Vilma Nonato de Brício
José Augusto Pacheco
Rosângela do Socorro Nogueira de Sousa
Joyce Otânia Seixas Ribeiro
Orgs.

Identidades e educação:

políticas, práticas e formação de professores



Identidades e educação:
políticas, práticas e formação de professores

Vilma Nonato de Brício
José Augusto Pacheco
Rosângela do Socorro Nogueira de Sousa
Joyce Otânia Seixas Ribeiro
Orgs.

Capa: Equipe organizadora
Editoração e diagramação:
Joyce Otânia Seixas Ribeiro

Comitê Editorial
Benilton Cruz – FACL/UFPA
Dedival Brandão da Silva – FAECS/UFPA
Jadson Fernando Garcia Gonçalves – FAECS/UFPA
Joyce Otânia Seixas Ribeiro – FAECS/UFPA
Mara Rita Duarte de Oliveira – UNILAB
Vivian da Silva Lobato – FAECS/UFPA

Comitê Científico
Benedito de Jesus Serrão Rodrigues
Elenilce Reis Farias Peixoto
Jacqueline Cunha Serra Freire
Joyce Otânia Seixas Ribeiro
Maria Antônia Paixão Feitosa
Marília do Socorro Oliveira Araújo
Rosângela do Socorro Nogueira de Sousa
Vilma Nonato de Brício

EditorAbaete
DPPG – Divisão de Pesquisa e Pós-Graduação
Campus Universitário de Abaetetuba/UFPA
Rua Manoel de Abreu, S/N, Mutirão, Abaetetuba/Pará

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Biblioteca do Campus Universitário de Abaetetuba/UFPA- Abaetetuba-PA

I19 Identidades e educação [recurso eletrônico] : políticas, práticas e formação de professores / Vilma Nonato de Brício … [et al.], orgs. – Abaetetuba : EditorAbaete, 2020.

Modo de acesso: https://livroaberto.ufpa.br/jspui/
E-book resultante do II Colóquio Cidades e Identidades – Memória, História, representações e silenciamentos e IV Workshop de Integração Internacional, em dezembro de 2019.
Inclui bibliografias
ISBN (e-book) 978-85-92786-33-5

1. Educação – Cultura. 2. Identidades. 3. Professores – Formação. I. Brício, Vilma Nonato de, [et al.].

CDD 23. ed. - 370

Elaborado por Luciane Silva da Silva – CRB-2/1632

SUMÁRIO

Apresentação

Prólogo

PARTE 1 – EDUCAÇÃO, DIVERSIDADE E IDENTIDADES

Percepções de gênero na construção da identidade no ambiente escolar **10**
Paulo Emil Rodrigues Chaves, Antônia Correa Novaes, Merian Nascimento de Abreu, Denise Machado Cardoso

Entretecendo identidades de gênero na Educação Infantil **20**
Ígora Irma Santos Dácio

Educação, saúde e sexualidade: o discurso do "cuidar" **31**
Maria Antônia Paixão Feitosa, Vilma Nonato de Brício

Cartografando dispositivos de desejos: corpos, gêneros e sexualidades nos banheiros escolares na cidade de Abaetetuba **42**
Ruan Felipe Carvalho Vilhena, Vilma Nonato de Brício

O assédio sexual e a constituição de identidades juvenis em uma escola pública do município de Abaetetuba/PA **58**
Mauriceia Rodrigues Barbosa

As tensões culturais e identitárias na escola: desafios à formação de professores/as **68**
Ana Nice Lima Rodrigues, Ígora Irma Santos Dácio, Joyce Otânia Seixas Ribeiro

Educação, cultura e identidade afro-brasileira e africana: uma reflexão sob as perspectivas da Lei 10.639/ 2003 **79**
Clemerson Santos da Silva, Rosicleide Maciel dos Santos, Deusa Maria de Sousa

A diversidade religiosa no cotidiano escolar: provocações do Programa de Residência Pedagógica **92**
Felipe da Silva Paiva, Patrícia Goes Moreira, Sandra Karina Barbosa Mendes

A constituição de identidades dos estudantes do curso de Letras-Espanhol do Campus Universitário de Abaetetuba **102**
Lorena Lopes de Freitas, Joyce Otânia Seixas Ribeiro

Enegrecer e africanizar a universidade porque vidas negras importam: diálogos interdisciplinares e interculturais na Amazônia e em África **117**
Mariza Felippe Assunção, Magda Franciane Nascimento Alexandre, Grazielle de Assunção Azevedo, Josielem Silva Dias, Jacqueline Cunha da Serra Freire

O fortalecimento da identidade do sujeito do campo a luz do Projeto Político Pedagógico: um estudo de caso na EMEIF Odil Pontes em Tomé-Açu/PA **132**
Ana Marcia Gonzaga Rocha, Rosileide de Jesus de Souza Melo

PARTE 2– EDUCAÇÃO: POLÍTICAS, PRÁTICAS E FORMAÇÃO DE PROFESSORES

A formação continuada de professores alfabetizadores no contexto do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa-PNAIC: território em tensão **148**
Josiane do Carmo Santos da Silva Dias, Eliana Teles

Formação de professores e seus aspectos múltiplos de saberes: vivências pedagógicas, didática e ludicidade no contexto escolar **158**
Jadson Fernando Garcia Gonçalves, João Carlos Pereira Almeida, Mario José Silva da Costa, Rayana Barros da Silva

Formação de professores: identidade e saberes **168**
Joanice Rodrigues de Souza, Vivian da Silva Lobato

Formação docente na concepção dos Licenciados em Educação do Campo **177**
Janete Rodrigues Botelho, Rosenilda Gomes Botelho

O brincar enquanto dimensão principal para a aprendizagem de crianças e sua relação com a prática pedagógica: experiências na Educação Infantil **191**
Vanessa Parente Ramos, Regiane Corrêa de Carvalho, Sandra Karina Barbosa Mendes

A criação de escolas para a primeira infância no município de Abaetetuba-Pará: identificação e contextualização histórica (1990-2000) **201**
Gabrielle Rose Ferreira Barbosa, Maria do Socorro Pereira Lima

Estágio como pesquisa e intervenção na formação do professor: a vivência da gestão democrática na escola **214**
Jazeel Ribeiro Figueira, Janielle Vaz Magno, Sandra Karina Barbosa Mendes
O Programa Residência Pedagógica e a formações de professores: reflexões sobre a relação teoria-prática **224**
Sandra Karina Barbosa Mendes
Participação e autonomia na esfera municipal: uma análise do PME de Abaetetuba/PA **235**
Jocivane Dias Ribeiro
Diante do conflito e da violência escolar: uma aposta na mediação de conflitos **250**
Holdamir Martins Gomes, Vivian da Silva Lobato
O adolescente em cumprimento de medida socioeducativa (LA): um olhar a partir do trabalho pedagógico com a identidade e a diferença como vetores de permanência e evasão escolar **267**
Aline Santana Pureza Maciel, Orlando Nobre Bezerra de Souza
A distopia dos espaços escolares: dimensão de uma violência simbólica **284**
Holdamir Martins Gomes
Elos entre Amazônia e África: trajetória de diálogos acadêmicos e cooperação internacional no Campus de Abaetetuba da UFPA **300**
Jacqueline Cunha da Serra Freire, Mariza Felippe Assunção, Yvens Ely Cordeiro Martins Cordeiro
Políticas educacionais e participação: a organização do ensino no município de Abaetetuba/PA e as vozes da comunidade escolar **316**
Thayane Silva Barbosa, Alexandre Augusto Cals e Souza
O saber tecnológico, as novas tecnologias digitais e a constituição de identidades docentes **328**
Edna de Carvalho Fonseca, Renato Matos Marques, Denise Machado Cardoso
Os Estudos Culturais e a concepção de família: uma contribuição ao trabalho da coordenação pedagógica na mediação da relação família e escola **340**
Maria Inês Viegas Corrêa

APRESENTAÇÃO

A linha de Pesquisa *Identidades: linguagens, práticas e representações* do Programa de Pós-Graduação em Cidades: Territórios e Identidades/PPGCITI e a Rede Interdisciplinar de Pesquisa e Diálogos no Sul Global – Rede IntegraSul, realizaram no mês de dezembro de 2019, o II Colóquio Cidades e Identidades: memória, História, representações e silenciamentos e o V Workshop de Integração Internacional, com a finalidade de ampliar o debate teórico-metodológico sobre cidades e identidades no contexto da Amazônia, bem como potencializar os esforços do Campus de Universitário de Abaetetuba no processo de consolidação da internacionalização, por meio do incentivo ao intercâmbio acadêmico e sociocultural entre os pesquisadores do Sul Global.

Dos eventos mencionados resultaram dois livros digitais: o volume 1 - *Cidades e identidades: memórias, linguagens e representações,* e o volume 2 - Identidades: políticas, práticas e formação de professores. Neste volume 2, disponibilizamos os artigos que focam no debate sobre educação e cultura, mais precisamente sobre identidades, políticas educacionais, projetos pedagógicos, práticas educativas e formação de professores.

Há muitas professoras e professores da linha de pesquisa *Identidades*, bem como das faculdades do Campus de Abaetetuba, que se comprometeram com a organização dos dois livros digitais, contudo, queremos externar nossa gratidão as alunas Maria Antônia Paixão Feitosa, Elenilce Reis Farias Peixoto e Marília do Socorro Oliveira Araújo, pelo incansável empenho e dedicação nas tarefas da comissão científica, sem as quais estes livros digitais não teriam sido concretizados.

Esperamos que os conhecimentos produzidos sobre educação e cultura no espaço amazônico ora apresentados, contribuam, de algum modo, com todos e todas que manifestem interesse pela temática. Boa leitura!

Abaetetuba, dezembro de 2019.

Equipe organizadora.

PRÓLOGO

Atualmente, vivemos um caos sócio político ocasionado pelas ações de reconfiguração de poder da *imperialidade global*, pós-11 de setembro de 2011. As táticas desta reconfiguração de poder incluem a implementação de políticas culturais e de políticas educacionais. As primeiras promovem o apagamento de culturas minoritárias, com vista a homogeneização cultural para, assim, garantir relativa coesão social e lucro incessante. A outra tática, a reforma educacional, tem sido processada por meio da imposição de conteúdos mínimos, objetivando constituir identidades competitivas, individualistas, consumistas e racistas, adequadas ao atual estágio da economia-mundo. Assim, política culturais e políticas educacionais são as duas faces da mesma moeda.

Considerando este mapa sociocultural, com este livro digital intitulado *Identidades e educação: políticas, práticas e formação de professores*, socializamos resultados de estudos e pesquisas que se detêm em ambas temáticas. Para dar conta da multiplicidade teórico-metodológica que atravessa os muitos capítulos, organizamos este volume em duas partes interconectadas, a saber: *Parte 1 – Educação, diversidade e identidades*, na qual aglutinamos os artigos que se ocupam do debate sobre educação e cultura, acionando outros elementos e marcadores socioculturais como saúde, espaço quilombola, memória e identidade, religião, currículo, e saber tecnológico. Aqui, contribuem com instigantes estudos e pesquisas, Paulo Emil Rodrigues Chave, Antônia Correa Novaes, Merian Nascimento de Abreu, Denise Machado Cardoso, Ígora Irma Santos Dácio, Maria Antônia Paixão Feitosa, Vilma Nonato de Brício, Ruan Felipe Carvalho Vilhena, Mauriceia Rodrigues Barbosa, Ana Nice Lima Rodrigues, Joyce Otânia Seixas Ribeiro, Clemerson Santos da Silva, Rosicleide Maciel dos Santos, Deusa Maria de Sousa, Felipe da Silva Paiva, Patrícia Goes Moreira, Sandra Karina Barbosa Mendes, Lorena Lopes de Freitas, Mariza Felippe Assunção, Magda Franciane Nascimento Alexandre, Grazielle de Assunção Azevedo, Josielem Silva Dias, Jacqueline Cunha da Serra Freire, Ana Marcia Gonzaga Rocha e Rosileide de Jesus de Souza Melo.

Na *Parte 2 - Educação: políticas, práticas e formação de professores*, aglutinamos artigos que problematizam múltiplos aspectos que compõem o universo da educação na cidade e no campo, como a formação de professores, as políticas educacionais, projetos e práticas pedagógicas, os saberes pedagógicos na escola básica e na universidade. Os

pesquisadores e pesquisadoras que colaboram com este debate são: Josiane do Carmo Santos da Silva Dias, Eliana Teles, Jadson Fernando Garcia Gonçalves João Carlos Pereira Almeida, Mario José Silva da Costa, Rayana Barros da Silva, Joanice Rodrigues de Souza, Vivian da Silva Lobato, Janete Rodrigues Botelho, Rosenilda Gomes Botelho, Vanessa Parente Ramos, Regiane Corrêa de Carvalho, Sandra Karina Barbosa Mendes, Gabrielle Rose Ferreira Barbosa, Maria do Socorro Pereira Lima, Jazeel Ribeiro Figueira, Janielle Vaz Magno, Jocivane Dias Ribeiro, Holdamir Martins Gomes, Vivian da Silva Lobato, Aline Santana Pureza Maciel, Orlando Nobre Bezerra de Souza, Jacqueline Cunha da Serra Freire, Mariza Felippe Assunção, Yvens Ely Cordeiro Martins Cordeiro, Thayane Silva Barbosa, Alexandre Augusto Cals e Souza, Edna de Carvalho Fonseca, Renato Matos Marques, Denise Machado Cardoso e Maria Inês Viegas Corrêa.

Os temas dos estudos e pesquisas desenvolvidos nos cursos de graduação e de pós-graduação no espaço amazônico, não deixam dúvidas a respeito da preocupação com as políticas culturais e educacionais em desenvolvimento na escola básica, na universidade, e seus efeitos sobre o sujeito.

Finalizamos com um especial agradecimento a cada um e cada uma pela contribuição com este volume, e convidamos a comunidade educacional a conhecer, dialogar e questionar o conhecimento produzido e aqui disponibilizado.

Abaetetuba, dezembro de 2019.

Vilma Nonato de Brício
José Augusto Pacheco
Rosângela do Socorro Nogueira de Sousa
Joyce Otânia Seixas Ribeiro

PARTE 1

EDUCAÇÃO, DIVERSIDADE E IDENTIDADES

AS RELAÇÕES DE GÊNERO E IDENTIDADE: UM OLHAR NO AMBIENTE ESCOLAR MARCADO PELA DIFERENÇA

Paulo Emil Rodrigues Chaves[1]
Antônia Correa Novaes[2]
Merian Nascimento de Abreu[3]
Denise Machado Cardoso[4]

Introdução

Partindo da reflexão que a escola é um espaço de relacionamento de pessoas com suas múltiplas diferenças; econômico, política, religiosa, gênero, classe e etnias, e que ela tem uma função social, na formação do pensamento crítico, bem como na sociabilidade das pessoas, tornando-se assim um lugar fértil para uma análise das relações de gênero. Tais relações podem ser definidas pelos papeis sociais que ao longo do tempo foi se constituindo as funções do ser homem e mulher, de acordo com as diferenças corporais/sexuais, criando assim as representações de gênero, que determinam, os papeis sociais de acordo com o sexo, expondo uma relação de desigualdade onde historicamente as mulheres são submissas aos homens. Contudo a escola tem uma função importante na desconstrução de tais diferenças, sendo um espaço de debate e construção de ações e atitudes que possibilite uma reflexão e a construção de novos valores, que tenham por base uma sociedade mais justa para homens e mulheres minimizando as diferenças e os preconceitos que fomentam as desigualdades, conforme ressalta. Louro (2003, 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. Ela dividiu também, internamente, os que lá estavam, através de múltiplos mecanismos de classificação, ordenamento, hierarquização.

O presente artigo é fruto de um estudo bibliográfico com revisão de leituras de livros artigos, teses, etc. sobre o assunto foram realizados pequenos fichamentos que nos auxiliaram na construção do presente trabalho, que tem como foco central as relações de gênero no ambiente escolar, tendo como objetivo central a análise da “escola como produtora de

[1] PPGCITI/UFPA. E-mail: pauloemils@yahoo.com
[2] PPGCITI/UFPA. E-mail: antoniacorreanovaes@gmail.com
[3] PPGCITI/UFPA. E-mail: merianabreu@gmail.com
[4] PPCITI/UFPA. E-mail: deniseantropologia@gmail.com

determinadas Identidades de Gênero e de sexualidades hegemônicas", que mediante distintos dispositivos, atuam na produção de meninos e meninas a partir de uma matriz heterossexista, heteronormativa e androcêntrica, que não tem dado conta de problematizar as diferentes possibilidades em que sujeitos se constituem para além do que é ser homem ou mulher na sociedade, tendo a finalidade de refletir a produção das masculinidades e feminilidades na educação, conforme o pensamento de Louro (2003) e outros estudiosos da área.

No da pesquisa, a mesma foi realizada por meio de uma abordagem qualitativa, visto que, esta, permite analisar os discursos imbricados em cada situação, em cada prática e experiência desses sujeitos que fazem a educação cotidianamente, tendo como subsídios teóricos metodológicos a obra "Pesquisa Social" da autora Minayo (2010) que em sua obra evidencia esse método em que procura; "desvelar" processos sociais que ainda são pouco conhecidos e que pertencem a grupos particulares

1 A construção social das diferenças no espaço escolar

Partindo do conhecimento de que as relações de gênero são fruto das construções sociais historicamente construídas, fundamentada na dicotomia do que é homem e mulher, expressa não somente pelas diferenças sexuais, mas busca analisar a relação de submissão e poder da qual as mulheres sempre foram submetidas em relação ao homem. Segundo Cabral e Diaz (1989), analisam que essas desigualdades começam ainda na gestação;

> O papel do homem e da mulher é constituído culturalmente e muda conforme a sociedade e o tempo. Esse papel começa a ser construído desde que o (a) bebê está na barriga da mãe, quando a família de acordo à expectativa começa a preparar o enxoval de acordo ao sexo. Dessa forma, cor de rosa para as meninas e azul para os meninos. Depois que nasce um bebê, a primeira coisa que se identifica é o sexo: "menina ou menino" e a partir desse momento começará a receber mensagens sobre o que a sociedade espera desta menina ou menino. Ou seja, por ter genitais femininos ou masculinos, eles são ensinados pelo pai, mãe, família, escola, mídia, sociedade em geral, diferentes modos de pensar, de sentir, de atuar (CABRAL; DIAZ, 1989, p. 142).

Essa dicotomia que historicamente se construiu serviu para legitimar/normalizar o discurso de que as meninas são incentivadas a serem passivas, sensíveis, frágeis, dependentes e todos os brinquedos e jogos infantis reforçam o seu papel de mãe, dona de casa, e consequentemente responsável por todas as tarefas relacionadas ao cuidado dos filhos e da casa. Ou seja, as meninas brincam de boneca, de casinha, de fazer comida, de limpar a casa,

tudo isto dentro do lar. Pelo contrário, os meninos brincam em espaços abertos, na rua. Eles jogam bola, brincam de carrinho, de guerra, etc. Ou seja, desde pequenos eles se dão conta que pertencem ao grupo que tem poder. Até nos jogos os meninos comandam. Ninguém os manda arrumarem a cama, ou lavarem a louça, eles são incentivados a serem fortes, independentes, valentes.

Para Cabral e Dias (1989), as desigualdades de gênero, como outras formas de diferenciação social, trata-se de um fenômeno estrutural com raízes complexas e instituído social e culturalmente de tal forma, que se processa cotidianamente de maneira quase imperceptível e com isso é disseminada deliberadamente, ou não, por certas instituições sociais como escola, família, sistema de saúde, igreja, etc. Neste sentido o espaço escolar torna-se fértil para se estudar as relações de gênero, por ser um ambiente diverso, no que tange as questões de raça, classe, etnia, sexualidade e gênero. Para Silva (2012), a escola é um meio em que ocorrem interações diretas entre os indivíduos. É provavelmente, o primeiro contato que temos com grandes grupos sem relação de parentesco, que se submetem às mesmas regras de convivência e dentro dos quais existe uma clara heterogeneidade no que tange aos mais diversos aspectos dos seres humanos.

Nessa perspectiva, Silvino e Henrique (2017), apontam que desde cedo, a escola, juntamente com a família, igreja etc. são lugares ou espaços de convivência e interações dos indivíduos em sociedade. A educação tradicional na qual convivemos, separa e cria distinções entre meninos/meninas, rapazes/moças, através de ações, atividades, formas de se comportar e “ditam regras” baseadas em padrões estabelecidos pela ordem dominante, assim vão construindo suas identidades marcadas pela diferença dos papeis do que é feminino e masculino. Como disse Louro, gênero também tem uma dimensão e uma expressão biológica. Assim, mulheres e homens imprimem no corpo, gestos, posturas e disposições, as relações de poder vividas a partir das relações de gênero, em que através dessas dimensões, identifica as mulheres como sujeitas que sofrem as opressões e vivenciam as relações desiguais do patriarcado nas suas vidas. Segundo Louro (2003) a escola separa meninos e meninas, delimitando o espaço que cada um deve ocupar, e assim são reproduzidas nesse ambiente as mesmas relações de submissão e opressão herdada da sociedade patriarcal, fruto de um processo no qual ao longo da história foi se consolidando como normal ou natural;

> A concepção dos gêneros como se produzindo dentro de uma lógica dicotômica implica um polo que se contrapõe a outro (portanto uma ideia singular e masculinidade e feminilidade), e isso supõe ignorar todos os outros

> sujeitos sociais que não se “enquadram em uma dessas formas”. Romper a dicotomia poderá abalar o enraizado caráter heterossexual que estaria, na visão de muitos/as, presente no conceito de “gênero” (LOURO, 1997, p. 34).

Segundo Louro (2003) a escola separa meninos e meninas, delimitando o espaço que cada um deve ocupar, e assim são reproduzidas nesse ambiente as mesmas relações de submissão e opressão herdada da sociedade patriarcal, fruto de um processo no qual ao longo da história foi se consolidando como normal ou natural;

> A"naturalidade" tão fortemente construída talvez nos impeça de notar que, no interior das atuais escolas, onde convivem meninos e meninas, rapazes e moças, eles e elas se movimentem, circulem e se agrupem de formas distintas. Observamos, então, que eles parecem "precisar" de mais espaço do que elas parecem preferir "naturalmente" as atividades ao ar livre. Registramos a tendência nos meninos de "invadir" os espaços das meninas, de interromper suas brincadeiras. E, usualmente, consideramos tudo isso de algum modo inscrito na "ordem das coisas"(LOURO, 1997, p. 60).

A autora ressalta que o caráter normalista da escola acaba por moldar os corpos, o modo de sentar e andar, as formas de colocar cadernos e canetas, pés e mãos acabariam por produzir um corpo escolarizado, distinguindo o menino ou a menina que "passara pelos bancos escolares". Para Louro, a formação de meninos e meninas sempre foi diferenciada no ambiente escolar, as escolas femininas dedicavam intensas e repetidas horas ao treino das habilidades manuais de suas alunas produzindo jovens "prendadas", capazes dos mais delicados e complexos trabalhos de agulha ou de pintura, construindo/instituindo as diferenças entre os sujeitos.

Além disso, a autora argumenta que um dos fatores que determinante para se observa as diferenças nas relações de poder é sem dúvida a linguagem, “entre os múltiplos espaços e as muitas instâncias onde se pode observar a instituição das distinções e das desigualdades, a linguagem é, seguramente, o campo mais eficaz e persistente” (LOURO, 2003, p. 65). Ela institui as diferenças e as relações de poder. Como aponta Michel Foucault (1979/1996), o poder é uma ação que se exerce sobre a ação dos outros e, portanto, faz parte de todas as relações que vamos estabelecendo nos encontros da vida. Para esse autor, as relações de poder são constitutivas do humano e, desde que vividas entre sujeitos “livres”, elas sempre vão ser tensionadas pelas capacidades estratégicas de reversão internas às distintas formas de dominação (SILVEIRA; NADER 2014; SCOTT, 1996). Para louro a linguagem é sem dúvida um marcador de diferenças;

> Mas a linguagem institui e demarca os lugares dos gêneros não apenas pelo ocultamento do feminino, e sim, também, pelas diferenciadas adjetivações que são atribuídas aos sujeitos, pelo uso (ou não) do diminutivo, pela escolha dos verbos, pelas associações e pelas analogias feitas entre determinadas qualidades, atributos ou comportamentos e os gêneros (do mesmo modo como utiliza esses mecanismos em relação às raças, etnias, classes, sexualidades (LOURO, 2003, p. 67).

Neste ambiente escolar algumas manifestações são silenciadas por um discurso machista que visa velar outras identidades, que foge da heterossexualidade, como é o caso das homossexualidades, tido como uma situação anormal da qual os alunos devem ser preservados, o silencia mento e tido como pano de fundo da normalidade, o que contribui para alimentar uma cultura de preconceito, no interior das salas de aula. Para Louro (20030, a negação dos/as homossexuais no espaço legitimado da sala de aula acaba por confiná-los às "gozações" e aos "insultos" dos recreios e dos jogos, fazendo com que, deste modo, jovens gays e lésbicas só possam se reconhecer como desviantes, indesejados ou ridículos. Nesse sentido Tomaz Tadeu da Silva, alerta da importância da coerência e sensibilidade para com a identidade e a diferença, nas palavras do autor;

> A identidade e a diferença têm de ser ativamente produzidas. Elas não são criaturas do mundo natural ou de um mundo transcendental, mas do mundo cultural e social. Somos nós que as fabricamos, no contexto de relações culturais e sociais. A identidade e a diferença são criações sociais e culturais (SILVA, 2009, p. 76).

Louro (2003), afirma como a escola separa meninos e meninas nas atividades escolares, por exemplo nas aulas de educação física meninas e meninos, são tratados de formas diferentes pelos professores/as, que os jogos mas “agressivos” são reservados para os meninos, e quando há uma menina que demonstra interesse em participar, essa já é vista com um olhar diferenciado, como se algum de errado estivesse acontecendo, da mesma forma que se normalizou o pensamento de que a pratica do esporte é para os meninos, quando um menino se recusa a praticar esporte, este é visto como um caso estranho/desviante, e assim vão se consolidando e diferenças de gênero dentro do espaço escolar, pautado no binarismo masculino/feminino.

Para Silva (2012, *apud* LOURO 2003), a proposta da escola é, claramente, a constituição de sujeitos que atendam aos padrões da sociedade, ou seja, sujeitos masculinos e femininos heterossexuais. Sobre isso, a autora destaca:

> Os livros didáticos e paradidáticos têm sido objeto de várias investigações que neles examinam as representações dos gêneros, dos grupos étnicos, das classes sociais. Muitas dessas análises têm apontado para a concepção de dois mundos distintos (um mundo público masculino e um mundo doméstico feminino), ou para a indicação de atividades "características" de homens e atividades de mulheres. Também têm observado a representação da família típica constituída de um pai e uma mãe e, usualmente, dois filhos, um menino e uma menina (LOURO, 1997, p. 70).

Para a autora, o espaço escolar que deveria ser um espaço, de conhecimento e tolerância a diversidade, de classe, raça e gênero, mantém-se [...] como o lugar do desconhecimento e da ignorância". A autora também esclarece que na escola ocorre o "exercício de uma pedagogia da sexualidade", que torna legítimas algumas práticas e identidades sexuais, ao passo em que reprime e marginaliza outras. Contudo, "essa identidade sexual alternativa àquela estabelecida pela norma é extremamente necessária para a existência e a sustentação da identidade sexual legitimada, a qual se faz a partir da contraposição" (SILVA, 2012, p.10).

Contudo, o professor (a), deve tomar consciência que vivemos em novos tempos, que se faz necessário desconstruir essa visão heteronormativa que ao longo do tempo se criou, normalizando as dicotomias entre masculino/feminino, heterossexual/homossexual, que se transformou em um terreno fértil para as variadas formas de exclusão e preconceito acirando as relações de poder. Tal desconstrução tem de caminha na direção da construção de um espaço escolar, sensível a diversidade de gênero, que não silencie ou vele as diversas de identidade sexuais, tornando um ambiente igualitário, atentarmos para a nossa linguagem, no sentido de identificar o sexismo, o racismo e o etnocentrismo que nela podem estar contidos. Precisamos estar dispostos/as a combater o binarismo que rege as relações de gênero, considerando a pluralidade das organizações e combinações de gênero e sexualidade, lembrando que os/as próprios/as educadores/as estão envolvidos/as e inseridos/as nos arranjos escolares nos quais tais elementos estão presentes.

Portanto partilhamos das ideias de Louro (2003), que afirma que escola não somente "produz" a escola não só "transmite e produz conhecimentos", mas que ela também "fabrica sujeitos ao produzir identidades étnicas, de gênero e de classe", as quais são produzidas por meio de "relações de desigualdade e são objeto de manutenção cotidiana da instituição escolar", porém a prática escolar é uma prática política sujeita à transformação e à subversão

que precisa da contribuição dos educadores/as para que sua modificação se torne possível.

2 Do lar a escola: a feminização da docência

No Brasil historicamente o espaço escolar se constituindo como um espaço masculino, pois a atividade docente foi primeiramente desenvolvida pelos jesuítas, que além da função de catequisar, desempenhavam a docência, nesse período a educação era privilégio de uma pequena elite;

> No Brasil a instituição escolar é, primeiramente, masculina e religiosa. Os jesuítas, "braço espiritual da colonização", para além das tentativas de catequização dos índios, investem, de fato, na formação dos meninos e jovens brancos dos setores dominantes (LOURO, 2003, p. 94).

A presença feminina no espaço escolar ocorreu tardiamente no Brasil, a mulher sempre foi submissa o espaço do lar, o cuidado com a casa, dos filhos. Para Soares, Silva e Andrade, a educação separatista traz lacunas enormes frente à igualdade de gêneros e desvalorização do trabalho da mulher, como se a figura feminina não relacionasse capacidade ou confiança no aspecto profissional e que para se tiver direito ao ensino seriam subjugadas a normas que assegurariam a capacidade de se fazer o educar. Sem dúvidas o espaço escolar quando se trata das questões de gênero, são muitas as reflexões.

De acordo com Viana (2001) e Louro (2003), assim como outros setores da sociedade, a educação passou por significativas transformações, políticas, sociais e econômicas a ponto de em meados do século XIX, já é possível a presença feminina nas escolas, isso se deve ao fato de homens deixarem a docência em busca de melhores salários, as mulheres foi delegada a função docente, essas novas configurações apesar de legitima, permitir a mulher desempenhar a docência, são mantidas as divisões de trabalho de acordo com o sexo, assim, trabalho docente e delegado as senhoras normalistas que tem a função de educar as meninas, já os meninos são educados por homens.

Segundo expressa Viana (2001), o processo de feminização da docência no Brasil, ocorreu de maneira intensa, no século XX, o caráter feminino do magistério primário[5] se

[5]A nomenclatura ensino primário tem diferentes conotações, conforme as modificações na legislação brasileira sobre a organização e o funcionamento do ensino. Do final do século XIX até meados do século XX, o curso primário dizia respeito à escolaridade elementar (com duração de 4 anos), seguido pela escola secundária, a qual, após a Reforma de Capanema, em 1942, passa a ser formada por dois ciclos: o ginásio (com duração de 4 anos) e o colégio, clássico ou científico (com duração de 3 anos). Em 1971, com a Lei 5692/71, o Ensino brasileiro

intensificou a tal ponto que, no final da década de 20 e início dos anos 30, a maioria já era essencialmente feminina. O Censo Demográfico de 1920 indicava que 72,5% do professorado do ensino público primário brasileiro compunham-se de mulheres e, no total de docentes, sem distinção de graus de ensino, elas somavam 65%. A presença feminina no magistério estendeu-se aos demais níveis de ensino após a progressiva expansão da oferta de vagas nos cursos de ensino primário em cidades de grande porte, como São Paulo, no final da década de 30 e meados de 1940.

Historicamente a sociedade foi criando as representações de professores e professoras, como sendo pessoas honestas, exemplares conforme a ponta Louro:

> Professoras foram vistas, em diferentes momentos, como solteironas ou "tias", como gentis normalistas, habilidosas alfabetizadoras, modelos de virtude, trabalhadoras da educação; professores homens foram apresentados como bondosos orientadores espirituais ou como severos educadores, sábios mestres, exemplos de cidadãos (LOURO, 2003, p. 100).

A autora a firma que por muito tempo criou-se uma representação de que as mulheres que se dedicassem ao magistério eram tidas como solteironas, que usavam roupas grandes, não podiam se maquiar e nem casar, tinham de se dedicar especificamente para a profissão, isso mostra de maneira clara a opressão que essas mulheres eram submetidas, para exercer sua profissão tinham de abrir mão de sua vida particular, expondo assim segundo Foucault, uma relação de poder, uma vez que essa mulher professora podia trabalhar fora do lar, expondo uma relação de independência, pois ganhavam seu sustento, o as tornava de certo modo diferente das outras mulheres.

Ao longo do tempo, com o surgimento dos movimentos feministas as mulheres lutaram de forma incansável, para serem reconhecidas, serem vistas e valorizadas em uma sociedade machista e preconceituosa, e aos poucos desconstruírem representações, segundo ressalta Louro (2003), o professor/a pode identidades diferente, a professora pode ser, por exemplo, professora-mãe-esposa, assim assumir múltiplas identidades. Contudo a feminização da docência, carrega consigo marcas da desigualdade, para Viana (2001), as

estruturou-se em três níveis: o Ensino de 1º grau (com 8 anos de duração); o Ensino de 2º grau, compulsoriamente profissionalizante (com 3 anos de duração); e o Ensino de 3º grau de nível universitário. Em 1996, a Nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 9394/96 institui apenas dois níveis de ensino: a Educação Básica – compreendendo a Educação Infantil (creches e pré-escolas); o Ensino Fundamental (com duração de 8 anos); e o Ensino Médio, correspondente ao antigo 2º grau sem caráter estritamente profissionalizante (com duração de 3 anos) – e a Educação Superior, de nível universitário.

mulheres são maioria na Educação Básica, porém exercem atividades bem definidas na carreira. A Educação Infantil arregimenta mais de 90% das educadoras, enquanto no Ensino Superior as mulheres ainda são uma minoria, em especial nas carreiras tidas como masculinas.

Considerações finais

Este trabalho possibilitou uma reflexão das relações de gênero no ambiente escolar, fruto de uma construção histórica social, que determina os papeis desempenhados por homens e mulheres na sociedade. Isso é reforçado através da contribuição de Scott (1995), ao analisar que o gênero é um elemento constitutivo de relações baseadas nas diferenças entre os sexos, assim como, uma forma primária de relação de poder.

Ficou evidente que a escola reproduz as dicotomias em relação a gênero, ela separa os meninos e as meninas, ela reproduz as relações sociais historicamente construídas, mas ao mesmo tempo ela é um espaço privilegiado, com possibilidade de construção da igualdade, nossos questionamentos e reflexões serão acompanhados de ações que expressem os desejos por uma sociedade, na qual homens e mulheres possam expressar os seus corpos e expressar-se com os seus corpos; possam usar a imaginação e a criatividade, exercitando-se nas múltiplas e diferentes relações e experiências que poderão ter, sem mais estarem circunscritos em um campo de gênero masculino ou feminino.

Partilhamos das reflexões de Steinberg e Kincheloe (2001) afirmam que:

> As escolas não podem ignorar os efeitos produzidos por outros locais educativos, pois são nestes locais onde o poder se organiza e se exercita. São espaços que produzem significados a respeito de família, de sexualidade, de gênero, de raça, de justiça, de consumo, entre tantos outros, que interagem com os indivíduos. Esses significados normatizam e fixam as diversas instâncias da vida social produzindo sujeitos e suas identidades. Ver criticamente esses locais não implica desvelar sua ideologia e colocar outra "verdade" em seu lugar, mas vê-los como locais que operam com representações engendradas em relações de poder, que incitam sujeitos a ser de determinada maneira, a pensar de um determinado jeito, a consumir determinados produtos. Esta perspectiva ressalta o caráter produtivo do poder. O saber não é construído fora das relações de poder nem em oposição a ele. O poder necessita produzir, organizar e sistematizar os saberes sobre aqueles a quem se dirige e sobre as ações destes (STEINBERG; KINCHELOE, 2001).

É importante que a parti de tais reflexões, tomemos como fundamental na educação das crianças a preocupação em problematizar e desconstruir o sexismo, a

heteronormatividade, e outros tipos de preconceito, pois eles começam dentro de casa e podem ser reforçados, muitas vezes, dentro da própria escola, que deveria ser um lugar de acolhimento, além de sua função de ampliar os conhecimentos dos alunos e alunas diminuindo assim as desigualdades de gênero

Referências

BEAUVOIR, Simone. **O Segundo sexo**: fatos e mitos. Tradução de Sérgio Milliet. 4ª Ed. São Paulo: Difusão Europeia do Livro, 1980.

BOURDIEU, P. **A Dominação Masculina**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1999.

CASTELLS, M. **O poder da identidade**: o fim do patriarcalismo - movimentos sociais, família e sexualidade na era da informação. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

CABRAL, F.; DÍAZ, M. Relações de gênero. In: Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte; Fundação Odebrecht. **Cadernos afetividade e sexualidade na educação:** um novo olhar. Belo Horizonte: Gráfica e Editora Rona Ltda, 1998. p. 142-150.

COSTA, Ana Alice. **Gênero, poder e epoderamento das mulheres**. 2008. Disponível em:http://www.adolescencia.org.br/empower/website/2008/imagens/textos_pdf/Empoderamento.pdf, acessado em: 05/05/2019.

FARIA, Nalu; NOBRE, Miriam. **Subisidio para uma Discusão de Gênero.** Mimeo**.**

FOUCAULT, Michel. História da Sexualidade. V.1: **A vontade de saber**. Tradução de Maria Thereza da Costa Albuquerque e J.A. Guilhon Albuquerque. 13ª Ed. Rio de Janeiro: Graal, 1999.

HALL, Stuart**. A identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A, 2006

JAKIMIU, Vanessa Campos de Lara. **A construção dos papéis de gênero no ambiente escolar e suas implicações na constituição das identidades masculinas e femininas**: uma dinâmica de relação de poder. Curitiba, 2011.

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

LOURO, Guacira Lopes. Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista. 6ª Ed. Petrópolis: Vozes, 2003.

LOURO, Guacira L. **Gênero, sexualidade e educação**: uma perspectiva pós-estruturalista. 6ª ed. Rio de Janeiro: Vozes, 1997.

MIRANDA, T. L.; SCHIMANSKI, E. Relações de gênero: algumas considerações conceituais. In: FERREIRA, AJ. (Org.). **Relações étnico-raciais, de gênero e sexualidade**: perspectivas contemporâneas [online]. Ponta Grossa: Editora UEPG, 2014, pp. 66-91. ISBN 978-85-7798-210-3. Available from SciELO Books <http://books.scielo.org>.

ENTRETECENDO IDENTIDADES DE GÊNERO NA EDUCAÇÃO INFANTIL[6]

Ígora Irma Santos Dácio[7]

Introdução

Esta pesquisa foi realizada *com* a Educação Infantil, enfatizo o '*com'* em detrimento ao *na* Educação Infantil por meio da concepção de que a pesquisa foi feita com as crianças, a partir delas, de suas ações, dos significados produzidos no cotidiano escolar. Cotidiano este que permitiu uma escrita singular e sensível acerca do que é naturalizado, considerado comum, que faz parte da rotina dos sujeitos da pesquisa.

Para tanto, utilizei como método a etnografia pós-moderna, por meio da qual vivi a pesquisa, através da observação participante, da escritura e tradução cultural. É válido ressaltar que a produção das informações na etnografia pós-moderna não ocorre de forma neutra, imparcial, por isso ela não pode ser compreendida separada de um debate político-epistemológico mais geral sobre a escrita e a representação da alteridade (CLIFFORD, 1998).

Buscando mostrar os resultados produzidos durante a pesquisa, o artigo foi organizado da seguinte forma: primeiramente apontarei o momento do recreio e seus desdobramentos para a constituição identitária; logo após, abordarei os discursos e de que forma eles podem constituir identidades de gênero; por fim, discutirei de que forma os eventos escolares atuam na produção das masculinidades e feminilidades infantis.

1 Tecendo identidades na hora do recreio

Durante a pesquisa, a primeira questão que me chamou a atenção foi a ausência do recreio, do momento de saída da sala de aula para a recreação, movimento, diversão. Na EMEI pesquisada o lanche ocorria na sala de aula, a saída era permitida apenas para ir ao banheiro, ao bebedouro ou deixar o utensílio utilizado no lanche na cozinha. Aqueles 10 ou 15 minutos marcados por brincadeiras, gritaria e bagunça eram inexistentes.

[6] Este artigo é parte da Dissertação intitulada Os Mecanismos de Produção das Identidades de Gênero na Educação Infantil: Práticas, Discursos e Eventos, orientada pela Professora Dra. Joyce Ribeiro (PPGCITI/UFPA).

[7] Universidade Federal do Pará/UFPA. E-mail: igdacio15@gmail.com

Como as crianças constituíam suas identidades, diante desse contexto, foi uma das preocupações da pesquisa. Principalmente, após ter percebido a ausência de um período para socialização, para a convivência com o *outro*, aqui compreendido como alguém de diferente idade, religião ou turma, por exemplo. O poder disciplinar[8] se mostrou latente naquele espaço, por meio de um processo de enclausuramento infantil, que Ariès (2014) chama de escolarização.

De acordo com Bujes (2001) as instituições de Educação Infantil foram criadas com o objetivo, justamente, de garantir que o sujeito se tornasse produtivo e se ajustasse às exigências do conjunto social. Assim, ficaram estabelecidas "[...] as novas obrigações para com a prole, tanto de ordem física (um corpo sadio, limpo e válido) quanto moral (um ser humano correto, produtivo, ponderado)" (BUJES, 2010, p. 167).

Ainda que esse caráter disciplinar faça parte do surgimento das instituições infantis, ainda foi possível observá-lo atualmente, em uma perspectiva pós-moderna[9]. Em um cenário de fluidez, em que os meios econômico, cultural e global produzem novas identidades, mais posicionais, mais políticas, mais plurais e diversas; menos fixas, unificadas ou trans-históricas (HALL, 1999).

Assim sendo, percebi durante a pesquisa que as identidades infantis eram constituídas entre fronteiras. Se de um lado havia a proibição acerca da saída da sala de aula para o brincar, de outro as crianças eram inventivas e, por isso, inventavam formas de negociar ou resistir ao poder disciplinar no espaço escolar. Identidades resistentes estavam em constante produção, quer aceitando, quer resistindo às investidas sobre os corpos infantis.

Diferente do significado de infantil, que tem origem na palavra francesa enfant, na Idade Média, que se relaciona ao não falante, já que nesse período a pessoa ainda não adquiriu os dentes ordenados e firmes para o ato da fala (ARIÈS, 2014), as crianças falavam quer verbalmente, quer fisicamente. Essas manifestações foram relevantes para a compreensão de como elas buscavam resistir ou negociar a saída da sala de aula.

---

[8] De acordo com Michel Foucault (2010), o poder disciplinar garante o controle detalhado das operações do corpo, que visa fabricar um corpo dócil, útil e obediente, por meio de uma constante coerção que esquadrinha tempo, espaço e movimento. FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir:** nascimento da prisão. Tradução de Raquel Ramalhete. 38ª ed. Petrópolis: Vozes, 2010.

[9] Para Silva (1999), o pós-modernismo é um movimento intelectual que proclama que estamos vivendo uma nova época histórica, a pós-modernidade, porém não representa uma teoria coerente e unificada, mas um conjunto variado de perspectivas, abrangendo uma diversidade de campos intelectuais, políticos, estéticos, epistemológicos. SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. Autêntica Editora, 1999.

Essa forma de resistir ocorria por meio dos constantes pedidos para ir ao banheiro ou ao bebedouro, que era a forma de as crianças saírem e circularem pelo espaço escolar. Aproveitando-se em pequenas brechas, visto que a Professora não podia lhes negar um pedido de satisfazer uma necessidade física e biológica, as crianças transformavam e eram transformadas pelo poder disciplinar.

A saída da sala de aula era uma forma de alcançar a liberdade, ainda que uma liberdade vigiada, pois os olhares adultos estavam por toda parte. Ainda assim, as crianças enfrentavam o poder exercido sobre seus corpos, às vezes se conformando e outras transgredindo a disciplina que enclausura, encarcera e controla os sujeitos em um espaço bem (de) limitado.

Apesar disso, pude realizar uma atividade com as crianças em que pedi que desenhassem seus locais favoritos na escola para mim. Grande parte dos desenhos foi do banheiro e do bebedouro, mostrando que eram os espaços que elas encontraram para o entretenimento. Esses mesmos espaços também atuavam na produção das identidades, pois tinham relação com as proibições e negociações, que eram atravessadas por resistências.

As negociações e resistências auxiliaram na compreensão sobre a relação existente entre a produção das diferentes identidades e o poder[10], pois elas são atravessadas e constituídas por ele.

> Articulando-se em variadas combinações, as identidades de gênero, raça, classe, sexualidade, religião, nacionalidade são - todas - constituídas por (e constituintes de) redes de poder. Não há identidade fora do poder, todas o exercitam e, simultaneamente, todas sofrem sua ação. As identidades fazem parte dos jogos políticos, ou melhor, as identidades se fazem em meio a relações políticas (LOURO, 2000, p. 68).

Deste modo, através das brechas, dos pequenos fragmentos, as crianças criaram espaços e momentos de socialização para exercitar sua liberdade, pelo simples ato de dialogar, pelas brincadeiras ou mesmo pela leveza de circular pela escola. Por esta razão, Oliveira (2010) defende que a Educação Infantil deve se adequar às características das crianças, pois sempre curiosas e ativas, elas têm a necessidade de um espaço que não o familiar ou o escolar tradicional.

---

[10] O poder é aqui compreendido como um "[...] jogo de pequenos fragmentos, separados uns dos outros, de um mesmo conjunto, de um único objeto, cuja configuração geral é a forma manifesta do poder" (FOUCAULT, 2002, p. 38). FOUCAULT, Michel. **A verdade e as formas jurídicas**. Tradução Roberto Cabral de Melo Machado e Eduardo Jardim Morais, supervisão final do texto Léa Porto de Abreu Novaes... et al. J. Rio de Janeiro: NAU Editora, 2002.

"As identidades de gênero e sexuais são, portanto, compostas e definidas por relações sociais, elas são moldadas pelas redes de poder de uma sociedade" (LOURO, 2001, p. 9). Por meio dessas redes de poder, as crianças da pesquisa se submetiam, aceitavam, negociavam, resistiam e podiam reinventar formas de contornar as padronizações que a escola, de forma intencional ou não, acaba por produzir, legitimar e perpetuar social/culturalmente.

2 Tecendo meninos e meninas por meio dos discursos

É por meio dos discursos que a identidade e a diferença são produzidas socialmente. Por esta razão, atentar para esse processo se faz necessário, uma vez que a linguagem tem o poder de instituir, excluir, classificar e hierarquizar. Os processos linguísticos podem atuar no sentido de definir a norma, afirmando "[...] quem pertence e quem não pertence a um determinado grupo identitário, nas quais a identidade é vista como fixa e imutável" (WOODWARD, 2000, p. 13).

Dessa forma, outro aspecto levantado durante a pesquisa foi sobre o poder do discurso na constituição das identidades de gênero infantis. Por isso, procurei estar atenta para os investimentos e afirmações que eram proferidos pela Professora e como as crianças, que se mostraram resistente anteriormente, lidavam com eles.

Em certo momento da pesquisa, ocorreu uma confusão entre um menino e uma menina no banheiro, ambos se agrediram. Ao tomar conhecimento, a Professora disse para o menino: "*Mas tu vai apanhar de mulher*?" e depois para a menina "*Você é menina, tem que tomar cuidado*". Essas afirmações me levaram à reflexão sobre o poder do discurso na definição da normalidade, do que se espera para um menino e também para uma menina no espaço escolar, e que é ainda é legitimado socialmente.

Nesse contexto, não se espera ou se aceita que o sujeito masculino sofra agressão pelo feminino, sendo considerado anormal, que foge aos padrões sociais que definem que o homem "de verdade" não chora, é forte e valente. Diferente do que se espera para as meninas, futuras mulheres, que devem ser frágeis e por isso precisam tomar cuidado, como alertou a Professora.

Foi por meio do discurso que pude perceber a naturalização da violência masculina, que legitima ou ignora condutas agressivas dos meninos/homens. Não somente no espaço escolar, mas nossa própria cultura trata como normal, como da natureza ou essência do homem ser violento e agressivo.

> Em geral se é muito mais tolerante com os meninos, pois parte-se do princípio de que eles são naturalmente mais agressivos, ou mais desorganizados, bagunceiros, etc. Já com relação às meninas se exige uma série de comportamentos para que elas mantenham a ordem, a disciplina, o capricho, que não se metam jamais em confusão, ao passo que os meninos são incentivados e jamais levarem desaforo pra casa. Embora já perceba uma série de comportamentos agressivos por parte das meninas, ainda assim prevalece a ideia de que os meninos devem ser mais agitados e agressivos. Tal quadro se reflete, portanto, nas estatísticas de violência contra mulheres, bem como na quantidade de mortes de homens jovens no Brasil (FELIPE, 2012, p. 220).

Deste modo, os discursos não fazem parte de afirmações simplistas, destituídas de intenções, descontextualizadas e imparciais. Na medida em que as afirmações trabalham no sentido de produzir um determinado conhecimento e legitimá-lo socialmente, como sendo natural, elas produzem identidades, tal como reitera Scott (1995, p. 15): "[...] Através da linguagem é construída a identidade de gênero".

Se compreendermos que o gênero diz respeito às construções sociais e culturais acerca das masculinidades e feminilidades, é possível compreender que a escola é um espaço privilegiado nesse processo. É nela, por meio de diferentes discursos, que professores e professoras possuem diferentes expectativas e acreditam em desempenhos distintos dos meninos e meninas (LOURO, 1997).

Em outra ocasião da pesquisa, ao perceber que uma das meninas estava batendo na mesa, fazendo barulho junto com os meninos, a Professora chamou a atenção dela, dizendo: "*Pra quê isso, minha filha*? *Você é menina, menina se comporta*". Da mesma forma, porém em outro dia, ela repreendeu os alunos que quase caíram da cadeira e a machucaram, encerrando com a seguinte a afirmação: "*Porque menino é desobediente mesmo!*".

As afirmações feitas pela Professora mostram como ocorre a naturalização das condutas, pois o que poderia soar como uma frase inocente, desprovida de significados, se revela carregado de intencionalidade que é a de reafirmar os padrões que definem a feminilidade e masculinidade "de verdade". Sendo naturalizada, seu caráter de construção e os investimentos que foram feitos para tornarem essa identidade "normal" são ignorados, em detrimento de uma suposta essência.

Daí ser necessário estar atenta aos pequenos detalhes, que muitas vezes não são notados no cotidiano da Educação Infantil, mas que causam grandes impactos nas identidades infantis. Principalmente porque ela é um importante espaço de convivência social, que desempenha, dessa forma, um papel de destaque acerca da produção e reprodução das

expectativas em torno dos gêneros e das identidades sexuais (FELIPE, 2007). Por esta razão, os processos discursivos merecem destaque e atenção.

Ambos os exemplos auxiliam a reflexão acerca de como o discurso age a fim de buscar fixar uma identidade, como sendo a ideal, natural. Sendo vista como natural, o espaço de questionamento sobre ela reduz ou mesmo é inexistente, em razão de seu caráter de comunicar apenas:

> Dentre os múltiplos espaços e as muitas instâncias onde se pode observar a instituição das distinções e das desigualdades, a linguagem é, seguramente, o campo mais eficaz e persistente — tanto porque ela atravessa e constitui a maioria de nossas práticas, como porque ela nos parece, quase sempre, muito "natural". Seguindo regras definidas por gramáticas e dicionários, sem questionar o uso que fazemos de expressões consagradas, supomos que ela é, apenas, um eficiente veículo de comunicação. No entanto, a linguagem não apenas expressa relações, poderes, lugares, ela os institui; ela não apenas veicula, mas produz e pretende fixar diferenças (LOURO, 1997, p. 65).

A partir desse diálogo, entre trabalho de campo e referencial teórico, foi possível compreender a relação existente entre linguagem e identidade, em que a primeira constitui a segunda, seja por meio de afirmações, seja pelas adjetivações acerca da conduta que se espera para um menino e para uma menina. Como resultado da linguagem, as identidades "[...] não são "elementos" da natureza, que não são essências, que não são coisas que estejam simplesmente aí, à espera de serem reveladas ou descobertas, respeitadas ou toleradas" (SILVA, 2000, p. 52).

As identidades se constituem nas relações sociais, nas interações, por meio da cultura que é um espaço marcado por conflitos, em que os sujeitos lutam pelo direito de atribuir significado. Por esta razão, o processo discursivo que constitui as identidades precisa ser visto em sua complexidade, não por mera atribuição, mas por embates entre os sujeitos envolvidos. Esses embates mostram que os sujeitos podem aceitar, negociar ou resistir, perante os significados produzidos pela linguagem.

As identidades estão sempre incompletas, fluidas, descentradas, em processo ou sendo formadas (HALL, 1999), em resumo, são identidades pós-modernas. Inclusive as identidades de gênero que são atravessadas não somente pelo discurso, mas também pela classe social, etnia, religião, dentre outros marcadores que competem e auxiliam na construção de diferentes formas de ser feminino ou masculino socialmente.

3 Tecendo príncipes e princesas nos eventos escolares

O último capítulo da pesquisa esteve voltado para os eventos escolares, que ocorreram nos meses de dezembro de 2017 e janeiro de 2018. Foram analisadas desde a preparação, que envolveu ensaios, fotografias, até a grande noite de ambos os eventos: Auto de Natal e Colação de Grau. Nesta última me deterei melhor, pois foi muito produtiva no que diz respeito aos investimentos escolares para a constituição das identidades de gênero.

O Auto de Natal foi marcado pela encenação do nascimento de Jesus pelas crianças de todas as turmas, logo após o coral com músicas natalinas e, por fim, a chegada dos presentes que foram entregues pelas professoras. Os presentes eram entregues às crianças de acordo com seu gênero, assim as meninas receberam bonecas e os meninos carrinhos.

Mas de que forma esses objetos podem ser tão potentes a ponto de produzir uma feminilidade ou masculinidade? Os brinquedos reafirmam aquelas características esperadas socialmente para meninos e meninas, logo, não possuem neutralidade, já que são carregados de significados. Uma boneca pode produzir uma conduta marcada pela vaidade, dependência, fragilidade; do mesmo modo, um carrinho pode estimular uma conduta baseada no controle, racionalidade e agressividade.

Desse modo, se (re) produz e se (re) afirma o que se espera para meninos e meninas culturalmente. Reforçando qual a forma correta do masculino e do feminino, como se fosse de sua natureza as características reforçadas por tais brinquedos. É por esta razão que: "[...] Mulheres são vistas como mais meigas, românticas, vaidosas, dedicadas, sensíveis, meticulosas. Homens são vistos como mais agressivos, pragmáticos, racionais" (FELIPE, 2012, p. 221).

Sem criar um espaço de questionamento, em que uma criança tenha a liberdade de escolha de seu brinquedo, a escolar produz, de forma institucionalizada, a "norma" e exclui aqueles/as que se distanciam dela:

> Como parte integrante da sociedade na qual está inserida, a escola não está imune ou isenta das contradições pertinentes à nossa cultura. Muitas vezes ela acaba por reproduzir desigualdades (de gênero, de identidade sexual, raciais, religiosas, de classe social, etc.). Ainda que as discriminações não aconteçam de propósito, isto é, com intenção calculada de ferir as pessoas que pareçam distantes da "norma" esperada, elas podem causar enormes transtornos e prejuízos para a autoestima das crianças (FELIPE, 2012, p. 224).

A escola reafirma os estereótipos de gênero, trabalhando também na classificação entre o normal/anormal, buscando incluir um, enquanto exclui o outro, o diferente, que foge

aos padrões. Com afirma Louro (1997, p. 57): “Diferenças, distinções, desigualdades... A escola entende disso. Na verdade, a escola produz isso”, e é nessa produção, tanto da identidade, quanto da diferença que esteve voltada a pesquisa.

Do mesmo modo, na Colação de Grau, os investimentos também se fizeram presente. Iniciando pelos ensaios, em que de forma insistente havia um apelo para uma conduta de príncipes e princesas, sobre o andar, o sentar e até mesmo o ato de dançar das crianças. Para as meninas, a ideia de fazer parte de um baile como princesas era visivelmente empolgante, diferentemente dos meninos, que não demonstravam tanto interesse na transformação em príncipes.

A empolgação, ou a falta dela, ajudou a refletir como as meninas, desde cedo, são estimuladas pelo universo dos contos de fadas, que envolvem romances, com belas princesas e finais felizes. Já os meninos, são estimulados precocemente aos desenhos e investimentos que naturalizam a violência, como os dos super-heróis. De acordo com Felipe (2012, p. 223): “[...] podemos dizer que a educação dada aos meninos é extremamente violenta, pois eles são vigiados – pelos pais, pela escola – e em alguns casos, até perseguidos, se não apresentarem comportamentos “dignos de um macho””.

A fotografia da Colação de Grau também foi analisada, pois as meninas foram produzidas pelas professoras com maquiagem e penteados, a fim de garantir a aparência de princesas, como afirmou uma das professoras. Nessa tarde pude ver rostos marcados pela maquiagem que dava um ar de pequenas mulheres às pequenas meninas, expressões marcadas precocemente

Essa é uma questão contraditória, pois se de um lado se busca proteger as crianças, promovendo políticas de combate à exploração sexual, visando também preservar sua inocência, de outro os corpos infantis são expostos, evidenciados por nossa cultura e sociedade, como sendo “normal”: “[...] Dificilmente as pessoas se dão conta dos inúmeros e minuciosos investimentos feitos para que os sujeitos sejam produzidos e subjetivados desta ou daquela forma, de acordo com as expectativas sociais do grupo ao qual pertencem” (FELIPE, 2007, p. 87).

Por esta razão, questionar as intervenções que já se tornaram comuns e fazem parte do cotidiano escolar, que produzem a adultização dos corpos infantis, pode ajudar a protegê-los, de fato. Talvez assim, as crianças possam estar menos expostas e vulneráveis aos olhares, desejos e investidas adultas.

Atentei também para o baile da Colação de Grau, cujo tema foi “Era uma vez... Uma escola de sonhos e fantasias”. Desde a decoração, que utilizou painéis com as princesas da Disney, Aurora, Ariel e Branca de Neve, passando pelos trajes utilizados pelas crianças, até as lembranças recebidas com os diplomas, cada detalhe era carregado de significados que envolvem as identidades de gênero.

Os painéis, logo na entrada do evento, davam a sensação de estar em um conto de fadas. Além disso, as imagens expostas, além de causar essa sensação, também poderiam trabalhar no sentido de educar, definindo a conduta desejada para uma menina/mulher que diz respeito ao ser princesa, envolvendo aspectos como a beleza, meiguice e fragilidade.

Os vestidos, semelhante aos das princesas, da mesma forma poderiam garantir a feminilidade desejada. A causa disso é que, enquanto símbolos, eles carregam significados que tem a possibilidade de atuar na produção das identidades femininas infantis, definindo posturas e condutas socialmente desejáveis.

As lembranças, da mesma forma que no Auto de Natal, foram brinquedos generificados, boneca e carrinho. Como discutido anteriormente, também envolvem significados sobre a feminilidade e masculinidade considerada adequada para as crianças, reforçando lugares, sem brechas para o questionamento de sua construção.

Entretanto, as identidades são constituídas de maneira complexa. Apesar, dos diferentes investimentos feitos na preparação até a noite do Baile de Colação de Grau, as crianças se constituem de diferentes formas, pois esse é um processo instável e incerto:

> É possível pensar as identidades de gênero de modo semelhante: elas também estão continuamente se construindo e se transformando. Em suas relações sociais, atravessadas por diferentes discursos, símbolos, representações e práticas, os sujeitos vão se construindo como masculinos ou femininos, arranjando e desarranjando seus lugares sociais, suas disposições, suas formas de ser e de estar no mundo. Essas construções e esses arranjos são sempre transitórios, transformando-se não apenas ao longo do tempo, historicamente, como também transformando-se na articulação com as histórias pessoais, as identidades sexuais, étnicas, de raça, de classe... (LOURO, 1997, p. 28)

Assim, de diferentes modos, os eventos escolares constituem identidades, porém as crianças são ativas e podem, ou não, aceitar, negociar e resistir diante dos significados construídos e legitimados no espaço escolar.

Entretecendo identidades de gênero na educação infantil: considerações provisórias

Enfatizei nesse trabalho os diversos investimentos feitos pela/na Educação Infantil a fim de produzir identidades de gênero. Proibições, discursos e eventos competem buscando definir a forma "correta" de ser homem ou mulher em nossa sociedade e, assim as identidades vão sendo tecidas.

No entanto, se parece um processo fácil o ato de tecer identidades, trago para encerrar esta escrita, o entretecer, que mostra quão complexa é essa construção. Entretecer é cruzar, entrelaçar de diferentes modos, mostrando que a produção das identidades de gênero envolve disputas, resistências e negociações infantis frente às imposições, padronizações que se fazem presente no cotidiano dos primeiros anos escolares, e que atuam no sentido de produzir condutas desejáveis social/culturalmente para homens e mulheres.

Referências

ARIÈS. Philippe. **História social da criança e da família**. Trad. Dora Flaksman. 2ª Ed. [Reimpr.]. Rio de Janeiro: LTC, 2014.

BUJES, Maria Isabel Edelweiss. Escola infantil, pra que te quero? In: CRAIDY, Carmem Maria; KAERCHER, Gládis Elise P. da Silva (Oorgs.). **Educação Infantil:** pra que te quero? Porto Alegre: Artmed, 2001.

_____. Infância e Risco. **Educação & Realidade**. Porto Alegre, v. 35, n.3, p. 157-174, set./dez., 2010.

CLIFFORD, James. **A experiência etnográfica**: antropologia e literatura no século XX. Rio de Janeiro: Editora UFRJ. 1998.

DÁCIO, Ígora I. S. **Os mecanismos de produção das identidades de gênero na educação infantil: práticas, discursos e eventos**. Dissertação de Mestrado. PPGCITI/CAAB/UFPA, Abaetetuba, 2018.

FELIPE, Jane. Gênero, sexualidade e a produção de pesquisas no campo da educação: possibilidades, limites e a formulação de políticas públicas. **Pro-Posições**, Campinas, v. 18, n. 2, 53, 2007.

_____. Relações de gênero: construindo feminilidades e masculinidades na cultura. In: XAVIER FILHA, Constantina (Org.). **Sexualidades, gênero e diferenças na educação das infâncias**. Campo Grande: Ed: UFMA, 2012.

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

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação:** uma perspectiva pós-estruturalista. Petrópolis: Vozes, 1997.

_____. Corpo, escola e identidade. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v.25, n. 2, 2000.

_____. **O Corpo educado: pedagogias da sexualidade**. Trad. Tomaz Tadeu da Silva. 2ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

OLIVEIRA, Zilma Ramos. **Educação Infantil:** fundamentos e métodos. 5ª Ed. São Paulo: Cortez, 2010.

SCOTT, Joan. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 20, n. 2, jul./dez., 1995.

SILVA, Tomaz Tadeu da. A produção social da identidade e da diferença. In: SILVA, Tomaz Tadeu (Org.). **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. 12ª Ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2000.

WOODWARD, Kathryn. Identidade e Diferença: Uma introdução teórica e conceitual. In: SILVA, Tomaz Tadeu (Org.). **Identidade e diferença**: a perspectiva dos estudos culturais. 12ª ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2000.

EDUCAÇÃO, SAÚDE E SEXUALIDADE: O DISCURSO DO "CUIDAR"

Maria Antonia Paixão Feitosa[11]
Vilma Nonato de Brício[12]

Introdução

A contemporaneidade está imersa em discursos que proliferam a cultura dos riscos, consequentemente para contrapor tais "fragilidades" aos riscos, uma multiplicidade de discursos é constituída sobre a égide do "cuidar". Neste sentido, este texto faz uma abordagem dos mecanismos que constituem a identidade de "aluno saudável" a partir dos discursos produzidos sobre o "cuidar" na lógica da prevenção e promoção à saúde.

Entrelaçando a temática educação, saúde e sexualidade, analisamos documentos que compõe o Programa Saúde na Escola (PSE)[13] a fim de problematizarmos como os discursos construídos no PSE articulam saberes médicos e saberes pedagógicos para propor e desenvolver práticas de cuidado em ambiente escolar. Subjetivando a formação da identidade de "sujeito saudável".

Buscando a compreensão acerca dessa subjetivação, percebemos que a cooptação para a política do "bem-viver" se dá a partir de conceitos e práticas que articulam o discurso de prevenção e promoção a saúde, haja vista, ser a promoção da saúde em âmbito escolar, um processo de procedimentos continuo para o desenvolvimento dos educandos. Esses procedimentos "têm por função conjurar seus poderes e perigos" (FOUCAULT, 1996, p. 9), o que nos conduz a problematizar as práticas e estratégias, dispostas, pelo Programa a partir do pensamento foucaultiano sobre mecanismos de conduta e controle de corpos, no caso do PSE, de corpos infantojuvenis.

[11] Mestranda no Programa de Pós-graduação em Cidades, Territórios e Identidades PPGCITI/UFPA. Orientadora: Prof.ª Dra. Vilma Nonato de Brício – PPGCITI/UFPA. Integrante do Grupo de Pesquisa Experimentações: Grupo de Estudos e Pesquisa em Currículo, Subjetividade e Sexualidade na Educação Básica, Campus Universitário de Abaetetuba/Baixo Tocantins-UFPA, Abaetetuba, Pará, Brasil. E-mail: antoniapfeitosa@gmail.com
[12] Doutora em educação. Profssora da Universidade Federal do Pará/UFPA. Professora do Programa de Pós-graduação em Cidades, Territórios e Identidades (PPGCITI - UFPA). Diretora da Faculdade de Educação e Ciências Sociais (FAECS), Campus Universitário de Abaetetuba da Universidade Federal do Pará. Líder do Experimentações: Grupo de Estudos e Pesquisas em Currículo, Subjetividade e Sexualidade na Educação Básica – Campus Universitário de Abaetetuba/Baixo Tocantins - UFPA, Abaetetuba, Pará, Brasil. E-mail: briciovn@gmail.com
[13] Quando nos referirmos ao Programa Saúde na Escola, faremos uso do nome completo, da sigla PSE ou apenas Programa com inicial maiúscula.

Por esse motivo a referência há uma faixa etária, onde os discursos da "moral" e do conservadorismo[14]. "Pensamento que interferiu no campo educacional durante as reformas educacionais realizadas nos anos 1990, mediante rearranjos curriculares, face às necessidades do sistema capitalista, então globalizado ou mundializado" (CORRÉIA, 2013, p. 78), estes pensamentos, na contemporaneidade, questionam as aproximações de problematizações a partir de temas como a sexualidade. Afinal; "quem tem de ensinar sexo é mamãe e papai"[15]; será? esta é uma falácia de um discurso promíscuo que desqualifica a importância de se trabalhar a educação sexual em ambiente escolar, mas que se prolifera, pois "há um vínculo 'natural' na aproximação entre sexo e risco nos tempos atuais" (CASTIEL; GUILAM; FERREIRA, 2010, p. 7). O que para nós, a partir da concepção foucaultiana se reverbera como uma "economia dos corpos e dos prazeres" (FOUCAULT, 2006, p. 174).

Com as políticas de cuidado, o conhecimento sobre o corpo, práticas e estratégias de cuidado são entrelaçados em rede, o que constitui a governamentalidade; esta como mecanismo de controle e conduta dos corpos. Assim, os resultados nos informam que a constituição da identidade de "aluno saudável" é produto dos discursos implicados nas relações de poder, alicerçados pelos processos que os constitui sujeitos social e historicamente.

Desta forma, trazemos neste artigo o entrelaçamento entre saber, poder e subjetivação a partir dos discursos de cuidado, a fim de evidenciar que implicado nas estratégias do Programa Saúde na Escola, a governamentalidade é um mecanismo de regulação dos corpos e, porque não, de "desejos" na contemporaneidade, constituindo discursos de cuidado de si e dos outros enquanto fio condutor utilizado pela/na biopolítica do "fazer viver, deixar morrer".

Substanciados por tais "discursos" organizamos o texto a partir da apresentação do entrelaçamento entre temas como: educação, saúde e sexualidade afim de compreender os riscos e as causalidades implicadas nas relações de poder-saber-subjetivação. O segundo tópico, nos interpela a pensar e problematizar o porquê de temas como a sexualidade impõe um discurso caracterizado como "perigoso", uma vez que entendemos a partir da concepção

[14] O termo designa a postura daquele que busca a manutenção e a continuidade da ordem estabelecida, sem se dar ao "exercício do senso crítico", o que o leva a assumir a recusa à "possibilidade de ocorrer mudança", inovação ou transformação (CORRÉIA, 2013, p. 80). Disponível em: http://www.ucs.br/etc/revistas/index.php/conjectura/article/viewFile/767/pdf_132

[15] Fala do presidente eleito, Jair Bolsonaro, em 9 de novembro de 2018. Disponível em: https://www.gospelprime.com.br/bolsonaro-quem-tem-de-ensinar-sobre-sexo-e-mamae-e-papai/

foucaultiana, que a pedra angular está no falar e resistir enquanto prática de liberdade. No terceiro tópico, exploramos que os discurso do cuidar se naturalizam como práticas de cuidado de si e dos outros, ou seja, práticas de governamentalidade, substanciadas pelas Políticas Públicas – Programa Saúde na Escola – como investimento aos corpos infantojuvenis, constituindo a identidade de "alunos saudáveis".

1 Educação, saúde e sexualidade

O Programa Saúde na Escola, no *Caderno do gestor do PSE - Componente III Formação*, dispõe que "a construção de *políticas públicas integradas* é condição indispensável para atualizar e renovar, de forma permanente, os significados fundamentais da Educação e da Saúde, com vistas à integralidade" (BRASIL, 2015, p. 27. Grifos nossos). Dentre estas construções, estão as produções de materiais ou "cadernos temáticos", que trazem as demandas ou temas que serão abordados de acordo com cada estratégia, articulando, sempre, a intersetorialidade – educação e saúde – e a integralidade.

Nestes cadernos temáticos, o BOX II aborda temas como: *Gênero, Sexualidades, Álcool, Tabaco e Outras Drogas, DSTs e Aids e Diversidades*. O BOX III, também traz as temáticas citadas além de outras como: *Sexualidades* e *Saúde Reprodutiva*.

No *Documento orientador do PSE, ciclo 2017/2018*, a estratégia 3, dispõe que o

> **Direito sexual e reprodutivo e prevenção de DST/AIDS** – [deve propor] ações no sentido de construir espaços de diálogo entre adolescentes, jovens, professores, profissionais de saúde e comunidade, afim de que possam ir além da dimensão cognitiva*, levando em conta aspectos subjetivos*, questões *relativas às identidades* e às práticas afetivas e sexuais no contexto das relações humanas, da cultura e dos direitos humanos (BRASIL, 2018, p. 8 - grifos nossos).

As identidades são constituídas social e historicamente, ou seja, são produções discursivas e os componentes (documentos) que regem as práticas e estratégias do PSE, afirmam que estas se dão levando em conta a subjetividade. No entanto, "a promoção da saúde carrega valores forjados em um dado contexto histórico, cultural, político, econômico e social e, sendo assim, não pode ser vista como produto neutro do pensamento científico, a ser aplicado alhures" (CASTIEL; GUILAM; FERREIRA, 2010, p. 36). Logo compreendemos que há um controle social que visa, institui, a identidade de "alunos saudáveis" a partir de estratégias que vão responsabilizar os sujeitos por suas próprias atitudes, ou melhor, orientar sobre práticas de cuidado com o corpo e também com a mente e seus desejos.

Ainda neste pensamento de controle social, o Programa leva “a promoção da saúde a difundir a culpabilização da vítima e a experimentar a inocuidade de suas ações e estratégias, caracterizando-se como uma forma sutil de controle social” (CASTIEL; GUILAM; FERREIRA, 2010, p. 36). Para nós esta sutilidade de controle social está implicada naquilo que Foucault (2011) postula como governamentalidade, pois, “trata-se de um processo sutil que, quando reconstituído no detalhe, mostra que a ciência do governo, a centralização da economia em outra coisa que não a família e o problema da população estão ligados” (FOUCAULT, 2011, p. 288).

Para o autor, o fio condutor que centraliza, ou melhor, que liga a noção de governo com as relações de poder é a governamentalidade, considerando ser a “relação entre segurança, população e governo” (FOUCAULT, 2011, p. 277). E quando operamos com esse conceito teórico-metodológicos na análise do PSE, percebemos que a governamentalidade utiliza estratégias de cuidado, potencializando o discurso de “autonomia” para cuidar de si (poder) e dos outros através dos conhecimentos implicados em cada estratégia (saber), a fim de promover a saúde dos sujeitos envolvidos, bem como, de seus pares (subjetivação).

Sendo a escola o ambiente propício para difusão do conhecimento acerca do cuidar, o Programa estabelece em suas diretrizes “I - Tratar a saúde e educação integrais como parte de uma formação ampla para a cidadania e o usufruto pleno dos direitos humanos” (BRASIL, 2011, p. 12), ou seja, para o exercício de seus direitos o educando precisa se apropriar de conhecimentos que são “exclusivos” da saúde e que, portanto devem ser compartilhados, afim de constituir nestes educandos e também em seus familiares uma formação voltada aos critérios de cuidado com o corpo. Mas, este corpo está imerso e propicio a diversos riscos ou supostos riscos? Dentre eles a sexualidade – conceituada por Foucault, como um dispositivo – algo que está implicado no que se diz ou desdiz ou que está permeado de interditos “inscrito em um campo de poder estando sempre [...] ligado a uma ou a configurações de saber que dele nascem, mas que igualmente o condicionam” (FOUCAULT, 2011, p. 246).

As condicionantes ligadas a sexualidade estão permeadas pelos discursos atrelados ao saber médico. Por sua vez, este saber médico está implicado “[n]a prática médica voltada para previsão, cujas intervenções ocorrem com base na identificação de exposição de fatores de risco” (CASTIEL; GUILAM; FERREIRA, 2010, p. 10-11). Baseado no discurso de risco, situando o Programa, e de vulnerabilidade a escola é a instituição, espaço-tempo, onde esse discurso pode/deve ser reinventado como um saber necessário para as interdições.

Assim, compreendemos as práticas e estratégias articuladas dentro do PSE, que incluem temas que estão dispostos como “transversais” em documentos oficiais da Educação – LDB, PCNs – mas, que ao mesmo tempo, condicionam a estes sujeitos, educandos infantojuvenis a responsabilidade de cuidado consigo e com outros.

Para tanto, quando dizemos que a interdição é um processo pulsante nas capilaridades da sociedade, é porque analisando os textos (documentos) percebemos que existe uma “indução” a concepção de que vivemos sob riscos constantemente e que, portanto, práticas como a sexualidade devem ser cerceadas, silenciadas, no mais gritante possível, que seja uma prática voltada a concepção biológica, que desconstitui a abordagem filosófica da sexualidade a colocando apenas como um discurso que enfatiza a natureza humana do “sexo”.

E que: “devia sob a forma de um *corpus* de saber e de regras, definir uma maneira de viver, um modo de relação refletida consigo, com o próprio corpo, com o alimento, com a vigília, [com o sexo, a sexualidade] e com o sono, com as diferentes atividades e com o meio” (FOUCAULT, 2017, p. 128) grifos do autor. Nas nuances das relações de poder, que constituem o saber, que fomentam os discursos do Programa Saúde na Escola, a identidade de aluno saudável se delineia a partir da concepção de que “todo sujeito devia equipar-se de um saber médico do qual poderia se servir permanentemente” (p. 128).

Logo, o discurso do cuidar se vale das (in)formações (re)passadas em/por cada estratégia realizada no âmbito escolar, onde,

> Os elementos do meio são percebidos como portadores de efeitos positivos ou negativos para a saúde, entre o indivíduo e o que o envolve, supõe-se toda uma trama de interferências que fazem que tal disposição, tal acontecimento, tal mudança nas coisas, irão induzir efeitos mórbidos no corpo; e que inversamente, tal constituição frágil do corpo será favorecida ou desfavorecida por tal circunstância (FOUCAULT, 2017, p. 129-130).

Implicado no jogo das relações de poder, a sexualidade se estabelece como uma trama, a qual se introduz discursos de causalidade, de efeitos mórbidos, que condicionam o surgimento de diferentes patologias que agridem o bom funcionamento do corpo, e que o desfavorece revelando os perigos que circundam a prática da sexualidade.

2 O discurso do cuidar e os perigos da sexualidade

No livro *A ordem do discurso*, Foucault (1996) enfatiza que é arriscado entrar no "campo" do discurso, cujo jogo se faz, de "verdades" instituídas por leis e políticas de verdades implicadas nos exercícios e relações de poder, e, que, produz efeitos na sociedade. Além de que há um perigo constante, da ordem do discurso.

Mas afinal, "o que há [...] de tão perigoso no fato de as pessoas falarem e de seus discursos proliferarem indefinidamente?" (FOUCAULT, 1996, p. 8). Considerando o pensamento do autor, nesta obra, existem discursos que são permeados de interdições, que nos interstícios da sociedade são a causalidade daquilo que emite medo e que, portanto, está implicado aos estigmas de risco, por isso, deve ser proibido.

Principalmente se neste discurso você não é a pessoa "apropriada" para proferi-lo o que remete há um "tabu, do objeto, ritual da circunstância, direito privilegiado ou exclusivo do sujeito que fala" (FOUCAULT, 1996, p. 9). Quem pode falar? Quem está autorizado a falar? Quem tem o "poder" da ordem do discurso?

Costa (2006), diz que "todo vocabulário moral é contingente, e um único critério para se manter um determinado vocabulário vivo é observar se ele cumpre, ou não a função ética para a qual foi construído" (p. 139). Com esta noção que há uma contenção no vocabulário, e que este é de "apropriação" de quem tem o "poder" de seu léxico é que afirmamos ser o PSE um mecanismo de controle uma vez, que este poder é diluído para as demais categorias da sociedade, em especial os infanto-juvenis que passam a conhecer, sucintamente, os riscos implicados nas práticas sociais.

Para tanto, essa política de levar/trazer aos discentes o conhecimento afim de que os mesmos se municiem de informações, que os protegerá através das práticas de cuidado com o corpo, é também, um mecanismo do Governo para inserir Políticas Públicas de governamentalidade. Pois, se há perigo no discurso do sexo, uma das maneiras de cerceá-lo é falar dele, desde que haja a observância se este "falar" cumpre os preceitos morais sob o qual foi instituído.

Numa sociedade mórbida, a sexualidade se reverbera como uma ponte para passagem – ao corpo – de riscos constantes. São, ou, é, uma milícia de micro-organismos que propiciam o desenvolvimento de inúmeras patologias, assim, falar de sexualidade não deveria inspirar o medo, ao contrário, temos que "dizê-las até que elas me encontrem, até que me digam"

(FOUCAULT, 1996, p. 7). É preciso questionar os procedimentos discursivos que reforçam e propagam o controle de tudo que é produzido discursivamente.

No limiar do discurso e das diversas ações que compõe o Programa, sexo e sexualidade são temas a serem abordados (deveriam ser) com bastante frequência, uma vez que, o PSE institui trabalhar através das práticas em saúde, as estratégias que implicam em seu conhecimento o arcabouço teórico e prático pertencente aos conhecimentos médicos. Evidenciamos ser esta temática um discurso que se reverbera na área da saúde, de acordo com Rohden (2006) devido ser o sexo e a sexualidade o fio condutor para reprodução, embora com mais atenção aos corpos da mulher, já que são estes os que "sofrem" as modificações e que, portanto, correm maior risco, como causalidade da geração de um novo ser.

Para tanto, o Programa em suas composições afirma que os temas de sexualidade, prevenção das IST/HIV/aids e hepatites virais, bem como a saúde sexual e a saúde reprodutiva deve fazer parte da formação dos alunos afim de que estes possam atuar como multiplicadores de práticas de cuidado entre seus pares. Logo a saúde reprodutiva deve estar cambiante, de acordo, com o processo ou procedimento adotado em cada estratégia.

Fundamentados na percepção foucaultiana de inserção das práticas que constituem as relações de poder, Foucault (2006), postula que paradoxalmente o investimento no corpo deixa de ser de cunho disciplinar (individual) e passa a ser de cunho biológico, ou seja, agora o investimento do Estado é na população, em nome de uma (sobre)vida que vai "aparecer como simples reverso do direito do corpo social de garantir sua própria vida" (p. 149). Mas, que "cai em parte, no campo de controle do saber e de intervenção do poder" (p. 155).

Esse reverso dos direitos que fomentam a vida, instituindo condutas de controle do corpo, nos propiciam pensar como se dá o controle do saber no Programa Saúde na Escola, como se (sub)dividem suas forças, a fim de que apareçam as potencialidades do Programa, haja vista, que o discurso do cuidar implica dizer que há perigo na sexualidade.

Este perigo pode/deve ser "solucionado" a partir de práticas e condutas que propiciem o governo das condutas de si e também dos outros. O Programa é direcionado e instituído na escola com foco na dimensão intersetorial, onde saúde e educação são/serão abordadas em consonância com a vulnerabilidade de cada território, apontado pelas ESF[16], buscando uma integralidade na formação do educando o que visa constituí neles a identidade de aluno

[16] Estratégia Saúde da família, que funciona em uma UBS (Unidade Básica de Saúde) ou em uma USF (Unidade saúde da Família), ambas conhecidas popularmente como Posto de Saúde.

saudável. Capaz de (re)conhecer e perceber os agravos que podem colocar em risco sua saúde e daqueles que estão em seu convívio.

Nesta percepção de detentores do saber que os coloca como protagonistas de suas ações estão implicadas a fábula do bem-estar. Onde mecanismos de poder (Políticas Públicas) operados pelo Estado, narram a poética de cuidado de si, consigo e com os outros. Nesta trama se institui a governamentalidade, atuando no âmbito escolar subjetivando em sucinta vigilância os corpos infanto-juvenis.

3 Governamentalidade e a naturalização do discurso do cuidado com o corpo

Ortega (2008) pensa as causas da subjetividade na contemporaneidade como uma proliferação de discursos que constituem a "cultura ao corpo" ou "cultura somática". Para o autor o corpo está imerso a uma cultura paradoxal que o institui como "modelo" de saúde, bem-estar, boa aparência ou de doença, mal-estar e reflexos que o espelho não gostaria de mostrar.

Neste contexto, o autor afirma que

> [...] a dietética é uma prática de liberdade que visa sempre o outro e a cidade [...]. Constituindo uma ligação de reciprocidade, visto que cuidando de mim contribuo para a prosperidade e felicidade da cidade e dos outros cidadãos; felicidade e prosperidade da qual participo como membro da comunidade (ORTEGA, 2008, p. 25).

Enquanto prática de liberdade, o cuidado com o corpo induz cuidado com outros corpos que não seja o seu, para tanto, este cuidado fomenta as trocas de saber-poder implicadas nas relações sociais. O Programa Saúde na Escola enfatiza esse cuidado de si e pressupõe sua intensificação para promoção das relações sociais, naturalizando o discurso de cuidado com o corpo.

Implicada nesta naturalização discursiva, a governamentalidade aciona os conhecimentos do corpo submetidos ao próprio corpo, como discurso da segurança do território, entenda-se por nós a concepção foucaultiana de território como um *lócus* onde incidem as relações de poder, ou seja, o corpo como um espaço de conflituosas disputas que o corroboram, a partir da normalização destes discursos que constituem a formação de uma identidade saudável.

Essa identidade, porém, só será possível se os alunos bem como os profissionais envolvidos nas estratégias se responsabilizarem em ser esses multiplicadores de boas práticas.

Destas boas práticas, depende a "vida" dos discentes infanto-juvenis através de mecanismos sutis de vigilância que os interpela enquanto promotores da saúde, "dirigindo-se a essa categoria de pessoas consideradas particularmente frágeis, constituída pelos citadinos" (FOUCAULT, 2017, p. 131), produzindo o discurso que os institui como responsáveis por sua saúde, de seus pares e, por que não, de toda a cidade.

Baseado no modelo de economia, a governamentalidade se dá em um território interpelando suas populações, nelas ou para elas "o Governo tem uma finalidade, e nisto, ele também se opõe claramente a soberania" (FOUCAULT, 2011, p. 283). Continuando o pensamento o autor afirma que: "trata-se de um processo sutil que, quando reconstituído no detalhe, mostra que a ciência do governo, a centralização da economia em outra coisa que não a família e o problema das populações estão ligados" (p. 288).

Neste rearranjo, a governamentalidade institui o cuidado com o corpo a partir de temas como a sexualidade. "A sexualidade não mais apenas como urgência ou como mais um fardo familiar, mas como uma produção central do cotidiano educacional" (SILVA; POCAHY, 2018, p. 275). Pois, é neste cotidiano escolar que estão implicadas as práticas de conduta e controle instituídas no Programa saúde na Escola. Onde um "conjunto dos mecanismos pelos quais aquilo que na espécie humana, constitui suas características biológicas fundamentais vai poder entrar numa política, numa estratégia política, numa estratégia geral de poder" (FOUCAULT, 2008, p. 3).

Pensando a analítica do poder, como discurso que propicia o governo de si e dos outros, como uma ação sutil do governo das coisas cuja "arte de governar abarca [...] o estudo do governo de si (ética), o governo dos outros (as formas políticas da governamentalidade) e as relações entre o governo de si e o governo dos outros" (CASTRO, 2016, p. 191).

Nesse refinamento de percepções entendemos que a arte de governar ou a governamentalidade, institui a economia dos prazeres, dos corpos e dos desejos, constituindo e subjetivando alunos para uma formação voltada para o cuidado com o corpo, oriundo das estratégias e práticas que veiculam o discurso do risco.

Senão fora os riscos tão eminentes na sociedade esses mecanismos de conduta e controle não teriam tanta eficácia, mas o que é o risco senão a consequência ou a causalidade que ativa os mecanismos de cuidado com o corpo.

Conclusão

Não obstante daquilo que nos propusemos discorrer neste texto, concluímos que os mecanismos de conduta e controle dos corpos infanto-juvenis, delineiam-se por práticas sutis de governamentalidade implicados nos discursos que proliferam as práticas de cuidado com o corpo, a saúde.

Neste contexto, a sexualidade como prática de liberdade, é da ordem das experimentações "discursivas" vivenciadas pelos sujeitos que a tomam como referência a partir do conhecimento médico e pedagógico que a institui como um procedimento natural, biologicamente, mas que está implicada de perigos, ao corpo e a mente.

Nesta relação entre corpo-mente, saber-poder, os próprios sujeitos (alunos) tornam-se procuradores da tutela de si e também dos outros, uma vez que a formação os impõem, serem multiplicadores das práticas de bem-viver. Acompanhados por práticas e estratégias que os "direcionam" na faixa estaria em que o ser humano cumpre com perfeição o mais belo dos desígnios morais e éticos, a "obediência", será?

O governamento de si e do outro implica em relações de poder permeadas pela diferença, e no cotidiano escolar, as diferenças são ainda mais acentuadas, sejam elas de gênero, de etnia, de classe ou da sexualidade. Neste contexto, o discurso do cuidar a partir de temas transversais como saúde e sexualidade no âmbito escolar, constituem identidades saudáveis?

Referências

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção à Saúde. Departamento de Atenção Básica. **Passo a passo PSE**: Programa Saúde na Escola: tecendo caminhos da intersetorialidade /Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção à Saúde. Departamento de Atenção Básica, Ministério da Educação. Brasília: Ministério da Saúde, 2011. Disponível em: <http://bvsms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/passo_a_passo_programa_saude_escola.pdf> Acesso em: 22/06/2018.

BRASIL. Ministério da Saúde. **Caderno do gestor do PSE**/Ministério da Saúde, Ministério da Educação. Brasília: Ministério da Saúde, 2015. Disponível em: <http://bvsms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/caderno_gestor_pse.pdf> Acesso em: 08/05/2018

BRASIL. **Documento orientador**: indicadores e padrões de avaliação - PSE ciclo 2017/2018. Ministério da Saúde. Brasília/DF, fevereiro de 2018. Disponível em: <http://189.28.128.100/dab/docs/portaldab/documentos/documento_orientador_monitoramento_pse_2017_2018.pdf> Acesso em: 10/06/2018.

CASTIEL, Luis David; GUILAM, Maria Cristina Rodrigues; FERREIRA, Marcos Santos. **Correndo o Risco**: uma introdução aos riscos em saúde. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2010. 134 p. (Coleção Temas em Saúde).

CASTRO, Edgardo, **Vocabulário Foucault**: um percurso pelos seus temas, conceitos e autores; Trad. Ingrid Muller Xavier; revisão técnica Alfredo Veiga-Neto e Walter Omar Kohan. 2ª Ed. Belo Horizonte: Autentica Editora, 2016.

COSTA, Jurandir Freire. A medicina como projeto social: controle dos corpos e sexo.In: DE SOUZA; Alicia Navarro; PITANGUY, Jaqueline. **Saúde, corpo e sociedade**. Rio de Janeiro. Editora UFRJ, 2006, 260 p. (Série didáticos).

CORRÉIA, Wilson Francisco. O que é conservadorismo em educação? **Conjectura**: Filos. Educ., Caxias do Sul, v. 18, n. 2, p. 78-90, mai./ago., 2013. Disponível em: <http://www.ucs.br/etc/revistas/index.php/conjectura/article/viewFile/767/pdf_132> Acesso em: 30/11/2019.

FOUCAULT, Michel. **História da Sexualidade III:** o cuidado de si. Tradução de Maria Thereza da Costa Albuquerque. Revisão técnica de José Augusto Guilhon Albuquerque. 15ª Ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2017. (Coleção biblioteca de filosofia e história das ciências).

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder.** Organização e tradução de Roberto Machado. Rio de Janeiro: Graal, 2011

FOUCAULT, Michel. A governamentalidade, *Curso do Collège de France, 1 de fevereiro de 1978.* In: **Microfísica do poder.** Organização e tradução de Roberto Machado. Rio de Janeiro: Graal, 2011

FOUCAULT, Michel. Sobre a história da sexualidade. In: **Microfísica do poder.** Organização e tradução de Roberto Machado. Rio de Janeiro: Graal, 2011.

FOUCAULT, Michel. Aula de 11 de janeiro de 19978. In: **Segurança, território e população**: curso dado no Collège de France (1977-1978). Edição estabelecida por Michel Senellart sob a direção de François Ewald e Alessandro Fontana. Trad. Eduardo Brandão; revisão de tradução Claudia Berliner. São Paulo: Martins Fontes, 2008 (Coleção tópicos).

FOUCAULT, Michel. **História da Sexualidade I:** a vontade de saber. Trad. Maria Thereza da Costa Albuquerque e J. A. Guilhon Albuquerque. Rio de Janeiro: Edições Graal, 2006.

FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso.** São Paulo: Edições Loyola, 1996.

GOSPELPRIME. Bolsonaro: "**quem tem de ensinar sobre sexo é mamãe e papai**". Disponível em: <https://www.gospelprime.com.br/bolsonaro-quem-tem-de-ensinar-sobre-sexo-e-mamae-e-papai/> Acesso em: 12/11/2019.

ORTEGA, Francisco. **O corpo incerto:** corporeidade, tecnologias médicas e cultura contemporânea. Rio de Janeiro: Garamond, 2008.

ROHDEN, Fabíola. Sexualidade e gênero na medicina. In: DE SOUZA, Alicia Navarro; PITANGUY, Jacqueline. **Saúde, corpo e sociedade**. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2006, 260 p.; (Série didáticos).

SILLVA, Sandra Maria Alexandre da. POCAHY, Fernando. Vidas (in)corrigíveis, corpos que não importam?: experimentações da sexualidade na interpelação da deficiência intelectual. In: POCAHY, Fernando; DE CARVALHO, Felipe da Silva Ponte; COUTO JÚNIOR, Dilton Ribeiro. **Gênero, sexualidade e geração**: intersecções na educação em saúde. Aracaju: EDUNIT, 2018.

CARTOGRAFANDO DISPOSITIVOS DE DESEJOS: CORPOS, GÊNEROS E SEXUALIDADES NOS BANHEIROS ESCOLARES NA CIDADE DE ABAETETUBA/PA

Ruan Felipe Carvalho Vilhena[17]
Vilma Nonato de Brício[18]
Jadson Fernando Garcia Gonçalves[19]

Iniciando: trajetos de um cartógrafo…

Este texto é um recorte de minha dissertação de mestrado, na qual faço uma cartografia sobre as mensagens que são trans(ins)critas no território dos banheiros escolares da cidade de Abaetetuba/Pa. Mensagens essas que supostamente são feitas por jovens estudantes. Sempre me inquietou desde os tempos em que eu estudava na escola básica, quais os motivos que levariam estudantes a realizar tal ato. De forma, que naquele momento eu compreendia essas atitudes como práticas de vandalismo.

> Esse lugar solitário, secreto, interrogador, clandestino, impuro e culposo que o homem civilizado arquitetou para a excreção fisiológica e outras práticas higiênicas, acaba tornando-se (entre outras funções tidas como proibidas) também veículo de expressão pessoal, suporte físico e ambiental de uma literária peculiar, mural da garantida audiência para nossas acertadas e espirituosas observações sobre nós mesmos, sobre o mundo, sobre tudo. Território sujo e livre que parece oferecer-nos segurança, anonimato, intimidade, o banheiro é um dos locais onde mais se produzem grafitos em nossa sociedade (BARBOSA, 1986, p. 77).

No livro de Gustavo Barbosa, intitulado de *Grafitos de Banheiro,* o autor discorre sobre como essas práticas servem como veículo de expressão pessoal, que são produzidas nos banheiros pelo fato do mesmo garantir segurança e anonimato. Aponta, também, que os banheiros são os territórios onde se é mais comum esse tipo de exercício apesar de o mesmo ter características de impurezas, no sentido metafórico, as quais ele relaciona com a falta de higiene.

Barbosa denomina essas mensagens trans(ins)critas nos banheiros como grafitos. Gustavo Barbosa teve grande contribuição nos estudos sobre essas mensagens, as quais ele denomina de grafitos de banheiro, porém no decorrer da constituição desta cartografia com

[17] Mestrando no Programa de Pós-Graduação em Cidades Territórios e Identidades. E-mail: felipecarvalho.ped@gmail.com
[18] Doutora em Educação. Diretora da Faculdade de Educação e Ciências Sociais/FAECS/UFPA/Campus de Abaetetuba. E-mail: briciovn@gmail.com
[19] Doutor em Educação. Vice-Diretor da Faculdade de Educação e Ciências Sociais/FAECS/Campus de Abaetetuba/UFPA. E-mail: jadsonfggoncalves@gmail.com

base em autores como Foucault (1979), Machado (2009) e Deleuze e Guattari (2011) apontarei que compreendo essas mensagens não como simples forma de expressão pessoal, mas como dispositivos de desejos. Esses dispositivos são acionados pelos jovens estudantes como forma de transgressão e subversão das práticas de produção e normalização de corpos juvenis, tendo em vista que;

> Aqueles e aquelas que se atrevem a expressar, de forma mais evidente, sua sexualidade são alvo imediato de redobrada vigilância, ficam "marcados" como figuras que se desviam do esperado, por adotarem atitudes ou comportamentos que não são condizentes com o espaço escolar (LOURO, 2000, p. 20).

Neste sentido, sendo a escola um território de conflitos, negociações e formação de subjetividades, os indivíduos que fogem desses padrões são marcados como corrompidos e que devem ser corrigidos. Instaura-se a vigilância sobre esses corpos e as formas que jovens estudantes compreendem seus gêneros, sexualidades e seus usos, o meio pelo qual é encontrado vias de escape para transgredir a ditadura de corpos hegemônicos é pelo acionamento dos dispositivos de desejos que são trans(ins)critos nos banheiros escolares.

> O prazer sexual está então essencialmente relacionado ao sentimento de uma transgressão, sem a qual não experimentamos esse sentimento de liberdade necessária à plenitude do ato sexual. "Nunca, humanamente, a proibição surge sem a revelação do prazer, e nunca o prazer surge sem o sentimento da proibição". Uma categoria particular na sexualidade (e exclusiva do ser humano, própria da cultura) reside nesta associação entre o prazer sexual e o proibido: é o erotismo (BARBOSA, 1986, p. 38 - grifos do autor).

Uma característica bastante marcante nos dispositivos de desejos são as formas que através da sua trans(ins)crição eles expressam um certo prazer durante seu acionamento, pois ao acionar esses dispositivos, os jovens estudantes transgridem conceitos como a heterossexualização, impostos nos corpos e nas formas subjetivação por meio das normas de vigilâncias e padrões instituídos como hegemônicos. "A heterossexualização do desejo requer e institui a produção de oposições discriminadas e assimétricas entre feminino e masculino, em que esses são compreendidos como atributos expressivos de macho e de fêmea" (SILVA, 2015, p. 59).

Essas produções binárias se instituem por meio do território do banheiro escolar que divide os corpos de jovens estudantes na tentativa de os engessar dentro desses padrões. Cabe ressaltar que o banheiro escolar "está fora de todos os lugares, apesar de se poder

obviamente apontar sua posição geográfica na realidade. Devido esses lugares serem totalmente diferentes de quaisquer outros lugares, que eles refletem e discutem, chamá-los-ei, por contraste às utopias, heterotopias" (FOUCAULT, 1967, p. 80). Neste sentido, o banheiro escolar é compreendido neste trabalho como um território heterotópico.

Dentro desses territórios acontecem experiências de transgressão e exposição de desejos, nesse espaço que é lugar nenhum, onde podemos visualizar maneiras de experimentações transgressoras e de desejos dos sujeitos, mas que ao mesmo tempo eles não estão lá. Minha pretensão não é de cartografar esse território e seus dispositivos de desejos com o intuito de rotular esses indivíduos e suas expressões, mas de "Não chegar ao ponto em que não se diz mais EU, mas ao ponto em que já não tem qualquer importância dizer ou não dizer EU. Não somos mais nós mesmos. Cada um reconhecerá os seus. Fomos ajudados, aspirados, multiplicados" (DELEUZE; GUATTARI, 2011, p. 17).

Nessa perspectiva, tento traçar "linhas de fuga e intensidade" (DELEUZE; GUATTARI, 2011, p. 19), de forma que esses dispositivos atuem em multiplicidades como zonas de intensidades constituindo rizomas e, portanto, sujeitos em processos de devires, que são atravessados e se constituem nessas territorializações, mas que ao mesmo tempo estão num processo de desterritorialização.

"Nesse percurso nada mais é fixo; **nada mais é origem, nada mais é centro, nada mais é periferia,** nada mais é, definitivamente, coisa alguma" (ROLNIK, 2016, p. 61) [grifos da autora]. Neste sentido, enveredar por caminhos que possibilitassem uma cartografia dos dispositivos de desejos neste texto, requer o compromisso de expandir as potências de formas outras de desejos e devires. Desta forma, o desenvolvimento da construção desse texto, bem como, o pesquisador, os objetivos, os instrumentos e os modos de ação foram aqui problematizados atenciosamente e reinventados.

1 O dispositivo de desejos: os grafitos de banheiros escolares de jovens estudantes

No livro intitulado *O que é a filosofia?* Deleuze e Guattari discorrem sobre uma área de criação que é específica da filosofia que se refere ao "Pensar por conceitos". Isso não significa de forma alguma refletir questões que contemplem o mundo baseado em ideias inatas, "Pois para ele, a filosofia não é uma reflexão sobre a exterioridade da filosofia, uma reflexão sobre domínios ou áreas extrínsecas ao discurso filosófico; ela é um processo de criação" (MACHADO, 2009, p. 12).

Desta forma, pensar por conceitos envolve processos de criações e invenções que possibilitam experimentações que se tornam mais próximas das artes do que a ciência. “A filosofia – como a ciência, a arte, a literatura – define-se, portanto, por seu poder criador ou, mais precisamente, pela exigência de criação de um novo pensamento” (MACHADO, 2009, p. 14). Neste sentido, a filosofia é a criação de conceitos igualmente como o cinema cria tipos de imagens e as pinturas criam variados tipos de imagens e cores.

> Num conceito, há, no mais das vezes, pedaços ou componentes vindos de outros conceitos que respondiam a outros problemas e se propunham outros planos. Não pode ser diferente, já que cada conceito opera um novo corte, assume novos contornos, deve ser reativado ou recortado (DELEUZE; GUATTARI, 1992, p. 29-30).

Para o desenvolvimento do conceito de dispositivos de desejos nesta cartografia acionei o conceito de dispositivo de Foucault, para (re)pensar os grafitos de banheiros escolares como estratégias de transgressão, exposição e experimentação de corpos que tentam fugir das normas binárias de ser sujeito, e talvez para operar um corte nos conceitos utilizados. Porém, o conceito de dispositivo que aqui é abordado se difere das primeiras concepções apontadas por Foucault no livro *Vigiar e punir.* Vejamos;

> O poder sobre o corpo, por ouro lado, tampouco deixou de existir totalmente até meados do XIX. Sem dúvida, a pena não mais se centralizava no suplício como técnica de sofrimento; tomou como objeto a perda de um bem ou de um direito. Porém castigos como trabalhos forçados ou prisão – privação pura e simples da liberdade – nunca funcionaram sem certos complementos punitivos referentes ao corpo: redução alimentar, privação sexual, expiação física, masmorra. Consequências não tencionadas mas inevitáveis da própria prisão? Na realidade, a prisão, nos seus dispositivos mais explícitos, sempre aplicou certas medidas de sofrimento físico. A crítica ao sistema penitenciário, na primeira metade do século XIX (a prisão não é bastante punitiva: em suma, os detentos têm menos fome, menos frio e privações que muitos pobres ou operários), indica um postulado que jamais foi efetivamente levantado: é justo que o condenado sofra mais que os outros homens? A pena se dissocia totalmente de um complemento de dor física. Que seria então um castigo incorporal? [...] Dir-se-ia inscrita na própria indagação. Pois não é mais o corpo, é a alma. À explicação que tripudia sobre o corpo deve suceder um castigo que atue, profundamente, sobre o coração, o intelecto, a vontade, as disposições (FOUCAULT, 1987, p.18)

Porém, é no livro *História da sexualidade; A vontade de saber,* e mais tarde nas entrevistas que compõem o livro *Microfísica do poder* é que Foucault desenvolve melhor o conceito de dispositivo, sendo estratégias e práticas discursivas ou não pelas quais o poder investe um governo de si e dos outros. De forma geral um dispositivo é para Foucault;

> [...] em primeiro lugar, um conjunto decididamente heterogêneo que engloba discursos, instituições, organizações arquitetônicas, decisões

> regulamentares, leis, medidas administrativas, enunciados científicos, proposições filosóficas, morais, filantrópicas. Em suma, o dito e o não dito são os elementos do dispositivo. O dispositivo é a rede que se pode estabelecer entre estes elementos (FOUCAULT, 1979, p. 244).

Um dispositivo sempre corresponde a uma urgência. Entender os grafitos de banheiros escolares como dispositivo de desejos incide em investigar que agenciamentos estão se fixando nestes territórios, tendo em vista que "um dispositivo também é composto de linhas de subjetivação, linhas que inventam modos de existir" (KASTRUP; BENEVIDES DE BARROS, 2009, p. 78). Portanto, o conceito de dispositivo de desejos neste texto é compreendido como práticas de exposição de desejos sexuais que subvertem padrões hegemônicos. Visto que,

> O dispositivo tenciona, movimenta, desloca para outro lugar, provoca outros agenciamentos. Ele é feito de conexões e, ao mesmo tempo, produz outras. Tais conexões não obedecem a nenhum plano predeterminado, elas se fazem num campo de afecção onde partes podem se juntar a outras sem com isso fazer um todo (KASTRUP; BENEVIDES DE BARROS, 2009, p. 90).

Todo conceito possui um número infinito de componentes que se dividirão em outros conceitos, ou seja, bifurcarão constituindo outras regiões do mesmo plano, se conectando, se (re)criando e bifurcando novamente. "Um conceito não exige somente um problema sob o qual remaneja ou substitui conceitos procedentes, mas uma encruzilhada de problemas que se alia a outros conceitos coexistentes" (DELEUZE; GUATTARI, 1992, p. 30). Deve-se considerar que cada conceito possui características e componentes que são acionados a partir de outros conceitos.

Cada conceito é atravessado por variados conceitos de seus próprios componentes, de forma, que é possível percorre-los em várias direções intensivas que deve ser considerada como singular, lhe atribuindo valores. "O conceito define-se pela *inseparabilidade de um número finito de componentes heterogêneos percorridos por um ponto em sobrevôo absoluto, à velocidade infinita"* (DELEUZE; GUATTARI, 1992, p. 33) [grifos dos autores]. Portanto, a representação das infinitudes de seus componentes, sendo ao mesmo tempo absoluto ou relativo à outros conceitos.

> Assim, se não há reflexão *sobre* e sim pensamento *a partir*, ou melhor, com, e se a filosofia é especificamente o domínio dos conceitos, pensar a exterioridade da filosofia é estabelecer encontros, intercessões, ecos, ressonâncias, conexões, articulações, agenciamentos, convergências entre elementos não conceituais dos outros domínios – funções, imagens, sons, linhas, cores – que, integrados ao pensamento filosófico, são transformados em conceitos. (MACHADO, 2009, p. 18 - grifos do autor).

Nessa perspectiva, de análise cartográfica, os territórios foram cartografados para que fosse possível romper com estruturas que solidificam as pesquisas, levando em consideração que este método não busca construir uma verdade, mas expande as intensidades desejantes que compõem o território do banheiro escolar. Desta forma, cabe destacar o papel do cartógrafo, uma vez que para este, o importante é compreender como se dá o processo de constituição de subjetividades, tendo em vista que;

> Aqui, como vimos, trata-se exatamente do contrário: desejo é artifício; são aglomerados de afetos-e-língua, indissociáveis, formando constelações existenciais singulares. É essa a sua natureza. Portanto, dizer aqui que a prática de análise é política tem a ver com o fato de que ela participa da ampliação do alcance do desejo, precisamente em seu caráter de produtor de artifício, ou seja, de produtor de sociedade (ROLNIK, 2016, p. 70).

Entender os desejos como dispositivos que subvertem padrões solidificados de sujeitos e sua relação com a sexualidade implica em produzir e analisar como os grafitos de banheiros são produções que servem para expressar subjetividades desejantes de alunos de escolas da rede estadual de ensino da cidade de Abaetetuba/PA.

> Os fenômenos de produção da subjetividade possuem como características o movimento, a transformação, a processualidade. Por tal natureza, a subjetividade é refratária a um método de investigação que vise representar um objeto e requer um método capaz de acompanhar o processo em curso (KASTRUP; BENEVIDES DE BARROS, 2009, p. 76).

A cartografia é um método que possibilita a analítica do processo de constituição da subjetividade, pois não é um método baseado em regras, mas sim em movimentos que vão sendo (re)configurados no percurso do cartógrafo acento e na própria construção da cartografia. “O método vai se fazendo no acompanhamento dos movimentos das subjetividades e dos territórios” (KASTRUP; BENEVIDES DE BARROS, 2009, p. 77). O cartógrafo deve, portanto, estar atento para os movimentos de subjetividades que vão transformando durante as expedições.

2 Tensões, disciplinamento e fugas de corpos generificados/sexuados no banheiro escolar

Indubitavelmente o banheiro escolar é um espaço que muitas vezes as formas de controle não conseguem penetrar completamente seu interior. No entanto nele há uma série de investimentos de normalização dos corpos para que identidades hegemônicas sejam reforçadas dia após dia. A primeira medida, sem dúvidas, é a separação dos corpos pelo seguinte motivo:

> O corpo como grande razão nos remete ao perigoso terreno do subsolo que deveria permanecer oculto, pois, ele inaugura uma espécie de autocracia do crime; aqui não há organização que se sustente, não há regime possível, não há previsibilidade, não há controle, não há lógica, não há sistema, não há linguagem (GIANNATTASIO, 2012, p. 47).

Desta forma, o corpo representa aspectos de externalizações perigosas que devem ser combatidas. Na escola, através do banheiro, é necessário interditar os vários contatos que os corpos, gênero e sexualidades possam ter, deve-se vigiar todos os movimentos que sejam suspeitos e invisibilizar qualquer expressão estranha. Pelo fato de não haver limites para as possibilidades de existências que o corpo pode manifestar.

Cria-se a visão estigmatizada, onde o mesmo é colocado como instrumento de intensificação de pecados da carne, pecados que não só abalam o corpo produzindo desejos, prazeres libidinosos e perigosos, mas que sujam os pensamentos provocando formas de subjetivações causadoras de desordens sentimentais, sujando a alma que deve ser pura para que se consiga um lugar no reino da salvação.

A produção de discursos de pecado que reduzem as possibilidades de experimentações dos corpos foi e, talvez ainda seja, a forma mais comum de moldar sujeitos de identidades "enrijecidas". Desde que se nasce em nossa sociedade sempre nos é colocado dois caminhos: a salvação da alma. Nesta opção é necessário que caminhemos sempre em trilhos de obediência, submissão, serenidade para assim encontrarmos a paz eterna e a salvação.

Por outro lado, a opção do caminho em que a desobediência, insubordinação/independência entre outros aspectos classificados como atitudes de revolta façam parte da índole dos sujeitos, o caminho para o sofrimento eterno é garantido. Ainda, é importante que nos mantenhamos afastados desses tipos de companhia para não sejamos corrompidos e desviados do caminho certo.

Minha intenção não é de provocar uma reflexão moral sobre as formas de experimentações do corpo, mas de possibilitar novos horizontes que viabilizem explorações de (re)existências. "Portanto, nem mesmo o corpo (tido, por muito como estável, universal e trans-histórico) pode servir como indicador definitivo e conclusivo das identidades. O corpo também escapa: ele é maleável; ele pode falar mil línguas, ter muitos significados... ele engana e ilude" (LOURO, 2000, p. 63).

Desta forma, nas escolas, essa questão dos corpos, torna-se motivo de polêmica, tendo em vista que no ambiente escolar em meio as suas atribuições estão imbuídas a vigilância e o

controle dos sujeitos, bem como a formação de subjetividades e os cuidados com o corpo. No que se refere ao cuidado do corpo, a noção de corpo sadio que se tem é o construído dentro de padrões hegemônicos e assépticos, onde os sujeitos estão dentro de um modelo binário de gênero.

Meninas devem expressar e articular formas feminilizadas de ser, com formas corporais magras, porém com musculatura definida. Já os meninos devem ser ativos, com aparência atlética, voz firme e de preferência grossa, altos, além de constantemente demonstrarem virilidade. O corpo na escola então tende a ser vigiado a todo o instante, a fim de garantir que os ensinamentos estão sendo absorvidos e os estudantes de fato estejam sendo subjetivados.

> O disciplinamento dos corpos acompanhou, historicamente, o disciplinamento das mentes. Todos os processos de escolarização sempre estiveram – e ainda estão – preocupados em vigiar, controlar, modelar, corrigir, construir os corpos de meninos e meninas de jovens homens e mulheres (LOURO, 2000, p. 60)

Desta forma, cada indivíduo deve ocupar seu devido lugar dentro da escola, a divisão da arquitetura tem como finalidade separar o contato descontrolado de pessoas para que não haja abordagens e comunicações perigosas que é imprescindível para a disciplinarização do corpo. A vigília dos comportamentos deve ser constante para que se possa "conhecer, dominar e utilizar" (FOUCAULT, 1987, p. 123), de maneira adequada os corpos juvenis. A disciplina que promove o controle possibilita, também, a organização do espaço escolar.

Banheiros de meninos são azul[20]



Imagem 1. Fonte: Arquivo do autor (2018).

[20] Os títulos dos registros que os banheiros estão pintados de azul e rosa é uma sátira à indecente e ignorante frase proferida pela "Ministra da Mulher, Família e Direitos Humanos", onde a mesma afirmou que: "meninos vestem azul e meninas vestem rosa".

Uma questão interessante a ser destacada, que se nota na fotografia, é que neste banheiro de uma escola de ensino fundamental e médio da rede estadual de ensino de Abaetetuba, o mesmo está pintado em tom de azul, diferente do que geralmente se vê nas escolas de ensino médio que possuem uma cor padrão. As cores também são uma estratégia de reforçar identidades de gênero, em outras palavras... aquilo que é de menino e aquilo que é de menina.

No registro seguinte, temos uma fotografia capturada do banheiro feminino da mesma escola. As estruturas são as mesmas, porém o que se diferencia são os tons que os banheiros estão pintados. Ora, se meninos usam os banheiros azuis, as meninas devem então usar o banheiro rosa, pois este foi culturalmente designado para elas para que não houvesse o encontro de corpos. Apesar de que a maioria dos banheiros das escolas fotografadas são pintados de uma cor padrão, os banheiros desta escola tentam reforçar as constituições binárias de gêneros masculinos e femininos as quais somos ensinados no processo de escolarização.

E meninas usam o banheiro rosa.



Imagem 2. Fonte: Arquivo do autor (2018).

> [...] análise discursiva do gênero pressupõem e definem por antecipação as possibilidades das configurações imagináveis e realizáveis do gênero na cultura. Isso não quer dizer que toda e qualquer possibilidade de gênero seja facultada, mas que as fronteiras analíticas sugerem os limites de uma experiência discursivamente condicionada. Tais limites se estabelecem sempre nos termos de um discurso cultural hegemônico, baseado em estruturas binárias que se apresentam como a linguagem da racionalidade universal. Assim, a coerção é introduzida naquilo que a linguagem constitui como o domínio imaginável do gênero (BUTLER, 2016, p. 30-31).

Desta forma, o gênero é aplicado como marca de diferenças biológicas, linguísticas e culturais, de modo que há uma estimulação dos corpos para assim os mesmos assumam essas marcas que ao mesmo tempo vai lhes diferenciando sexualmente em relação ao oposto. Neste

sentido, “A afirmação ‘é um menino’ ou ‘é uma menina’ inaugura um processo de masculinização ou feminilização com o qual a pessoa se compromete” (SILVA, 2015, p. 52).

Essa ação, que nomeia o corpo, diz respeito a uma lógica que pressupõe que o sexo é antes de mais nada antecessor da cultura. Desconsidera-se que o fato de atribuir a uma pessoa um gênero baseado no seu sexo biológico não significa que essa pessoa venha futuramente se reconhecer com tal atribuição devido sua suposta conformação anatômica e biológica. Para Butler,

> O gênero é uma complexidade cuja totalidade é permanentemente protelada, jamais plenamente exibida em qualquer conjuntura considerada. Uma coalizão aberta, portanto, afirmaria identidades alternativamente instituídas e abandonadas, segundo as propostas em curso; tratar-se-á de uma assembleia que permita múltiplas convergências e divergências, sem obediência a um *telos* normativo e definidor (2016, p. 42 - grifo da autora).

Ao atribuir e “definir” os sujeitos com identidades “fixas”, excluem-se novas possibilidades de emersão de identidades, porém, existe a possibilidade de escape dessas formas normalizadoras. A fuga de padrões dissolve o que foi engessado e constituem formas outras de vidas “como há a expectativa de que o sexo genital esteja de acordo com o comportamento que se atribui a diferentes corpos, as identidades sexuais alternativas são tidas como desobediência erótica” (SILVA, 2015, p. 54).

Neste movimento de fuga traça-se, então, linhas de vida continua e ilimitada, que emergem da recusa de padrões fixadores de ser sujeitos. Linhas que se constituem em meio as tensões e se compõem em diferentes fluxos. Linhas incontroláveis que se defrontam com outros corpos e, por conseguinte, tornam corpos outros. Consequentemente, isso acarretará que em novas atrações e negações.

> *Às vezes pode-se dizer que as linhas são apenas duas* ou, mais precisamente, que temos de um lado o fluxo, só apreensível pelo corpo vibrátil e, do outro, a linha, só apreensível pelo *olho-retina,* e isso de duas maneiras. Numa primeira, se considera, de um lado (o do fluxo), uma linha *molecular,* inconsciente, invisível, ilimitada, desestabilizadora, nômade, traçada pelas partículas soltas de afeto e, de outro lado (o da linha propriamente dita), uma linha *molar,* consciente, visível, limitada, feita da estabilidade relativa da segmentação flexível que a simulação vai riscando em sua migração e da segmentação dura dos territórios em seu sedentarismo. Numa segunda maneira se considera, de um lado (o do fluxo), uma linha *molecular,* inconsciente, das partículas soltas de afeto no seu nomadismo e dos movimentos migratórios de simulação e, de outro lado (o da linha propriamente dita), uma *linha dura,* sedentária, *molar,* conscientes dos territórios (ROLNIK, 2016, p. 53 - grifos da autora).

As formações de desejos estão entrelaçadas em processos de formação de sujeitos. O que nos constitui e nos territorializa, pode mais tarde se sedimentar e nos desterritorializar em outros devires. Em vista disso, traçar uma cartografia requer estar atento para as linhas que a compõem e as outras linhas que podem estar emergindo. Desta forma, "Temos que pensar a desterritorialização como uma potência perfeitamente positiva, que possui seus graus e seus limiares (epistratos) e que é sempre relativa, tendo um reverso, uma complementaridade na reterritorialização" (DELEUZE; GUATTARI, 2011, p. 26).

Outra forma que somos territorializados e, talvez essa territorialização venha muitas vezes de dentro das nossas próprias casas, é a questão da vergonha, de expor nosso corpo. Nos banheiros, apesar de haver mictórios para o uso de mais de uma pessoa, é comum nas escolas o mesmo possuir cabines individuais com portas, de forma que qualquer necessidade fisiológica seja feita de forma privada. Mas, talvez, a questão nem fosse essa, pois de acordo com o movimento padronização dos corpos e sexualidades os/as mesmas/os foram realocados para âmbito da vida conjugal privada.

> A preocupação principal era a imposição de recato (isto é, do sentimento de vergonha, embaraço, medo e culpa) ou, mais precisamente, de comportamento que se conformasse com o padrão social. O impulso sexual, como tantos outros, passou a ser sujeito de controle rigoroso (SILVA, 2015, p. 42).

Na escola, na medida em que se intensificam as práticas de controle sobre os corpos, a sexualidade fica mais restrita e muitas vezes ocultadas. Acredito que devido ocorrer poucos debates sobre corpo e sexualidade no âmbito escolar seja esse o fator que contribui de forma significativa a perpetuação de visões estereotipadas, homofóbicas e agressivas perpetradas por aqueles que desconhecem sobre as questões de gênero e sexualidade.

De forma geral, a sexualidade passou a ser tratada de forma mais íntima, ficando restrita no quarto dos casais (heterossexuais) então, "Esta passou a ser cercada de vergonha e embaraço de modo que a simples menção a ela passa a ser, cada vez mais, sujeita a grande número de controles e proibições" (SILVA, 2015, p. 43). Que objetivam moldar corpos dentro de uma concepção heterossexual de como se deve viver os corpos e a sexualidade de forma "normal" e "segura", tanto dentro dos muros da escola quanto fora deles.

No entanto, como já enfatizei, o corpo possui infinitas possibilidades de expressar suas possibilidades e formas de (re)existir, tomo como exemplo as práticas de masturbação que acontecem na escola longe dos olhos da vigilância, é dentro do próprio banheiro essas

possibilidades de desejos também se materializam, ganham formas, suas vozes que antes tinham sido silenciadas agora expressadas através dispositivos de desejos.

Coisa mais bonita[21]



Imagem 3. Fonte: Arquivo do autor (2018).

O banheiro, possibilita exprimir desejos reprimidos fora das regulamentações sociais, de forma que há neste caso possibilidades de rompimento com a fronteira das normas instituídas como moralmente corretas. Por meio dessas práticas que abordo como dispositivos de desejos, os desejos habitam na fronteira entre o público e o privado, onde, percebe-se formas de experimentações da sexualidade de forma tida como adequada no espaço público e a transgressão sobre a outra no espaço privado. A sexualidade, também, é compreendida nesta cartografia dentro do conceito de dispositivo onde Foucault que faz a seguinte afirmação:

> A sexualidade é o nome que se pode dar a um dispositivo histórico: não à realidade subterrânea que se apreende com dificuldade, mas à grande rede da superfície em que a estimulação dos corpos, a intensificação dos prazeres, a incitação ao discurso, a formação dos conhecimentos, o reforço dos controles e das resistências, encadeiam-se uns aos outros, segundo algumas grandes estratégias de saber e de poder (FOUCAULT, 1988, p. 116-117).

[21] Título dado a esta imagem refere-se a uma música da cantora Flaira Ferro a qual aborda a importância da masturbação e orgasmo feminino. No entanto, seu videoclip foi censurado e removido da plataforma do youtube.

Para Foucault, a sexualidade é um marcador que surgiu historicamente e elaborado discursivamente pelas classes favorecidas economicamente, buscando afirmar a verdade sobre o sexo e o cuidado com corpo. Posteriormente, esses discursos foram impostos para o resto da sociedade objetivando o controle da natalidade, moralizar as classes menos favorecidas ou marginalizadas, tornando-se uma política de sexualidade. Para o autor, a junção de elementos anatômicos, funções biológicas, normas, discursos, instituições, decisões regulamentares possibilitaram para que se tivesse uma noção sobre o que é a sexualidade.

"Mas a sexualidade, tornando-se assim um objeto de preocupação e de análise, como alvo de vigilância e de controle, produzida ao mesmo tempo a intensificação dos desejos de cada um por seu próprio corpo" (FOUCAULT, 1979, p. 146). O cuidado com o corpo e a sexualidade, no ambiente escolar, precisa ser minucioso, pois a escola é uma das instituições responsáveis pela construção dos sujeitos, e por ela ainda estar pautada em padrões hegemônicos e normalizadores à produção de sujeitos certamente será dentro desses parâmetros.

Epopeias penianas

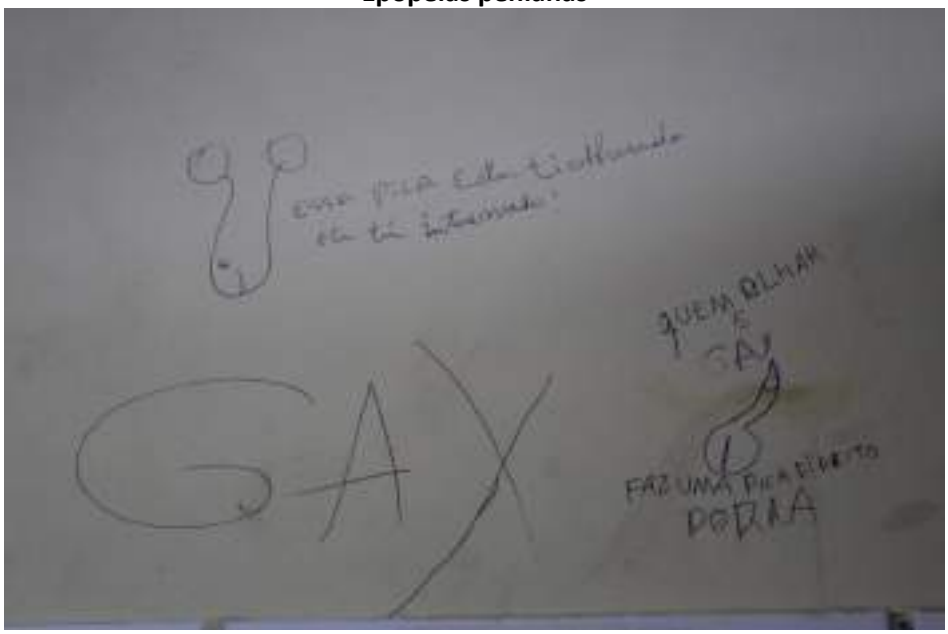


Imagem 4. Fonte: Arquivo do autor (2018).

Nos espaços privados dos banheiros escolares é bem comum encontrar dispositivos de desejos que demonstrem formas de desejos que se diferenciam das hegemônicas, em outras palavras os desejos que são expostos nas paredes são apontados como marginais. Porém, é impossível que a cada leitura que se faça, a pessoa que lê tais inscrições acabem (in)voluntariamente (re)criando a mensagem que o locutor quer repassar através dessas

inscrições, ou seja, os dispositivos de desejos podem também ser (re)criados de forma subjetiva por aqueles que as leem, pois;

> A subjetividade é produzida por agenciamentos de enunciação. Os processos de subjetivação, de semiotização – ou seja, toda a produção de sentido, de eficiência semiótica – não são centrados em agentes individuais (no funcionamento de instâncias intrapsíquicas, egóicas, microssociais), nem em agentes grupais. Esses processos são duplamente descentrados. Implicam o funcionamento de máquinas de expressão que podem ser tanto de natureza infra-humana, infrapsíquica, infrapessoal (sistemas de percepção, de sensibilidade, de afeto, de desejo, de representação, de imagens, de valor, modos de memorização e de produção idéica, sistemas de inibição e de automatismos, sistemas corporais, orgânicos, biológicos, fisiológicos, etc.) (GATTARI; ROLNIK, 1996, p. 31).

Os conteúdos desses dispositivos expressam aquilo que a norma quer interditar por se tratar de uma ameaça aos padrões heteronormativos. Em outras palavras, eles são formas de transgressão das normas de sexualidade hegemônica. Por se tratarem de possibilidades de transgressão dentro da escola é entendido como necessário ter domínio sobre a sexualidade e o corpo de jovens estudantes.

> Na encruzilhada do corpo e da alma, da saúde e da moral, da educação e do adestramento, o sexo das crianças tornou-se ao mesmo tempo um alvo e um instrumento de poder. Foi constituída uma "sexualidade das crianças" especifica, precária, perigosa, a ser constantemente vigiada (FOUCAULT, 1979, p. 232).

Desta forma, cria-se estratégias de poder sobre a sexualidade e o corpo das crianças e de jovens estudantes. Colocar a sexualidade como perigosa induziria que crianças e jovens temessem essas forças que "causam descontrole" sobre o corpo e a alma, corrompendo suas vidas e levando-os as maneiras de viver seus corpos, desejos e sexualidades de forma repressiva pecaminosa. De tal forma, acredito que esses discursos e práticas ainda funcionam de maneira eficaz dentro das escolas. No entanto, o corpo sempre vai encontrar meios para (re)existir suas experimentações que pulsam desejos não libertinos, mas libertos de estratégias e conceitos que não cabem e nem dão explicações sobre o que é o corpo e suas possibilidades.

Em meio a tantas táticas e estratégias de controle, vigilância e normalização, seguimos buscando mais entendimentos sobre o corpo e suas possibilidades de (re)existência em nossa sociedade.

O cartógrafo e sua busca por novos itinerários

Debruçar-se para discutir sobre os dispositivos de desejos e suas formas de expressões é, certamente, algo que requer muitas análises e reflexões, principalmente se tratando das manifestações em espaços que estão imbuídos de estratégias de controle e poder como no caso do território do banheiro escolar. No entanto, essa cartografia se faz necessária, tendo em vista que o corpo, gênero e a sexualidade não são apenas matéria biológica, mas sim algo que também é cultural e discursivo, que rompem com os padrões que frisavam uma linearidade biológica e que foram instituídos como verdades absolutas.

Torna-se relevante analisar a escola como um espaço de disciplinamento de corpos sexualizados e generificados que subjetivam jovens estudantes dentro de padrões hegemônicos, levando em consideração que na atualidade os sujeitos estão lutando por mais reconhecimento e respeito por suas formas identitárias na sociedade. Dessa forma, a escola deve assumir o papel de instituição que não só forma sujeitos críticos, mas que demonstra no cotidiano, práticas de respeito com as diferenças que nela está presente.

No banheiro, existem várias possibilidades do corpo expressar desejos, sexualidades, gêneros e tantos outros elementos constitutivos das identidades que muitas vezes são reprimidas em meio a sociedade. O corpo, neste espaço, encontra formas de (re)existir e se (re)significar em meio as interdições que são impostas pela escola e pela sociedade que prega padrões heteronormativos. Mas o corpo transcende todas as normas e formas de esquadrinhamento deste modelo de ser sujeito. O corpo longe de ser uma máquina robótica, é uma estrutura com capacidade de se adaptar transgredindo todas as formas de verdades e definições sobre o mesmo. Não existe limite para o que pode vir a ser o corpo, menos ainda existe limite para as práticas desejantes que ele pode manifestar em determinados contextos e diante das diversas situações que o estimule a se expressar. Ademais, esta pesquisa ainda se encontra em fase de (in)conclusões, buscando novos itinerários, que possam fazer com que esta cartografia mapeie formas dissidentes de (re)existir e expressar desejos vistos como dissidentes perante a sociedade.

Referências

BARBOSA, Gustavo. **Grafitos de banheiro:** a literatura proibida. Rio de janeiro: Anima, 1986.

BUTLER, Judith. **Problemas de gênero:** feminismo e subversão da identidade. Trad. Renato Aguiar. 11ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2016.

DELEUZE, Gilles. **O que é a filosofia?** Gilles Deleuze, Félix Guattari. Trad. Bento Prado Jr. e Alberto Alonso Muñoz. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1992

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil Platôs:** capitalismo e esquizofrenia (vol.1). Trad. Ana Lúcia de Oliveira, Aurélio Guerra Neto e Celia Pinto Costa. 2ª Ed. São Paulo: Editora 34, 2011.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. Organização e tradução de Roberto Machado. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1979

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir:** nascimento da prisão. Trad. Raquel Ramalhete. Petrópolis: Vozes, 1987. 288p.

GIANNATTASIO, Gabriel. **O corpo em Sade e Nietzsche:** ou quem sou agora? [ensaios]. Londrina: EDUEL, 2012.

GUATTARI, Félix; ROLNIK, Suely. **Micropolítica:** cartografias do desejo. 4ª Ed. Petrópolis: Vozes, 1996.

KASTRUP, Virgínia; BENEVIDES DE BARROS, Regina. Movimentos-funções do dispositivo na prática da cartografia. In: PASSOS, Eduardo. KASTRUP, Virgínia. ESCÓSSIA, Liliana (Orgs.). **Pista do método da cartografia:** Pesquisa-intervenção e produção de subjetividade. Porto Alegre: Sulina, 2009.

LOURO, Guacira Lopes. Corpo, Escola e Identidade. **Educação & Realidade.** Porto Alegre, 25(2), p. 59-76, jul./dez., 2000. Disponível em: <www.seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/viewFile/46833/29119>Acesso em: 30/11/2018.

MACHADO, Roberto. **Deleuze, a arte e a filosofia.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2009.

ROLNIK, Suely. **Cartografia sentimental:** transformações contemporâneas do desejo. 2ª Ed., Porto Alegre: Sulina/Editora da UFRGS, 2016.

SILVA, Ellis Regina Araújo da. **O corpo nu e as representações sociais do masculino.** São Paulo: Annablume, 2015.

O ASSÉDIO SEXUAL E A CONSTITUIÇÃO DE IDENTIDADES JUVENIS EM UMA ESCOLA PÚBLICA DO MUNICÍPIO DE ABAETETUBA/PA

Mauriceia Rodrigues Barbosa[22]

Introdução

O presente artigo é um recorte do projeto de pesquisa que se pretende fazer em uma escola pública no Município de Abaetetuba/PA no ensino médio a partir das relações de gênero e a constituição das identidades juvenis. A pesquisa se fundamenta nos estudos de Louro (2003), Hall (1999) e Dayrell (2009) e outros autores que discutem a categoria de gênero e identidade a partir da perspectiva cultural onde a cultura está imersa em toda ação e prática vivenciada na escola.

O assédio sexual é uma realidade e consiste em constranger alguém com intuito de obter vantagens ou favorecimento sexual prevalecendo da posição social Para Alves (2018), se constitui uma atitude praticada contra outra pessoa, na maioria das vezes, contra a 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 onde a mulher ainda é vista como a partir de um olhar biológico como o ser mais frágil e, portanto, indefeso.

Nesse sentido a pesquisa visa utilizar o método etnografia pós-moderna por se tratar de um trabalho de campo a fim de investigar a constituição das identidades juvenis a partir das relações de gênero. A pesquisa assume um caráter interdisciplinar visando um amplo diálogo, refutando o preconceito com as alunas do interior, que precisa ter seus direitos assegurados no espaço escolar bem como nos demais espaços ei instâncias sociais. Diante disso, a pesquisa se propõe a investigar a relação entre a desigualdade de gênero e assédio sexual na escola.

A característica fundamental da atitude interdisciplinar é a ousadia da busca, da pesquisa, e também da transformação da insegurança num exercício do pensar, em uma construção que reconheça que a solidão de uma insegurança inicial e individual, que muitas vezes marca o pensar interdisciplinar, que pode vir a transmutar-se na troca, no diálogo, no

[22] Pedagoga/Campus Universitário de Abaetetuba/UFPA. E-mail: mauriceiab8@gmail.com

aceitar o pensamento do outro (FAZENDA, 1991). A interdisciplinaridade foi uma revolução que ocorreu nos países europeus mais especificamente na França por volta de1968, que marca a história das Instituições de Ensino Superior quando os próprios discentes reivindicam a reformulação curricular para um método interdisciplinar. A interdisciplinaridade de por sua vez visa a integração das disciplinas na fronteira do conhecimento ao ponto que os conhecimentos dialoguem entre si possibilitando um aprendizado profícuo.

O artigo está organizado em três tópicos. No primeiro, farei uma apresentação da etnografia pós-moderna a partir de James Clifford tanto da perspectiva conceitual como os procedimentos metodológico para a execução da pesquisa. No segundo, apresentarei a relação escola e cultura, ressaltando que a escola é o lugar onde o aluno deve ser formado de forma ampla fazendo com que o processo de humanização seja aprofundado neste indivíduo a partir dessa relação. E no terceiro, faço o debate sobre o assédio sexual e a constituição de identidades juvenis na escola Municipal e como a escola Municipal ajudará nesse processo de desconstrução do preconceito e combate ao assédio e violência sexual.

1 A etnografia pós-moderna de Clifford

A etnografia passou por diversas reformulações especificamente no campo da Antropologia, e logo em meados de 1960 quando surge uma nova concepção de pesquisa de campo, destaca-se a presença de uma descrição mais densa, posteriormente chamada de hermenêutica, apontando novos referenciais. Segundo Ribeiro (2010), a etnografia que sucedeu a proposta de Geertz é construída a partir de novos olhares sobre o social e o cultural, ocasionando reformulações teórico-metodológicas que marcariam a chamada "nova" etnografia.

Sendo Clifford, (1998), o desenvolvimento da etnografia enquanto ciência não pode ser compreendido dissociado de um debate político epistemológico, no sentido mais amplo sobre a escrita e a representação que parte do pressuposto de que todo o homem social interage e interdepende do outro; o que se constitui a alteridade para o pesquisador. Clifford, (1998) ressalta a importância da legitimação do pesquisador de campo profissional, de padrões a partir da postura que ele assume, trazendo a sofisticação científica na inter-relação com seu campo de pesquisa. A etnografia é o método utilizado pela antropologia na coleta de dados e ocorre no contato entre o pesquisador e seu objeto de estudo; a base da pesquisa é o trabalho de campo. Esse encontro do pesquisador com quem quer que ele esteja estudando,

que pode ser uma cultura, uma determinada tribo, um grupo de alunos, ou um interlocutor, é fundamental para o pesquisador a partir do olhar sensível para a compreensão da cultura desse determinado grupo social. Hall (2003) torna nítido que a cultura não é somente uma prática, nem tão pouco a soma descritiva dos costumes, mas, sim, um conjunto de significados que perpassa por todas as práticas sociais e constitui a soma do relacionamento das mesmas.

Para James Clifford (1998), a etnografia é entendida como uma atividade matizada, vista respectivamente como escrita ou colecionamento que se configura na verdade como um campo articulado pelas tensões, ambiguidades e até indeterminações próprias do sistema de relações do qual faz parte, além de estar imersa nas experiências em meio às relações de poder existentes entre o pesquisador e seus interlocutores/as. Clifford (1998) acrescenta ainda que é preciso compreender a etnografia não como a experiência e a interpretação de uma "outra" realidade no qual está circunscrita, mas sim como uma negociação construtiva envolvendo as pessoas; sujeitos conscientes e politicamente significativos. O trabalho de campo para Clifford é um trabalho sensível e árduo que exige o envolvimento do pesquisador com o seu campo de pesquisa.

A pesquisa se desdobrará em algumas etapas; A primeira consistirá em um mapeamento do *lócus* a ser pesquisado, uma Escola de Ensino Médio no município de Abaetetuba/PA, seguindo os encaminhamentos institucionais oficiais que são; apresentação à coordenação e gestão da escola, entrega de documentos, e autorizações para a realização da pesquisa.

Na segunda etapa será realizada a imersão nos dias iniciais da pesquisa onde pretende-se buscar a atmosfera da escola, por meio da observação participante e do olhar investigativo, mobilizando a mais completa e possível variedade de interações da vida escolar diária, por meio das conversações com os interlocutores e traduções do lugar, onde a pesquisa permitirá ao pesquisador entrar em ação para a tradução da experiência em campo, pois a etnografia pós-moderna traz um novo sentido ao trabalho de campo por meio de outro modus operandi assentados na noção de ciência contingente, na objetividade parcial e incerta, e na relação sujeito-objeto atravessada por relações de poder, fluida e conflituosa (RIBEIRO, 2013).

Portanto, a imersão no *lócus* da pesquisa será com esse novo olhar a partir da etnografia pós-moderna, e buscara desvendar a cultura do lugar por meio dos signos, imagens, sons, conversações e interações do cotidiano da escola.

Posteriormente será realizada a observação participante, onde se pretende vivenciar tanto em termos físicos quanto intelectuais, as transformações da tradução (CLIFFORD, 1998). Com o objetivo de analisar a relação entre a desigualdade de gênero e o assédio sexual contra jovens em uma escola de Ensino Médio no município de Abaetetuba. Desse modo, a pesquisa buscará compreender a diversidade dos processos a partir da etnografia onde a pesquisa de campo oportunize ao pesquisador através da observação participante um feixe complexo de relações experienciadas pelo etnógrafo e os interlocutores que assumirão a posição de co-autores da tradução na nova etnografia (RIBEIRO, 2012).

Em seguida serão realizadas as conversações que incorporam a entrevista semiestruturada com um roteiro pré-elaborado mobilizando a mais completa variedade de interações, para isso, será feito todo um trabalho de conversa a fim de adquirir a confiança dos interlocutores para produzir o máximo de informações, o que se pretende alcançar a partir da postura do pesquisador com seriedade, e comprometimento para com o trabalho de campo considerando a relevância do tema, os objetivos que se pretende alcançar, a discrição para com os interlocutores e com o campo da pesquisa visando o sucesso da pesquisa.

Será realizada também a produção de informações, que resultarão das conversações, com a captura de imagens que serão feitas com câmeras digitais, no intuito de produzir uma grande quantidade de imagens com o a fim de trazer à memória do etnógrafo/pesquisador as diversas situações vivenciadas na escola e retratar parte das culturas através da experiência e do envolvimento com o campo da pesquisa no cotidiano, atentando a todos os detalhes. A fotografia na pesquisa será utilizada como uma modalidade de registro cultural, como um documento, para registrar e comparar artefatos culturais, registrando cenários e contextos, que expressem a cultura. Não serão feitas fotografias sem o consentimento dos interlocutores da pesquisa ou sem uma conversa prévia a fim de evitar constrangimentos na relação pesquisador e interlocutores.

A etapa seguinte da pesquisa será a concretização do diário de campo e a tradução da experiência. Ao longo da pesquisa será registrado no diário de campo todos os detalhes e descrições do cotidiano em ação, mas nessa etapa da pesquisa será um momento solitário onde se pretende assumir uma postura etnográfica de quem esteve de fato em campo, a fim de interpretar o que foi visto, sentido e verificado ao longo da pesquisa. Ainda nessa fase da pesquisa a autoridade etnográfica se tornará perceptível e, portanto, não será ambígua. Assim, pretende-se dar voz aos interlocutores, que na pesquisa se tornarão coautores e vozes

vivas na etnografia. Nessa fase da pesquisa será um momento de comparação das fotografias, analise de falas dos interlocutores e também de rememorar as experiências obtidas em campo.

Segundo Clifford (1998, apud RIBEIRO, 2013), a tradução é um dos procedimentos do método etnográfico que possui três grandes etapas: a produção de informação, a tradução e a escritura, onde o etnógrafo retorna ao seu lugar solitário para organizar, sistematizar, selecionar e traduzir a cultura pesquisada, com a finalidade de levar o leitor/leitora de sua própria cultura a compreendê-la.

2 A escola e sua relação com a cultura

A cultura é uma força de mudança histórica que por sua vez, consegue transformar o cotidiano formando assim as identidades das pessoas. Nessa perspectiva, Hall (1999), apresenta três concepções de sujeito em diferentes momentos históricos; O sujeito do iluminismo que possuía uma identidade estática, onde as mudanças pareciam não ocorrer; o sujeito sociólogo que constroem a sua identidade a partir do mundo externo e interno, onde as relações são construídas a partir dos símbolos e exercem influência na constituição desse sujeito; e o sujeito moderno que tem sua identidade construída historicamente, sendo assim uma identidade fragmentada onde o sujeito assume várias identidades ao longo de sua vida pela cultura e valores do meio social em que está inserido.

A cultura é uma força de mudança histórica que consegue revolucionar a vida de um determinado grupo. É possível transformar o cotidiano dos alunos proporcionando-lhes a formação das identidades na sociedade. Contudo e preciso considerar o aspecto cultural local que se tem em determinada região. A cultura não é a mesma de um lugar para outro ela e é própria de um povo. Cultura é a soma de diferentes ações e se manifesta no dia a dia mas mais variadas formas, mas falas, nas comidas e na maneira que se relaciona em grupo.

Segundo Dayrell, (2009) a escola é o lugar onde o aluno deve ser 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, ás experiências culturais e sociais contribuem como suporte para desenvolvimento do aluno de forma individual como sujeito sociocultural, e influi para ajudar a aprimorar a vida social desses indivíduos.

Nesse sentido, é necessário o aprofundar e ampliar as análises que buscam apreender a escola na sua dimensão cotidiana, apurando nosso olhar sobre a instituição escolar, seu fazer e seus objetivos, e contribuem desta forma para a problematização da função social. A escola como uma instituição dinâmica, polissêmica, fruto de um processo de construção social. Nesse sentido, é preciso ressaltar os aspectos e dimensões presentes no cotidiano escolar, que são neutralizados ou óbvios e julgados como sem importância para a educação e por isso muitas vezes não são notados, passando assim despercebidos. Os atores vivenciam o espaço escolar como uma unidade sociocultural complexa, onde convivem diversidades que devem ser assumidas e tratadas como um elemento desencadeador do processo educativo.

3 O assédio sexual e a constituição de identidades juvenis

O assédio sexual só foi considerado crime recentemente, pela lei número 10.224, de 15 de maio de 2001, no artigo 216-A, com o intuito de certificar a defesa das mulheres e garantir que as mesmas tivessem suas dignidades, direitos, segurança física e psicológica respeitados no ambiente de trabalho, o que já não se restringe mais apenas a esse ambiente, pois (apesar de não possuir um enquadramento penal quando ocorre fora da 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”. Para Alves (2018), se constitui uma atitude praticada contra outra pessoa, na maioria das vezes, contra a 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 onde a mulher ainda é vista a partir de um olhar biológico como o ser mais 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 sexo feminino, ou seja, quando ocorre por conta do preconceito de gênero.

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 resinificados. Para Louro (2003), a escola é atravessada por gêneros. As sociedades foram se construindo ao longo da história e também delimitando espaços sociais; modo de comportamento através da imposição de alguns padrões sociais. A escola por sua vez absorveu algumas normativas de conduta definindo as atividades pelos corpos entre masculino e feminino.

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. Entretanto a escola ainda precisa ampliar o debate sobre sexualidade, relações de gênero e o assédio, pois alguns casos relatados por Alltmann apresentam uma dificuldade nas relações entre meninos e meninas pois a sociedade considera que o homem precisa ser mais rígido menos afetivo com o sexo oposto. Nesse sentido, a escola tem papel fundamental nas relações de gênero onde 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 meninos e meninas é de fundamental importância por trazer os questionamentos e a produção das identidades.

Uma das pautas de luta das estudiosas feministas foi o de tornar visível a presença da mulher, e tornar perceptível a conquista de seus direitos nos diversos espaços e instâncias sociais. Segundo Louro (2003), é no âmbito das relações sociais que se constroem os gêneros. Partindo desse pressuposto é preciso levar em consideração as diversas pluralidades e representações entre mulheres e homens. Portanto, as concepções de gênero se diferenciam entre as sociedades em diversos momentos históricos em seus vários aspectos sendo eles; religiosos e sociais de um modo geral. Assim, a escola ajudará no processo de construção das identidades de gênero uma vez que tudo começa no processo educativo, a partir da desconstrução da identidade de gênero.

A escola é um espaço de diversidade e por tanto deve pluralizar os espaços sem impor condutas ou idealizar as atividades a partir da perspectiva do masculino e feminino. As identidades começam a se constituir muito cedo desde o primeiro contato com a escola até

os anos finais do período escolar. Dessa forma, a escola tem fundamental importância na disseminação do respeito ao outro a partir do currículo que se desenha nesta escola. Perceber ações de assédio e imediatamente dialogar a fim de resolver algumas concepções pré-estabelecidas ao longo das sociedades. A escola ajudara oportunizando o diálogo plural e inclusivo.

Conclusão

Em síntese o trabalho traz como objetivo fazer a análise das relações de gênero a partir das identidades de gênero e o assédio sexual em uma escola pública no Município de Abaetetuba/PA, ainda mapear possíveis situações de assédio sexual sofridas por alunas no ensino médio em uma escola pública considerando o preconceito que se tem com as alunas do interior. Assim, a importância da reflexão sobre como o assédio tem sido discutido a partir do desenho curricular.

Nesse sentido os autores em foco no trabalho trarão relevantes contribuições teóricas para o embasamento e desenvolvimento da pesquisa. Desse modo, o trabalho será desenvolvido a partir da etnografia pós-moderna por ser um trabalho sensível e perpassar pelos estudos culturais a fim de observar a atmosfera do *lócus*, por meio da observação participante cotidiana, que consiste em olhar, ouvir e perguntar, em uma inter-relação do pesquisador com os interlocutores, a fim de registrar as experiências extraídas, perceber os saberes, mobilizando a mais completa e possível variedade de interações da vida escolar diária. Em uma ação constante no processo de investigação.

Assim, o trabalho visa evidenciar a relação escola cultura onde a cultura é uma força de mudança histórica capaz de modificar as relações entre determinado grupo social e está presente na atmosfera da escola, no cotidiano dos alunos oportunizando a constituição das identidades na sociedade. Diante disso, é preciso considerar o aspecto cultural local do Município de Abaetetuba que possuí uma riqueza cultural imensa e compreender que a cultura não é mesma de um lugar para outro, mas ela identifica um povo e ao mesmo tempo se produz a partir de diferentes ações.

Por tanto, a cultura precisa ser valorizada para a produção dessas identidades locais mas para isso é preciso combater o assédio através do diálogo, das conversações e do currículo bem elaborado e posto em prática. Apesar do assédio ter sido considerado crime

apenas em 2001 sua prática é recorrente em diversas instâncias sociais. Não se pode mascarar o espaço da escola básica é preciso trabalhar as questões de gênero dentro do currículo.

Nesse sentido, o trabalho visa ser um aprofundamento a partir do aporte teórico e da pesquisa de campo, bem como ser material de apoio na defesa dos direitos humanos dentro da categoria das relações de gênero. Desse modo, a relevância da pesquisa por se tratar de uma temática recorrente na sociedade atual, consideramos que o assédio é uma realidade e que pode estar ocorrendo nas escolas de maneira silenciosa. Nesse sentido, é preciso acentuar que a etnografia de Clifford é um trabalho sensível e que, portanto, permite ao pesquisador o contato com os interlocutores da pesquisa a fim de alcançar os objetivos traçados para a pesquisa.

Referências

ALVES, Fátima Lucimara Gomes**. 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.

BRASIL. **Constituição de 1988**. Decreto-Lei 2.848, de 07 de dezembro de 1940. **Código Penal**. Diário Oficial da União, Rio de Janeiro, 31 dez. 1940.

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.

CLIFFORD, James. **A Experiência etnográfica:** antropologia e literatura no século XX. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1998.

DAYRELL, Juarez**. Múltiplos olhares sobre educação e cultura**. Belo Horizonte; UFMG; 2009. p.194.

FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. **Interdisciplinaridade**: um projeto em parceria. São Paulo: Loyola, 1991. (Coleção Educar, v. 13).

HALL, Stuart. **Da Diáspora**: identidades e mediações culturais. Organização Liv Sovik; Trad. Adelaíne La Guarda Resende... et ail. Belo Horizonte: Editora UFMG/Brasília: Representação da UNESCO no Brasil, 2003.

HELENA, Altmann. Orientação sexual em uma escola: recortes de corpos e de gênero. Treinamento em Metodologia de Pesquisa em Gênero, Sexualidade e Saúde Reprodutiva, promovido pelo Programa de Estudos e Pesquisas em Gênero, Sexualidade e Saúde/IMS/UERJ. Fundação Ford. **Cadernos Pagu,** n. 21, pp.281-315, 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, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação**: uma perspectiva pós-estruturalista. Petrópolis: Vozes, 2003.

RIBEIRO, Joyce Otânia Seixas. Pesquisando os gêneros nas fronteiras culturais: a "nova" etnografia. In: NASCIMENTO, Afonso W; RIBEIRO, Joyce O.S**. Educação:** enfoques, problemas, experiências. São Paulo: Editora Livraria da Física, 2010.

RIBEIRO, Joyce; NASCIMENTO, Afonso W. S. (Orgs.). **Educação:** enfoques, problemas, experiências. São Paulo: Livraria da Física, 2012. p.259-279.

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.

AS TENSÕES CULTURAIS E IDENTITÁRIAS NA ESCOLA: DESAFIOS À FORMAÇÃO DE PROFESSORES/AS

Ana Nice Lima Rodrigues[23]
Igora Irma Santos Dácio[24]
Joyce Otânia Seixas Ribeiro[25]

Introdução

Um dos maiores desafios que se apresenta hoje no contexto da escola básica diz respeito a como lidar de forma mais democrática com as diferenças. Isto porque, embora sejam crescentes as discussões em torno das questões culturais demandadas pelas reivindicações dos diversos movimentos sociais, a escola pouco avançou em relação a isso, pois o discurso pedagógico se volta para a incessante tentativa de homogeneização, o que pode ser comprovado pelas representações negativas de tais identidades e culturas minoritárias. Considerando isso, neste artigo indicamos alguns problemas culturais recorrentes em uma escola pública estadual, buscando refletir os desafios que estes impõem para a formação de professores/as.

O texto é resultado de pesquisa em desenvolvimento no Curso de Mestrado Interdisciplinar em Cidades: Territórios e Identidades/PPGCITI/UFPA. O aporte teórico conta Hall (2015), que delineia a noção de identidade, com Pérez Gómez (2001), que permite entretecer a relação escola-cultura, Walsh (2007), que subsidia a discussão sobre interculturalidade e Candau (2003, 2010), com o debate sobre formação intercultural docente.

A pesquisa tem como *lócus* a Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Prof. Bernardino Pereira de Barros, localizada no município de Abaetetuba, estado do Pará; os interlocutores/as são um grupo de professores/as e de alunos/as da instituição. A produção de informação tem se dado por meio da etnografia pós-moderna (CLIFFORD, 1998), um método que parte da noção de cultura como plural, contestada e produzida em meio a relações de poder.

[23] Pedagoga; especialista em Coordenação Pedagógica; mestranda do PPGCITI/UFPA, na linha de pesquisa Identidades: linguagens, práticas e representações, sob a orientação da Profa. Dra. Joyce O. S. Ribeiro. E-mail: limarodrigues.ana@gmail.com
[24] Pedagoga; especialista em educação e direitos humanos; Mestre pelo PPGCITI/UFPA, na linha de pesquisa Identidades: linguagens, práticas e representações. E-mail: igdacio@gmail.com
[25] Professora da FAECS/Campus Universitário de Abaetetuba; Professora do PPGCITI/UFPA, na linha de pesquisa Identidades: linguagens, práticas e representações. E-mail: joyce@ufpa.br

Alguns aspectos observados nas vivências do trabalho de campo, permitem perceber que a escola é um espaço no qual se movimentam múltiplas culturas; entretanto, tais culturas e identidades são desconsideradas e invisibilizadas tanto no cotidiano escolar, quanto na política de formação de professores/as. Diversas situações expressam as diferenças que pulsam em seu interior e, por destoarem do padrão cultural hegemônico acabam se tornando problemas com os quais os professores/as ainda não conseguem lidar.

É neste sentido que, neste texto, apresentamos questões iniciais para pensar a relação cultura e escola. Para tanto, iniciamos apresentando um problema ocorrido no cotidiano da escola em questão; em seguida, situamos o problema no contexto cultural contemporâneo que permite a proliferação de diferentes culturas e identidades; neste cenário, ante a perplexidade docente diante dos problemas culturais, encerramos indicando a necessidade de formação intercultural de professores/as.

1 Tensões culturais no cotidiano escolar

Durante o trabalho de campo, observamos uma série de problemas culturais no cotidiano da escola resultantes das diferenças marcadas por gênero, sexualidade, raça etnia, geração, e classe social, o que promove um clima de tensão permanente. Aqui, vamos descrever brevemente apenas duas situações. Uma delas diz respeito ao fato de algumas alunas manifestarem condutas alheias aquelas que se espera de uma moça *bem comportada*: são agitadas, chamam palavrões, se sentam com as pernas abertas, demonstram serem intolerantes, provocam tanto os rapazes quanto as outras colegas nos corredores; por esse motivo são recriminadas por professores, pelos colegas rapazes e moças, que comentam que são mal-educadas e não se comportam como moças direitas. Assim, por apresentarem identidades que fogem ao feminino hegemônico, ou o padrão da mulher ideal, marcado por características como contenção, passividade, doçura, submissão e recato, são percebidas como problema e discriminadas.

Mas, a discriminação se estende a outros sujeitos da diferença, como no caso de uma aluna negra que foi vítima de racismo por parte de um colega de turma. Durante uma conversa com o coordenador do turno, ele informou que um aluno diariamente cantarolava e fazia piadas sobre negros na sala de aula provocando a aluna; certo dia, por não aceitar mais as provocações ela o agrediu fisicamente. Somente, quando o fato chegou a esse extremo é que um professor interviu na situação, percebendo se tratar de preconceito racial, encaminhando

os dois alunos para que a coordenação mediasse e resolvesse o problema. O professor disse ao coordenador de turno que considerava a atitude do aluno, que era recorrente, apenas como brincadeira entre colegas e, por isso, não considerou que chegaria a este ponto.

A diferença e as identidades são, portanto, perceptíveis na escola etnografada, e nestes dois casos alguns sujeitos são inferiorizados e discriminados, uma por ser jovem e mulher e a outra por ser mulher negra. Essas assimetrias de poder acabam marcando decisivamente as diferenças culturais ao atribuir a umas a superioridade e a outras a subalternidade. Silva (2014), se refere a identidade e diferença afirmando que estas não são criaturas da natureza, mas do mundo cultural e social, pois são fabricadas por nós. Sendo assim, as identidades supostamente inferiores como a negra, a de gênero, a indígena, a GLBT, e a pessoa deficiente, são produzidas a partir de estereótipos que contribuem para a constituição de representações negativas a partir da consideração da diferença não como um aspecto da singularidade de cada sujeito, mas como elemento que define uma condição de inferioridade.

Considerar a diferença e multiplicidade cultural e identitária requer descortinar a nuances implícitas nos processos históricos vivenciados por esses sujeitos, bem como, compreender a relação existente entre a colonialidade e a educação para que seja possível compreender, lidar e desnaturalizar os problemas culturais na escola buscando alternativas de intervenção com intuito de interrompê-los.

Para a compreensão da tensão cultural na escola hoje, é preciso analisar um conjunto de significados compartilhados por determinado grupo social, pois estes facilitam os intercâmbios sociais e simbólicos, bem como as realizações individuais e coletivas (PÉREZ GÓMEZ, 2001). A cultura possui, portanto, uma natureza reguladora e, dependendo das relações de poder que a envolvem, tanto pode potencializar uma postura crítica diante da realidade e das práticas sociais, quanto limitar as percepções sobre ela, levando os sujeitos a perceberem como naturais fatos característicos do sistema de regulação e de legitimação da dominação moderna. Nesse movimento, produzimos e somos também produtos da cultura.

Compreendemos que as reivindicações de espaços identitários dos diversos grupos sociais, demonstram a necessidade de a escola se reinventar, de modo a romper com as barreiras cerceadoras, pois as novas configurações sociais pós-modernas colocam a escola em um contexto plural matizado por conflitos e resistências. Isto significa dizer que é preciso questionar o monoculturalismo promotor de uma escala de superioridade e inferioridade na

qual os diferentes grupos são enquadrados. A diferença precisa ser vista como parte das identidades para que a escola se constitua, de fato, em um espaço democrático de reconhecimento das culturas e das identidades historicamente marginalizadas[26].

2 Culturas e identidades na escola: interpretando o hoje

Para entender as tensões resultantes do encontro entre as múltiplas culturas e identidades que se movimentam na escola hoje, é preciso situar a escola no contexto global.

A contemporaneidade nos apresenta inúmeros desafios culturais que causam impactos nos nossos modos de pensar, agir e viver, isto por que a cultura passou a ocupar lugar central em todos os âmbitos da vida social. Esta "revolução cultural" iniciada no final de século XX, gerou importantes deslocamentos com o rompimento de antigas fronteiras culturais, afetando a sociedade tanto em âmbito global quanto local (HALL, 1997). As questões apresentadas pelo autor ao discutir a centralidade da cultura, nos permite pensar o seu papel constitutivo nos mais diversos âmbitos sociais, principalmente, no que tange a proliferação de significados e na constituição de identidades. As questões suscitadas a partir da efervescência cultural de nosso tempo, colocam a escola diante de terrenos tensionados por discursos e práticas que almejam a homogeneização de condutas, pensamentos, ideias e sentimentos.

Um dos fatores importantes na construção de identidades é a globalização, fenômeno que permite a interação entre economia e subjetividade afetando povos de diferentes nacionalidades. Ela tem o efeito de contestar e deslocar as identidades centradas e "fechadas" de uma cultura nacional e − regional e local − na medida em que promove esse deslocamento, pluraliza as identidades, produzindo uma variedade de possibilidades e novas posições de identificação, o que as torna mais políticas e plurais, ainda que haja um claro movimento em favor da homogeneização cultural, notada no apagamento das particularidades por intermédio das novas tecnologias e mídias, na tentativa de produzir uma cultura uniforme. A cultura global precisa da diferença para prosperar, afirma Hall (1997), mesmo que seja para produzir produtos para o mercado mundial como a cozinha étnica, por exemplo.

O capital e o consumo são interdependentes: o capital depende dos consumidores para sua competitividade, eficácia e lucro (BAUMAN, 2001). É nesse ambiente de

[26] Referimo-nos a comunidade negra, Mulheres, aos GLBTs, entre outros.

transformações tecnológicas, de proliferação de anúncios que seduzem ao consumismo que a identidade e a diferença são fabricadas e tornam-se múltiplas.

Nesse contexto de mídias, anúncios, imagens e consumismo, as identidades nacionais desintegram-se e tornam-se híbridas por meio do entrelaçamento tenso de significados do global e do local. No entanto, determinados grupos resistem à globalização, buscando reconstituir identidades étnicas e/ou religiosas supostamente puras, livres da influência do mundo globalizado.

Por isso, é necessário discutir a identidade, e o debate passa, necessariamente, pela discussão da diferença, visto que ambas se encontram intimamente conectadas. A identidade se constitui, grosso modo, naquilo que se é, e, desse ponto de vista independente, autocontida e autossuficiente (SILVA, 2000); já a diferença diz respeito àquilo que o *Outro* é. Identidade e diferença são relacionais, pois só é possível fazer uma afirmação em relação a si mesmo ou ao *Outro*, mediante a diferença, caso contrário não faria sentido.

É pelo olhar do Outro que somos marcados e classificados: o jeito de vestir, maquiar, pentear, falar, andar, de nos relacionar afetivamente, enfim, tudo o que falamos e fazemos nos localiza em certo grupo ou categoria de indivíduos, e marca o pertencimento (CHARAUDEAU, 2015). A identidade passa a ser vista a partir da alteridade, da presença e do olhar do *Outro*. É por meio do *Outro* que nos identificamos, aproximando-nos ou afastando-nos de determinadas identidades, pois a "[...] mesmidade (ou a identidade) porta sempre o traço da outridade (ou da diferença)" (SILVA, 2000, p. 54).

Contudo, a relação entre mesmidade e outridade não é tranquila, especialmente quando há um desequilíbrio entre a comunicação interna e externa, iniciando o processo que embaça a distinção entre "nós" e "eles" (BAUMAN, 2003). A diferenciação, que é a produção da identidade e da diferença, é permeada pela luta por significação, pois o ato de incluir/excluir indica a posição do sujeito. Na medida em que os diversos significados se multiplicam, nos confrontamos com uma multiplicidade desconcertante e cambiante de identidades possíveis, com as quais nos identificamos, ao menos temporariamente (HALL, 1999).

Deste modo, a identidade e a diferença não são inatas, elas não constituem um ser pronto e acabado, mas sim, indivíduos evanescentes e fragmentados, aliados às experiências individuais e coletivas. As identidades não possuem fixidez, harmonia, lógica ou consistência

e, ainda, que busquemos solidificá-las, seguem fluidas, fugindo ao fluxo de nossa experiência (BAUMAN, 2001).

Assim, a escola define ideias e condutas para os sujeitos que a frequentam, e os que não agem da maneira por ela esperada são considerados como anormais e desviantes: alunas precisam ser brancas, dóceis e bem-comportadas, enfim, *boas moças* para serem aceitas e respeitadas. Ao escapar do padrão normativo, as moças são *demonizadas* e discriminadas, o que gera conflitos e até violência física. Essas expectativas sociais são criadas por um amplo e quase imperceptível processo educativo que vai se delineando ao longo do tempo e que se materializa nas mais variadas instâncias de formação (na família, na escola, no discurso religioso, no discurso midiático, etc.), produzindo, dessa forma, inúmeras hierarquias, separatismos e desigualdades, na medida em que valoriza algumas condutas no detrimento de outras (FELIPE, 2007).

Neste cenário escolar inusitado, matizado por diferenças e multiplicidades, os professores e as professoras estão atônitos, desconcertados, e sem saber ao certo como proceder.

3 Formação intercultural de professores/as: uma necessidade frente aos desafios culturais do nosso tempo

Como argumentamos anteriormente, as atuais configurações da contemporaneidade vêm demandando novas formas de compreensão e discussão em torno das questões culturais. Tanto que foi oficializada em documento elaborado por ocasião da *Convenção sobre a proteção e promoção da Diversidade das Expressões Culturais*, organizada pela UNESCO5, realizada em Parais, em outubro de 2005. No documento, a diversidade cultural é reafirmada como uma característica da humanidade, um aspecto que se manifesta na originalidade, na pluralidade de identidades e expressões culturais dos povos. Este é apenas um dos muitos compromissos políticos que vêm sendo assumidos oficialmente, como resposta as lutas travadas pelos diversos grupos culturais que reivindicam novos espaços identitários.

Este compromisso com a diversidade impõe pensar na solução de problemas culturais ainda recorrentes. Para tanto, novos quadros conceituais começam a ser incorporados, como estratégia política e pedagógica para uma mudança de rumo na escola, pois é crucial desenvolver outras formas de lidar com as culturas, de modo a corresponder com os contextos emergentes e enfrentar as várias formas de discriminação.

Segundo Pérez Goméz (2001), a escola como entrecruzamento de culturas, situa professores e professoras no olho do furacão da crise cultural, econômica, política e social no qual vivemos atualmente. Esta afirmação coloca a necessidade de refletirmos sobre a formação de professores/as para que estes sejam capazes de mapear as múltiplas culturas e identidades no cotidiano escolar para intervir afirmativamente sobre elas.

Assim, considerando as manifestações da cultura escolar, é possível, a partir da formação continuada orientada por novos referenciais, mobilizar formas diferentes de lidar E perceber as questões culturais no interior da escola. A vida escolar

> [...] pode ser vista como uma pluralidade de discursos e lutas conflitantes, como um terreno móvel onde a cultura-de-sala-de-aula se choca com acultura-de-esquina, e no qual professores, alunos e diretores ratificam, negociam e por vezes rejeitam a forma como as experiência e práticas escolares são nomeadas e concretizadas (GIROUX, 2013, p. 157).

É justamente este aspecto plural que precisa ser tomado como base da construção de uma nova linguagem escolar, capaz de produzir um diálogo cultural para, a partir de práticas pedagógico-culturais mais democráticas e inclusivas, tornar a diferença um meio para produzir novos significados e desconstruir os discursos de uma suposta cultura única e universal e de uma identidade única. Candau e Moreira (2003), também ratificam a necessidade de a escola se constituir em um espaço de crítica cultural, de modo que cada professor/a como intelectual, possa desempenhar sua tarefa de crítico da cultura.

Para que professores e professoras tornem-se críticos da cultura, para que desconstruam os discursos hegemônicos, para que sejam capazes de produzir o diálogo cultural, e práticas inclusivas, precisam ser formados culturalmente. Neste sentido, consideramos crucial a formação cultural de professores, por esta se constituir em um projeto que permite a revisão epistemológica e política com vista a considerar os aspectos culturais do cotidiano escolar, para refleti-los e agir sobre eles. A formação de professores na abordagem intercultural pode se configurar em uma potente estratégia social e educativa.

A interculturalidade crítica se configura como um compromisso político, ético e epistêmico, provocador de um imaginário diferente da sociedade com a recuperação dos "não-conhecimentos" e dos "não ditos" – indígenas, negros, mulheres, mestiços e trasngêneros – a partir de seu fortalecimento como epistemologia e como tarefa política (WALSH, 2007). O projeto político da interculturalidade crítica, parte, para a autora, da

necessidade de implodir os conhecimentos hegemônicos, intervindo neles para provocar uma nova ordem epistêmica.

Esta perspectiva contribui ainda, com a reflexão sobre a posição de sujeitos que nós educadores assumimos no sistema de produção/reprodução de desigualdades identitárias, por oportunizar um giro epistemológico que compreenda a dimensão cultural como intrínseca aos processos pedagógicos por meio da experiência de conhecimentos "outros". Ela se volta também, para outra compreensão da cultura enfatizando a necessidade do diálogo e da interação entres as diferenças, buscando desnaturalizar o preconceito e a discriminação implantados desde a aventura colonial nas Américas.

Na escola, os processos educativos interculturais são propícios para desconstruir a racialização promovida pela colonização, bem como o patriarcalismo e o sexismo que daí deriva, e todas as demais formas de discriminação presentes nas relações pedagógicas, na direção de promover o reconhecimento das múltiplas identidades culturais, de modo a combater as mais variadas formas de desumanização.

Para tanto, é necessário pensar sobre a formação docente para além da dimensão de atualização didático-pedagógica, e potencializar a construção de caminhos em bases diferentes para a atuação docente. Se vivemos em um mundo plural e cambiante, a escola não pode afirmar uma suposta cultura comum e uma única identidade; ao contrário, precisa considerar as diversas culturas existentes como a ribeirinha, a quilombola, a indígena, a da cidade e do campo, levando em conta as inúmeras identidades que nelas se constituem.

Reconsiderar a formação de professore/as como caminho possível para uma educação promotora não apenas do diálogo entre culturas, mas, principalmente, da desconstrução das colonialidades do poder, do saber e do ser, contribuirá com o questionamento de realidades apresentadas como "naturais", suscitando outras narrativas que reconheçam a diferença como aspecto constituinte dos sujeitos.

Sendo assim, orientar a formação de professores a partir da perspectiva intercultural possibilita prepara-los para se comprometerem com a descolonização dos sujeitos por meio de processos pedagógico-culturais. A formação intercultural delineia possíveis caminhos para uma atitude de questionamento frente aos estereótipos produzidos e reproduzidos na escola, reivindicando espaços que transformem as diferenças em possibilidades para a construção de outras representações voltadas para a inclusão dos diferentes sujeitos e grupos socais (CANDAU, 2010).

A formação intercultural prepara os/as professores/as para encenarem outras performances, visando efetivar uma educação antidiscriminatória neste século XXI. Esta performance outra é a do trabalhador/a cultural, um profissional que precisa deter certos conhecimentos para saber lidar com os desafios culturais emergentes neste novo cenário. Essa expressão – trabalhador cultural − é apresentada por Giroux (1997), e caracteriza a atuação do professor como uma atividade política e cultural em que se combina reflexão e ação, com intuito de fortalecer os estudantes por meio de habilidades e conhecimentos sobre as injustiças; assim, o trabalhador cultural se coloca a serviço de um mundo livre da opressão e exploração.

O/a trabalhador/a cultural precisa ser consciente da política do lugar, da geopolítica do conhecimento, das consequências sociais, culturais e subjetivas da aventura colonial nas Américas, da cosmovisão dos povos tradicionais e das representações sobre nós, homens e mulheres do Sul global. A formação intercultural permite aos/as professores/as realizarem a crítica cultural da sociedade, da escola e a intervirem nos conflitos culturais a partir do contato com as alteridades, com as diferenças, e com os mecanismos de saber-poder que reproduzem estereótipos culturais hierarquizando, separando, e inferiorizando culturas e identidades.

Considerações finais

Na pesquisa em desenvolvimento temos produzido informações que indicam que a escola vive tensões e conflitos culturais cotidianamente, envolvendo problemas de gênero e de etnia. Tais problemas ocorrem em razão da escola desconsiderar as múltiplas culturas e identidades.

Para entender o novo mapa cultural da atualidade, é preciso situar o contexto de globalização desenhada em um ambiente sustentado pelas engrenagens capital consumo-significado-tecnologia, que faz proliferar imagens que seduzem ao consumismo e produzem muitas e voláteis identidades. A escola e os professores estão atônitos diante desta realidade e de mão atadas, pois ainda não sabem o que fazer diante deste cenário de multiplicidades.

O mapa pedagógico-cultural da escola impõe outras posturas educativas, que poderão ser materializadas mediante uma estratégia de formação docente intercultural. Por meio da formação intercultural, os professores serão preparados para assumir a tarefa de trabalhadores culturais, que são capazes de se comprometer teórica e politicamente com a construção de políticas culturais que considerarem as culturas do cotidiano escolar, mapeiem

diferenças e identidades para refleti-las e reconhece-las. Por meio da formação intercultural os professores poderão ter clareza do compromisso político, ético e epistêmico com vista a recuperação dos "não-conhecimentos" e dos "não ditos" da modernidade.

Referências

BAUMAN, Zygmunt. **Comunidade**: a busca por segurança no mundo atual. Trad. Plínio Dentzien. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2003.

_____. **Modernidade líquida**. Rio de janeiro: Zahaar, 2001.

CHARAUDEAU, Patrick. Identidade linguística, identidade cultural: uma relação paradoxal. **Discurso e (des) igualdade social**. São Paulo: Contexto, p. 13-29, 2015.

CLIFFORD, James. **A Experiência etnográfica**: antropologia e literatura no século XX. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1998.

CANDAU, Vera Maria; MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa. Educação Escolar e Cultura(s): Construindo Caminhos. **Revista Brasileira de Educação**. mai/jun/ago, n. 23, 2003.

_____. Interculturalidade e educação na América Latina: uma construção plural, original e complexa. **Revista Diálogo Educação**. v. 10, n. 29, p. 151-169, jan./abr., 2010.

COSTA, Marisa Vorraber. Sobre as contribuições das análises culturais para a formação dos professores do início do século XXI. **Revista Educar.** Curitiba, Editora UFPR, n.37, p. 129-152, mai./ago., 2010.

GIROUX, Henry A. A Formação do professor como uma contra esfera pública: a pedagogia radical como uma forma de política cultural. In: MOREIRA, Antônio Flávio; SILVA, Tomaz Tadeu da. (Orgs.). **Currículo, cultura e sociedade.** 12ª Ed. São Paulo: Cortez, 2013.

_____. **Os professores como intelectuais:** rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

HALL, Stuart. **A Identidade Cultural na Pós-modernidade.** Trad. Tomaz Tadeu da Silva; Guarcira Lopes Louro. 12ª Ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2015.

_____. Identidade cultural e diáspora. **Revista do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional**. Rio de Janeiro: IPHAN, 1996, p. 68-75.

MINC. **Convenção sobre a Proteção e Promoção da Diversidade das Expressões Culturais**. Disponível: http://www.cultura.gov.br/politicas5/-/asset_publisher/WORBGxCla6bB/content/convencao-sobre-a-protecao-epromocao-da-diversidade-das-expressoes-culturais/10913. Paris, Acesso em: 20/10/2005.

MUNSBERG, João A. Steffen; SILVA, Gilberto F. da. Interculturalidade na perspectiva da descolonialidade: possibilidades via educação. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação.** Araraquara, v. 13, n. 1, p. 140-154, jan./mar., 2018.

PÉREZ GOMÉZ, Angel I. **A Cultura escolar na sociedade neoliberal**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Identidade e diferença:** a perspectiva dos estudos culturais. Rio de Janeiro: Vozes, 2014.

_____. **O Sujeito da Educação**: estudos foucaultianos. 7ª Ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2010.

WALSH, Catherine. Interculturalidad, colonialidad y educación. **Revista Edcación y Pedagogia**. may./ago., v. 19, n. 48, p. 25-35, 2007.

EDUCAÇÃO, CULTURA E IDENTIDADE AFRO-BRASILEIRA E AFRICANA: UMA REFLEXÃO SOB AS PERSPECTIVAS DA LEI 10.639/ 2003

Clemerson Santos da Silva[27]
Rosicleide Maciel dos Santos[28]
Deusa Maria de Sousa[29]

Introdução

O trabalho objetivou construir uma abordagem bibliográfica sobre a temática da cultura, identidade afro-brasileira e africana destacadas pela a Lei 10.639/2003, pois a pesquisa bibliográfica para Severino (2016) é aquela que se realiza a partir do registro disponível, decorrente de pesquisas anteriores, em documentos impressos, como artigos, teses etc., utilizando-se de dados ou categorias teóricas já trabalhadas por outros pesquisadores e devidamente registrados. O objeto de análise desta pesquisa foi o trabalho de cotejamento teórico, a partir da perspectiva de diversos autores, e o papel da escola no que tange à temática étnico racial e africana, com ênfase na disparidade existente entre a proposta curricular, a práxis escolar, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) e o Parecer CNE/CNE/CO003/2004. Para Severino (2016) este tipo de pesquisa tem como fonte documentos no sentido amplo.

A relevância deste estudo está em evidenciar de que forma o currículo escolar aborda a questão identitária, cultural, afro-brasileira e africana, pois segundo Ana Celia da Silva (2005) constatou que o negro poucas vezes foi representada no livro didático e quando aparecia era de forma folclorizado e estereotipado: apresentado como escravo, serviçal, filho de empregado, sem nome ou apelido e caricaturado, associado ao feio, ao malvado, ao incapaz com atributos não humanos, constituindo-se em uma minoria social. A Lei 10.639/2003 e sua inserção no processo educativo curricular devem ter como prática a valorização cultural das múltiplas identidades, pautado no respeito à diversidade étnico-racial e cultural e no currículo multicultural que valorize e respeite a alteridade dos diversos povos.

1 Educação e cultura afro-brasileira e africana

O processo educacional deve ser imbricado por uma concepção cultural crítica, nessa perspectiva Forquin (1993) enfatiza que a cultura é o conteúdo substancial da educação, sua

[27] Secretaria Estadual de Educação do Pará. E-mail: clemersantosuepa@mail.com
[28] Secretaria Estadual de Educação do Pará. E-mail: rosicleideufpa@yahoo.com.br
[29] Faculdade de Desenvolvimento do Campo/FADECAM/CUBT/UFPA. E-mail: msdeusa@gmail.com

fonte e sua justificativa última, assim, a educação não é nada fora da cultura e sem ela. Para o autor ela, a cultura, existe pela e na educação por meio do trabalho paciente e continuamente recomeçado de uma tradição docente. Educação, memória e cultura se determinam, complementam-se, "uma não pode ser pensada sem a outra e toda reflexão sobre uma desemboca imediatamente na consideração da outra". Por meio de pesquisa bibliográfica, documental foram feitas a seguinte indagação: a escola está ou não se modificando para construir um processo educativo voltado para a aceitação das múltiplas identidades e cultura afro-brasileira e africana? Tais questões ecoam até hoje no processo educativo, pois elas precisam favorecer a redução da intolerância e ampliar o respeito às diferenças indenitárias e culturais eliminando da sociedade qualquer forma de discriminação, transformando-a em um espaço de respeito e valorização cultural.

De acordo com Nascimento (1978), Munanga (1996) e Silva (1996) a educação formal não foi e nem é a panaceia para os negros e negras brasileiros. Historicamente o sistema de ensino brasileiro pregou, e ainda prega, uma educação formal de embranquecimento cultural em sentido amplo. Para os autores, a educação formal não era só eurocêntrica e de orientação norte-americana, como também desqualificava o continente africano e inferiorizava radicalmente os negros, assim segundo Nascimento (1978, p.94);

> O sistema educacional [brasileiro] é usado como aparelhamento de controle nesta estrutura de discriminação cultural. Em todos os níveis do ensino brasileiro-elementar, secundário, universitário [...], o elenco das matérias ensinadas, é como se executasse o que havia predito a frase de Sílvio Romero[30], constitui um ritual da formalidade e da ostentação da Europa, e, mais recentemente, dos Estados Unidos. Se consciência é memória e fruto, quando e onde está a memória africana, parte inalienável da consciência brasileira? Onde e quando a história da África, o desenvolvimento de suas culturas e civilizações, as características, do seu povo, foram ou são ensinadas nas escolas brasileiras? Quando há alguma referência ao africano ou negro, é no sentido do afastamento e da alienação da identidade negra. Tampouco na universidade brasileira o mundo negro-africano tem acesso. O modelo europeu ou norte-americano se repete, e as populações afro-brasileiras são tangidas para longe do chão universitário como gado leproso. Falar em identidade negra [...] é o mesmo que provocar todas as iras do inferno, e constitui um difícil desafio aos [...] afro-brasileiros.

A assertiva acima deixa evidente que a cultura e memória enfocadas pela escola desconsideram as outras existentes, recorremos então a Lei de Diretrizes e Bases da

[30] A frase de Silvio Romero é: "Nós temos a África em nossas cozinhas, América em nossas selvas, e Europa em nossas salas de visitas". ROMERO, *apud* NASCIMENTO (1978, p. 94).

Educação[31] (LDB/1997) e aos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs/1997/1998) com o intuito de averiguar e discutir quais os pressupostos que essas diretrizes expressam nos seus documentos no que se refere ao ensino e aprendizagem da cultura, memória e história do povo brasileiro, ou seja, o que o Estado brasileiro considera, hoje, necessário e adequado problematizar para os alunos nas aulas de História, disciplina escolhida como exemplo para esta reflexão. Cremos que relatar o impacto da nova LDB e dos PCNs no ensino de História nos remete à compreensão do papel da escola e da dinâmica escolar em relação aos saberes históricos por ela trabalhados.

> Art. 26 - Os currículos do Ensino Fundamental e Médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela. Parágrafo 4º - o ensino de História do Brasil levará em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro, especialmente das matrizes indígenas, africanas e europeias.

O conteúdo dos PCNs (1997/1998) para o Ensino Fundamental de História, lançado pelo Ministério da Educação em 1997 propõe que a nossa cultura e memória devem ser trabalhadas e apresentadas para as novas gerações que frequentam às escolas nas diferentes realidades socioculturais do Brasil. A diretriz reforça a preocupação com a inclusão da diversidade cultural no currículo de História.

> Os alunos deverão ser capazes de:
>
> - Conhecer e respeitar o modo de vida de diferentes grupos sociais, em diversos tempos e espaços, em suas manifestações culturais, econômicas e políticas reconhecendo semelhanças e diferenças entre eles;

[31] No início de 2003, foi acrescida à Lei de Diretrizes e Bases da Educação a Lei 10.639, que determinou os seguintes artigos:
Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira.
§ 1ª - O Conteúdo programático a que se refere o caput deste artigo incluirá o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e políticas pertinentes à História do Brasil.
§ 2ª - Os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileiras.
Art. 79-B - O calendário escolar incluirá o dia 20 de novembro como "Dia Nacional da Consciência Negra". Esses dispositivos legais encontraram nas "Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana" as orientações para formulação de seus projetos comprometidos com a educação de relações étnico-raciais positivas.

> - Reconhecer mudanças e permanências nas vivências humanas presentes em sua realidade e em outras comunidades, próximas ou distantes no tempo e no espaço;
> - Valorizar o patrimônio sociocultural e respeitar a diversidade, reconhecendo-a como um direito dos povos e indivíduos e como elemento de fortalecimento da democracia. (PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS PARA O ENSINO FUNDAMENTAL DE HISTÓRIA).

Com base no exposto, torna-se evidente que tanto LDB quanto os PCNs estavam pautados em uma perspectiva multicultural, pelo menos em teoria, em outras palavras, a proposta aqui apresentada é de um currículo multicultural, que tem como principal objetivo a valorização cultural do indivíduo na sua totalidade e multidimensonalidade, no respeito à diferença contribuindo, assim, para a construção de uma identidade positiva pelo discente.

2 O papel da escola frente a discriminação afrodescendente

Nesse sentido, torna-se necessário discutir o papel da escola dentro dessa disparidade existente entre a proposta curricular e a práxis escolar. Esta última é questionada por Chervel (1990) que pautado no estudo das disciplinas escolares questiona: como não se percebeu o papel criativo que a escola detém e desempenha? Ele afirma, então, que o papel da escola é duplo. De fato, ela forma não apenas indivíduos, mas também uma cultura que vem, por sua vez, penetrar, moldar, modificar a cultura da sociedade global.

Chevallard (1985) corrobora, frisando que a escola é dotada de uma dinâmica própria – saberes, modos de pensar, estratégias de dominação e resistência, critérios de seleção constitutivos da chamada "cultura escolar". Nesse sentido, torna-se evidente que a escola possui uma dinâmica própria de doutrinar o indivíduo ou pode levá-lo à 'desalienação,' mas também pode operar de forma contrária perpetuando mitos e estereótipos da memória dominante, explica Coelho (2008, p.50), assim*, "a escola atua como instrumento de legitimação da cultura que detém mecanismos de produção material e imaterial da sociedade – notadamente branca, masculina, heterossexual e cristã"*. Anjos (2005, p.174) ratifica ainda ao afirmar:

> O sistema escolar tem sido estruturado para a perpetuação de uma ideologia sócio-político-econômica que junto com os meios de comunicação social mantém uma estrutura classista, transmissora de valores distorcidos e individualistas. Primeiro são os livros didáticos que ignoram o negro brasileiro e o povo africano como agente ativo da formação geográfica e histórica. Em segundo, a escola tem funcionado como uma espécie de

> segregadora informal. A ideologia subjacente a essa prática de ocultação e distorção das comunidades afrodescendentes e seus valores tem como objetivo não oferecer modelos relevantes que ajudem a construir uma autoestima positiva, nem dar referência à sua territorialidade e sua história.

Como a escola pode invisilizar ou desconsiderar as comunidades afrodescendentes e sua importância durante o processo histórico brasileiro?

Não é o que dizem as diretrizes da LDB e dos PCNs que primam pela alteridade e construção de uma identidade positiva. Contudo, Silva (2005) afirma que os sujeitos dessas culturas são representados, em grande parte, nos meios de comunicação e materiais pedagógicos, sob forma estereotipada e caricatural, despossuídos de humanidade e cidadania.

3 As representações do negro e a negação da identidade afro-brasileira e africana

Ana Célia da Silva[32] analisou 82 livros de "Comunicação e Expressão" e constatou que os conteúdos veiculados não representavam o negro em suas ilustrações, o padrão social apresentado pelos personagens (brancos*)* é de trabalhador da classe média que possui carro, casa mobilhada, aparelhos eletrodomésticos e aparece bem vestido; o branco é associado ao belo, ao puro, ao bom e ao inteligente; o negro, nas poucas vezes que é mencionado, ou é representado de forma folclórica e estereotipada: ele é sempre o escravo, o serviçal, o filho da empregada, sem nome ou apelido e caricaturado em figuras que remetem à gula ou a animais irracionais. Enfim, o negro é associado ao feio, ao malvado, ao incapaz, com atributos não humanos, é constituindo-se em minoria social.

Com base no exposto, depreende-se que o resultado desse processo de ensino e aprendizagem é: rejeição e negação dos valores socioculturais em detrimento da estética e dos valores socioculturais dos grupos valorizados nas representações, internalizações dos estereótipos recalcadores da identidade étnico-racial, a autorrejeição e a rejeição ao outro, seu igual fazendo com que o sujeito negue sua própria identidade dando preferência aos valores dos grupos sociais valorizados nas representações, explica Silva (2005).

Cuche (2002) analisa o processo de negação da identidade, de acordo com ele, a auto identidade terá maior ou menor legitimidade que a heteroidentidade dependendo da situação

[32] Apud COELHO, Wilma de Nazaré Baia; COELHO, Mauro Cezar (Org.). Raça, cor e diferença: a escola e a diversidade. Belo Horizonte: Mazza, 2008 p. 52.

relacional, força entre os grupos de contato a estigmatização dos grupos minoritários através de forças simbólicas levando à construção de uma identidade negativa pelo grupo estigmatizado desprezando-se a si mesmos, assim a identidade negativa aparece então como uma identidade vergonhosa e rejeitada o que traduzirá uma tentativa para eliminar os sinais exteriores da diferença negativa.

Para modificar essa situação Cuche (2002) sugere que a situação das relações interétnicas seja modificada profundamente para que haja a desconstrução da imagem negativa do grupo estereotipado. Souza Santos (1999), por seu turno nos adverte que precisamos lutar pela valorização da diferença cultural e identitária uma vez que temos o direito de ser iguais quando a diferença nos inferioriza e de ser diferentes sempre que a igualdade nos descaracteriza. Sobre a história dos afro-brasileiros no Brasil, Nascimento (2003) destaca que uma forma particular de atuação do racismo brasileiro se deu e ainda se dá pelo processo de invisibilidade e silenciamento a que eles foram e são submetidos em nosso país. Trata-se de "um racismo silenciado pela ideologia da democracia racial" (MUNANGA, 1996, p. 80).

De acordo com Coelho e Cabral (2008) o mito da democracia[33] racial fundamenta-se no discurso da não existência de racismo e, portanto, da não necessidade de sua evidenciação, assim o Brasil não conheceria o racismo. A assertiva deixa evidente a disseminação a *ideologia do branqueamento*[34], um dos desdobramentos do mito. Nesse sentido na história oficial do Brasil a presença do negro como ator, criador e transformador da história e da cultura brasileira é negligenciada, marginaliza e estereotipada, completa Munanga (2005).

4 A Lei 10.639/2003 e o Parecer CNE/CNE/C003/2004

O governo brasileiro e a sociedade em geral em distintos momentos políticos e sob diferentes olhares e perspectivas teóricas-políticas têm realizado embates a favor do reconhecimento à diversidade sociocultural ocasionado a incorporação nos documentos oficias do governo brasileiro as temáticas relacionadas a pluralidade, valorização da identidade e da cultura, ou seja, a alteridade.

[33] Mito da democracia racial: discurso que propaga a ideia de igualdade racial entre negro, índio e branco através da exaltação da miscigenação como mecanismo de discriminação racial. Ver: COELHO, Wilama de Nazaré Baia; COELHO, Mauro Cesar (Org.). Raça, cor e diferença. Belo Horizonte: Mazza, 2008. p. 26-33.
[34] Ideologia do branqueamento: discurso que propaga a ideia de que a miscigenação é a solução para substituição da raça negra vista como grande problema brasileira. * Ver: COELHO, Wilama de Nazaré Baia; COELHO, Mauro Cesar (Org.). Raça, cor e diferença. Belo Horizonte: Mazza, 2008.

Em detrimento disso, um documento oficial foi aprovado em no início de 2003 e lançado no ano de 2004, já na administração do Presidente da República Luiz Inácio Lula da Silva; foi incorpora à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB, a Lei 10639/2003[35] que estabelece a obrigatoriedade do ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana nas escolas de todo o país.

A despeito da Lei 10.639/03[36], Rocha *apud* Coelho e Coelho (2008), enfatizou que ela foi levada à Casa Legislativa pelos Deputados Ester Grossi e Ben-Hur Ferreira. Ela surge a partir das lutas e discussões do Movimento Negro pela formulação das Políticas de Ações Afirmativas[37] que extinguissem as desigualdades que distinguem os brasileiros pela cor da pele, assim para Nascimento (2003, p.96)

> A implementação da Lei n° 10.630/2003 no contexto escolar é um desafio para que toda sabedoria relacionada à História e à Cultura Africana e Afro-brasileira se torne um conhecimento presente, efetiva e positivamente, na sala de aula. Este conhecimento pretende se construir hegemônico, no sentido de agregar um novo "centro", uma vez que a lei contesta a universalidade de um eurocentrismo. Trata-se, sim, de uma concepção diferenciada de "centro", que "postula a necessidade de explicar a localização do sujeito no sentido de desenvolver uma postura teórica própria a cada grupo social fundamentada na sua experiência histórica e cultural.

Com o objetivo de garantir a regulamentação da Lei 10.639/2003 foi homologado o Parecer CNE/CNE/CP003/2004 aprovado em 10 de março de 2004. De acordo com o Ministério da Educação - MEC[38](2006) esse parecer oferece uma resposta à população afrodescendente a partir da elaboração e disseminação de ideias e políticas de reparações, reconhecimento e valorização de sua história, cultura e identidade. Ele traz políticas curriculares, fundamentadas em dimensões históricas, sociais e antropológicas oriundas da realidade brasileira e objetiva combater o racismo e a discriminação que atinge particularmente os negros.

---

[35] Em 10/03/2008, a Lei 10.639/03 sofreu uma modificação no seu artigo 26 A, em decorrência da aprovação da Lei 11.645/08, ampliando a sua abrangência à obrigatoriedade ao estudo a respeito da História e Cultura Indígena.
[36] Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm. Acesso em 05/07/2014.
[37] Políticas de Ações afirmativas: ações que corrigem distorções no sistema de alocação por mérito, assentando-se nos valores individualistas e 'republicanos' que norteiam o direito civil ocidental [...] Justifica-se como forma de restituir a igualdade de oportunidades e, por isso mesmo, deve ser temporária em sua utilização, restrita em seu escopo, e particular em seu âmbito. É vista como um mecanismo para promover a equidade e a integração sociais. [...] Surge como aprimoramento jurídico de uma sociedade cujas normas e mores se pautam pelo princípio da igualdade de oportunidades na competição entre indivíduos livres. (GUIMARÃES, 2005, p. 171 e 197).
[38] MINESTÉRIO DA EDUCAÇÃO, Secretaria de Educação Continuada. Alfabetização e diversidade: Orientações e ações para educação das relações étnico-raciais. Brasília: SECAD, 2006.

O Parecer propõe a divulgação e produção de posturas e valores que eduquem cidadãos orgulhosos de seu pertencimento étnico racial. O foco é a interação positiva entre as distintas culturas pautada na construção de uma nação democrática na qual todos possuam seus direitos garantidos e sua identidade valorizada, explica o Ministério da Educação (2006).

De acordo com Arruda (2006), a Lei 10.639/2003 não vem transformar o currículo eurocêntrico num currículo afrocêntrico, mas tem a função de contribuir para a construção das relações étnico-raciais na sociedade e, sobretudo, no espaço da escola para que sejam pautadas no respeito, ética, cidadania e humanização. A valorização da diversidade e repúdio à intolerância, o compromisso efetivo com uma educação multirracial e interétnica, as inovações teórico-metodológicas são propostas que realmente contemplem e objetivem o desenvolvimento de relações respeitosas entre os mais distintos sujeitos do processo educativo, contribuindo para a desconstrução de estereótipos e preconceitos com intuito de desfazer equívocos históricos e culturais sobre negros e indígenas, valorizando, assim a presença desses diferentes agentes nos mais distintos cenários da vida brasileira, contribuindo para a construção de uma consciência crítica e indenitária pautada no respeito as diferença étnico raciais; estes são apenas alguns benefícios trazidos pela Lei aqui discutida.

Cuche (2002) enfatiza que uma cultura particular não se produz sozinha, mas produz múltiplas identidades, estas são resultantes das interações entre os grupos. Para ele deve-se considerar que a identidade se constrói e se reconstrói constantemente no interior de suas trocas sociais e dos procedimentos de diferenciação que eles utilizam em suas relações. Manique (1994) completa dizendo que a construção identitária do sujeito ocorre a partir da inserção e reconhecimento do mesmo com os grupos sociais de pertença, também através da verificação da forma como se estruturam. Para a autora o conhecimento histórico é indispensável na construção da identidade sob o ponto de vista pedagógico-didático levando em conta o tratamento da memória coletiva de diferentes grupos de pertença.

Por seu turno para Gonçalves & Silva (2004), deve-se respeitar as matizes étnico-raciais e avivar, na lembrança dos brasileiros, as individualidades históricas e culturais das populações que deram ao Brasil a feição que lhe é própria. Essa atitude contribuirá para valorização identitária e cultural dos povos que também fizeram parte da formação da sociedade brasileira.

Nessa perspectiva, a aprovação da Lei 10.639 no ano de 2003 é resultado de todo este debate para superação do racismo, da discriminação racial, da valorização das múltiplas

identidades. Dessa forma, ao estabelecer a obrigatoriedade do ensino da História e Cultura Afro-brasileira e Africana nas escolas de todo país, a lei, supracitada, tem como principal objetivo "proporcionar o reconhecimento e a valorização da identidade, história e cultura dos afro-brasileiros, bem como a garantia de reconhecimento e igualdade de valorização das raízes africanas da nação brasileira, ao lado das indígenas, europeias e asiáticas" (BRASIL, 2007).

Para Souza, Souza e Loyola (2007) aprender a história e a cultura brasileira é se apropriar também da cultura de vários povos que ajudaram na construção deste país com a junção de memória e bagagens trazidas de diversas partes do mundo. Pereira (2007) corrobora destacando a diversidade cultural negra dentro do Brasil deve ser considerada durante o estudo da África. Em relação às culturas afrodescendentes o autor afirma que é importante aprendê-las dentro do princípio da diversidade, uma vez que diferentes grupos culturais africanos se instauraram no território brasileiro se desenharam aqui modelos diferenciados de culturas afrodescendentes.

Combater o racismo, trabalhar pelo fim das desigualdades raciais, empreender reeducação das relações étnico-raciais não são tarefas exclusivas das escolas. As formas de discriminação de qualquer natureza não têm o seu nascedouro na escola; porém o racismo, as desigualdades e discriminações existentes na sociedade perpassam por ali. Para que as instituições de ensino desempenhem a contento o papel de educar é necessário que se constituam em espaço democrático de produção e divulgação de conhecimentos e posturas que visem a uma sociedade justa. A escola tem papel preponderante para eliminação das discriminações e para emancipação dos grupos discriminados, ao proporcionar acesso a conhecimentos científicos, a registros culturais diferenciados, à conquista de racionalidade que rege as relações sociais e raciais, a conhecimentos avançados, indispensáveis para consolidação e concerto das nações como espaços democráticos e igualitários, a escola tem que desfazer a mentalidade racista e discriminadora secular superando o etnocentrismo europeu, reestruturando as relações étnico-raciais e sociais, desalienado os processos pedagógicos. Isto não pode ficar reduzindo a palavras e a raciocínios desvinculados da experiência de ser inferiorizados vivida pelos negros, tampouco das baixas classificações que lhe são atribuídas nas escalas de desigualdade sociais, econômicas, educativas e políticas.

Assim, esse entendimento acaba sendo pautado pelas vivências sociais de modo acrítico, conformando a divisão e a hierarquização raciais. Vale frisar que não se nasce racistas,

mas torna-se racistas devido o processo histórico de negação da identidade e de "coisificação" dos povos africanos. Por isso, é imprescindível, portanto, reconhecer esse problema e combatê-lo no espaço escolar. É necessária a promoção do respeito mútuo, o respeito ao outro, o reconhecimento das diferenças, a possibilidade de se falar sobre as diferenças sem medo, receio ou preconceito. A solução encontrada pelo Ministério da Educação foi a adoção de medidas, Lei nº 10.639/2003 acima citada, diretrizes que obrigam a escola a trazer esse debate para dentro da sala de aula. Não se pretende com isso construir uma sociedade idílica, harmonia e sem conflitos, uma sociedade que negue as desigualdades sociais, raciais e regionais.

Valorização da diversidade e repúdio a intolerância é assumir compromisso efetivo com uma educação multirracial e interétnica, inovações teórico-metodológicas propostas que realmente contemplem e objetivem o desenvolvimento de relações respeitosas entre os mais distintos sujeitos do processo educativo contribuindo para a desconstrução de estereótipos e preconceitos com intuito de desfazer equívocos históricos e culturais sobre os negros valorizando a presença desse agente nos mais distintos cenários da vida brasileira são apenas alguns benefícios trazidos pela Lei aqui discutida, esta, por intermédio da modificação do Projeto Político-Pedagógico garantirá aos alunos negros (as) e não negros (as) um espaço escolar de socialização no qual as relações interpessoais, os conteúdos e materiais constituam o diálogo entre culturas que tragam não apenas as contribuições históricas do ponto de vista europeu, mas também as contribuições africanas e afro-brasileiras. Nessa perceptiva, trazida pela Lei, a escola passa ser um lugar de trocas de experiências, de igualdade, de reconhecimento do outro, de equidade das relações étnico-raciais permitindo um mergulho no processo de estudo e formação capaz de fazer entender e compreender como e porque, ao longo do processo histórico, as diferenças foram produzidas e muitas vezes usadas como critérios de seleção de exclusão de alguns e inclusão de outros.

Os sistemas de ensino possuem autonomia para compor projetos pedagógicos que estejam de acordo com a Lei, no entanto, é importante frisar que a normativa vai além da mera inclusão de conteúdos, exige que as relações étnico-raciais, sociais, pedagógicas, procedimentos de ensino, condições oferecidas para aprendizagem, objetivos táticos da educação oferecidos pelas escolas sejam repensados.

O Brasil, país multiétnico e pluricultural, precisa de organizações escolares onde todos se vejam incluídos em que lhes seja garantido o direito de aprender e de ampliar

conhecimentos, sem serem obrigados a negar a si mesmos, ao grupo étnico-racial a que pertencem, a adotar costumes, ideias, comportamentos que lhe são adversos.

Nesse sentido o papel da escola é tido como espaço privilegiado de inclusão, reconhecimento e combate as relações preconceituosas e às discriminações, espaço de apropriação de saberes e desconstrução das hierarquias entre as culturas, afirmação do caráter multirracial e pluriétnico da sociedade brasileira, reconhecimento da história e cultura afro-brasileira e africana como condição para a construção da identidade étnico-racial brasileira. O papel do professor será de sujeito do processo educacional ao mesmo tempo aprendiz da temática e mediador entre o/a aluno/a e o objeto da aprendizagem aqui concebido como os conteúdos da história e cultura afro-brasileira e africana, bem como das relações étnico- raciais. O discente passa a ser sujeito do processo educacional que vive e convive em situação de igualdade com pessoas de todas as etnias vendo a história do seu povo sendo contada e respeitada. A relação docente – discente pautada por uma educação étnico-racial em que o primeiro respeita o segundo como sujeito sociocultural, a relação passa a ser pautado no diálogo como instrumento de inclusão/interação. O currículo, nessa perspectiva, contemplará a efetivação de uma pedagogia de respeito às diferenças tratará a questão racial como conteúdo inter e multidisciplinar durante todo o ano letivo, estabelecendo diálogo permanente entre o tema étnico-racial e os demais conteúdos trabalhados na escola. Temos então, processos pedagógicos que reverenciam o princípio da integração, através do reconhecimento e da importância de se conviver com as diferenças processos nos quais trocas são privilegiadas e estimuladas que reconhecem a interdependência entre corpo, emoção e cognição no ato de aprender, que privilegia a ação do grupo com propostas de trabalho vivenciadas coletivamente (docente e discente) levando em conta a singularidade individual.

Conclusão

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 a ao conhecimento de sua história.

Nesse contexto, o papel da escola é tido como espaço privilegiado de alteridade, reconhecimento e combate as relações preconceituosas e às discriminações, espaço de apropriação de saberes e desconstrução das hierarquias entre as culturas, afirmação do

caráter multirracial e pluriétnico da sociedade brasileira, reconhecimento da história e cultura afro-brasileira e africana como condição para a construção da identidade étnico-racial brasileira.

Portanto, a Lei 10.639/2003 configura inúmeras mudanças no processo de ensino-aprendizagem e na própria escola como um todo e em sua relação com a comunidade escolar, visando uma educação para a construção de múltiplas identidades uma vez que mostra outras perspectivas da história contada até hoje. Cumprir a referida Lei é responsabilidade de todos nós e não somente da escola, pois ela será apenas uma mediadora dessa nova perspectiva de ensino-aprendizagem, no entanto nós também daremos significado a ela na medida em que decidirmos modificar nossas posturas, reconhecer nossa identidade e valorizar nossas raízes culturais, romper com atitudes preconceituosas e discriminatórias e construir um Brasil diferente que reconhece as diferenças como algo de fundamental importância para a construção de nossa cidadania e de nossa vivência em sociedade. Temos um novo desafio a cumprir, desafio este que sempre esteve diante de nossos olhos, mas que acabamos por ignorá-lo por ser mais cômodo, o grande desafio é reconhecer e valorizar a identidade negra, descobrir quem somos e termos orgulho de nossa identidade e matrizes socioculturais; respeitar o outro como ele realmente é, e assim fazer parta de uma história diferente na qual a diversidade é sinônima de igualdade e equidade.

Referências

ARUDA, Jorge. **Educando pela diversidade afro brasileira e africana.** João Pessoa: dinâmica, 2006.

BRASIL, Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.** Parecer CNE/CP3/2004, de 10 de março de 2004.

BRASIL, **Parâmetros Curriculares Nacionais**: História e Geografia (PCNs). Secretária de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) (Lei n° 9.394)**. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. **Marcos Legais da Educação Nacional.** Brasília, DF: Ministério da Educação, 2007.

CHERVEL, André. Histórias das disciplinas escolares: Reflexão sobre o campo de pesquisa. **Teoria & Educação**, nº 2. Porto Alegre, 1990.

CHEVALLARD, Y. **La transposition didactque:** Du savoir savant au savoir enseigné. Grenoble: La Penseé Sauvage, 1985.

COELHO, Wilma Baia; CABRAL, Rebeca Pereira. Relações Sociais no "Paraiso Racial: Considerações iniciais sobre o mito. In. COELHO, Wilma de Nazaré Baia; COELHO, Mauro Cezar (Org.). **Raça, cor e diferença**: a escola e a diversidade. Belo Horizonte: Mazza, 2008.

COELHO, Wilma de Nazaré Baia; COELHO, Mauro Cezar (Org.). **Raça, cor e diferença:** a escola e a diversidade. Belo Horizonte: Mazza, 2008. S.

CUCHE, Denys. **A noção de cultura nas ciências sociais**. Bauru: EDUSC, 2002.

DOS ANJOS, Rafael Sanzio A. A Geografia, a África e os Negros Brasileiros. In: MUNANGA, Kabengele (Org.). **Superando o racismo na escola.** 2ª Ed. Brasília: Ministério da Educação, Secretária de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

FORQUIM, Jean-Claude. **Escola e cultura**. Porto Alegre: AetMed, 1993.

GONÇALVES E SILVA, Petronilha Beatriz. (Relatora) **Parecer das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.** Brasília: MEC/CNE, 2004.

MANIQUE, A. P.; PROENÇA, M. C. **Didática da história**. Lisboa: Texto, 1994.

MINISTERIO DA EDUCAÇÃO (MEC), **Secretaria da Educação Continuada. Alfabetização e diversidade**: orientações e ações para Educação das relações Étnicos-Raciais. Brasília: SECAD, 2005.

MOURA, Glória. **O direito à diferença**. In: MUNANGA, Kabenguele (Org.). Superando o racismo na escola. 2ª Ed. Brasília: Ministério da Educação, Secretária de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

MUNANGA, Kabengele (Org.) **Estratégias e políticas de combate à discriminação racial.** São Paulo: EDUSP/Estação Ciências, 1996.

MUNANGA, Kabengele (Org.). **Superando o racismo na escola**. 2ª Ed. Brasília: Ministério da Educação, Secretária de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

NASCIMENTO, Abdias. **O Genocídio do Negro Brasileiro**: processo de um Racismo Mascarado. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

NASCIMENTO, Elisa E. **O sortilégio da cor**: identidade, raça, e gênero no Brasil. São Paulo: Selo Negro. 2003.

SEVERINO, Antonio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico.** São Paulo, 2016.

SILVA, Ana Célia da. **A desconstrução da discriminação no livro didático**. In: MUNANGA, Kabenguele (Org.). Superando o racismo na escola. 2ª Ed. Brasília: Ministério da Educação, Secretária de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

SOUZA SANTOS, Boaventura. **A Construção Multicultural da Igualdade e da Diferença**. Oficina do CES – Centro de Estudos Sociais, Coimbra, n. 135, p. 4-6, 1999.

SOUZA, Fernanda D. de; SOUZA, Mariana Ribeiro de; LOYOLA, Rosângela da C. Lei Federal n. 10.639/03: rumos e desafio. **Revista Sapientia**, n. 6, p. 60-69, 2007. Disponível em:<http://www.faculdade.pioxiies.com.br/anexos/Sapientia06/RC_N6_Unices_artigo_3.pdf>. Acesso em: 10/11/2019.

A DIVERSIDADE RELIGIOSA NO COTIDIANO ESCOLAR: PROVOCAÇÕES DO PROGRAMA DE RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA

Fellipe da Silva Paiva[39]
Patrícia Goes Moreira[40]
Sandra Karina Barbosa Mendes[41]

Introdução

Neste trabalho temos como objeto de estudo a formação continuada de professores em serviço sobre a temática da diversidade religiosa, como subsídio teórico para a produção de práticas educativas e de ensino que promovam a inclusão e respeito à diversidade. Este objeto surge com base nas vivências proporcionadas pelo Programa de Residência Pedagógica, criado para aprimorar a formação do futuro pedagogo.

Definimos como objetivos: discutir a formação continuada na perspectiva da valorização da diversidade e provocar reflexões sobre as tensões estre a escola laica e a diversidade religiosa na escola municipal Maria Antonieta de Paiva. Como referencial teórico, adotamos a obra de Almeida e Placco (2012) e Brasil (2017 e 2011) para analisar as questões ligadas ao estado laico e sobre intolerância e diversidade religiosa, Gonçalves e Ströher, Benedito e Borges (2011) e Brasil (2013).

Referente aos procedimentos metodológicos adotados, inicialmente, realizamos entrevista com os professores e equipe gestora da escola, em seguida, analisamos os dados levantados e produzimos um projeto de intervenção que foi desenvolvido através de dois minicursos com duração de duas horas cada um, com as temáticas: *Conhecendo a diversidade cultural* e outro com a temática: *Diversidade religiosa na escola.*

1 A Escola Municipal Maria Antonieta de Paiva e o programa de Residência Pedagógica (RP)

A escola Maria Antonieta de Paiva é considerada de grande porte. Atende os níveis educativos desde a educação infantil ao fundamental menor e a modalidade da EJA (Educação de Jovens e Adultos), e está situada no bairro periférico do Cacoal, município de Acará, Pará, numa comunidade de condições econômicas muito baixa. Por ter estas características, foi

[39] Universidade Federal do Pará (UFPA). E-mail: fellipe1402@gmail.com
[40] Universidade Federal do Pará (UFPA). E-mail: patyjm21@gmail.com
[41] Universidade Federal do Pará (UFPA). E-mail: karinamendes@ufpa.br

indicada para assinar o Acordo de Cooperação Técnica com o governo federal, para ser uma das escolas-campo do programa de Residência Pedagógica.

As religiões fortemente presentes na escola são a católica e a evangélica. Em relação a composição da equipe docente a instituição possui: uma diretora, uma vice-diretora, quatro coordenadores pedagógicos, um secretário, vinte e um professores e quatrocentos e cinquenta e sete alunos. A escola funciona nos três turnos manhã, tarde e noite, sendo que nos turnos matutino e vespertino, atende as turmas de educação infantil e fundamental menor, e no período noturno funciona a EJA.

A rotina semanal da escola inicia as 7h com a abertura dos portões e a acolhida dos alunos, após esse primeiro momento é feita a Oração do Pai Nosso no pátio da escola, após a oração os alunos são direcionados para as salas de aula. O horário do intervalo é dividido entre as crianças do fundamental menor que inicia as 9h e do fundamental maior que inicia as 9h15 min, ambos encerrando as 9h30 min. A saída dos alunos inicia as 11h se estendendo até as 11h40 min já que a maioria dos alunos depende de responsáveis para buscá-los.

No turno da tarde as atividades seguem a mesma rotina, iniciando com a abertura dos portões da escola as 13h junto com a acolhida e a Oração do Pai Nosso antes de irem para a sala de aula. O intervalo inicia as 15h com os alunos do fundamental menor e 15h15min com os alunos do fundamental maior, encerrando as 15h30 min. O horário de saída inicia as 17h e se estende até as 17h40 min.

A nossa inserção na escola se deu através de uma atividade de diagnose da realidade escolar efetivada pelo programa Residência Pedagógica, essa diagnose se deu de forma ampla, junto aos professores (as) e coordenadores a respeito da gestão e organização do trabalho pedagógico e do processo de ensino aprendizagem na escola. O objetivo era coletar dados para posterior análise e retorno à escola através de projetos de intervenção.

A pesquisa teve início a partir da entrevista realizada através de um roteiro contendo dez perguntas relacionadas à participação da comunidade escolar na elaboração do Projeto Político Pedagógico (PPP) e sobre a proposta curricular da escola, visando conhecer como estava a relação entre a gestão e o currículo proposto pela escola. Diante das respostas, uma das problemáticas identificadas está no currículo da escola, visto como um grande desafio por não ter um acompanhamento da Secretaria Municipal de Educação e Desporto (SEMED), “os conteúdos são só jogados, não se tem esclarecimentos, deveria ter formações a mais, como teve na Jornada Pedagógica” (PROFESSOR A), e outro grande desafio é a leitura, como foi

relatado pela professora do 3º ano, "que não tem um nível de leitura, alguns estão no nível avançados e outros não" (PROFESSORA B). Diante dessa diagnose percebemos a necessidade de formação continuada neste campo.

Em relação aos coordenadores (as) pedagógicos (as) entrevistados, cada integrante informou estar mais de um ano na coordenação e possuir, além da formação, especializações na área. Sobre o PPP, a coordenação coloca que houve a necessidade de reelaborá-lo, pois já estava muito defasado, e a própria lei já exigia uma reformulação.

Indagamos sobre como se deu a participação da coordenação pedagógica na elaboração do PPP, elas (es) relatam que participaram totalmente na construção, assim como se reúnem com frequência para discutir a proposta curricular. Como são quatro coordenadores, foi relatado que há divisões de tarefas entre eles. Uma fica como orientadora sobre o processo de ensino-aprendizagem, duas como coordenadoras, se responsabilizam pelo currículo e o PPP e o quarto como responsável pelas escolas anexadas, que visam localizadas no campo, mas todos participam das tomadas de decisões sobre o trabalho educativo. Também neste ano, elas relataram que já participaram de formações sobre a Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Em meio a todas essas questões, nos chamou a atenção a rotina da escola em relação às atividades de cunho religioso presentes nela. Observamos também, que a questão da diversidade cultural e religiosa não estava contemplada no PPP da escola e em seu currículo. Deste modo, consideramos este um elemento de suma relevância para tomarmos como base para ser tratado em nosso projeto de intervenção, a ser explicado a seguir.

O projeto intervenção se deu através da proposição de dois minicursos com duração de duas horas cada um, o primeiro minicurso da formação se deu com o tema *Conhecendo a diversidade cultural* e o segundo com o tema *Diversidade religiosa na escola.*

No primeiro minicurso, *Conhecendo a diversidade cultural,* foi realizado um estudo teórico através de textos e recursos visuais para que os professores tivessem uma compreensão maior do tema abordado, buscando o entendimento da importância de se conhecer e trabalhar a diversidade cultural na escola, dando ênfase principalmente na relação de respeito, abordada na Declaração Universal sobre a Diversidade Cultural (UNESCO, 2001).

Imagem 1 - Minicurso sobre Diversidade Religiosa



Fonte: capturado pelos autores, 2019.

No segundo minicurso, *Diversidade religiosa na escola,* foram apresentados, através de referencial teórico específico, diferentes religiões existentes no mundo, para só então, realizar uma reflexão e uma análise das religiões presentes no PPP do município e na comunidade escolar, enfatizando como se dá essa relação em sala de aula através do Ensino Religioso e quais seus principais desafios encontrados para trabalhar essa temática. Após as apresentações, realizamos breves debates para provocar nos educadores um auto reconhecimento sobre sua prática em sala de aula com o tema abordado.

2 A diversidade cultural e religiosa na escola

Diante de muitos desafios que circundam a carreira docente, observamos que há certa fragmentação na formação docente, por conta disto se faz necessário rever certos conhecimentos e trabalhá-los por meio de formação continuada. Para isso, os profissionais docentes coordenadores, gestores e os agentes de apoio, precisam estar em um processo constante de formação para construir juntos avanços na qualidade de ensino. E os que são responsáveis por ministrar a formação devem também manter-se em formação, manter-se atualizados com os diversos conhecimentos presentes na sociedade, pois estes profissionais formadores “devem ter acesso ao domínio das produções culturais gerais e específicas da educação, sobretudo as relativas ao ensino à aprendizagem” (ALMEIDA e PLACCO, 2012, p. 51). Deste modo, devem ter a competência, o domínio do conhecimento para saber mediar e formar novas direções de ensino e aprendizagens.

Como nosso tema é a diversidade cultural, é importante compreendermos os aspectos da relação entre o conhecimento e a cultura, compreender que o conhecimento presente e trabalhado na escola está ligado com as diversas manifestações culturais trazidas por cada aluno e pela realidade local da escola. Que há uma relação constante dos conteúdos disciplinares, tais como os de Português, Matemática, Geografia, História, com a diversidade cultural, relação essa onde as manifestações culturais atravessam e se fazem presentes nos conteúdos, como saberes importantes a serem trabalhados e discutidos com os alunos.

Nesse sentido, nossa intenção foi propor formações que contribuíssem com melhorias das práticas pedagógicas no espaço escolar da escola Maria Antonieta de Paiva, por isso é importante enfatizar temas que estão presentes na sociedade e na própria escola lócus da pesquisa e intervenção. Assim, nos propomos discutir a temática *diversidade religiosa*, pois é um tema presente na escola, mas que não é tomado como objeto de reflexão e muito menos levado em conta nos processos de ensino-aprendizagem, como bem enfatiza André e Dias (2012, p. 64), "vários estudos mostraram que uma das causas do fracasso escolar e da baixa qualidade e eficiência do ensino é a dissociação entra a cultura escolar e a cultura social".

As autoras apontam que as escolas ainda não conseguem discutir, trabalhar conceitos culturais que estão presentes em várias dimensões do ensino, pois os espaços escolares não conseguem conceituar ou apresentar o que é essa diversidade cultural, não conseguem fazer a relação com os conteúdos ensinados. Desta forma queremos colocar a concepção de diversidade para se ter uma noção mais geral do que vamos ministrar.

A diversidade é, segundo a autora Takahashi (apud ALMEIDA; PLACCO, 2012, p. 65) "a característica básica de formas de vida e das manifestações de cultura na terra, ela pode ser biológica ou cultural". Almeida e Placco (2012) colocam também que essa diversidade cultural dever ser refletida e dialogada pela noção do termo 'diferença'. É a diferença, enquanto algo que nos constitui, que produz a diversidade de modos de ser e viver no mundo, e por mais que as escolas não tomem isso como uma questão urgente a ser pensada, a diversidade e diferença estarão sempre presentes em seu cotidiano, tendo uma influência direta na formação dos sujeitos que ali estão.

Portanto, o projeto de intervenção desenvolvido teve intenções concretas em contribuir na formação de gestores e professores sobre diversos eixos que trata a diversidade, com ênfase na diversidade religiosa, para que tenhamos uma formação integrada em várias

dimensões na escola, (gestão, coordenação, docentes, alunos e comunidade). Portanto, a escola teve um envolvimento múltiplo nessa formação.

3 A diversidade religiosa e o currículo escolar

O fracasso escolar é ocasionado por diversas problemáticas que a escola enfrenta. Pensando em diminuir esse fracasso e elevar a qualidade do ensino é pertinente que seja considerado primordial o desdobramento da temática diversidade na escola; se faz necessário essa forma de intervenção para com os educadores, por isso o projeto, ao tratar da diversidade, vem somar para o processo de ensino-aprendizagem dos alunos.

É necessário um equilíbrio para que a formação do aluno seja em uma perspectiva multidimensional em que as diversidades dos sujeitos sejam respeitadas e valorizadas e aprimorar a sua formação. Com implementação da Lei n. 9.475 de 22 julho de 1997, que altera o artigo 33 da LDB 9394/96, o corpo docente não precisa necessariamente seguir os padrões impostos pelo próprio sistema de ensino, a lei dá autonomia para o educador adotar múltiplas metodologias de ensino a fim de atender as diferenças religiosas presentes na escola.

A escola como um agente educador deve propor igualdade na educação, mas essa educação deve ser diferenciada, no sentido de trabalhar os conteúdos, conhecer as características que se manifestam nos sujeitos e no meio social que estão inseridos. É importante não ignorar os saberes prévios dos alunos, pois é a partir desses saberes que o professor tem a oportunidade de conhecer as diferenças culturais e religiosas.

Nesse sentido o art. 33 da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar com a seguinte redação:

> Art. 33. O ensino religioso, de matrícula facultativa, é parte integrante da formação básica do cidadão e constitui disciplina dos horários normais das escolas públicas de ensino fundamental, assegurado o respeito à diversidade cultural religiosa do Brasil, vedadas quaisquer formas de proselitismo.
> § 1º Os sistemas de ensino regulamentarão os procedimentos para a definição dos conteúdos do ensino religioso e estabelecerão as normas para a habilitação e admissão dos professores.
> § 2º Os sistemas de ensino ouvirão entidade civil, constituída pelas diferentes denominações religiosas, para a definição dos conteúdos do ensino religioso.

A importância da realização de um projeto de formação sobre a diversidade religiosa com foco nos professores é possibilitar a esse agente educador o conhecimento da dimensão social, política e cultural que a instituição está inserida, e, da importância da formação da

identidade da criança, do reconhecimento e aceitação do eu, é realizar um trabalho que potencialize o ensino da diversidade. Todavia, essa ação só vai acontecer se o professor se comprometer com o desafio de refletir na sua didática o reconhecimento, os valores, a igualdade de direitos e a diversidade. Por isso a formação foi pensada como um incentivo para os professores trabalharem a diversidade religiosa presente no currículo como componente obrigatório da BNCC.

O tema do respeito à diversidade religiosa tem sido motivo de preocupação mundial, tanto que em 1981, a Assembleia Geral das Nações unidas proclamou a 'Declaração sobre a eliminação de todas as formas de intolerância e discriminação fundadas na religião ou convicções', nesta declaração, considera-se que "a religião ou as convicções, para quem as profere, constituem um dos elementos fundamentais em sua concepção de vida e que, portanto, a liberdade de religião ou de convicções deve ser integralmente respeitada e garantida" (ONU, 1981).

Esta declaração tem importância fundamental na produção das práticas pedagógicas desenvolvidas na escola. Por exemplo, no artigo 5, a declaração define que:

> Toda criança gozará o direito de ter acesso a educação em matéria de religião ou convicções conforme seus desejos ou, no caso, seus tutores legais, e não lhes será obrigado a instrução em uma religião ou convicções contra o desejo de seus pais ou tutores legais, servindo de princípio essencial o interesse superior da criança (ONU, 1981).

A declaração da ONU assegura como um direito da criança ter educação formal em se tratando de convicções e religião, que respeite as crenças dos seus responsáveis, nesse sentido, considerando que há uma diversidade de religiões em nosso país e mesmo no interior de cada escola, torna-se preocupante que a escola adote em sua rotina, práticas religiosas que se inserem dentro de um determinado dogma ou convicção religiosa.

Por mais que haja predominância das religiões consideradas cristãs e que algumas práticas religiosas, tais como orações específicas, sejam consideradas "de todas as religiões", esse entendimento precisa ser aceito pelos pais da escola e definido de forma oficial, caso contrário, estarão sendo violados os direitos das crianças e de seus pais.

Agora, é preciso ter clareza de que o ensino religioso como componente curricular não tem cunho confessional, ou seja, não pode adotar os dogmas de apenas uma denominação religiosa, pois sabemos que o Estado não possui religião oficial e a escola pública foi definida em constituição como sendo uma instituição laica.

> O Estado brasileiro é laico. O que caracteriza o Estado laico é sua imparcialidade em relação às religiões. A laicidade do Estado não se contrapõe à religião, mas este tem o dever de assegurar a pluralidade religiosa. A laicidade é a garantia de espaços democráticos onde se articulam as diferentes filosofias particulares em todos os âmbitos da esfera pública e a garantia da liberdade de consciência, de crença e de culto (BRASIL, 2013).

Desse modo, entendemos que é permitido no espaço escolar a liberdade de crença e culto, porém, desde que se respeite toda a pluralidade religiosa existente na escola, ou seja, que a escola seja imparcial, e crie espaço para que todas as crenças possam a li se manifestar, não apenas uma ou duas religiões, ou que isso seja determinado pela quantidade de alunos de uma dada religião.

Esse direito é, de certa forma, garantido na BNCC, quando esta define o ensino religioso como uma área de conhecimento e como um componente curricular obrigatório nas escolas públicas do Brasil. A BNCC define como objetivos do ensino religioso:

> a) Proporcionar a aprendizagem dos conhecimentos religiosos, culturais e estéticos, a partir das manifestações religiosas percebidas na realidade dos educandos;
> b) Propiciar conhecimentos sobre o direito à liberdade de consciência e de crença, no constante propósito de promoção dos direitos humanos;
> c) Desenvolver competências e habilidades que contribuam para o diálogo entre perspectivas religiosas e seculares de vida, exercitando o respeito à liberdade de concepções e o pluralismo de ideias, de acordo com a Constituição Federal;
> d) Contribuir para que os educandos construam seus sentidos pessoais de vida a partir de valores, princípios éticos e da cidadania. (BRASIL, 2017, p. 434).

Um ponto de partida importante definido pela BNCC é que as escolas devam selecionar os conhecimentos religiosos partindo das manifestações religiosas presentes na vida dos alunos, então, um caminho necessário a ser seguido é o de investigar quais são essas manifestações e, em seguida, analisar como elas podem ser contempladas no currículo escolar.

Consideramos, também, que essas manifestações religiosas precisam ser trazidas para a escola e discutidas sem preconceitos, discriminações por parte de toda a comunidade escolar, pois isso é uma forma de exercício da garantia dos direitos humanos.

> A criança estará protegida de qualquer forma de discriminação por motivos de religião ou convicções. Ela será educada em um espírito de compreensão, tolerância, amizade entre os povos, paz e fraternidade universal, respeito à

> liberdade de religião ou de convicções dos demais e em plena consciência de que sua energia e seus talentos devem dedicar-se ao serviço da humanidade (STRÖHER; BENEDITO; BORGES, 2011, p. 13).

O modo como o ensino religioso deve estar presente no currículo deve ser discutido em parceria com as famílias dos alunos, eles devem ter clareza de quais são os objetivos da escola dentro desta área de conhecimento. Isso porque eles nem sempre podem estar presentes no dia a dia da escola, e é importante que mesmo sem estar na escola, os responsáveis possam ter a segurança de que seus valores religiosos serão respeitados.

> Quando uma criança não esteja sob a tutela de seus pais nem de seus tutores legais, serão levadas em consideração os desejos expressos por eles ou qualquer outra prova que se tenha obtido de seus desejos em matéria de religião ou de convicções, servindo de princípio orientador o interesse superior da criança (STRÖHER; BENEDITO; BORGES, 2011, p. 18).

Com base nas entrevistas e na observação da rotina diária da escola, percebemos que a religiosidade está presente na escola através da prática de orações diárias realizadas com alunos. Sabemos que essa não é uma prática comum apenas nesta escola, muitas escolas de nossa região não só incluíram orações em sua rotina diária, como também possuem no seu espaço físico objetos de cunho religioso e também desenvolvem festividades de cunho religioso com parte das atividades curriculares, como no caso das festas juninas, que fazem referência à santos de uma dada manifestação religiosa e as festas ligadas ao chamado Natal, festividade comum nas religiões cristãs.

Não estamos intencionados aqui em apontar o que a escola faz ou não de correto em se tratando de diversidade religiosa, educação e currículo. Nossa intenção ao levar esse tema para discussão na escola foi fazer com que os professores tivessem conhecimento dos direitos conquistados pelos sujeitos escolares neste campo tão sensível da vida. A sensibilidade e postura profissional ao tratar do tema, evitará que haja desigualdade no modo como as diferentes manifestações religiosas são tradadas.

Conclusões

Com a realização dos minicursos possibilitamos aos professores o conhecimento da dimensão social, política e cultural que a escola está inserida, e o reconhecimento da importância do seu papel na formação da identidade da criança, do reconhecimento e aceitação do eu, e, desse modo, contribuímos para a efetivação de um trabalho que potencialize o ensino da diversidade religiosa e o fortalecimento da escola laica.

Se o currículo da escola não for tomado como algo a ser construído por todos os sujeitos da comunidade escolar, pode acontecer que com a criação da BNCC, os conhecimentos sejam tratados de uma forma mais técnico, e a ideia é que esses conhecimentos propostos pela BNCC sejam contemplados na proposta curricular da escola e em seu PPP com base em todas as dimensões sociais, políticas e culturais que existem nas escolas.

Deste modo, a equipe gestora e professores devem ter acesso a formação continuada que os possibilite desenvolver o ensino numa perspectiva multicultural, em que as diversidades dos sujeitos sejam respeitadas e valorizadas. Entendemos que o respeito e valorização da diversidade religiosa só irá acontecer se os sujeitos escolares se comprometerem com o desafio de refletir na sua didática o reconhecimento dos valores culturais e da igualdade de direitos.

Referências

ALMEIDA, Laurinda. PLACCO, Vera (Organizadoras). **O coordenador pedagógico e o atendimento à diversidade.** São Paulo: Edições Loyola, 2012.

BRASIL, **Lei n. 9.475**, de 2 de julho de 1997. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9475.htm. Acesso em 13/05/2019.

BRASIL, **Diversidade religiosa e direitos humanos**. Centro de Referência em Direitos Humanos do Distrito Federal. Casa dos Direitos União Planetária. Brasília, DF: 2013.

BRASIL, **Lei n. 9494/96,** define as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2017. 58 p.

BRASIL, **Base Nacional Comum Curricular**. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica, 2017.

ONU, **Declaração sobre a eliminação de todas as formas de intolerância e discriminação fundadas na religião ou convicções**, 1981. Disponível em: www2.camara.leg.br. Acesso em: 02/11/2019.

STRÖHER, Marga; BENEDITO, Deise; BORGES, Nadine (Orgs.). **Diversidade religiosa e direitos humanos:** reconhecer as diferenças, superar a intolerância, promover a diversidade. Brasília: Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República, 2011.

UNESCO (ONU). **Declaração Universal sobre a Diversidade Cultural**. 2001. Disponível em: www.unesco.org›CLT›diversity›pdf›declarationculturaldiversitypt. Acesso em: 19/10/2019.

A CONSTITUIÇÃO DE IDENTIDADES DOS ESTUDANTES DO CURSO DE LETRAS-ESPANHOL DO CAMPUS UNIVERSITÁRIO DE ABAETETUBA

Lorena Lopes de Freitas[42]
Joyce Otânia Seixas Ribeiro[43]

Introdução

O tema identidade tem sido trabalhado bastante no que concerne aos estudos relativos a fenômenos sociais contemporâneos, sendo fundamental para melhor compreensão de práticas singulares ou coletivas, desencadeadas na atualidade. Com caráter pessoal, a identidade organiza a ação individual, e no plano social, as identidades das pessoas mostram-se como a percepção de si mesmas dentro de um ou vários grupos, e, nesse sentido, direcionam os movimentos, refletindo a ação grupal.

Segundo Hall (2006), a identificação é constituída a partir do reconhecimento de alguma origem comum, ou de características que são partilhadas com outros grupos ou pessoas, ou ainda a partir de um mesmo ideal. Em contraste como naturalismo, a abordagem discursiva observa a identificação como uma construção, como um processo nunca completado, como algo sempre em processo, nunca sendo determinada, no sentido que podemos ganhá-la ou perdê-la, podendo ser sustentada ou abandonada.

Nossas experiências como docentes nos levaram a pesquisar sobre a questão da constituição das identidades dos estudantes do Curso de Letras-Espanhol, ano 2016 e 2017, devido perceber que muitos não estavam satisfeitos com seu desempenho, ou terminavam sem realmente ter certeza e segurança naquilo que estavam se formando, muitas vezes, optando em fazer outro curso depois de se graduar em língua espanhola. Isso nos chamou muito a atenção pelo fato de que também somos responsáveis pela formação pedagógico-cultural destes estudantes.

Esta pesquisa ocorreu no Campus Universitário de Abaetetuba, na Faculdade de Ciências da Linguagem, onde funciona o curso de Letras-Espanhol, o qual já formou mais de cem alunos para lecionar a língua espanhola nas escolas públicas, tanto do Baixo Tocantins, como de outras microrregiões. O objetivo do curso está pautado na formação deste

[42] Mestranda do PPGCITI/UFPA, na linha de pesquisa Identidades: Linguagens, práticas e representações; sob a orientação da Profa. Dra.Joyce O.S. Ribeiro. E-mail: lorena_lopesdefreitas@yahoo.com.br
[43] Professora da FAECS/CAAB e do PPGCITI/UFPA; líder do Gepege. E-mail: joyce@ufpa.br

profissional, tanto no aspecto gramatical como também na literária cultural, levando em consideração o conhecimento de outra língua para assim saber lidar e conviver com outras pessoas de nossos países vizinhos e europeus, ou seja, as que vivem na América Latina, próximo ao Brasil, e na Espanha.

Durante uma pesquisa etnográfica que durou sete meses, pudemos perceber que os estudantes se utilizam de diversos elementos culturais para constituir identidades, e para melhorar seu conhecimento sobre a língua espanhola. Essa situação é bem evidente nos estudantes da pesquisa quando eles mostram os diversos elementos utilizados para desenvolver a língua, como a música, vídeos, séries que são exibidas por meio da tecnologia, de portais e outros aplicativos, e o uso da Literatura, especialmente a Literatura Feminista e de Resistência que conseguem por meio de *sites* de vendas pela *internet*, assim como pelos aplicativos que baixam livros completos, de maneira rápida, mostrando com isso o grande poder da tecnologia nas suas vidas.

Observamos que há estudantes que gostam do curso de Espanhol, estes demonstram que aprendem de forma crítica, questionando a maneira de pensar das pessoas, evidenciando suas opiniões e discutindo de maneira ética, constituindo identidades tanto de estudantes quanto como de futuros professores de língua espanhola; outros estudantes são indiferentes ao curso. Notamos a vontade de aprender dos estudantes. Entretanto, com a exclusão da disciplina do currículo da escola básica, alguns foram desistindo do curso.

Em razão disso, a problemática de pesquisa levou a estruturação da pergunta-problema que é: como têm sido constituídas as identidades dos Estudantes do curso de Espanhol, do Campus de Abaetetuba, da Universidade Federal do Pará? Considerando isso, o objeto de pesquisa é a constituição de identidades. O objetivo geral é analisar a constituição de identidades dos estudantes do curso de Letras-Espanhol, do Campus de Abaetetuba, da Universidade Federal do Pará. Os objetivos específicos são: cartografar os elementos culturais que constituem as identidades dos alunos do curso de Letras-Espanhol; mapear as identidades estudantis constituídas no curso de Espanhol, relacionando-as a docência; refletir as identidades dos Estudantes do curso de Letras-Espanhol, constituídas pela Literatura.

Esta pesquisa se encontra situada no aporte teórico dos Estudos Culturais, dialogando com autores e autoras que discutem em relação à cultura e a constituição de identidade, entre os quais, Stuart Hall (2003,2006), Tomaz Tadeu da Silva (2003), Katherine Woordward (2003), Escosteguy (2003), Castells (1999), Williams (1992), Johnson (2004), e Jorge Larraín (2005), e

para a pesquisa etnográfica nos apoiamos em autores como Clifford (2016;2002) e como apoio complementar Jordão (2004). Na primeira parte deste artigo temos o tópico sobre pesquisa etnográfica, conceitos, práticas e sujeitos, descrevendo um pouco sobre o trabalho de campo realizado no Campus de Abaetetuba, no segundo tópico temos a parte sobre o curso de Letras-Espanhol e as informações coletadas, no terceiro temos alguns conceitos de identidades, no quarto se apresenta os conceitos de Estudos Culturais e a questão da constituição de identidades, e finalizando temos a conclusão e as referências utilizadas no artigo.

1 A pesquisa etnográfica: conceitos, práticas e sujeitos

Para se realizar a pesquisa de campo deste artigo, fez-se o uso de uma ferramenta denominada “pesquisa etnográfica pós-moderna”, tendo uma convivência de sete meses no Campus Universitário de Abaetetuba junto aos estudantes para se ter conhecimento a respeito dos elementos culturais que atuavam na constituição de suas identidades. James Clifford (2016), que em seu ensaio denominado “Sobre a autoridade etnográfica”, aponta que a etnografia produz interpretações culturais por meio de intensas experiências de pesquisa, e esta pode ser incontrolável a ponto de se transformar em um relato escrito e legítimo.

Isto fica perceptível, no momento que observo a Universidade, o cotidiano das pessoas que ali trabalham, assim como dos estudantes de Letras-Espanhol, apesar de ser professora do Campus de Abaetetuba, do referido curso, nesta situação percebi as inúmeras qualidades presentes nestes estudantes, alguns com desejo e vontade de aprender, outros somente buscam o curso com o intuito de adquirir nível superior, outros por falta de opção, e dessa maneira muitas colocações que me levaram a refletir sobre a importância da constituição de identidades na formação crítica de uma pessoa, pois pode interferir na forma crítica de qualquer pessoa, tornando-a mais interessante ao mundo e para os outros.

Nesse sentido, fizemos uso também de Malinowski (1978) para descrever a pesquisa etnográfica, e com isso aperfeiçoando nossa pesquisa e explicando melhor sobre o método trabalhado. Para o referido autor, em seu livro denominado “Argonautas do Pacífico Ocidental” os resultados da pesquisa etnográfica, científica, em qualquer ramo do conhecimento humano, devem ser apresentados de maneira elaborada e absolutamente honestos, pois ninguém sonharia em fazer uma contribuição às ciências físicas ou químicas sem apresentar um relato detalhado de todos os arranjos experimentais, uma descrição exata dos aparelhos utilizados, a maneira pela qual se conduziam as observações, o número de

observações, o tempo a elas devotado e, finalmente, o grau de aproximação com que se realizou cada uma das medidas.

Isto pode ser percebido nesta pesquisa quando colocamos todas as situações vividas pelos estudantes, assim como as conversações informais em que muitos relataram suas experiências, antes e depois que começaram a estudar na universidade, e principalmente no curso de Letras-Espanhol, quando entraram em contato com obras literárias de resistência e feminista, que os possibilitou a mudança e por consequência a constituição de sua identidade, de alguns estudantes, como professor de língua espanhola. De acordo com Malinowski (1978), os princípios metodológicos podem ser agrupados em três unidades: em primeiro lugar, o pesquisador precisa possuir objetos genuinamente científicos e conhecer os valores e critérios da etnografia moderna. Em segundo lugar, deve o pesquisador assegurar boas condições de trabalho, o que significa, basicamente, viver mesmo entre os nativos, sem depender de outros brancos, e finalmente, deve ele aplicar certos métodos especiais de coleta, manipulação e registro de evidência.

Na etnografia, o autor é, ao mesmo tempo, o seu próprio cronista e historiador. Suas fontes de informação são, indubitavelmente, bastante acessíveis, mas também, extremamente enganosas e complexas, não sendo incorporadas a documentos materiais fixos, mas sim ao comportamento e memória dos seres humanos. Na etnografia, é frequentemente imensa a distância entre a apresentação final dos resultados da pesquisa e o material bruto das informações coletadas pelo pesquisador através de suas próprias observações, das asserções dos nativos, do caleidoscópio da vida tribal (MALINOWSKI, 1978, p.20).

No caso aqui descrito, se revela a importância de conhecer o ambiente, a cultura e o comportamento de um determinado grupo social. Malinowski (1978) relata que precisou conhecer de uma maneira neutra, a vida e o cotidiano do grupo que estava pesquisando, para depois fazer suas anotações, colocar seus pensamentos em um papel. Dessa mesma forma foi necessário observar o comportamento dos estudantes de Letras-Espanhol para entender como ocorre a constituição de suas identidades, e isto foi possível no decorrer de quatro anos de formação, e com isso toda a pesquisa foi se conquistando por meio da neutralidade, assim como as intervenções que precisamos fazer durante o período da etnografia.

Dentro de uma crítica contemporânea, fazemos uso de Jordão (2004) para analisar a maneira pela qual os antropólogos têm aparecido em seus textos desde Malinowski, e a

relação entre eles e seus sujeitos de pesquisa, pois ao criticar o tipo de autoria de texto que marcam a antropologia nos últimos anos, quebram-se as condições que permitem a produção de textos comprometidos teoricamente com ideal de verdade do positivismo, ou seja, com a busca de novos referenciais teóricos, atualmente, os antropólogos estão repensando a nova realidade com que se deparam, abrindo-se algumas alternativas diferentes e inovadoras em relação ao antigo método e técnicas desenvolvidas por Malinowski.

No que concerne à pesquisa, foi utilizado o método dentro da etnografia pós-moderna que foi a observação participante, na qual consistiu no acompanhamento dos discentes durante 07 (sete) meses (de maio/junho a dezembro de 2018) além de todo o mês de março de 2019 para averiguações finais, escutando e percebendo o cotidiano dos estudantes, seus desejos, suas expectativas e receios em relação ao Curso de Letras-Espanhol. Essa observação foi feita, de primeiro momento, no espaço da Universidade, onde registramos imagens e tomamos nota de certos aspectos do lugar, como o espaço onde os estudantes buscam descansar e realizar algumas atividades de lazer, as salas de aula, a lanchonete, laboratórios, etc.

Em seguida, realizamos diversas conversações com os estudantes, em diferentes lugares, como na sala de aula, nos bancos que ficam em frentes às salas, nos corredores do Campus, algumas vezes na lanchonete, perguntando sobre o seu cotidiano e como se sentiam dentro da Universidade, se haviam mudado durante o percurso acadêmico ou se ainda estavam nesse processo de mudança. Observaram-se ainda algumas aulas, com o intuito de saber sobre o comportamento dos discentes, a postura crítica e ao mesmo tempo observar outros elementos responsáveis pela constituição de suas identidades.

Na questão da observação que realizamos na pesquisa, nos baseamos em Clifford (2016) para mostra que a observação participante leva a uma fórmula de contínuo vaivém entre o interior e o exterior dos acontecimentos, ou seja, de um lado, capta os sentidos de ocorrência e gestos específicos, através da empatia e, de outro, dá um passo atrás, para situar esses significados em contextos mais amplos, sendo que esses acontecimentos singulares adquirem uma significação mais profunda ou mais geral, regras estruturais, e assim por diante. A observação participante é uma fórmula paradoxal e enganosa, mas pode ser considerada seriamente se reformulada em termos hermenêuticos, como uma dialética entre experiência e interpretação.

Com isso, é possível afirmar que a observação leva a conhecer aspectos que antes eram guardados, pouco explorados, e isso foi perceptível durante a pesquisa quando pudemos perceber que nossos estudantes gostam do curso, admiram a língua espanhola, porém estão desacreditados por diversos motivos, principalmente a falta de projetos de pesquisa e extensão, incentivo para realizar viagens ao exterior, principalmente a países que falam a língua espanhola, que são de essencial importância para o processo de constituição de identidades. Isso não ocorre por negligência dos professores e pessoas responsáveis, mas porque ficamos tão atarefados com a elaboração de aulas, correção de trabalhos e provas que nos esquecemos de prestar atenção em pequenos detalhes como estes que descrevi anteriormente.

2 O curso de Letras-Espanhol do campus de Abaetetuba

Antes de mostrar as observações e conversações, é necessário fazer uma descrição do grupo de estudantes que colaboraram com a pesquisa, e com os quais mantive um tempo de convivência e obtive algumas informações, por meio de conversações, de grande importância para o desenvolvimento da pesquisa. Em seu perfil, os estudantes do Curso de Letras-Espanhol da Universidade Federal do Pará, campus de Abaetetuba se apresenta da seguinte maneira: são na sua grande maioria, pessoas entre 18 e 40 anos, que ingressaram no curso advindo do Ensino Médio, porém os mais velhos que chegam aos 40 anos já estão em uma segunda graduação, pois buscam aprimorar seus conhecimentos, ou querem aprender uma língua estrangeira.

Alguns já estão trabalhando na área da docência, geralmente na educação infantil e fundamental maior com o intuito de adquirir experiência, outros trabalham em diversas áreas e uma parte está em sala de aula, lecionando a língua espanhola, e outra parte encontra-se somente estudando, não exercem, ainda a docência. Existem alunos que já são proficientes na língua estrangeira na qual pretendem se licenciar, há aqueles que têm um nível de língua que lhes permite saltar os níveis iniciais, ainda tem alunos que tiveram pouco ou nenhum contato com a língua, tendo apenas o conhecimento necessário para serem aprovados no exame de ingresso à universidade, porém há outros que fizeram o curso, pois não tiveram opção, por isso não conhecem nada sobre a língua.

Ao se tratar de outros aspectos, como o religioso, temos uma grande maioria católica, porém não praticante outros que fazem parte de grupos de jovens na igreja, alguns são

evangélicos e participam de todos os trabalhos da igreja, outros são ateus, porém tem aqueles discentes que acreditam em algo superior, porém não fazem parte de nenhuma religião. Na grande maioria, muitos ainda estão solteiros, sem filhos, outros são casados, com dois ou três filhos, residindo em Abaetetuba, Moju e Igarapé-Miri. Outro detalhe importante entre os estudantes é a questão das roupas e alguns acessórios, principalmente as camisas com a marca do curso de Letras-Espanhol, isto é bem perceptível nas primeiras turmas, pois fazem questão de confeccioná-las, porém os mais antigos já não se utilizam mais, a justificativa é porque já ficou muito velha ou não querem vesti-la, já mudaram seu pensamento em relação a isto.

No processo de chegada desses estudantes, observei algo bem curioso, a grande maioria vem ou de ônibus do Campus que passa em um determinado local e os leva a Universidade e outros chegam de moto, ou sozinhos ou com seus companheiros (as). Isto me chamou atenção devido a história da cidade, melhor, a modernização que chegou inclusive nas cidades interioranas, pois grande parte desses estudantes antes tinham na bicicleta uma forma de locomoção, o espaço do Campus tinha estacionamento de bicicleta, e hoje observamos as motos levando este espaço, ou seja, neste comportamento se percebe uma mudança de identidade, já que se abandona algo mais "arcaico" para adquirir algo mais moderno, na visão desta pessoa.

Estes estudantes estão em seu processo de formação tendo como principal objetivo comprometer-se com os valores da sociedade democrática, desenvolvendo uma prática educativa que leve em conta as características dos alunos, de seu meio social e sua relação com o mundo contemporâneo, e desta mesma forma estabelece laços de parceria e colaboração com seus pares de forma a envolvê-los na construção e na valorização dos conhecimentos, demonstrando, assim, compreensão do papel social da escola.

2.1 Os elementos culturais em movimento no curso de Letras-Espanhol

No período da pesquisa de campo, fizemos conversações com os estudantes do curso de Letras-Espanhol, ano 2016 e 2017, assim como observações do espaço do Campus de Abaetetuba e do local onde funciona o referido curso. Algumas observações aconteceram na sala 13, do bloco de Letras, e em um primeiro momento pudemos perceber a falta de um espaço certo para o trabalho docente de língua estrangeira, pois este mesmo lugar é dividido pelos outros cursos, como o de língua portuguesa, isto se explica pelo fato do curso de língua

espanhola ser vinculado a faculdade de ciências da linguagem, não apresentando uma direção independente, mas somente uma coordenação. Começamos a tomar nota de algumas informações sobre os estudantes da turma de Letras-Espanhol 2016, na disciplina recursos tecnológicos no ensino do espanhol, em que os discentes teriam que apresentar um trabalho a respeito das TIC'S.

Observou-se a sala de aula, que não apresenta muita reação para o estudo da língua espanhola, pois não há quadros, desenhos, cartazes ou algo relacionado à literatura ou a cultura; percebi que os alunos se encontram à vontade com seus companheiros, discutindo a respeito da apresentação do trabalho; seus comportamentos sem nenhum constrangimento mostra um bom comprometimento com o curso. As apresentações começaram e percebemos o bom esclarecimento e o gosto pela língua espanhola, em vista de uma boa oralidade entre alguns alunos, de maneira precisa e com uma excelente explicação. Porém, há outros estudantes que ainda apresentam dificuldades de expressão, e a partir disso perguntei como eles estavam trabalhando para melhorar esse processo de comunicação e muitos me falaram que ouvem músicas de cantores latinos e também espanhóis, assim como assistem séries no canal Netflix em língua espanhola; uma dessas séries se chama "La casa de papel", com áudio e legenda em espanhol.

Há uma necessidade dos estudantes de mostrar o desejo de melhorar e trazer materiais importantes para as classes e, entre eles, observamos a questão do crescimento dos ideais feministas. Essa influência surgiu de alguns professores que discutem a questão da mulher na sociedade e, com isso, percebemos o interesse de um grupo de estudantes em obras em língua espanhola que trabalhem essa questão; inclusive, alguns estudantes pesquisarão em seu TCC obras que retratem o papel da mulher na sociedade.

Percebi, ainda, um bom envolvimento com a disciplina a partir do momento que se comprometem em preparar suas apresentações; algo importante de observar é a postura dos estudantes, pois alguns já se comportam como professores, na maneira de falar, a postura diante dos colegas, enfim; entretanto, há outros que não conseguem ou não demonstram essa postura, o que pode sugerir uma não identificação com a língua estrangeira. Os discentes relatam a satisfação em organizar as atividades de tecnologia, mostrando o envolvimento com o curso e as expectativas da vida profissional que os espera.

Algo importante que foi observado é que neste momento do curso, alguns alunos já não utilizam uma identificação do curso de espanhol, como, por exemplo, as camisas. Eles me

explicaram que já não gostam de mostrar que fazem o curso porque perceberam a importância de adquirir conhecimento no espanhol e não "ostentar" uma formação na Universidade; alguns estão insatisfeitos com a política atual e, principalmente, com a exclusão do espanhol da grade curricular das escolas, estão com medo da falta de emprego, e muitos estão perdendo a vontade de estudar, talvez por isto ou por outra razão.

Outra situação que nos chamou bastante a atenção foi o fato de que grande maioria dos estudantes de Letras-Espanhol do ano 2016 estarem ligados a Literatura, principalmente a Feminista e a de Resistência, a questão da mulher negra e outras também na sociedade, como elas estão se comportando, sua liberdade, a maneira como são descritas pelos autores e como são vistas pelas pessoas. Isto está levando muitas alunas a pensar em seus comportamentos com os maridos, namorados, noivos, companheiros, não deixando certos comentários sem resposta e questionando praticamente tudo. Uma estudante me disse o nome de alguns escritores da América Latina que eles estão lendo atualmente, são eles Juan Rulfo com a obra *Pedro Paramo*; Maria Luiza Bambal, com *La Última Niebla,* Roberto Bolaño; Pedro Lamebel com *Crónicas;* Fernando Vallejo com *La Virgen de los Sicários* e Pedro Henrique Ureña.

No decorrer da pesquisa, pude perceber a grande importância da literatura feminista na constituição das identidades dos estudantes, principalmente as mulheres mais tímidas, no que concerne à defesa de seus direitos e seu poder de voz perante a sociedade, logo é de grande valia discutir a respeito deste aspecto que tanto vem mudando o pensamento das mulheres na atualidade. Cabanilles (2006) destaca as seguintes questões: para que existam os movimentos feministas é necessário que existam instituições democráticas, como seria o caso das Universidades, e que exista também uma divisão funcional do trabalho que permita as mulheres ter mínimas condições prévias para uma vida independente, que possam ficar resumidas a uma famosa tríade de tempo livre, dinheiro e uma habitação própria, dessa forma proporcionando o pensamento crítico e muitas vezes libertador, como no caso de muitas estudantes do curso de Letras-Espanhol.

Bosi (2002) nos mostra que existe uma relação íntima entre o conceito de resistência com instâncias éticas e estéticas, proporcionando o desenvolvimento de uma "escrita de resistência, a narrativa atravessada pela tensão crítica, mostra sem retórica nem alarde ideológico, que essa vida como ela é, é quase sempre, o ramerrão de um mecanismo alienante, precisamente o contrário da vida plena e digna de ser vivida. Com isso a tensão

presente na arte da resistência faz com que haja a necessidade de encontrar na literatura os rasgos da "vida como ela é" e nos ponha no embate com nós mesmos, e isso me remete a pesquisa etnográfica em que a literatura levou os estudantes a mudarem de vida, de pensamento em relação às situações cotidianas.

Essa questão foi bem desenvolvida devido ao grupo que trabalha diretamente na Literatura, principalmente de Resistência e Feminina, o grupo de pesquisa denominado José Martí. Dentro do curso de Letras-Espanhol há um projeto de cultura desenvolvido pelo Prof. Dr. Marco Chandía Araya e organizado pelos estudantes do curso de Língua Espanhola que fazem parte do citado projeto; eles são 10 estudantes, das turmas de Espanhol 2016 e 2017; e neste momento outros discentes estão fazendo parte do grupo, no caso os estudantes das turmas de 2018 e 2019, que tem por interesse divulgar nosso curso e ao mesmo tempo trabalhar cultura em todos os aspectos, principalmente a Literatura como instrumento de consciência crítica dos cidadãos.

Em conversas com os estudantes do Curso de Letras-Espanhol, entrou em discussão a questão do curso de espanhol e suas identidades, todos me disseram que o espanhol mudou significativamente suas vidas, na realidade a universidade e, por consequência, o curso modificou seus pensamentos em relação a vida, aos costumes de sua casa, e entre outros fatos, a ideia de que o espanhol é um português mal falado, sem regras. Eles perceberam a importância de conhecer o outro, respeitar seus desejos e acima de tudo, ter a tolerância tão importante para uma excelente convivência em sociedade.

3 As identidades: aspectos teóricos

Nas conversas que tivemos durante a pesquisa de campo, pôde-se perceber o grande interesse dos estudantes do curso de Espanhol pela temática da identidade, pois eles estão estudando e pesquisando bastante a respeito disso, porém não tem um conceito formado devido a complexidade do assunto. Ao discutir sobre essa temática, alguns me responderam que identidade é tudo aquilo que caracteriza um indivíduo fazendo com que ele se reconheça em um determinado grupo social, assim como algo que é único de um povo como, por exemplo, seus modos de vestir, comida, diferenças, danças típicas de um lugar, ou seja, esses valores são a marca de um povo, e também lhe ajuda a ser único.

Reforçando a ideia de identidade, Stuart Hall (2006) afirma que a questão da identidade está sendo extensamente discutida na teoria social, e seu argumento seria as

velhas identidades, que por tanto tempo estabilizaram o mundo social, estão em declínio, fazendo surgir novas identidades e fragmentando o indivíduo moderno, até aqui visto como um sujeito unificado. A chamada "crise de identidade" é vista como parte de um processo mais amplo de mudança, que está deslocando as estruturas e processos centrais das sociedades modernas e abalando os quadros de referência que davam aos indivíduos uma ancoragem estável no mundo social.

Partindo desta visão, fizemos uso de Larraín (2005) ao falar de identidade, pois nos referimos não uma espécie de alma ou essência com a qual nascemos, não a um conjunto de disposições internas que permanecem iguais durante toda a vida, independente do meio social onde a pessoa se encontre, se não a um processo de constituição na que os indivíduos vão se definindo a si mesmos em uma estreita interação simbólica com outras pessoas, por meio da habilidade do indivíduo de internalizar as atitudes e expectativas dos outros, seu si mesmo se converte no objeto de sua própria reflexão.

Nas conversações, também, percebemos como os estudantes definem sua própria identidade dentro do Curso de Letras-Espanhol. Alguns ainda não conseguem dizer de fato o que são, gostam de estudar a língua. Ainda não se encontraram, mas ao mesmo tempo estão convencidos de que estão no caminho certo. Outros já conseguem se identificar com o espanhol, sentem-se realmente professores deste idioma, e atribuem isto a questão de alguns professores do curso estarem trabalhando muito a cultura, principalmente a Literatura, que possibilita outro contato de mundo, com obras que os fazem refletir sobre seu comportamento na sociedade.

De acordo com Da Silva (2003) em um primeiro momento parece ser fácil definir “identidade”. A identidade tudo aquilo que se é: “sou brasileiro”, “sou negro”, “sou heterossexual”, “sou jovem”, “sou homem”. A identidade assim concebida parece ser uma positividade (“aquilo que sou”), uma característica independente, um “fato” autônomo, ou seja, a identidade só tem como referência a si própria: ela é autocontida e autossuficiente. Nessa mesma linha de raciocínio, também a diferença é concebida como uma entidade independente, apenas, neste caso, em oposição à identidade, a diferença é aquilo que o outro é: “ela é italiana”, “ela é branca”, “ela é homossexual”, “ela é velha”, “ela é mulher”.

Mantendo esse raciocínio de Da Silva (2003), percebemos que os estudantes estão se utilizando da questão da diferença para conceituar identidade, pois de acordo com os

mesmos, esta seria como um conjunto de caracteres próprios de um indivíduo, aquilo que os faz serem reconhecidos, seja pela ética, religião, assim como a identidade seria a maneira como você se identifica, é aquilo o que nos diferencia das outras pessoas. Em outros momentos de conversa, alguns estudantes se manifestaram em relação à identidade dizendo que é a construção das características que distinguem e individualiza um povo e pessoas, sendo também, aquilo que nos diferencia uns dos outros, cada indivíduo possui uma identidade própria como, por exemplo, a cor, cultura, etnia, moral, entre outros.

4 Estudos culturais: alguns conceitos

Ao discutir os aspectos relacionados aos Estudos Culturais dentro do processo de constituição de identidades, vale começar esse trabalho se referindo ao conceito de Estudos Culturais e sua importância. Na visão de Johnson (2004) a codificação de métodos ou de conhecimentos vai contra alguma das principais características dos Estudos Culturais que seria sua abertura e versatilidade teórica, seu espírito reflexivo e, especialmente, a importância da crítica, como o conjunto de procedimentos pelos quais outras tradições são abordadas tanto pelo que elas podem contribuir quanto pelo que elas podem inibir. Deste ponto de vista, segundo o autor, "os Estudos Culturais são um processo, uma espécie de alquimia para produzir conhecimento útil: qualquer tentativa de codificá-los pode paralisar suas reações" (JOHNSON, 2004, p. 11).

No primeiro momento dos Estudos Culturais, a pesquisa estava delimitada, principalmente nas seguintes áreas de subculturas, as condutas desviantes, as sociabilidades operárias, a escola, a música e a linguagem. Os Estudos Culturais compreendem, segundo Escosteguy (2004), como agentes de reprodução social, acentuando sua complexa natureza, dinâmica e ativa na construção da hegemonia, analisando dessa maneira como os meios de comunicação em massa sustentam e reproduzem a estabilidade social e cultural. Entretanto, isto não acontece de forma mecânica, senão se adaptando continuamente as pressões e as contradições que emergem da sociedade.

A cultura constitui identidades, podendo modificar comportamentos e conhecimentos do ser humano, e isto é perceptível nos estudantes de Letras-Espanhol, a partir do momento que eles conseguem discutir sobre temas atuais e levar para sua vida pessoal de maneira crítica e reflexiva, sendo assim é de extrema importância conceitua-la, e tendo como base Eagleton (2011) que nos mostra que a ideia de cultura significa uma dupla recusa do

determinismo orgânico, por um lado, e da autonomia do espírito, por outro. O fato de que a cultura possa ser um termo ao mesmo tempo descritivo e avaliativo, designando o que realmente evoluiu bem como aquilo que deveria evoluir, é relevante para essa recusa tanto do naturalismo como do idealismo.

Williams (1992), dentro de seus estudos sobre cultura, a concebeu como cultivo ativo da mente, podendo ser distinguindo uma gama de significados como um estado mental desenvolvido, como uma "pessoa de cultura", "pessoa culta", passando, também, por processos desse desenvolvimento como em "interesses culturais", "atividades culturais", até os meios desse processo, como em cultura considerada como "as artes" e o "trabalho intelectual do homem", assim como pode ser visto, também, de um modo de vida global de determinado povo ou de algum outro grupo social.

Os Estudos Culturais compreendem, segundo Escosteguy (2004), como agentes de reprodução social, acentuando sua complexa natureza, dinâmica e ativa na construção da hegemonia, analisando dessa maneira como os meios de comunicação em massa sustentam e reproduzem a estabilidade social e cultural. Entretanto, isto não acontece de forma mecânica, senão se adaptando continuamente as pressões e as contradições que emergem da sociedade. Se utilizando do pensamento de Woodward (2003), a cultura que pode ser definida como um conjunto de ideias, comportamentos e práticas sociais, aprendidos por geração através da vida em sociedade, além de ser um conjunto de elementos que identifica e diferencia um povo de outro, pode ser um conjunto de comportamentos, costumes, religião, música entre outros elementos, assim como, se apresenta como um conjunto de manifestações emocionais, físicas e ideológicas de uma região, estes pontos foram bem citados ao longo da pesquisa e se percebe, assim, a questão da representação muito forte na cultura e por consequência a constituição das identidades dos estudantes de Letras-Espanhol.

Conclusão

Este artigo teve como objetivo mostrar uma parte da pesquisa etnográfica sobre a constituição de identidades dos estudantes do curso de Letras-Espanhol, do Campus Universitário de Abaetetuba, da Universidade Federal do Pará. Ela levou sete meses, e foi de grande importância para demonstrar como estes estudantes conseguem mudar seu pensamento, a partir do momento que entraram em contato com as obras literárias de caráter

de Resistencia e Feminista, em que a voz da mulher surge em meio social, tendo a liberdade de pronunciar suas ideias e conquista, mesmo apresentando dificuldades.

A literatura veio como um instrumento de constituição de identidades, trazendo ideias inovadoras para transformar a vida dos estudantes do curso de Letras-Espanhol, os ensinando a serem tolerantes e respeitadores dos direitos e das vontades de cada ser humano, resistindo ao preconceito e a violência, e também os ajudando nos relacionamentos pessoais com a família, marido, amigos, filhos, os explicando que existe o diferente e esta situação deve ser conhecida e respeitada, podemos mudar mediante as leituras que nos levam a outros lugares, outras histórias, outras emoções antes não vividas.

Os estudantes que apresentam dificuldade de expressão em língua espanhola, ficam tímidos e silenciosos; muitos estão insatisfeitos com a política educacional atual, principalmente, devido a exclusão do espanhol do currículo da escola básica, e, por isso, manifestam medo da falta de emprego; estes problemas têm gerado desinteresse pelo o curso, e muita desistência; Os estudantes que não gostam do curso, porém, pretendem concluir, pois falta pouco tempo para o término, e não querem desperdiçar o tempo que cursaram a faculdade;

Os estudantes desejam, realmente, ser professores de espanhol, e sua motivação vem do gosto pela Literatura hispano-americana, e esta literatura tem modificando seu pensamento, sua visão de mundo, e seu modo de se relacionar com o Outro, pois diluiu tabus, e os tornou mais tolerantes e respeitosos. Estes estudantes leem Literatura de Resistência, principalmente a Literatura Feminista, debatendo a questão da mulher negra, homossexualidade, machismo e homofobia.

Referências

BOSI, Alfredo. **Literatura e Resistência**. São Paulo: Companhia das Letras, 2002.

CABANILLES, Antónia. **Crítica Literária Feminista**. Biblioteca Miguel de Cervantes, 2006.

CLIFFORD, JAMES. Sobre a alegoria etnográfica. In: Clifford, James, Marcus, George. (Org.). **A escrita da cultura**: poética e política da etnografia. Rio de Janeiro: Ed. UERJ; Papéis Selvagens Edições, 2016. p. 151-181.

CLIFFORD, James. **A experiência etnográfica**: antropologia e literatura no século XX. José Reginaldo Santos Gonçalves (Org.). 2ª Ed. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2002.

DA SILVA, Tomaz Tadeu. A produção social da identidade e da diferença. In: Da Silva, Tomaz Tadeu (Org.). **Identidade e Diferença**: a perspectiva dos Estudos Culturais. 12ª Ed. Petrópolis: Vozes, 2003.

EAGLETON, Terry. **A ideia de cultura.** Trad. Sandra Castello Branco. 2ª Ed. São Paulo: Editora UNESP, 2011.

ESCOSTEGUY, Ana Carolina. Estudos Culturais: Uma introdução. In: Da Silva, Tomaz Tadeu (Org.). **O que é, afinal, Estudos Culturais**. 3ª Ed. Belo Horizonte: Autentica, 2004. p. 135-166.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade.** Trad. Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. 11ª Ed. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2006.

HALL, Stuart. **Da diáspora**: identidades e mediações culturais. Belo Horizonte: Ed. da UFMG, 2003.

WILLIANS, Raymond. **Cultura**. Trad. Lólio Lourenço de Oliveira. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

WOODWARD, Kathryn. Identidade e Diferença: uma Introdução Teórica e Conceitual. In: SILVA, Tomaz Tadeu (Org.). **Identidade e diferença**: a perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis: Vozes, 2003.

JOHNSON, Richard. O que é, afinal, Estudos Culturais? In: Da Silva, Tomaz Tadeu (Org.). **O que é, afinal, Estudos Culturais**? 3ª Ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2004. p. 9-131.

JORDÃO, Patrícia. A Antropologia pós-moderna: uma nova concepção da etnografia e seus sujeitos. **Revista de Iniciação Cientifica da FFC**, v. 4, n.1, 2004.

LARRAÍN, Jorge. **¿América Latina Moderna?** Globalización e identidad. 1ª Ed. Santiago: LOM Ediciones, 2005.

MALINOWSKI, Bronislaw. **Os argonautas do pacífico ocidental**. São Paulo: Abril, 1978 (Os Pensadores).

ENEGRECER E AFRICANIZAR A UNIVERSIDADE PORQUE VIDAS NEGRAS IMPORTAM: DIÁLOGOS INTERDISCIPLINARES E INTERCULTURAIS NA AMAZÔNIA E EM ÁFRICA

Mariza Felippe Assunção[44]
Magda Franciane Nascimento Alexandre[45]
Grazielle de Assunção Azevedo[46]
Josielem Silva Dias[47]
Jacqueline Cunha da Serra Freire[48]

Introdução

> *A população afrodescendente está entre as comunidades mais pobres e marginalizadas do mundo. Ela apresenta alto índice de mortalidade e mortes maternas, além de acesso limitado a educação de qualidade, serviços de saúde, moradia e seguridade social. Pode se deparar com discriminação no acesso à justiça e enfrenta índices de violência policial e filtragem racial alarmantemente altos* (Ban Ki-Moon, 2014).

Assim inicia o Prefácio da publicação Década Internacional de Afrodescendentes – 2015-2024 (ONU, 2014), de autoria do Secretário Geral das Nações Unidas à época do lançamento, Ban Ki-Moon. Instituída por meio da Resolução nº 68/237 de 23 de dezembro de 2013, da Assembleia Geral da Organização das Nações Unidas (ONU), a Década iniciou em 1º de janeiro de 2015 e terá seu término em 31 de dezembro de 2014, cujo tema é Afrodescendentes: reconhecimento, justiça e desenvolvimento.

O reconhecimento de que vidas negras importam e o necessário protagonismo que a Educação para as Relações Étnico Raciais (ERER) deve ter na universidade, no processo de formação humana e profissional, principalmente em contextos plurais como a Amazônia, revestem de sentido o projeto de extensão *Ubuntu*: encontro(s) de África(s) na Amazônia, liderado por docentes e discentes da Faculdade de Formação e Desenvolvimento do Campo (Fadecam) e da Faculdade de Educação e Ciências Sociais (Faecs), do Campus Universitário de Abaetetuba/Baixo Tocantins (CUBT) da Universidade Federal do Pará (UFPA).

Referenciado na Década Internacional de Afrodescendentes – 2015-2024 (ONU, 2014), a experiência do projeto de extensão alinha-se ainda com a campanha nacional Vidas

[44] Faculdade de Educação e Ciências Sociais/FAECS/UFPA: E-mail: marizafelippe@yahoo.com.br
[45] Faculdade de Formação e Desenvolvimento do Campo/FADECAM//UFPA. E-mail: magda.agronomia1@gmail.com
[46] Bolsista PIBIC, Licenciatura em Educação do Campo/FADECAM//UFPA. E-mail: azevedograzielle98@gmail.com
[47] Bolsista PIBEX, Licenciatura em Física/FACET/UFPA. E-mail: rosielem1996@gmail.com
[48] Faculdade de Formação e Desenvolvimento do Campo/FADECAM/UFPA. E-mail: jacqueline.csfreire@gmail.com

Negras[49], vinculada às agências da Organização das Nações Unidas (ONU) no Brasil, que foi lançada em novembro de 2017, no mês da consciência negra daquele ano, como um dos mecanismos de dar visibilidade a uma problemática exponencial no país: a violência contra a juventude negra.

O projeto de extensão *Ubuntu*: encontro(s) de África(s) na Amazônia iniciou suas atividades em agosto de 2018, mas sua institucionalização na Fadecam ocorreu em novembro do mesmo ano, sendo posteriormente aprovado em Edital do Programa Institucional de Bolsas de Extensão (PIBEX) e instituído no Campus de Abaetetuba pela Portaria nº 032/2019/GC/CUBT/UFPA.

Etimologicamente *ubuntu* se origina em povos e línguas bantu, especificamente *zulu* e *xhosa*, situados mais na África Subsaariana, não tendo uma tradução *ipsis litteris*, mas o contexto de sua origem remete para a África do Sul. O reconhecimento da existência humana como um *nós*, plural, em que o *eu* só existe no/com/pelo outro, é fundamento da filosofia *ubuntu*, como defende Malomalo (2010), que também implica numa ética de vida destes povos ancestrais. Para Ramose (2010) *ubuntu* constitui-se num dos conceitos filosóficos e princípios organizacionais essenciais destes povos, sendo epistemologicamente orientado para a construção de conhecimento não dogmático. A opção por intitular o projeto de extensão como *Ubuntu*, não pretendeu o uso de bonito termo ou modismo, mas um sentido para a prática extensionista, que na sua essência deve ser dialógica.

Metodologicamente o estudo está assente na pesquisa qualitativa, referenciada teoricamente em Chizzotti (2003). Recorreu-se à pesquisa bibliográfica, análise documental e observações, sendo o recorte temporal da pesquisa setembro de 2018 a novembro de 2019. Para Lima e Mioto (2007, p. 37) mais que uma revisão de literatura, a pesquisa bibliográfica constitui-se num pré-requisito de estudos acadêmicos, que requer procedimentos ordenados e não aleatórios. O estudo documental está alinhado com o argumento de Alves-Mazzotti (2002) sobre os documentos como fonte sistemática de dados que contribuem para o desvelamento do objeto de estudo e sua compreensão.

Teoricamente referenciado nas Epistemologias do Sul, recorreu-se a Santos e Meneses (2010) uma importante obra organizada com vozes do Sul. O estudo dialoga ainda com a

[49] http://vidasnegras.nacoesunidas.org/

abordagem da Educação Popular defendida por Freire (1977, 1987, 1989, 1992, 1996), aliada ainda à concepção de interculturalidade crítica proposta por Walsh (2005).

Resgata-se aqui Freire et al. (2019a) que afirmam:

> Ao optar-se por nominar o projeto *Ubuntu*: Encontro(s) de África(s) na Amazônia, buscou-se extrapolar o mero formalismo de um título para constituir-se numa bússola do viver a universidade, do fazer a extensão universitária numa perspectiva sistêmica, que integre o ensino e a pesquisa numa profusão de diálogos que nos humanize mais, dê sentidos às práticas acadêmicas para além de padrões de produtividade que muitas vezes nos aprisiona (FREIRE et al., 2019, p. 451).

O projeto de extensão *Ubuntu* se destaca como uma contribuição no esforço de internacionalização que tem sido investido no Campus de Abaetetuba da UFPA por meio da cooperação de países africanos, uma proposta pautada nos últimos anos pelo Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Instituições de Ensino Superior Públicas Brasileiras (Forproex) e que se intensifica de forma progressiva (FREIRE et al., 2019, p. 451). Descrever e analisar preliminarmente ações de extensão universitária dinamizadas pelo projeto *Ubuntu* constituem-se nos principais objetivos do presente artigo.

1 *Ubuntu* como projeto e prática de extensão: o que temos experenciado nos tempos recentes

Os pilares teóricos e metodológicos do projeto de extensão *Ubuntu*: encontro(s) de África(s) na Amazônia estão assentes na tríade sintetizada na Figura 1.

Figura 1: Tríade conceitual e metodológica do Projeto de Extensão *Ubuntu.*



Fonte: Projeto de Extensão *Ubunt,* 2019.

Encontros com pesquisadores/a de países africanos – Angola, Cabo Verde e Guiné Bissau – nos anos de 2018 e 2019 contribuíram significativamente para que diálogos entre Amazônia e África se estabelecessem horizontalmente, traduzindo assim uma concepção de extensão universitária que prima pela participação, valoriza a ancestralidade, as raízes históricas e culturais constitutivas da formação histórica, econômica, social e cultural do Brasil.

Desde setembro de 2018 que o projeto *Ubuntu* esteve engajado na articulação, planejamento e organização de missões de cooperação acadêmica internacional com pesquisadores/a do Instituto Superior de Ciências da Educação (ISCED) e do Instituto Superior de Serviço Social (ISSS) de Angola, da Universidade de Cabo Verde (Uni-CV) e do Centro de Estudos Sociais Amílcar Cabral (CESAC) da Guiné Bissau. Tais missões foram predominantemente viabilizadas por meio do Programa de Apoio à Cooperação Institucional (PACI)[50] que a partir de Grupos de Pesquisa e Programas de Pós-Graduação captam recursos para experiências de intercâmbio na perspectiva de pesquisa em rede e fortalecimento da cooperação internacional.

O Grupo de Pesquisa e Extensão Educação e Cooperação Sul-Sul (ELOSS), vinculado à Fadecam, apoiou ativamente a elaboração, submissão e execução de três PACI, liderados pelo Programa de Pós-Graduação em Cidades, Identidades e Territórios (PPGCITI), Programa de Pós-Graduação em Serviço Social (PPGSS) e Programa de Pós-Graduação em Estudos Antrópicos na Amazônia (PPGEAA), contribuindo assim para a realização do I, II e III *Workshop* de Integração Internacional.

Referenciados numa matriz interdisciplinar, a ação integrada do projeto *Ubuntu* com os projetos dos PACI possibilitaram a realização de atividades socioambientais e de troca de saberes culturais em territórios quilombolas no município de Abaetetuba, nas ilhas/comunidades do Baixo Itacuruçá, Arapuzinho e Acaraqui. Tais experiências são relatadas e refletidas por Freire et al (2019a) e Freire et al (2019b). Vidas negras, ancestralidade e afrodescendentes tem marcado encontros interculturais entre África e Amazônia em territórios quilombolas que carregam histórias de lutas e resistências, da ancestralidade africana e de negros escravizados para erguer riquezas das quais foram expropriados. Foram encontros de desmistificação de uma África distante no tempo e no espaço para possibilitar

[50] O PACI é vinculado à Pró-reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação (Propesp) e da Pró-reitoria de Relações Internacionais (Prointer) da UFPA.

compreensões de identidades e diferenças que historicamente nos marcam, assim como nos interligam no presente.

As atividades do projeto têm vindo ainda ao encontro de sua concepção inicial de ser dinamizado por meio de Círculo de Leitura, Círculo de Cultura e Círculo Epistemológico, ainda que por vezes as atividades assumam outros nomes, a exemplo de Roda de Conversa.

A histórica concepção freireana de que "[...] a leitura do mundo precede sempre a leitura da palavra e a leitura desta implica a continuidade da leitura daquele [...]" (FREIRE, P. 1989, p. 11-12) referenciou o Círculo de Leitura Cartas a Guiné Bissau, obra clássica de Freire, P. (1978) sobre sua experiência na África a partir daquele pequeno país que lutou sem trégua por sua libertação e contou com o apoio de Paulo Freire, assim como do Instituto de Ação Cultural (IDAC) no processo de reconstrução nacional, com ênfase na alfabetização de adultos, num contexto em que sob o jugo português, mais de 90% da população guineense era analfabeta.

A releitura de obras de Paulo Freire tem sido um propósito no projeto de extensão no sentido de revalorização de seu legado, de presentificação dos fundamentos da Educação Popular e de sua obra no ensino de graduação, principalmente nas licenciaturas que tem a formação de professores/as o sentido de sua existência.

Na realização do primeiro Círculo de Leitura, em agosto de 2019, a obra Cartas à Guiné Bissau, país da costa ocidental da África, foi assumida na perspectiva de representar a luta e resistência no Brasil e África. Obra escrita no exílio de Paulo Freire, em tempos sombrios da Ditadura Militar no Brasil, que impôs a migração de lutadores do povo para outros países para escaparem da tortura, prisão, foi dialogada com discentes das licenciaturas em Educação do Campo e Pedagogia do Campus de Abaetetuba.

Precedida de leitura prévia de excertos da obra, no dia do Círculo de Cultura Paulo Freire se fez presente por meio de imagens, vídeo, diálogos. Freire et al (2019a) já empreenderam um primeiro relato desta experiência, cuja Imagem 1 retrata o momento celebrativo do referido Círculo.

Imagem 1 - Círculo de leitura Cartas a Guiné Bissau.



Fonte: Arquivo do Projeto *Ubuntu*, 2019.

A Roda de Conversa *Ubuntu*, africanidades e Educação para as Relações Étnico-Raciais (ERER): (re) existir, lutar, resistir promovida pelo ELOSS/projeto de extensão *Ubuntu* integradamente com o Laboratório de Avaliação, Sistema, Trabalho e Regulação (Lastro) e o Grupo de Estudos e Pesquisas em Currículo, Subjetividade e Sexualidade na Educação Básica – Experimentações – , vinculados à Faecs, o Grupo de Pesquisa Discurso e Relações de Poder (DIRE) e colaboração do PPGCITI, todos do Campus de Abaetetuba, nos possibilitou um encontro especial: a presença do pesquisador da República Democrática do Congo (RDC)[51], África, o sociólogo e teólogo Basilele Malomalo, que tem sido um referencial teórico do projeto.

Os diálogos de saberes e culturas entrecruzados de Amazônia e África potencializaram o que Malomalo (2014) argumenta como *ubuntu* e seu significado "humanidade para todos", expressão de uma espécie de Filosofia do Nós, que sintetiza uma ética coletiva, uma cosmovisão do negro africano. Na perspectiva analítica do autor, *ubuntu* traduz uma teia de relações entre o divino, os humanos e a natureza, que são razões constitutivas da ancestralidade africana.

Imbuído da filosofia *ubuntu*, a equipe do projeto de extensão buscou diálogo com diversos grupos de pesquisa, projetos de extensão e de pesquisa, bem como unidades de gestão do Campus de Abaetetuba, na perspectiva do fomento de ações acadêmicas e

[51] Professor da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB).

socioculturais integradas que potencializassem o enegrecimento da universidade porque vidas negras importam.

É assim que num esforço coletivo emerge o I Circuito Vidas Negras e Direitos Humanos do Campus de Abaetetuba, num congraçamento de agendas e interesses temáticos sob coordenação da Divisão de Pesquisa e Pós-Graduação (DPPG), vinculada à Coordenação Acadêmica do Campus de Abaetetuba, que elegemos o mês de novembro como marco para iniciar no dia 19 e já celebrar desde então o histórico dia 20 de novembro[52], reconhecido em nível nacional como o dia da consciência negra no Brasil, e a culminância desta iniciativa realizada no dia 10 de dezembro, data de celebração da Declaração Universal dos Direitos Humanos[53].

Lançado pelo sociólogo Miguel de Barros da Guiné Bissau, que esteve em missão na UFPA (Imagem 2) no contexto do V *Workshop* de Integração Internacional liderado pela Rede IntegraSUL, da qual o Eloss exerce importante protagonismo, o I Circuito emergiu com a potencialidade de ser internalizado no calendário institucional do Campus de Abaetetuba pelo vigor de sua construção coletiva e mobilização social, que envolveu os grupos de Pesquisa DIRE, ELOSS, Experimentações, GEHMORGA, GESTO/LASTRO, e os projetos de extensão *Ubuntu* e Museu do Tocantins, todos institucionalmente vinculados ao Campus de Abaetetuba

Em artigo recente Freire et al. (2019b) descrevem e analisam sinteticamente a referida missão com o parceiro do CESAC, que foi marcada por visitas em territórios quilombolas de três regiões diferentes do estado do Pará (regiões do nordeste paraense, Marajó e tocantina), Reserva Extrativista Marinha de Soure no Arquipélago do Marajó, assentamento da reforma agrária Mártires de Abril na ilha do Mosqueiro/Belém, aliada à várias atividades acadêmicas. A imagem 2 retrata o lançamento do I Circuito Vidas Negras e Direitos Humanos.

[52] Data alusiva ao Dia Nacional de Zumbi e da Consciência Negra**,** legalmente instituído pela Lei nº 12.519, de 10 de novembro de 2011. A data é uma referência à luta de Zumbi dos Palmares, líder do Quilombo Palmares, situado entre os estados da região Nordeste do Brasil - Alagoas e Pernambuco.

[53] Declaração instituída pela Organização das Nações Unidas (ONU) no dia 10 de dezembro de 1948, da qual o Brasil é signatário.

Imagem 2 – Lançamento do I Circuito Vidas Negras e Direitos Humanos.



Fonte: Arquivo do projeto *Ubuntu*, 2019.

O I Circuito Vidas Negras e Direitos Humanos demonstra um esforço de construção interdisciplinar e intercultural, que para além de Grupos de Pesquisa e projetos de extensão do Campus de Abaetetuba da UFPA, aglutinou segmentos da sociedade civil, a exemplo da Associação de Remanescentes de Quilombos das Ilhas de Abaetetuba (ARQUIA), Associação de Discentes Quilombolas (ADQ); movimentos como Coletivo Sankofa Abaeté, grupo de capoeira Ginga Abaeté e grupo folclórico Pérola do Tocantins.

Debater a importância de vidas negras no Brasil é imperativa, num contexto em que no ano de 2017, das vítimas de homicídios no país, 75,5% eram negras. Quando relacionado as mulheres negras foram 3.288 mortes naquele ano. Dados do Atlas da Violência (2019, p. 49) revelam “a continuidade do processo de aprofundamento da desigualdade racial nos indicadores de violência letal no Brasil, já apontado em outras edições”. É necessário unir forças para garantir igualdade e defender os direitos humanos em todos os lugares.

Destaca-se a concepção diferenciada do I Circuito ao propor o conceito de atividades autogestionadas, que consiste em promover atividades de naturezas diversas, podendo serem simultâneas, aglutinando múltiplas dimensões, a exemplo da formativa, sociocultural, sob responsabilidade de pesquisadores/as, extensionistas, parceiros, organizações e/ou instituições proponentes, vinculadas a uma coordenação geral que apoia na organização e divulgação, mas que cada proponente tem autonomia de gestão sobre a atividade proposta. O Quadro 1 sintetiza a diversificação de atividades formativas e socioculturais dinamizadas no I Circuito.

Quadro 1: Tipo de atividades, temáticas e proponentes[54]

Tipo de Atividades	Temáticas	Proponentes
Oficinas	1) Vidas negras importam: estratégias pedagógicas para a valorização e reconhecimento da diversidade em ambiente escolar 2) Educação em e para os Direitos Humanos 3) Boneca Abayomi: o símbolo de resistência do povo afro-brasileiro entre dobras, remendos e histórias 4) Oficina de turbantes 5) Oficina de Poesias, tranças e turbantes	1) Mestrandas do PPGCIT 2) Docente da FADECAM 3) Discentes de Licenciatura em Educação do Campo da Fadecam/UFPA 4) ADQ 5) Coletivo Sankofa Abaeté
Cinema Preto	O Besouro	LASTRO, DIRE
Momento Cultural	Carimbó, Poesia, Músicas de Lutas e Dinâmicas	ADQ, Discentes e grupos culturais locais
Mesa Redonda	1) África (s) e Amazônia (s): múltiplos olhares, saberes e vivências em diálogo 2) Resistência e protagonismo negro nos movimentos sociais 3) Religiões de Matriz africana: história e enfrentamentos atuais 4) Direitos Humanos e diversidade: problematizações e possibilidades	ELOSS ADQ e GEHMORGA DAE/UFPA FAECS e DAE
Exposição	1) "África Olhares curiosos" 2) "Eternamente Nina Abreu"	PPGA/UFPA Museu do Tocantins/Campus de Abaetetuba e Produtora Cultural
Minicurso	Resistência a homofobia na escola	Grupo de Estudos e Pesquisa Experimentações

Fonte: Elaborado pelas autoras, 2019.

Místicas foram atividades transversais no I Circuito, que se constituem em processos educativos que buscam mobilizar sentidos e significados, instigar reflexões pela educação das sensibilidades, inserir o tema a ser discutido por meio de várias linguagens, a exemplo de músicas, performances teatrais, poesias, danças, traduzindo múltiplas facetas de uma arte engajada, politizada e com viés transformador, valorizando o lugar de fala de quem é visto na sociedade como subalternizado, mas que carrega em si a potência da mudança social. No dizer de Nascimento e Martins (2008) a mística-espiritualidade pode ser definida como sendo as motivações, os ideais, as utopias, a paixão pela qual se vive e se luta. Mística-espiritualidade é aquilo que contagia a caminhada... A mística-espiritualidade possui a liberdade de espírito.

O protagonismo estudantil esteve na centralidade do I Circuito Vidas Negras e Direitos Humanos sob liderança da juventude quilombola organizada em torno da ADQ, que tanto no

[54] Nem todas as atividades serão aqui relatadas porque no tempo de elaboração do presente artigo, nem todas foram ainda realizadas.

Campus da UFPA quanto em comunidades quilombolas das Ilhas de Abaetetuba estiveram intensamente engajados em torno da temática Vidas Negras Importam.

A Monitoria do I Circuito, liderada por estudantes de diversos cursos, foi um ponto alto da experiência, reafirmando a importância do protagonismo estudantil, traduzindo a busca de ocuparem o espaço da Universidade articulado com entidades que representam as lutas dos povos e comunidades tradicionais, que ao longo do tempo vem assegurando na luta coletiva os direitos que historicamente lhes foram negados.

O resgate da ancestralidade africana esteve no foco central da intervenção política e cultural da juventude quilombola no decorrer do I Circuito. Mobilização social na comunidade quilombola do Acaraqui, no debate sobre "Protagonismo negro, resistência e movimentos sociais: vidas negras importam" reflexões sobre a história da cultura negra, das lutas enfrentadas diante da exploração de seus territórios por grandes projetos do capital internacional, assim como de seus desafios para ser resistência em um contexto opressor e violento, foi uma marca no ativismo dos/as jovens negros/as e dos/as que com eles/as se alinham e cerram fileiras na luta.

A capoeira como manifestação cultural ancestral e de resistência também foi presentificada no I Circuito com o Grupo de Capoeira Ginga Abaeté, que demonstrou o entendimento da capoeira para além de uma arte marcial, transcendendo atividade física para converter-se em atividade de benefício físico e mental, dança. Em síntese, a capoeira entendida como uma manifestação das raízes históricas e culturais do Brasil afro-brasileiro, impondo rupturas com estigmas que recaem sobre esta prática social. As rodas de capoeira no I Circuito oportunizaram momentos enriquecedores que serviram para dar visibilidade as suas lutas, a cultura e fortalecer o movimento quilombola.

A Oficina "Boneca Abayomi: o símbolo de resistência do povo afro-brasileiro entre dobras, remendos e histórias" Imagem 3 – C, foi realizada por discentes do curso de licenciatura de Educação do Campo da UFPA, vinculado à Fadecam. Abordou a importância e o significado da Boneca Abayomi, como componente da história africana, promovendo um resgate de ancestralidade, o fomento de práticas educativas que podem estar sendo desenvolvidas de uma forma diferenciada e com vários elementos que envolvem a arte, cultura e a contação de história.

A primeira experiência de Oficina da Boneca Abayomi foi na I Feira de Trabalhos Artesanais, Culturais, Científicos, Escolares das Comunidades Quilombolas (FEITRACESQ), em

novembro de 2018, que teve como tema central “Minha localidade tem História” e lema “Consciência Negra Fortalecendo Nossa Cidadania” objetivando, no dizer de CRUZ et al. (2019, p. 1-6) “ser um encontro de culminâncias de comunidades quilombolas da região em torno do Baixo Itacuruçá município de Abaetetuba, que se intitulam como remanescestes de quilombo”.

A discussão em relação aos Direitos Humanos – DH foi realizada por meio de uma oficina e uma mesa com as temáticas “Educação em/para os Direitos Humanos” e “Direitos Humanos e diversidade: problematizações e possibilidades” realizadas por docentes e técnicos da UFPA no intuito de apresentar minuciosamente os trinta pontos da Declaração Universal dos Direitos Humanos, seus conceitos, a interligação entre direitos e deveres, e quais as temáticas que vem se agravando pela falta da discussão, defesa e não cumprimento da legislação no Brasil, que em suma deveria garantir uma vida humana digna a todos sem distinção de cor, orientação, credo, bem como fomentar a discussão de acessibilidade no Campus de Abaetetuba, em uma perspectiva fundamentada e crítica de acordo com a realidade local e nacional.

Duas Exposições marcaram o I Circuito Vidas Negras e Direitos Humanos. A Exposição “África olhares curiosos” e “Eternamente Nina Abreu”. Silva (2019, p. 1), Curador da primeira Exposição referida, aborda que cotidianamente as imagens que são comunicadas sobre África por diferentes mídias e meios de comunicação são frequentemente associadas a guerras, fome, doenças, criando uma ideia negativa do continente, mas há que se reconhecer que muito há por se conhecer sobre a África, os africanos e nossas histórias comuns.

A Exposição “África olhares curiosos”, articulada pelo Eloss para compor o I Circuito, é constituída por um repositório de imagens, objetos, instrumentos musicais, vestimentas, peças artesanais, sonoridades, ente outros, sobre a África do Sul, Angola, Cabo Vede, Guiné Bissau, Marrocos, Senegal, que nos oportuniza o desvelamento de estigmas sobe o continente africano, revelando-o na sua potência cultual, diversidade linguística, pluralidade étnica e religiosa, ensejando que se conecte conectando tais realidades com o Brasil. As influências sobre nossa cultura em suas múltiplas linguagens, na alimentação, na corporeidade, na produção de sentidos da existência.

Esta Exposição foi construída sob o propósito de apresentar a diversidade étnico-cultural de países africanos e as proximidades Brasil-África, para contribuir ao

"desenvolvimento de um pensamento comprometido com o anti-racismo, que elimine a noção de inferioridade/superioridade de indivíduos ou grupos, levando".

A Exposição Eternamente Nina Abreu, com Curadoria de Rita Abreu, filha da homenageada da Exposição, e com financiamento do Ministério da Cultura por meio do Prêmio Cultural, Edição Selma do Coco, na Categoria Herdeiros de Mestres *In Memoriam*, foi incorporada no I Circuito por iniciativa do Museu do Baixo Tocantins, projeto de extensão liderado pelo Campus de Abaetetuba, foi um momento ímpar da UFPA acolher a preservação da memória de uma artista da cultura popular abaetetubense, que se dedicou a produção da arte, cultura e artesanato da região amazônica, com ênfase em Abaetetuba. Manifestações folclóricas de cordões, como o Boi Mimoso, a Patativa, a Arara Encantada, foram alguns dos atrativos da Exposição. A Imagem 3 retrata diferentes atividades dinamizadas no I Circuito e ora relatadas.

Imagem 3 - Atividades realizadas no I Circuito Vidas Negras e Direitos Humanos – UFPA/Abaetetuba.



Legenda: A: Palestras; B: Momento cultural da Associação de Discentes Quilombolas Exposição; C: Oficina de boneca Abayomi; D: Exposição "África olhares curiosos"; E: Mostra de cinema preto.
Fonte: Arquivo do projeto *Ubuntu*, 2019

A Década Internacional de Afrodescendentes 2015-2014 nos oportuniza inspiração necessária para compreender a importância de lutar contra a marginalização e discriminação racial que perpetua ciclos de desvantagem e transmissão intergeracional de pobreza e exposição ao crime e violência (ONU, 2014, p. 6). O I Circuito Vidas Negras e Direitos Humanos é tradução desta inspiração.

O provérbio africano “o conhecimento é como um jardim: se não for cultivado, não pode ser colhido”[55] estimula que continuemos cultivando conhecimentos necessários ao enfrentamento das violências, do racismo, da fome, dos problemas que assolam nossa sociedade e recaem com maior penosidade sobre as populações afrodescendentes. Não nos esquecendo de fazê-lo com *ìfé* amor no dialeto Iorubá, pois o amor abraça, une e traz felicidade (*àdimo, díjo, alãfia*) (BONETO et al., 2012).

Enegrecer e africanizar a universidade constitui-se num dos pressupostos do projeto *Ubuntu*, como tem sido evidenciado pela análise documental e observações. Após esse período de desenvolvimento do mesmo, visualizou-se o fortalecimento das relações de sociabilidade, valorização, de respeito e empoderamento do povo negro, complexidades que encontram-se no significado da palavra *Ubuntu,* que segundo Malomalo (2014) é um sentimento vivenciado que está presente na práxis filosófica e na prática política de reconciliação, palavra usada por “intelectuais africanos para falar da ‘liderança coletiva’ na gestão da política e da vida social”, que é reinterpretada ao longo do tempo.

Vivenciar o *ubuntu* traduz uma das formas de oportunizar a superação de obstáculos históricos globais, para que práticas mais sustentadas na valorização da vida, das relações afetivas e no respeito sejam construídas e se perpetuem. Inspiremo-nos no trecho da Carta da Terra (2000) “Que o nosso tempo seja lembrado pelo despertar de uma nova reverência face a vida, pelo compromisso firme de alcançar a sustentabilidade, a intensificação da luta pela justiça e pela paz, e a alegre celebração da vida”. Sigamos *Ubuntu*.

2 *Ubuntu* hoje e a caminhada que segue

O projeto *Ubuntu* vem construindo raízes na contramão do processo civilizatório e violento de nossa sociedade que invisibiliza, exclui e extermina o povo negro e seus saberes. A prática de extensão universitária realizada apresenta-se com amplo potencial transformador, mobilizador e crítico das relações humanas, sociais, culturais, ambientais.

A Educação para as Relações Étnico Raciais (ERER) é uma poderosa ferramenta para a construção de (re)conhecimentos, (re)valorização de identidades, memórias, saberes e de culturas. A institucionalização de dispositivos de legislações, a adoção de referenciais para a

[55] https://www.geledes.org.br/proverbios-africanos-2/

ERER, campanhas relevantes, entre outros elementos, sinalizam melhores possibilidades de futuro.

Mais do que celebrar datas, o projeto de extensão *Ubuntu* nos oportuniza conhecer, compreender o passado e o presente, possibilitando projetar o futuro. Aprendemos que sinônimo de negritude é resistência, e ainda, que o dia da Consciência Negra é oportunidade para mobilizar e sensibilizar para as lutas, tão necessárias dentro de um cenário político, social e ambiental complexo.

O potencial crítico transformador e mobilizador que a extensão universitária oportuniza é evidenciado pelo projeto *Ubuntu*, que tem na proposição/realização do I Circuito Vidas Negras e Direitos Humanos: Reconhecimento-Justiça-Desenvolvimento na Década Internacional de Afrodescendentes 2015-2014, uma de suas marcantes iniciativas.

A agregação de diferentes grupos de pesquisa e de projetos de extensão, o protagonismo estudantil, o diálogo com entidades e movimentos sociais, a coordenação efetiva da DPPG congregando essa diversidade de atores, fez do I Circuito uma ação integrada com potencial transformador de práticas institucionais historicamente fragmentadas.

Imbricado ao ensino de graduação e à pesquisa, o projeto *Ubuntu* revelou-se uma contribuição concreta para o processo de fomento da cooperação acadêmica e integração internacional, bem como para uma cultura institucional de potencialização de convergências temáticas e de ações integradas.

Referências

ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith A. “Revisão bibliográfica” em teses e dissertações: meus tipos inesquecíveis- o retorno. In: BIANCHETTI, L.; MACHADO, A. (Orgs.). **A Bússola de Escrever**. São Paulo, Cortez. 2002.

BONETO, C. et al. **Livro de Africanidades**. 5ª Ed. São Paulo: On line, 2012, p. 61.

BRASIL. Ministério do Meio Ambiente. **Responsabilidade socioambiental, agenda 21, carta da terra**. CIDADE, ESTADO: Ministério do Meio Ambiente, ANO. N° p. Disponível em: https://www.mma.gov.br/estruturas/agenda21/_arquivos/carta_terra.pdf. Acesso em: 30/11/2019.

CRUZ et al., Boneca Abayomi: o símbolo de resistência do povo afro-brasileiro entre dobras, remendos e histórias. In: **XII Seminário Internacional de desenvolvimento rural sustentável, cooperativismo e economia solidária** - SICOOPES & III Feira de ciência, tecnologia e inovação social – FECITIS, 27 a 30 de agosto de 2019, IFPA-Campus Castanhal-Pará-Brasil. No prelo.

CHIZZOTTI, A. A pesquisa qualitativa em pesquisas humanas e sociais: evolução e desafios. **Revista Portuguesa de Educação**. Braga**,** v. 16, n. 2, p. 221-236, 2003.

FREIRE, J. S. et al. Encontro(s) de África(s) na Amazônia: Angola e Abaetetuba em diálogos. In: RIBEIRO, J. O. S.; BRÍCIO, V. N.; FERNÁNDES, M. V. C. (Orgs.). **Identidades:** sujeitos e espaços outros. Porto Alegre, RS: Editora Fi, 2019. cap. 26 p. 449-446.

FREIRE, J. S. et al. Cartas à Guiné Bissau: releituras de Paulo Freire em tempos de luta e resistência no Brasil e na Guiné Bissau/África. In: **Anais I Semana Paulo Freire do Curso de Pedagogia da UEPA, III Encontro da Cátedra Paulo Freire da Amazônia, IV Fórum de leituras de Paulo Freire e XV Jornada Paulo Freire**. Belém: Centro de Ciências Sociais e Educação-CCSE-UEPA, 23 a 27/09/2019, no prelo.

LIMA, T. C. S.; MIOTO, R. C. T. Procedimentos metodológicos na construção do conhecimento científico: a pesquisa bibliográfica. **Rev. Katál**. Florianópolis, v. 10, n. esp. p. 37-45, 2007.

MALOMALO, Bas'llele. Eu só existo porque nós existimos. **Revista do Instituto Humanitas Unisinos**. v. 340, 2010.

_____. **Filosofia do Ubuntu:** valores civilizatórios das ações afirmativas para o desenvolvimento. Curitiba: CRV, 2014.

NASCIMENTO, C. G. do; Martins, L. C. Pedagogia da Mística: as experiências do MST. **Emancipação**, Ponta Grossa, 8 (2): 109-120, 2008. Disponível em: http://www.uepg.br/emancipacao>. Acesso em: 01/12/2019.

ONU. Escritório do Alto Comissariado das Nações Unidas para os Direitos Humanos. **Década Internacional de Afrodescendentes (2015-2024)**, 2014. Disponível em: http://decada-afro-onu.org/documents.shtml. Acesso em: 18/10/2019.

ROMÃO, José Eustáquio; CABRAL, Ivone Evangelista; CARRÃO, Eduardo Vítor de Miranda; COELHO, Edgar Pereira. **Círculo epistemológico.** Círculo de Cultura como Metodologia de Pesquisa. São Paulo: IPF, 2006. Mimeo. Disponível em: http://www.metodista.br/ppc/educacao-e-linguagem/educacao-e-linguagem13/circuloepistemologico-circulo-de-cultura-como-metodologia-de-pesquisa/>. Acesso em: 12/03/2016.

RAMOSE, Mogobe. Globalização e ubuntu. In: SANTOS, Boaventura; MENESES, Maria Paula (Orgs.). **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez, 2010.

SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula (Orgs.). **Epistemologias do Sul**. São. Paulo; Editora Cortez. 2010.

WALSH, Catherine. Geopolíticas del conocimiento, interculturalidad y descolonialización. **Boletín ICCI-Rimai**, Quito, n. 60, mar., 2005.

O FORTALECIMENTO DA IDENTIDADE DO SUJEITO DO CAMPO A LUZ DO PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO: UM ESTUDO DE CASO NA EMEIF ODIL PONTES EM TOMÉ-AÇU/PA

Ana Marcia Gonzaga Rocha[56]
Rosileide de Jesus de Souza Melo[57]

Introdução

O trabalho aqui apresentado surge de observações e inquietações quanto à valorização identitária da população do campo no ambiente escolar. A Educação do Campo é uma modalidade de educação ainda em fase de construção e surge historicamente a partir da ação de políticas públicas com as lutas dos movimentos sociais do campo, na intenção de garantir a efetividade nos direitos de seus povos. Dentro desse paradigma os direitos culturais, econômicos, políticos e sociais vêm à tona como propostas nas melhorias dessa educação e assim, esse conjunto de direitos busca garantir a identidade dos seus diferentes povos que conseguiram construir uma base histórica para que houvesse maior valorização da identidade, costumes e tradições dessas comunidades representadas por trabalhadores do campo, quilombolas, indígenas, entre outros (ARROYO, 2000).

Nesse cenário, o Brasil passou a fortalecer os debates sobre a Educação do Campo, através do envolvimento dos movimentos sociais, e que por muito tempo teve as políticas educacionais para o Campo negadas à população que era vista como retrograda. Contudo, o sistema educacional brasileiro, que por anos teve um modelo padrão para todos os educandos do Brasil, passa a levar em consideração o pressuposto histórico, social, humano dos sujeitos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem.

A pesquisa tem como objetivo geral analisar como o projeto político pedagógico da EMIF Odil Pontes contribui para o fortalecimento identitário do sujeito do campo e por objetivos específicos entender como os educandos veem as questões acerca da identidade, discutir quanto ao papel da escola nesse processo e compreender a importância do currículo escolar para a educação do campo. Sendo estruturada em uma análise de caráter qualitativo, pois envolve a obtenção de dados descritivos obtidos na relação pesquisador com a situação estudada “onde a mesma permite trabalhar com sentimentos e fala dos envolvidos” (MINAYO

[56] PPGCITI/UFPA. E-mail: marcia-2060@hotmail.com
[57] PPGCITI/UFPA. E-mail: rosileide_jesus@hotmail.com

1994, p.21 e 22). A pesquisa desenvolve-se por um processo constituído de várias fases, desde a formulação do problema até a apresentação e discussão dos resultados" (GIL, 2007, p. 17). Utilizou-se da pesquisa documental, pois a mesma se aproxima do modo de pesquisa por recorrer a fontes mais diversificadas e dispersas, sem tratamento analítico, tais como: "tabelas estatísticas, jornais, revistas, relatórios, documentos oficiais, cartas, filmes, fotografias, pinturas, tapeçarias, relatórios de empresas, vídeos de programas de televisão, etc." (FONSECA, 2002, p. 32). Com a utilização dessa forma de pesquisa é possível ter melhor compreensão de como a Escola Municipal de Ensino Infantil e Fundamental Odil Pontes consegue trabalhar a questão identitária de seus sujeitos e que serão discutidas nos tópicos a seguir.

1 Identidade na escola do campo

No contexto histórico brasileiro, as escolas do campo foram implantadas de acordo com os mesmos modelos criados para as escolas urbanas, onde essa educação pouco levou em consideração as especificidades sociais, econômicas, culturais e ambientais dos povos camponeses. Todo esse cenário educacional se construiu a partir de uma visão pouco preocupada com os problemas sociais relacionados ao campo, de modo que essas comunidades passaram a ser vistas como espaços de atraso e improdutividade, tal como afirma Leite (2006) que

> A educação rural no Brasil, por motivos socioculturais, sempre foi relegada a planos inferiores e teve por retaguarda ideológica o elitismo, acentuado no processo educacional aqui instalado pelos jesuítas e a interpretação político-ideológica da oligarquia agrária, conhecida popularmente na expressão: "gente da roça não carece de estudos". Isso é coisa de gente da cidade (LEITE, 2006, p.14).

Segundo a autora, a população do campo por muitos anos teve seus direitos negados. Contudo, em 2010, O decreto de nº 7.352, foi de extrema importância para o fortalecimento da educação do Campo no Brasil, pois passou a ver o campo como lugar de vida, através das diversidades culturais e especificidades sociais, educacionais e ambientais dos sujeitos que estão inseridos, é principalmente busca valorizar as diferentes identidades dos povos que fazem parte dos territórios. Segundo o Art. 2º do decreto, a educação do campo deve privar pelo:

> I – respeito à diversidade do campo em seus aspectos sociais, culturais, ambientais, políticos e econômicos, de gênero, geracional, de raça e etnia;
> II – incentivo à formulação de projetos políticos pedagógicos específicos para as escolas do campo, estimulando o desenvolvimento das unidades escolares como espaços públicos de investigação e articulação de experiências e estudos direcionados para o desenvolvimento social, economicamente justo e ambientalmente sustentável, em articulação com o mundo do trabalho;
> III – desenvolvimento de políticas de formação de profissionais da educação para o atendimento da especificidade das escolas do campo, considerando-se as condições concretas da produção e reprodução social da vida no campo;
> IV – valorização da identidade da escola do campo por meio de projetos pedagógicos com conteúdos curriculares e metodologias adequadas as reais necessidades dos alunos do campo, bem como flexibilidade na organização escolar, incluindo adequação do calendário escolar as fases do ciclo agrícola e as condições climáticas;
> V – controle social da qualidade da educação escolar, mediante efetiva participação da comunidade e dos movimentos sociais do campo (BRASIL, 2010, s/p).

Diante disso, o sujeito do campo precisa que sua formação educacional seja adequada à realidade particular dos povos campesinos, pois a escola do campo precisa ser viva e principalmente ser pensado pelos sujeitos e para os sujeitos do campo, para que assim a identidade e a cultura possam continuar enraizadas na formação humana dos sujeitos envolvidos no processo. Logo

> A identidade dessa educação a partir de seus sujeitos, da cultura, do trabalho, das lutas sociais e modos de vida dos camponeses, forma um conjunto de condições que não se limitam à escola, mas dela também se alimenta pela sua "vocação" universal de ajudar no processo de humanização das pessoas (CALDART, 2004, p.8).

Para o autor,quando se pensa em uma educação do campo de qualidade é necessário que se pense no contexto político e pedagógico do grupo social envolvido no processo, para que as particularidades, sociais, culturais, ambientais, sejam evidenciadas no processo de ensino dos alunos, para isso é preciso que todo processo educacional seja dialogado com os sujeitos que estão envolvidos direta ou indiretamente na formação humana.

Um fator de extrema importância quando se refere na questão identidade no ambiente escolar é o currículo, tendo em vista que a partir do momento que se propõe a construção de currículos escolares distantes da realidade sociocultural de sua localidade, tem-se que “muitas pessoas passam a negar sua própria condição campesina, influenciadas pela ideologia do campo como elemento de atraso sociocultural e econômico” (MACHADO, 2009, p. 194).

Sendo assim, é importante que as escolas compreendam que uma proposta curricular precisa estar totalmente aberta a diálogos, com os múltiplos saberes produzidos para além do âmbito escolar, possibilitando assim a relação entre os saberes empíricos é científicos, tal como defende Veiga (2006, p. 27) quando afirma que "o currículo não pode ser separado do contexto social, uma vez que ele é historicamente situado e culturalmente determinado".

Logo, há a necessidade que as escolas repensem suas práticas curriculares, haja vista que as mesmas precisam ser democráticas e dialogadas pelos povos campesinos, para que assim os alunos possam se conhecer e reconhecer como sujeito de direitos diante de uma sociedade autoritária. É necessário compreender que a Educação do Campo tem um papel importante no fortalecimento, construção e reconstrução da identidade dos povos das comunidades do campo, pois somente com o processo formativo e pedagógico das escolas do campo poderá haver valorização de todo contexto em que os sujeitos do processo estão envolvidos.

2 O Projeto Político Pedagógico no olhar da educação do campo

Ao analisarmos as afirmativas da Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996, é possível perceber que o Projeto Político Pedagógico (PPP) vem estabelecer as "normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com suas peculiaridades" (DUTRA, 2003, p. 9). Pois, com a LDB 9394/96, o sistema educacional brasileiro passou por diversas mudanças nas suas estruturas.

Pereira e Moura (2014), afirmam que o Projeto Político Pedagógico (PPP):

> [...] é um documento/instrumento que visa à definição de princípios norteadores da unidade escolar e, se tratando da escola do campo, este instrumento ganha contornos realçados pelo Movimento Por uma Educação do Campo, que, como fruto de inúmeros debates, passa a delinear uma identidade a esta modalidade (PEREIRA; MOURA, 2014, p.1).

Para os autores, o PPP é um documento que direciona o processo educacional de uma escola, e que permite a escolar estabelecer as metas que deverão ser trabalhadas durante o ano letivo, bem como os métodos que serão adotados, direcionando a comunidade escolar, sendo considerado, como:

> [...] uma ação intencional, com um sentido explícito, com um compromisso definido coletivamente. Por isso, todo projeto pedagógico da escola é, também, um projeto político por estar intimamente articulado ao

> compromisso sociopolítico com os interesses reais e coletivos da população majoritária. E político no sentido de compromisso com a formação do cidadão para um tipo de sociedade (VEIGA, 2005, p.2).

Nesse sentido, o Projeto Político Pedagógico para a educação do campo é fundamental para as escolas, onde estão metas e objetivos que as instituições de ensino pretendem alcançar, porém é necessário que se compreenda a importância desse documento para além de metas, pois:

> [...] o projeto da escola do campo não deve ser apenas uma meta ou uma exigência do sistema, é o mar, o navio, o norte, o cais e o porto de navegação e chegada da escola, o que direta ou indiretamente estará contribuindo ou não para a definição de uma nova ordem social, humana, cultural, ética e solidária, sendo que para isso o mesmo deve ser entendido e assumido como compromisso de todos que fazem a escola, para que assim possamos formar de fato cidadãos a partir da realidade das comunidades camponesas para melhor atuarem e intervirem nesse mundo em que vivem (REIS, 2011, p. 85).

Logo, há a necessidade de um comprometimento tanto no momento de elaboração, quanto na execução das metas e objetivos, pois a partir disso é possível ter um direcionamento para poder formar pessoas com senso crítico, ou seja, cidadãos pensantes, através das próprias vivencias dos sujeitos envolvidos no processo de construção do conhecimento.

Os projetos nas escolas do campo devem fortalecer as identidades dos povos, para que o processo de ensino esteja relacionado, a seus contexto históricos, sociais, saberes e principalmente suas experiências, fazer essa relação entre o sujeito e a educação é fundamental para que o processo formativo aconteça de forma efetiva, com isso é necessário que as instituições possam, compreender a

> [...] concepção de educação do campo, suas finalidades e princípios básicos, como instrumentos para analisar seu espaço de atuação, bem como reconhecer estratégias de ação que possam ser aplicadas nessa realidade, constitui-se como pressupostos fundamentais na elaboração do projeto político pedagógico para a escola do campo (MACHADO, 2009, p. 14).

Com isso há a possibilidade de maior afirmação da educação do campo no contexto geral, pois será idealizado de dentro para fora, favorecendo tanto o processo de aprendizagem quanto a questão identitária.

Portanto, para se construir um projeto político pedagógico de uma escola, seja urbana ou do campo, é necessário que haja uma construção coletiva, para que os sujeitos que

fazem parte do contexto social possam estar envolvidos desde o processo desde a construção, desenvolvimento é avaliação, proporcionado o entendimento que o envolvimento de todos no processo formativo é essencial para restruturação de uma escola pensada para os povos. Esse processo de construção coletiva vem fortalecer o processo identitário, principalmente nas escolas do campo, pois a partir do momento em que a escola se mobilizar para organizar seu PPP de forma coletiva com dando vozes aos sujeitos, sinaliza que estar disposta a repensar suas propostas pedagógicas educacionais, no entanto, é crucial entender que há inúmeras fragilidades na organização educacional brasileira, principalmente quando se refere às escolas do campo, com isso há dificuldades na implementação de novas reformulação nos projetos das escolas campesinas. Segundo Caldart (2004):

> [...] pensar a educação desde ou junto com uma concepção de campo significa assumir uma visão de totalidade dos processos sociais; [...] na dimensão da reflexão pedagógica significa discutir a arte de educar, e os processos de formação humana, a partir dos parâmetros de um ser humano concreto e historicamente situado (CALDART, 2004, p. 15).

Logo, o projeto deve ser relacionado e fundamentado na realidade social e escolar, partindo de um contexto histórico da sociedade campesina, tendo em vista que, através de suas práticas escolares voltadas para a realidade local, será possível constatar desenvolvimento no processo de aprendizado. Portanto, as instituições precisam discutir planejar e elaborar metodologias que venham atender as necessidades dos povos do campo.

Diante disso, as escolas precisam entender que o projeto, tem que ser pensado para desenvolver práticas educacionais relacionadas à realidade dos indivíduos, para proporcionar aos sujeitos uma educação que os representam.

> A escola pode ser parte importante das estratégias de desenvolvimento rural, mas para isto precisa desenvolver um projeto educativo contextualizado, que trabalhe a produção do conhecimento, a partir de questões relevantes para intervenção social nesta realidade (FERNANDES; CERIOLI; CALDART, 2009, p. 53).

O projeto político pedagógico precisa se identificar com os sujeitos envolvidos, desde suas relações Inter e extra social, relacionando com as comunidades, famílias dos sujeitos, associações e movimentos sociais, pois de tal forma poderão alcançar as metas e objetivos pré-estabelecidos, sabendo que o processo de afirmação precisa do envolvimento do coletivo. Com isso “a perspectiva da Educação do Campo é exatamente a de educar as pessoas que

trabalham no campo, para que se encontrem, organizem e assumam a condição de sujeitos da direção de seu destino" (CALDART, 2004, p.18).

Portanto, a escola que se propõe desenvolver e trabalhar na perspectiva da Educação do Campo, além de fazer sua proposta de forma coletiva, valorizando as identidades dos sujeitos, é necessário ser definido quem é o sujeito e que cidadão se desejar formar. Diante disso a escola tem uma função de fazer com que os indivíduos sejam pensantes, partindo de seus pressupostos históricos vivenciados pelos sujeitos envolvidos, com intuito de se reconhecerem como sujeito de um processo, a fim de fortalecerem seus vínculos, e relacionando com outras identidades de forma coletiva.

3 Análise do Projeto Político Pedagógico da Escola Odil Pontes em Tomé-Açu/PA

A Escola Municipal de Ensino Infantil e Fundamental "Odil Pontes" foi fundada no ano de 1972 e teve sua inauguração oficial no dia 17 dezembro de 1978, e está localizada na Vila Nova Esperança rodovia PA 140 km 23, espaço do campo do município de Tomé-Açu Pará. A escola recebe alunos oriundos de várias comunidades próximos, estima-se que atende mais de 270 famílias que são atendidas pelo estabelecimento de ensino.

A mesma atende hoje um total de 382 alunos divididos em dois turnos nos níveis de Educação Infantil Pré I e Pré II, Ensino Fundamental anos Iniciais de 1º ao 5º ano, anos finais 6º,7º ,8ª e 9º ano, sendo que a escola funciona autorizada pelo Conselho Municipal de Educação para funcionamento das modalidades de ensino acima citadas.

A escola também funciona como anexo da Escola Estadual Antônio Brasil com o Sistema de Ensino Modular (SOME) que atende alunos de 1º, 2º e 3º ano do ensino médio, totalizando assim 464 alunos. A escola funciona nos horários matutino de 7:00h ás 11:00h, vespertino de 13:00h ás 17:00h e noturno de 19:00h ás 22:30h.

A EMEIF Odil Pontes recebe atualmente crianças, jovens e adultos de diversas localidades, tanto do município quanto de municípios vizinhos, onde um cada traz suas singularidades e especificidades e conforme legislação específicas no que diz respeito a matricula e atendimento das pessoas com deficiência, a escola recebe e oferece uma educação de qualidade visando sempre o ensino e aprendizagem e o bem estar de cada aluno, e a inclusão de todos.

A escola tem a sua disposição dois ônibus escolares que percorrem as localidades e ramais trazendo a grande maioria dos nossos educando para as aulas, porém não é possível

que o mesmo faça esse percurso em todos os locais, pois a situação de ramais e pontes existentes na região não permite com o mesmo avance, dessa forma alguns alunos caminham um pouco para poderem utilizar o ônibus, porem existem aqueles alunos que não utilizam o transporte escolar, tendo que se deslocar quilômetros caminhando para chaga na escola.

A escola apresenta uma estrutura física contendo 11 salas de aula, diretoria/secretaria, merendeira, biblioteca, sala de professores, laboratório de informática e quadra de esporte coberta. A escola se encontra hoje toda murada para segurança e alegria da comunidade que sempre sonhou com esse benefício.

Tendo em vista a importância de analisar o PPP da Escola Odil Pontes, para compreendermos o fortalecimento identitário, a partir da análise documental com a finalidade entender seu processo de construção como afirmação da educação do campo. O referido PPP está estruturado da seguinte forma: diagnose no espaço e tempo, característica da escola, a concepções da escola do campo no que se refere: mundo, homem, educação, conhecimento e qualidade, objetivos enquanto escola do campo, sua concepção curricular, conceito de avaliação para a escola do campo na aprendizagem, esses tópicos foram analisados segundo algumas questões relacionadas a educação do campo.

Diante disso, o Projeto Político pedagógico da escola, teve sua última atualização no ano de 2018, foi elaborado com a participação dos docentes, gestores, conselho escolar, participando no total 27 pessoas em sua reorganização. Segundo Souza (2007), é necessário potencializar o PPP, ou seja, “o projeto político pedagógico nasce da necessidade de construir a escola constantemente, renovando o antigo e projetando novo a participação de todos” (SOUZA, 2007, p.44). Portanto, pensar na restruturação de um Projeto Político Pedagógico de uma escola é necessário que se pense em práticas pedagógicas, que possam fazer com que os sujeitos sejam alcançados por suas ações.

Na diagnose no espaço, tempo e caracterização da escola, é perceptível que o PPP faz um aparato sobre anos de fundação, percussores da escola, situação socioeconômica das famílias das comunidades, os movimentos sociais presentes na comunidade e a participação da escola nesses movimentos.

Nota-se que a instituição de ensino elaborou o PPP levando em consideração pressuposto extremamente importante para o fortalecimento de sua identidade campesina, haja vista, que ao abordar tais temas, o PPP evidencia que há uma discursão sobre a educação do campo na referida escola, propiciando que a mesma repense suas práticas educacionais,

pois quando se trata de educação do campo é necessário que a escola analise seus sujeitos, perpassando por quentões identitárias, cultural, os aspectos sociais e político.

Diante disso, é possível perceber que o PPP em sua estrutura, faz um enfoque sobre como acontece à relação escola e movimentos sociais, onde o mesmo evidencia o tema como:

> Falar em movimentos sociais é falar em lutas em momentos de integração entre todos que fazem parte de uma comunidade, sabemos que é através de movimentos sociais que muitas coisas são conquistadas um grande exemplo é a conquista de leis que permeiam todo o processo de Educação do Campo, muitos direitos são conseguidos aonde as relações e as parcerias se fortalecem ainda mais, diante dessas colocações e da importância dos movimentos sociais para todos que fazem parte de um meio social, a nossa comunidade está atrelada aos movimentos sindicais e associações voltadas para o interesse do trabalhador rural em parceria com o Ministério do Desenvolvimento Agrário que no ano de 2014 trouxe para nossa área cursos técnicos (PRONATEC) contemplando os objetivos das Escolas do campo que é profissionalizar os nossos jovens para cuidarem da terra com seriedade, amor e responsabilidade (PPP, 2018, p.8).

Nesse sentido tratar de movimentos sociais no âmbito escolar, é de fundamental importância, pois com essa discussão poderá acontecer uma formação humana dos sujeitos, partindo de suas origens, pois ter um olhar diferenciado, observar suas particularidades e valorizando suas diferenças, será possível construir sujeitos capazes de valorizar e reconhecer todo seu processo histórico.

O PPP da escola faz uma discursão sobre a importância da relação da escola com a comunidade no processo educacional dos sujeitos, pois uma educação de qualidade alicerçada em princípios éticos, morais e político necessitam de apoio, necessita de trabalho em conjunto em especial quando se trata da Educação do Campo, pois a coletividade deve fazer parte de todas as ações pedagógicas, onde a educação deve ser vista, planejada e aceita como uma via de mão dupla, onde os conhecimentos serão lapidados, trocados, analisadas e utilizados para melhorar o desenvolvimento do processo de ensino e aprendizado. Pois, diante dessa relação haverá " reconhecimento dos conhecimentos e saberes produzidos pelos sujeitos do campo e a sua reatualização com outros conhecimentos" (JESUS, 2006, p.52). Logo, o PPP precisa contribuir para caracterização da identidade e cultura camponesa, como forma de resistência e fortalecimento da educação do campo.

Nessa perspectiva da educação do campo brasileira, o Projeto Político Pedagógico precisa ir além do que está estabelecido pelas organizações governamentais, no entanto,

> [...] para isso é preciso que a escola faça rupturas na sua estrutura organizacional e nas relações sociais, é possibilite uma educação para transformação da sociedade e dos sujeitos envolvidos no e fora do processo educacional (SOUZA; MACHADO, 2008, p.51).

Assim, qualquer escola do campo precisa pensar o processo educacional para além do âmbito escolar, romper com a educação estabelecida, ou seja, a educação bancaria visando seu contexto social, favorecendo assim a identidade campesina quanto escola do campo e, por conseguinte vinculando-se sempre com a realidade inerentes aos sujeitos.

Com relação às concepções da escola do campo no que se refere: mundo, homem, educação, conhecimento e qualidade, enfatiza que tais temas são fundamentais para estruturação da sociedade, pois não se pode pensar nessas concepções de forma isolada, haja vista que ambas fundamentam a outra. Jesus (2006) destaca a importância de uma formação não fragmentada, afirmando que:

> [...] a formação dos sujeitos não poderá ser fragmentada, homogeneizada, particularizada demais. Os sujeitos serão obrigados a reconhecer as complexas relações que engendram a sua vida e a reflexão sobre os conhecimentos que se sustentam em seu território epistemológico e social (JESUS, 2006, p. 57).

No que concerne ao contexto da educação do campo é necessária uma articulação mais especifica, pois, “a necessidade de uma escola específica do campo como meio de tornar possível um projeto democrático de educação no país em que tenha respeitada a identidade própria de escola para os povos do campo”, (PPP, 2018, p.20). Diante disso é evidente que a escola se preocupa com a formação de seus sujeitos, com uma visão unilateral perpassando pela igualdade social, assim, o PPP da escola do campo precisa levar em consideração a realidade social dos sujeitos, para que sejam fundamentados pelos princípios da educação do campo. Concernente a isso Souza, Machado, complementam afirmando que “é preciso buscar uma visão de totalidade e igualdade social e de respeito às diversidades culturais para que o campo seja uma opção de vida, de trabalho, de desenvolvimento social”, (2008, p.52). Portanto, torna-se fundamental que se trabalhe as concepções filosóficas de mundo, homem, educação conhecimento e qualidade, voltada para as realidades.

Nos objetivos enquanto escola do campo e seu discursão sobre o currículo, o Projeto Político Pedagógico da escola perpassa pelos seguintes princípios:

> Posicionar-se quanto às questões sociais e interpretar a tarefa educativa, intervindo na realidade presente; Reconhecer o valor de todos que fazem do

> campo um lugar especial contribuindo assim com as gerações futuras; Tornar os conteúdos significativos na vida dos educados; Oportunizar um efetivo trabalho e vivência da cidadania democrática; Contribuir com a auto formação dos alunos, a partir de seu contexto sócio econômico e cultural; Valorizar e melhor utilizar os recursos disponíveis na comunidade do campo; Assegurar a permanência do educando na escola através da Pedagogia da Alternância; Possibilitar a integração da família na escola campo (PPP, 2018, p.23).

Em relação aos seus objetivos enquanto escolas campesinas, é evidente que há dentro do PPP da escola, há uma grande preocupação em levar em consideração questões pertinentes ao social, de cultura, identidade, vivencia dos sujeitos, perpassando pela coletividade e fundamentada pela Pedagogia da Alternância.

No que concerne na discussão curricular no PPP, o mesmo enfatiza que o currículo é fundamental no processo de ensino, haja vista quando se refere à educação do campo, seu contexto torna-se diferenciado, pois o currículo representa as práticas que a escola desenvolve, palpada na diversidade, identidade de todo o contexto que envolve a escola. É necessário que as propostas curriculares de uma escola do campo sejam democráticas e principalmente abertas a diálogos, pois o currículo não pode ser estático e nem fragmentado, estando em constantes mudanças a partir dos diálogos com diferentes sujeitos do processo social. Nessa lógica, Veiga (1995) defende que:

> O currículo é um instrumento de confronto de saberes: o saber sistematizado, indispensável à compreensão crítica da realidade, e o saber de classe, que o aluno representa e que é resultado das formas de sobrevivência que as camadas criam. Valorizar o saber de classe e coloca como ponto de partida para o trabalho educativo (VEIGA, 1995, p.82).

Sendo assim, é necessário que todos que fazem parte do processo educativo estejam abertos para as diversas formas que o currículo se apresenta, é fazer com que seja dinâmico propiciando maior diálogo com as diversas formas de saberes.

No que tange ao currículo, é necessário que se entenda que o mesmo é extremamente importante para a organização do processo educativo. Veiga enfatiza que:

> Currículo é uma construção social do conhecimento, pressupondo a sistematização dos meios para que esta construção se efetive; a transmissão dos conhecimentos historicamente produzidos e as formas de assimilá-los, portanto, produção, transmissão e assimilação são processos que compõem uma metodologia de construção coletiva do conhecimento escolar, ou seja, o currículo propriamente dito. Neste sentido, o currículo refere-se à organização do conhecimento escolar (VEIGA, 2002, p.8).

Com isso o conhecimento escolar se porta de forma dinâmica, fazendo com que a escola faça uma reflexão sobre suas práticas, uma vez que o currículo é ao mesmo tempo, processo e produto de um processo formativo. Diante disso, conhecer a realidade ao quais os sujeitos estão inseridos é um passo importante na elaboração de currículo vinculado a realidade dos indivíduos, pois é um passo importante para identificar as contradições existentes nos diversos campos brasileiros, para que assim possa atuar na busca por soluções políticas.

O processo de construção do currículo deve estar para além da dinâmica de seleção e organização dos conteúdos, voltando-se principalmente para redefinição do papel da escola. Dessa forma, pode-se afirmar que,

> O currículo, por parecer algo simples, é pouco discutido no cotidiano da escola. A discussão sobre a realidade onde a escola está inserida, o perfil, características dos alunos que compõe a escola, a visão de como preparar o aluno para a cidadania e o trabalho são questões a serem respondidas na construção do currículo (ALMEIDA; SOUZA, 2014, p.3).

Com isso a organização curricular de qualquer escola do campo, precisa ser pensada para fins emancipatórios, ou seja, que atenda as expectativas da sociedade mais que principalmente seja pensada para os sujeitos de um contexto social bem especifico, no caso os povos do campo, adequado ao seu modo de vida.

No que tange a avaliação da aprendizagem a escola adota como processo avaliativo três funções importantíssimas para o processo educativo, no qual seria o ato de “diagnosticar, controlar e classificar partindo sempre do princípio de que avaliar é oportunizar momentos de construção e elaboração de conhecimentos tanto para educando quanto para educador” (PPP, 2018, p.27).

Diante deste pensamento avaliativo que a escola se propõe a realizar, será possível acompanhar e avaliar as atividades, perpassando por reflexão sobre as práticas de ensino que estão sendo e que poderão vim a ser executada pela escola, sempre partindo dos objetivos da escola, no que se refere à formação educacional, no entanto Veiga afirma que é necessário fazer uma:

> [...] avaliação do projeto político-pedagógico, numa visão crítica, parte da necessidade de se conhecer a realidade escolar, busca explicar e compreender criticamente as causas da existência de problemas, bem como suas relações, suas mudanças e se esforça para propor ações alternativas (criação coletiva). Esse caráter criador é conferido pela autocrítica (VEIGA, 2002, p.8).

Portando a avaliação do ponto de vista critico, precisa ser pensada a partir de uma visão para o todo, ou seja, levando em consideração a realidade e o aprendizado dos sujeitos envolvidos, precisa ocorrer de forma democrática e coletiva, para alcançar os objetivos estabelecidos.

Considerações finais

A escola do campo possui um papel importante na formação do discente, onde deve desenvolver práticas pedagógicas que sejam voltadas para a valorização dos sujeitos, visando fortalecer as identidades dos povos camponeses. A luta por uma Educação do Campo voltada para a realidade perpassa pela consolidação do Projeto Político Pedagógico, onde deve ter como objetivos o desenvolvimento dos sujeitos envolvidos no processo, partindo do envolvimento de todos que compõe as comunidades do campo. Diante disso, as Diretrizes Operacionais da Educação do Campo estabelecem que as escolas do campo possuam autonomia para sua elaboração do Projeto Político Pedagógico voltado para as especificidades da realidade local. É importante ressaltar que a formação identitária de uma escola do campo deve acontecer através da cooperação de toda comunidade escolar, com o objetivo de atender as reais necessidades educacionais dos alunos, partindo do contexto local.

É necessário que se pense em estratégias pedagógicas de ensino aprendizagem para além de conteúdos escolares estabelecidos, é necessário o envolvimento dos educandos nesse processo, pois o mesmo é o principal sujeito da história, o ensino precisa instigar no aluno a curiosidade, a capacidade de pesquisa, é com isso despertará a vontade de transformar a realidade onde está inserido, perpassando por todo o contexto social do sujeito. Entretanto é necessário que as práticas escolares sejam modificadas, partindo de um diagnóstico prévio do que está sendo desenvolvido nas salas de aulas é rever se as mesmas estão sendo adequadas ao que as instituições se propõe a fazer, para que se possa fortalecer e qualificar todo o trabalho pedagógico, sempre visualizando a perspectiva da Educação do Campo.

A presente pesquisa aponta através do Projeto Político Pedagógico que a escola em questão, tem embasamentos dos princípios da educação do campo, perpassando pelas concepções no que se refere: mundo, homem, educação, conhecimento e qualidade, objetivos enquanto escola do campo, sua concepção curricular, conceito de avaliação para a

escola do campo na aprendizagem, pois o Projeto Político Pedagógico voltadas para todas as concepções já citadas vem fortalecer a identidade da escola do campo é consequentemente todos que fazem parte do mundo campesino, fazendo com que seus sujeitos se reconheçam e se identifiquem como construtores de conhecimentos a partir de sua realidade que estão inseridos.

Referências

ALMEIDA, Siderly do Carmo Dahlede; SOUZA, Rosana Ramos de. Currículo e diversidade cultural: origem de conflitos no ambiente escolar. **RELEM** – Revista Eletrônica Mutações, jan./jul., 2014.

ARROYO, M. G. Apresentação In: CALDART, R. S. **Pedagogia do Movimento Sem-Terra:** escola é mais do que escola. Petrópolis: Vozes, 2000.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF, Senado, 1998.

BRASIL. **Decreto nº 7.352,** de 4 de novembro de 2010, http://portal.mec.gov.br/docman/marco-2012-pdf/10199-8-decreto-7352-de4-de-novembro-de-2010/file. Acesso em: 16/04/2019.

CALDARI, Roseli Salete; MOLINA. Momento atual da Educação do campo. *In:* MOLINA Castagna Mônica (Org.). **Contribuições para a construção de um projeto de educação do campo.** Brasília: Articulação Nacional por uma Educação do Campo, 2004. Volume 05. p. 10-31.

FERNANDES, Bernardo Mançano; MOLINA, Mônica Castagna. O campo da Educação do campo. *In:* MOLINA Castagna Mônica. (Org). **Contribuições para a construção de um projeto de educação do campo**. Brasília: Articulação Nacional por uma Educação do Campo, 2004. Volume 05. p. 32-53.

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

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social.** 4ª Ed. São Paulo: Atlas, 1994.

_____. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4ª Ed. São Paulo: Atlas, 2007.

JESUS, Sonia Meire Santos Azevedo de. As múltiplas interligibilidades na produção dos conhecimentos, práticas sociais e estratégias de inclusão e participação dos movimentos sociais e sindicatos do campo. *In:* MOLINA Castagna Mônica. (Org.). **Educação do campo e pesquisa, questões para reflexão**, Brasília. Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2006.

LEITE, S. C. **Escola Rural:** urbanizações e políticas educacionais. São Paulo: Cortez, 1999.

MACHADO, Ilma Ferreira. Um projeto político-pedagógico para a escola do campo**. Cadernos de Pesquisa**: Pensamento Educacional, v. 4, n. 8, p. 191-219, jul./dez., 2009.

MOLINA, M. C., JESUS, S, M, S, A. (Orgs.). **Por uma Educação do Campo:** contribuições para a construção de um projeto de Educação do Campo. Brasília, 2004.

SOUZA, Eloir José de. **Limites e possibilidades para a construção do Projeto Político Pedagógico da escola de Educação Infantil e Fundamental Nossa Senhora Aparecida**. UFRGS/ITERRA: Veranópolis, 2007.

SOUZA, Eloir José de; ANDRADE, Enedina Ferreira de; LIMA, Glaci Antônia Mendes de; MACHADO, Carmem Lucia Bezerra. Limites e possibilidades: um olhar sobre o projeto político pedagógico na perspectiva da educação do campo. In: MACHADO, Carmem Lucia Bezerra; CAMPOS, Christiane Senhorinha Soares; PALUDO, Conceição (Org.). **Teoria e prática da educação do campo**. Brasília: MDA, 2008.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **O Projeto Político Pedagógico da Escola**: uma construção possível. 22ª Ed. Campinas: Papirus, 2006.

VEIGA, Ilma Passos Alencar. Escola, currículo e ensino. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro; CARDOSO, Maria Helena Fernandes (Org.). **Escola fundamental**: currículo e ensino. Campinas: Papirus, 1995.

PARTE 2. EDUCAÇÃO:
políticas, práticas e formação de professores

A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES ALFABETIZADORES NO CONTEXTO DO PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA-PNAIC: TERRITÓRIO EM TENSÃO

Josiane do Carmo Santos da Silva Dias[58]
Eliana Teles[59]

Introdução

Refletir o território para além da concepção que o considera apenas como terra, requer um entendimento mais amplo que o classifiquem como espaço de relações sociais, políticas, culturais, étnicas, raciais e, sobretudo um espaço onde figuram relações de poder. Com isso, ao analisar os diversos territórios presentes em um determinado contexto social, se faz necessário à compreensão de que o território é lugar também de tensas relações entre os agentes sociais.

O contexto societal que se tem hoje no Brasil é permeado por influências de organismos multilaterais, os quais regem em grande medida as ações do Estado nas diversas áreas incluindo a educação, impondo fronteiras em todo Território Nacional. Em relação ao território das Formações Continuada de Professores Alfabetizadores, percebe-se que as ações são pautadas em um discurso dominante que responsabiliza os professores como os únicos responsáveis pela qualidade do ensino e da aprendizagem. Para tanto, delimitam o papel social dos professores, submetendo-os as políticas e diretrizes governamentais que desconsideram o saber profissional construído ao longo da profissão, impondo formações muito aquém das realidades sócio educacionais desses profissionais.

Existe uma fronteira determinada pelas esferas governamentais que desconsidera a dinâmica territorial dos espaços onde atuam os profissionais alfabetizadores. Com isso, as formações solapam as identidades e a diversidade de saberes locais, haja vista, que pensa o território a partir de um olhar homogêneo, desconsiderando as diferenças.

Para Santos, (1999, p. 19):

[58] Professora, graduada em Pedagogia, Especialista em Coordenação Pedagógica e Educação Especial e aluna do Programa de Pós-graduação em Cidades, Territórios e Identidade pela UFPA. E-mail: josianesdias76@gmail.com

[59] É Professora Doutora, Adjunto da Universidade Federal do Pará, campus Abaetetuba e docente pesquisadora do Programa de Pós-Graduação em Cidades, Territórios e Identidades-PPGCITI/UFPA. É membro da Associação Brasileira de Antropologia-ABA e pesquisadora do Projeto Nova Cartografia Social da Amazônia-PNCSA coordenado pelo antropólogo Prof. Dr. Alfredo Wagner B. de Almeida e Profa. Dra. Rosa E. Acevedo Marín. Na pesquisa, atua em projetos de face interdisciplinar, em temas como: diversidade socioambiental, etnicidade e territorialidade, gestão e uso de recursos, cartografias e tecnologias sociais. E-mail: elianteles@yahoo.com.br

> [...] Em um país como o Brasil, onde o planejamento regional nunca foi feito, é possível deixar os governantes fazerem o que querem. A realização do planejamento regional não dependeu do que nós queríamos, exceto em casos muito específicos, isolados do conjunto. Nunca houve um esforço para pensar a ideia de território como um todo, território da nação, território do país, território como totalidade.

Pautado em políticas de cunho Nacional e Internacional[60] as formações no PNAIC tendem a formar um único perfil de professor alfabetizador, com formações homogêneas para todo o País com liame comum de organização e estrutura, desconsiderando as especificidades de cada região e/ou espaço social. As tensões se tornam visíveis no processo de formação quando os professores percebem que os saberes profissionais adquiridos no espaço de sua atuação são solapados em detrimento de um saber advindo de outra realidade sócio cultural.

1 Uma análise do PNAIC, território em discussão

Segundo Cruz (2011):

> Referir-se ao território não é o mesmo que se referir à terra, e, portanto, não pode ser medido ou contado; ele é um significado e então, para entender, nomeamos e vivemos como uma rua, uma avenida, enredo, pomar, pasto, edifício, cidade, casa, parque, praça, entre outras formas (p. 210).

Na verdade, o território pode ser definido como um construto entre o mundo e o meio ambiente, onde a terra se constitui em ambiente ativo das manifestações fruto dessa relação mundo e meio ambiente, tornando-os evidentes nas diversas relações não só no campo econômico, mas nas relações sócio culturais. Contudo, estudos tem demonstrado a dinâmica territorial enquanto cenário de poder, onde é visível a busca incessante pela dominação por parte do Estado e de outros agentes sociais incluindo os de cunho internacional. Não obstante, existe outro cenário que é como superfície terrestre demarcada, demandando relação de posse por indivíduos e/ou grupos, deixando evidentes os "limites de soberania, propriedades, apropriação, vigilância e jurisdição" (CRUZ, p. 211).

Nessa conjuntura pode-se afirmar que o território é um espaço dinâmico que comporta diferentes agentes sociais podendo cada um deles suplantar um domínio territorial. Para Cruz:

[60] Dentre estes, Banco Mundial (BM), Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF).

> [...] não há território em si, apenas existe um território para alguém que pode ser ator social, tanto individual como coletivo, que isto o influencie desde a plantação e o ordenamento territorial, até a decoração da casa ou o acesso aos recursos. Além disso, a utilização social do território não pode ser tomada em abstrato: é concretizado em domínios culturais como o parentesco, economia, saúde, política, religião, entre outros (2011, p. 211).

Para a referida autora as disposições territoriais devem garantir as identidades sociais e culturais, assegurando sua reprodução. Com essa compreensão que problematizamos o PNAIC enquanto território em tensão por considerarmos um espaço fechado que não vislumbra garantir às identidades sócio profissional dos professores alfabetizadores, uma vez que, fomenta uma formação continuada descontextualizada dos contextos territoriais dos alfabetizadores.

A genealogia do programa demonstra que o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade certa – PNAIC é uma ação do Ministério da educação – MEC que através da participação articulada do Governo Federal e dos governos Estaduais e Municipais estabeleceu "o compromisso com a meta de alfabetizar todas as crianças brasileiras até 8 anos de idade ao final do 3º ano do Ensino Fundamental".

O PNAIC foi lançado em 8 de novembro de 2012 pela então Presidenta Dilma Rousseff. Todavia a implementação do PNAIC se deu no ano de 2013, sendo considerado o maior Programa de Formação de Professores desenvolvido pelo MEC[61]. Em decorrência do número considerável de crianças que concluíam a escolarização fundamental sem estarem alfabetizados, surge o PNAIC como forma de garantir o direito de alfabetização até o final do ciclo de alfabetização das crianças das series iniciais. Para tanto, as ações se voltam principalmente para o aperfeiçoamento profissional dos professores alfabetizadores.

O PNAIC é constituído por um conjunto de ações integradas, além da disponibilização pelo MEC de materiais, referenciais curriculares e pedagógicos e a formação continuada de professores alfabetizadores como eixo principal do pacto. Segundo o caderno de apresentação, as ações do PNAIC apoiam-se em quatro eixos de atuação:

1. Formação continuada presencial para professores alfabetizadores e seus orientadores de estudo;
2. Materiais didáticos, obras literárias, obras de apoio pedagógico, jogos e tecnologias educacionais;

[61] O MEC é uma instituição governamental federal com trajetória iniciada em 1930 no governo de Getúlio Vargas, o qual pautado em tendência Internacional de Estado objetivava manter a ordem interna do País. O MEC é formado por sete secretarias, dentre as quais está a Secretaria de Educação Básica (SEB) que cuida da educação infantil, ensino fundamental e ensino médio.

3. Avaliação sistemática;
4. Gestão, controle social e mobilização.

O programa disponibiliza de estudo para os alfabetizadores e seus orientadores. Nestes, a discussão se volta para a perspectiva do letramento, para questões pedagógicas de caráter geral e específica, para as diversas áreas do conhecimento, em uma abordagem interdisciplinar, assim como a respeito dos princípios de gestão e organização do ciclo de alfabetização. Os cadernos tratam na verdade de encaminhamentos metodológicos a fim de, possibilitar "o desenvolvimento dos Direitos de Aprendizagem dentro do ciclo de alfabetização" (BRASIL, 2015, p. 10).

Cada curso apresenta sua especificidade conforme a série ou etapa da escolaridade do ciclo de alfabetização. A formação continuada no PNAIC é avaliada através de avaliação permanente e formativa. As avaliações diagnósticas: Provinha Brasil[62] (início e final do 2º ano) e Avaliação Nacional da Alfabetização-ANA (final do 3º ano), são utilizados pelo PNAIC para avaliar o desempenho do aluno no ciclo de alfabetização e de certa forma o próprio docente que através dos resultados segundo o PNAIC pode reestruturar sua prática pedagógica e também as redes implementarem "medidas e políticas corretivas" (BRASIL, s.d., p. 13)

Na verdade, a implantação do Pacto, as metas e a formação dos professores foram avaliados logo após o primeiro ano de vigência por meio da aplicação das provas, promovidas pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). Sendo assim, a prática do professor cursista também foi avaliada de acordo com os resultados obtidos na prova pelas crianças.

A Formação Continuada de Professores na visão do Pacto se justifica pela concepção de que o professor é o responsável pela organização dos conhecimentos e por ser ele o condutor da aprendizagem na escola, exercendo assim um papel fundamental na sociedade. Aliado a isso, segundo o PNAIC a necessidade de formação surge devido às transformações da sociedade que tem gerado mudanças em relação ao conhecimento e a vida em sociedade, dificultando a profissionalidade de ser professor na modernidade. É com essa justificativa que o Pacto objetiva garantir a formação continuada para os professores alfabetizadores, à medida que:

[62] A Provinha Brasil, se trata de uma avaliação diagnostica que iniciou em 2008, com o objetivo de avaliar o nível de alfabetização das crianças. As provas são distribuídas para as redes de ensino e aplicadas pela escola que em virtude das ações do PNAIC, poderão lançar os resultados para o INEP por meio de Sistema Online.

> No Brasil, há registros de professores alfabetizadores com formação pouco consistente ou até mesmo incompleta, com vínculos de trabalho precários e com raras oportunidades de participar de cursos de formação continuada. Não são raros os casos em que o professor designado para as turmas de alfabetização é o professor com menos experiência [...]. Por isso, é fundamental assegurar uma formação inicial e continuada que valorize a trajetória profissional, mas que torne esta etapa de ensino mais atrativa para os professores, assegurando as condições necessárias para que eles desempenhem seu trabalho com competência e entusiasmo (BRASIL, s.d. p. 23).

Adquirir as competências necessárias para atuar como docente requer segundo o Pacto que a formação ocorra ao longo da vida, assim como a formação continuada no âmbito dos movimentos de políticas de formação deve assegurar dentre outras coisas ferramentas para a alfabetização com planejamento.

Vê-se que o programa responsabiliza o professor como único responsável pela qualidade do ensino e a formação como único recurso para superar a problemática do analfabetismo. É evidente, a falta de conhecimento acerca das realidades territoriais, pois sabemos que os problemas relacionados à educação são oriundos de um conjunto de situações dentre elas: falta de infraestrutura das escolas, desvalorização dos profissionais da educação, falta de recurso nos estabelecimentos de ensino, problemas de ordem social e familiar dos discentes, etc.

No tocante, ainda contribuem ao ofertarem formações descontextualizadas, desconsiderando a diversidade cultural, identitária e regional da educação do país.

2 Os saberes docentes e a disputa por um lugar no território das formações

Consideramos recente a atenção das esferas governamentais com a formação continuada de professores no Brasil. Somente com o advento da Lei 9394/96 que é assegurado no art. 63, inciso III a formação continuada nos diferentes níveis de ensino. Não obstante, a criação de uma Política Nacional para a formação dos profissionais da educação só se concretiza por meio do decreto n. 6.755/2009. Neste contexto, avolumam-se o interesse nos últimos anos acerca do tema da formação continuada, principalmente segundo Gatti (2009), por políticas da área da educação, pesquisadores, acadêmicos, educadores e associações profissionais.

É grande a mobilização em volta do assunto e percebe-se um investimento maior e com mais frequência na formação continuada de professores. Contudo, a pesar dos

investimentos, pesquisas têm mostrado que ao que se refere à melhoria do desempenho escolar do aluno os resultados ainda não são satisfatórios, isso tem instigado a muitos pesquisadores a analisarem os processos de formação continuada no Brasil. Ainda Gatti afirma que os indicadores revelam que é crescente o interesse dos docentes em participar de atividades ou cursos de formação, em atividades de capacitação, em cursos presenciais e semipresenciais e a distância, oferecidos por instituições governamentais, federadas da União, estados e Municípios, por instituições de ensino superior do setor público ou privado, por ONGs, sindicatos e pelas próprias instituições escolares. Cabe nos questionar: o que tem mobilizado os docentes a buscarem formação continuada? Para Gatti (2009):

> Em geral, a formação continuada oferecida nas últimas décadas teve como propósito a atualização e aprofundamento de conhecimentos como requisito natural do trabalho em face do avanço nos conhecimentos, as mudanças no campo das tecnologias, os rearranjos nos processos produtivos e suas repercussões sociais (p. 200).

Para tanto, foram implementadas no País inúmeros programas de capacitação de professores referentes ao ensino da Ciência, da Matemática e Língua Portuguesa. A pesar de os programas terem um período longo de vigência e apontarem melhorias no trabalho nas escolas, apresenta um distanciamento ao que se refere à realidade dos docentes, discentes e da própria escola. Gatti afirma que a formação continuada antes considerada um aprimoramento profissional passou a ser concebida como formação compensatória destinada a preencher lacunas da formação inicial. Com isso, estudos feitos por meio de avaliação de cursos de formação e do desempenho dos alunos indicam a insatisfação e/ou inadequação da formação inicial que os professores tem adquirido nas instituições de ensino superior, a qual se expandiu em 1980, principalmente por intermédio do setor privado de ensino.

As reformas educacionais de 1990 que alteraram a estrutura curricular das instituições formadoras e nos paradigmas de conhecimento dos diferentes domínios teóricos que se localizam na base dos conteúdos curriculares da escola básica, geraram desafios às instituições formadoras de professores que não foram resolvidos por esta, em seu currículo na licenciatura. Por esta razão, temos assistido o desenvolvimento de programas de educação continuada, a fim de, “prover capacitação para implantação de reformas educativas”.

> Os processos de formação continuada desenvolvidos desde os anos de 1980, quer para atualização ou complementação de conhecimentos, quer para preparar a implementação de uma reforma educativa, não produziram os efeitos esperados. Entre as razões invocadas estão à dificuldade da formação em massa, a brevidade dos cursos, realizados nos limites dos recursos

> financeiros destinados, e a dificuldade de fornecer [...] os instrumentos e o apoio necessário para a realização das mudanças esperadas (GATTI, 2009, p. 201).

Não obstante, é comum a ausência de participação dos professores nas definições de políticas de formação e na elaboração de projetos, cujo centro, seja a escola e o seu fazer pedagógico. Isso contribui para que não haja o envolvimento, a apropriação dos princípios e para a falta de estímulo no que tange a alteração de sua prática pedagógica.

Por esta razão, estudiosos da educação tem defendido um movimento em prol da ressignificação do conceito de formação continuada de professores. A preocupação em investigar questões relativas à identidade profissional do professor contribuiu para que houvesse a substituição das propostas inspiradas no conceito de capacitação por um novo paradigma voltado ao potencial de auto crescimento docente, considerando que estes profissionais são possuidores de um saber profissional que embora não tenha relevância e nem seja visto como um saber científico é carregado de identidade pessoal e social que deveria ser considerado nos cursos de formação.

Tardif (2014) tem defendido o saber profissional docente. Para ele, é preciso desconstruir a concepção que tem norteado o fazer pedagógico e social dos professores, saber este que é visto como técnico que obedece e aplica conhecimentos produzidos por outros e como agente social que tem suas atividades determinadas por forças e/ou mecanismos sociológicos privando-os de seus saberes e do poder que este poderia exercer no dia a dia do trabalho.

> O professor não passa de um boneco de ventríloquo: ou aplica saberes produzidos por peritos que detêm a verdade a respeito de seu trabalho ou é o brinquedo inconsciente no jogo das forças sociais que determinam o seu agir, forças que somente os pesquisadores das ciências sociais podem realmente reconhecer (TARDIF, 2014, p. 230).

Os professores mobilizam conhecimentos e isso os torna muito além do que meros aplicadores de conhecimentos produzidos por outros. O professor é detentor de um saber fazer pautado em sua identidade pessoal e profissional, a qual vai estruturando e reestruturando permanentemente. Por esta razão:

> [...] a pesquisa sobre o ensino deve se basear num diálogo fecundo com os professores, considerados não como objeto de pesquisa, mas como sujeitos competentes que detêm saberes específicos ao seu trabalho (idem, p. 230).

Na verdade, partindo dessa análise podemos inferir que é o saber prático do professor que lhe permite manter o domínio de seu fazer pedagógico, assim como manter ativo suas ações por meio de suas próprias experiências, seja elas pessoais ou profissionais. É a partir da ação prática que constroem seus saberes e internalizam novos conhecimentos e habilidades e também práticas novas e estratégias de ação.

Conclusão

Analisar o conceito de território partindo da concepção deste como diversidade, proporcionou uma compreensão mais ampla acerca das dinâmicas sociopolíticas que figuram no espaço da Formação Continuada de Professores.

O PINAIC é um território em tensão, pois em sua trajetória e/ou período de execução deixa transparecer uma possível delimitação de fronteira territorial, cujo objetivo nos parece ser o de considerar os professores agentes passivos no processo de formação continuada, haja vista que, desconsideram os saberes sócio educacional dos mesmos, tornando-os apenas receptores de conhecimentos, os quais em sua maioria são pautados em realidades culturais distantes do vivenciado no dia a dia desses profissionais. Com isso, os objetivos traçados no programa (alfabetização das crianças até o terceiro ano do ensino fundamental) não são vislumbrados, causando inclusive um desconforto nestes profissionais que se sentem na maioria das vezes os únicos responsáveis pela qualidade da aprendizagem.

Aos professores foi canalizado um conjunto de responsabilidades, transformando-os em um profissional que necessita de múltiplas habilidades. Para tanto, não vislumbramos formações que os possibilite adquirir tais habilidades, ocasionando lacunas entre uma e outra formação. Não obstante, a escola não acompanhou as transformações correntes na sociedade, mantendo-se centralista, tradicional e seletiva, o que dificulta o dia a dia do trabalho docente, uma vez que, encontra diariamente barreiras para efetivar um trabalho diferenciado no interior desta unidade de ensino.

A formação continuada tem se traduzido como uma dupla jornada de trabalho para os professores que em sua maioria são obrigados a trabalhar ao mesmo tempo em que buscam uma formação. Diante disso, o fundamental é muitas vezes deixado de lado: uma formação docente que possibilite o desenvolvimento de capacidades de aprendizagem, tendo como base a relação, a convivência, à cultura e o contexto de interação de cada pessoa com o contexto onde atua.

Por isso, Tardif defende que as estruturas de formações que se tem hoje deveriam considerar os saberes docentes, pois são conhecimentos que são construídos no dia a dia da profissão, através da interação social com seus alunos, com os colegas de trabalho, com os demais agentes educativos, saberes que são significativos principalmente ao que se refere à construção da identidade docente. São saberes experienciais que se constitui como núcleo vital do saber docente e através dos quais tentam transformar suas relações de exterioridade com os saberes em relações de interioridade com sua própria prática.

É preciso reconhecer os saberes docentes como saberes científicos, relacionando-os aos saberes oriundos das formações. Assim, possivelmente as formações de professores tivessem uma representatividade mais direcionada à transformação do fazer pedagógico destes profissionais na escola. Na verdade, faz-se necessário entender que no território das formações todos os agentes são importantes na construção dos conhecimentos e que às dinâmicas presentes devem considerar as diferenças e a diversidade de identidades profissionais que figuram nos espaços educativos.

Referências

BRASIL, **Lei de Diretrizes e Bases da Educação n. 9.394,** de 20 de dezembro de 1996.

BRASIL, Secretaria da Educação Básica. **Elementos conceituais e metodológicos para definição dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento do ciclo de alfabetização** (1º, 2º e 3º anos do ensino fundamental). Brasília: MEC/SEB, 2012.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**. Apresentação/Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Brasília: MEC, SEB, 2014.

CRUZ, Beatriz Nates. **Revista Co-Heritage**, Medellín, v. 8, n. 14, pp.209-229, jan./jun., 2011, ISSN 1794-5887.

DIAS, Josiane do Carmo S. S. **Coordenação Pedagógica, Capital Cultural e Formação Profissional:** Elementos de mudança ou reprodução da lógica mercadológica? Campus Universitário do baixo Tocantins. Abaetetuba/PA. 2006.

GATTI, Bernadete A. Formação de professores: condições e problemas atuais. In: **Revista Internacional de Formação de Professores – RIPF**. ISSN: 2447-8288. v. 1, n. 2, 2016.

Ministério da Educação. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**. Brasília: MEC, 2012c. 44 p. Disponível em: Acesso em: 10/03/2014. 156

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**: currículo na alfabetização: concepções e princípios: ano 1: unidade 1. Brasília: MEC/SEB, 2012e.

NOVÓA, Antônio, **Conferência intitulada "Tendências actuais na formação de professores: O modelo universitário e outras possibilidades de formação**", realizada no dia 17 de Agosto de 2011 em Águas de Lindóia.

SANTOS, Milton. O Território e o saber local: algumas categorias de análise. In: **Cadernos IPPUR**/UFRJ/Instituto de Pesquisa e Planejamento Urbano e Regional da Universidade Federal do Rio de Janeiro. ano 1, n. 1, jan./abr., 1986.

FORMAÇÃO DE PROFESSORES E SEUS ASPECTOS MÚLTIPLOS DE SABERES: VIVÊNCIAS PEDAGÓGICAS, DIDÁTICA E LUDICIDADE NO CONTEXTO ESCOLAR

Jadson Fernando Garcia Gonçalves[63]
João Carlos Pereira Almeida[64]
Mário José Silva da Costa[65]
Rayana Barros da Silva[66]

Introdução

A temática da formação de professores tem estado no centro do debate educacional contemporâneo e, no âmbito desta temática, tem tido especial destaque o processo de formação de professores que ocorre através da relação entre formação inicial e experiência prática em contexto escolar, especialmente no contexto das salas de aula.

O presente texto aborda aspectos relacionados a esta especificidade da formação de professores, esta que surge do contato experiencial de jovens professores em processo de formação no curso de Pedagogia e sua inserção no contexto escolar e em contextos de sala de aula. Mesmo que evidenciemos a importância das vivências e experiências concretas de jovens professores em formação com a realidade escolar, concordamos com a afirmação de Giovanni e Guarnieri, (2014. p.37) que "[...] a imersão no local de trabalho (em situação de estágio e mesmo de 'residência pedagógica') por si só não propicia conhecimentos suficientes para exercer a docência".

A inserção no contexto escolar e em contextos de sala de aula a que iremos nos ater está circunscrita ao Programa Residência Pedagógica/Capes/Ufpa, Curso de Pedagogia do Campus de Abaetetuba, desenvolvido na escola pública municipal de Ensino Fundamental Mariuadir Santos, município de Abaetetuba-Pa.

O desenvolvimento do Programa Residência Pedagógica no curso de Pedagogia nos permitiu compreender a dinâmica do espaço escolar através do exame da organização e da prática pedagógica em sala de aula de professoras no cotidiano das turmas de Anos Iniciais do Ensino Fundamental. O que segue é o registro de algumas vivências pedagógicas advindo da relação Universidade, Formação de Professores e Escola Básica proporcionada pelas experiências do Programa Residência Pedagógica no Curso de Pedagogia.

[63] Campus Universitário de Abaetetuba/UFPA/FAECS. E-mail: jadsonfggoncalves@gmail.com
[64] Campus Universitário de Abaetetuba/UFPA. E-mail: karlosjoao45@gmail.com
[65] Campus Universitário de Abaetetuba/UFPA. E-mail: mrsslvdest478@gmail.com
[66] Campus Universitário de Abaetetuba/UFPA. E-mail: rayanabarros18@gmail.com

1 A Formação de jovens professores em contextos concretos

Estudos no campo da Formação de Professores constatam que a formação inicial apresenta-se como insuficiente para o processo formativo profissional de jovens professores. Esta constatação se deve ao fato de que muitos cursos de formação de professores desvinculam-se da realidade da educação que acontece no interior e cotidiano, sobretudo, da escola básica pública brasileira.

> Está bastante claro que os cursos de formação de professores, da maneira como vêm sendo desenvolvidos, não são suficientes para que o profissional da educação desempenhe, efetivamente, uma prática pedagógica consciente que leve à transformação de si próprio e daqueles que estão sob sua responsabilidade (SCHMIDT; RIBAS; CARVALHO, 2003, p.20).

Não é incomum ouvirmos relatos de licenciados referindo-se aos cursos de formação de professores como muito teóricos e sem possibilidade de proporcionar experiências educativas práticas a não ser no momento de realização de estágios supervisionados e que isto é insuficiente para o conhecimento da realidade concreta da educação escolar (GIOVANNI; GUARNIERI, 2014).

As experiências formativas desenvolvidas no âmbito do Programa Residência Pedagógica são objetos de atenção neste texto por terem se configurado como vivências de formação de jovens professores em contexto concreto no cotidiano de uma escola pública dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

A atenção ao processo de construção do jovem professor em formação através de vivências na escola nos permite perceber e compreender que a pratica educativa escolar é também um elemento importante no processo de formação inicial de professores.

Como elementos da prática educativa escolar, a organização e ação didática e pedagógica que ocorrem no cotidiano da sala de aula são elementos também importantes para a formação de professores, para além dos elementos organizativos e de gestão da escola em sua globalidade.

As vivências e participação nas dinâmicas do processo educativo de crianças que ocorrem no interior das salas de aula dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental se constituem em momentos formativos na medida em que permitem que jovens professores em formação experimentem o exercício da docência, a observação, intervenção e análise das relações que ocorrem entre professoras e alunos, a realização de atividades didáticas, através de regência

de aulas, realização de oficinas e atividades lúdicas que proporcionam o envolvimento das crianças nos momentos de aprendizagem em sala de aula.

Assim, o entendimento da realidade escolar torna-se mais evidente quando chegamos bem perto da escola e compreendemos como se constitui a dimensão institucional e pedagógica, por meio de uma atitude investigativa da prática escolar de caráter etnográfico (ANDRÉ, 2012) em que a observação participante em salas de aula nos aproxima e nos faz entender as situações cotidianas do processo educativo escolar fazendo emergir um movimento dialético pedagógico dinâmico que ressignifica a relação educativa prática-teoria-prática.

> Tanto a teoria quanto a prática têm papel assegurado nesse processo porque as teorias são como mapas que nos ajudam a viajar sobre o momento presente para auscultar a realidade, o que não se faz sem a história. O que se busca, na verdade, é a construção de uma prática pedagógica reflexiva, crítica e criativa (SCHMIDT; RIBAS; CARVALHO, 2003, p.28).

2 Vivências formativas/educativas de jovens professores no contexto do Programa Residência Pedagógica: apontamentos

A vivência formativa e educativa experienciada por jovens professores em formação, através do Programa Residência Pedagógica, no cotidiano da escola básica pública permitiu aos mesmos, por meio de suas inserções em sala de aula, dar destaque às práticas didáticas costumeiras que se desenvolvem nas salas de aula bem possibilitou a realização de outras práticas didáticas possíveis.

Assim, durante a vivência em contexto escolar, foi possível observar que o livro didático é um dos principais recursos rotineiros utilizados pelas professoras nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental em suas práticas pedagógicas. O livro didático, em seu uso rotineiro, se transformou em um manual de ensino, com fórmulas de ensino e aprendizagem prontas em que o conhecimento não é questionado ou transformado e, desta forma, converte a prática pedagógica das professoras em uma prática reprodutora, transmissiva, expositiva, repetitiva, não reflexiva, e que não contribui para a formação de sujeitos críticos na medida em que não articula conhecimento escolar, realidade social e problemas reais dos alunos e professores.

Nesta perspectiva de utilização/reprodução do conhecimento de forma não reflexiva esquece-se de que:

> Educa-se com uma finalidade que não é imediata, mas que tem o propósito de que o que agora é ensinado e aprendido em um contexto escolar possa

> ser utilizado, no momento certo, na realidade, na ocasião em que esses conhecimentos, habilidades ou atitudes aprendidas se façam necessárias e, portanto, nunca serão empregadas tal como foram ensinadas em aula (ZABALA; ARNAU, 2010, p.109).

A mudança de uma prática repetitiva para uma prática reflexiva favorece a relação entre professor-aluno-conhecimento, pois através da prática reflexiva os professores terão maiores possibilidades de incentivar a reflexão e o debate em torno de conhecimentos escolares e realidade social o que contribui para que os estudantes construam mais solidamente conhecimentos que lhes permitam construir saberes e aprendizagens necessárias para os Anos seguintes do Ensino Fundamental. Sabemos, entretanto, que a mudança de uma prática repetitiva para uma prática reflexiva requer a consideração, conforme nos aponta Zabala (1998, p. 16), do que configura a prática:

> Os processos educativos são suficientemente complexos para que não seja fácil reconhecer todos os fatores que os definem. A estrutura da prática obedece a múltiplos determinantes, tem sua justaposição em parâmetros institucionais, organizativos, tradições metodológicas [e didáticas], possibilidades reais dos professores, dos meios e condições físicas existentes, etc. Mas a prática é algo fluido, fugidio, difícil de delimitar com coordenadas simples e, além do mais, complexa, já que nela se expressam múltiplos fatores, ideias, valores, hábitos pedagógicos, etc.

A vivência nas salas de aula nos fez compreender que muitos desafios se apresentam aos professores, e entre eles há o desafio do conhecimento, o desafio para a construção de conhecimentos e o desenvolvimento de competências para lidar com informações no contexto das transformações contemporâneas de nossa sociedade. Sobretudo nos aspectos relativos à pesquisa, associação, inter-relação, habilidade e aplicabilidade de conhecimentos e informações em contexto escolar... a conversão de conhecimentos e informações em saberes escolares e a utilização destes para a resolução de problemas reais na vida dos sujeitos escolares. Conforme Zabala e Arnau (2010, p. 49):

> Sabemos que para ser competente em todas as atividades da vida é necessário dispor de conhecimentos (fatos, conceitos e sistemas conceituais), embora eles não sirvam de nada se não os compreendemos nem se não somos capazes de utilizá-los. Para isso devemos dominar um grande número de procedimentos (habilidades, estratégias, métodos, etc.) e, além disso, dispor da reflexão e dos meios teóricos que os fundamentem. A melhoria da competência implica a capacidade de refletir sobre sua aplicação, e para alcançá-la, é necessário o apoio do conhecimento teórico. [...] Quando analisamos qualquer ação competente, ou seja, qualquer competência, verificamos que é indispensável dispor ao mesmo tempo de conhecimentos e dominar procedimentos. Não há nenhuma ação humana

> em que apareçam de forma separada esses elementos, pois é impossível responder a qualquer problema da vida sem utilizar estratégias e habilidades sobre componentes factuais e conceituais, dirigidos, inevitavelmente, por pautas ou princípios de ação de caráter atitudinal.

Feitas estas considerações sobre a prática e sobre o processo de construção do conhecimento escolar, prosseguimos com o relato das experiências didáticas possibilitadas pela vivência pedagógica em contexto escolar.

As vivências em sala de aula não se restringiram apenas a observações passivas das aulas, mas também possibilitaram momentos de regência, proposição e execução de atividades didáticas. Estas sempre foram executadas com o objetivo de permitir às crianças a revisão e aprofundamento dos conhecimentos escolares que eram estudados em sala de aula não apenas para que lhes auxiliassem na realização de provas e outras avaliações, mas para que os conhecimentos aprendidos pudessem ser aplicados no dia-a-dia da escola ou em outros contextos sociais aos quais pertencem as crianças.

Nas atividades didáticas, inúmeros recursos e materiais foram utilizados desde recursos e materiais mais acessíveis às crianças, como garrafas pet, pinceis para quadro branco, folhas de papel, bolinhas de plástico, até a utilização nas aulas de recursos menos acessíveis às crianças, como o a utilização de tecnologias de comunicação, vídeos, filmes.

As aulas de matemática, a partir de abordagens lúdicas e com a utilização destes materiais, se tornaram mais dinâmicas pois foi possível colocar os alunos diante de situações concretas de resolução de problemas matemáticos do cotidiano, a exemplo das atividades didáticas envolvendo matemática financeira, conforme podemos observar na **Figura 1** (**Atividade de matemática financeira**).

Figura 1: Alunos do 4º Ano, em atividade de matemática financeira, recortando os dinheirinhos para serem utilizados na "Feirinha".



Fonte: Imagem de Registro de Campo dos autores, 2019.

A utilização de recursos tecnológicos nas atividades didáticas, aos quais as crianças, geralmente, não têm contato na própria casa, funcionou como um elemento motivador e facilitador de aprendizagens duradouras que ocorriam tanto no interior da sala de aula quanto em outras atividades desenvolvidas no espaço mais amplo da escola. Os recursos tecnológicos, como a utilização de vídeos nas aulas de "reforço", fazem com que as crianças fixem a atenção com mais facilidade e, por vezes, por mais tempo. Apesar de reconhecermos estas vantagens, sabemos que apenas a utilização didática de recursos tecnológicos não é capaz de proporcionar práticas pedagógicas de qualidade no processo educativo das crianças em contexto escolar, tal como nos faz refletir Pais (2010, p. 10):

> A possibilidade de uso desses recursos na educação escolar é vista como uma condição necessária para atingir exigências da sociedade da informação, mas está longe de ser suficiente para garantir transformações qualitativas na prática pedagógica.

As vivências nas salas de aulas, a construção e o desenvolvimento de atividades didáticas para as crianças, sempre acompanhadas e supervisionadas por professoras Preceptoras[67], nos favoreceu grande aprendizado da profissão docente.

[67] São chamadas de "Preceptoras", as professoras responsáveis pelo acompanhamento e supervisão, no ambiente escolar, dos bolsistas Residentes, no âmbito do Programa Residência Pedagógica -Capes.

Construímos e realizamos atividades didáticas com a utilização de jogos, atividades lúdicas e educativas como “Boliche”, “Acerte o alvo”, “Bingo”, “Bambolê”, todos na área de conhecimento matemático envolvendo princípios multiplicativos dobro e triplo com alunos do 2º ano do Ensino Fundamental (**Figura 2** – Atividade desenvolvida sobre *dobro* e *triplo* com os alunos do 2º Ano no pátio da escola).



Figura 2 – Atividade desenvolvida sobre *dobro* e *triplo* com os alunos do 2º Ano.

Fonte: Imagem de Registro de Campo dos autores, 2019.

A utilização das brincadeiras em situações didáticas de ensino e aprendizagem são importantes pois colocam as crianças diante de situações problema que requerem das mesmas, atitude participativa e resolutiva das questões que lhes são apresentadas como no caso de jogos que envolvem, mais não somente, conhecimentos matemáticos. Para Kishimoto (1998, p.151),

> A brincadeira tem papel predominante na perspectiva de uma aprendizagem exploratória, ao favorecer a conduta divergente, a busca de alternativas não usuais, integrando o pensamento indutivo. Brincadeiras com a auxilio de adulto, em situações estruturadas, mas que permitam a ação motivada e iniciada pelo aprendiz de qualquer idade, parecem estratégias adequadas para os que acreditam no potencial do ser humano para descobrir, relacionar e buscar soluções.

Dessa forma, ao utilizarmos estratégias didáticas que envolvam a ludicidade como forma de aprender/ensinar o conhecimento matemático, por exemplo, as crianças sentiam-

se mais motivadas à participação voluntária proporcionando assim um maior envolvimento da turma.

O erro ou o acerto não eram empecilhos para a não participação das crianças. A atividade lúdica por si só já as motivava a participarem da atividade que as envolvia e requeria de cada uma um repertório de recursos cognitivos desenvolvidos em seu próprio cotidiano escolar e social para a resolução dos problemas propostos pela atividade.

Pois, ao se assemelhar a uma brincadeira ou jogo que as crianças já conhecem, é mais fácil obter e "prender" a atenção das mesmas, visto que elas anseiam por atividades e estratégias didáticas que estimulam a criação e recriação de saberes que elas já têm acumulado do dia-a-dia de cada uma.

O professor deve levar em conta esses conhecimentos nos processos de ensino e aprendizagem de crianças e procurar formas de envolvê-los nas aulas, não se abstendo ou negligenciando tais saberes, mas sim valorizando-os sempre que se fizer oportuno no desenvolvimento das aulas. Este tipo de prática pedagógica permite maior aproximação das crianças aos saberes escolares na medida em que, ao se reconhecerem naquilo que lhes é ensinado como conhecimento escolar, a par de saberes que já possuem, ocorre um processo de identificação de saberes e a aprendizagem torna-se mais significativa.

Outra vantagem da adoção de estratégias didáticas lúdicas é o fato de as mesmas nos colocarem em contato mais direto e aproximativo com as crianças, o que possibilita conhecê-las mais de perto e de modo interativo. Tais estratégias didáticas também favorecem a mudança de perspectiva em relação ao conhecimento escolar a ser ensinado às crianças e mesmo a percepção que os professores possam ter em relação ao "conteúdo" ou ainda à preocupação comum que professores possuem em relação ao "fechar" conteúdo e carga horária.

Em nossas vivências na escola também desenvolvemos uma outra atividade educativa, agora com as crianças do 1º Ano do Ensino Fundamental (**Figura 3: Atividade de matemática envolvendo adição e subtração**), que tomou por base a estratégia didática da ludicidade, com a perspectiva de permitir aos alunos a consolidação de aprendizados de conceitos matemáticos, com as operações de adição e subtração, números pares e ímpares, trabalhados em sala de aula em sua relação com as atividades humanas cotidianas. Dessa forma, buscamos desenvolver o ensino de matemática de modo que as atividades, ao ensejar a ação das

crianças, permitissem às mesmas a construção de seu próprio conhecimento (SECHLIEMANN, 1993).

Ressaltamos que as atividades foram desenvolvidas com o auxílio de “boliche” feito de garrafas pets para trabalhar a noção de adição e subtração, e bambolês para trabalhar os números pares e ímpares.

Figura 3: Atividade de matemática envolvendo adição e subtração.



Fonte: Imagem de Registro de Campo dos autores, 2019.

O educador preocupado com a aprendizagem de seus educandos, é instigado a detectar aspectos relevantes no processo de ensino e aprendizagem das crianças, aspectos que muitas vezes são deixados de lado no processo educativo tais como as histórias pessoais, as inquietações, inseguranças e medos mas também motivações, desejos, coragens, convicções.

Conclusão

A partir das vivências e experiências que desenvolvemos na escola através do Programa Residência Pedagógica, conclui-se que jovens professores em formação inicial devem se preparar constantemente para o universo da sala de aula e da escola básica; o planejamento pedagógico, a dimensão didática e as metodologias de ensino utilizadas em sala de aula e fora dela são de suma importância para garantir um ensinar e um aprender significativo.

Referências

ANDRÉ, Marli E. D. A. de. **Etnografia da prática escolar**. Campinas: Papirus, 2012.

GIOVANNI, Luciana Maria; GUARNIERI, Maria Regina. Pesquisas sobre professores iniciantes e as tendências atuais de reforma da formação de professores: distância, ambiguidades e tensões. In: GIOVANNI, Luciana Maria e MARIM, Alda Junqueira (Orgs.). **Professores iniciantes**: diferentes necessidades em diferentes contextos. Araraquara-SP: Junqueira & Marin, 2014. pp. 33-44.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **Jogos infantis**: o jogo, a criança e a educação. 6ª ed. Petrópolis: Vozes. 1998.

PAIS, Luiz Carlos. **Educação escolar e as tecnologias da informática.** 1ª Ed. Belo Horizonte: Autentica, 2010.

SCHLIEMANN, Analúcia Dias; CARRAHER, David William; CARRAHER, Terezinha Nunes. **Na vida dez, na escola zero**.7ª Ed. São Paulo: Cortez, 1993.

SCHMIDT, Leide Mara; RIBAS, Mariná Holzmann; CARVALHO, Marlene Araújo de. A prática pedagógica como fonte de conhecimento. In: ALONSO, Mirtes et al. (Org.) et. al. **O Trabalho docente:** teoria e prática. São Paulo: Pioneira, 1999.

QUELUZ, Ana Gracinda (Orgs.). **O trabalho docente**: teoria e prática. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2003, pp.17-33.

ZABALA, Antoni. **A prática educativa**: como ensinar. Porto Alegre: Artmed, 1998.

ZABALA, Antoni; ARNAU, Laia. **Como aprender e ensinar competências**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

FORMAÇÃO DE PROFESSORES: IDENTIDADE E SABERES

Joanice Rodrigues de Souza[68]
Vivian da Silva Lobato[69]

Introdução

Refletir a respeito do conceito de formação de professores exige que inicialmente, pesquisa sobre à prática de formação e o próprio significado do papel do professor na sociedade. Nessa direção, este estudo apresenta, os conceitos de formação, saberes e identidade docente, para a compreensão e reflexões a respeito dos aspectos conceituais da formação de professores, construção de identidade e como os saberes se destacam elementos importantes para a constituição da identidade profissional.

Considerando a temática em questão, o presente estudo tem como objetivo indicar alguns aspectos importantes relacionados a construção da identidade profissional docente e os saberes que constituem a docência, buscando refletir sobre a importância da identidade saberes docentes na formação de professores.

Assim, tomamos como aporte teórico-metodológico as contribuições de Dubar (2005, 2006); Gatti (1996); Nóvoa (1995); Tardif (2014), que abordam as concepções da formação docente, a construção da identidade e os saberes docentes. Na primeira seção a pesquisa apresenta os conceitos sobre a formação de professores. Em seguida, a construção da identidade dos professores como possibilidade de pensar os sentidos da formação e a constituição do ser professor. Compreende-se que, essa especificidade envolve um conhecimento profissional específico, bem como o desenvolvimento de uma identidade profissional construída na relação que o professor estabelece em suas ações expressando modos próprios de ser e de atuar como docente. E por fim, os saberes docentes, que são necessários para a constituição da docência e da identidade profissional docente.

Nessa perspectiva, os estudos trazem contribuições importantes para a Educação, particularmente, para o campo da formação de professores. A discussão desses elementos são possibilidades para reflexões sobre a importância da formação da identidade docente. Dessa forma, torna-se importante a abordagem conceitual da formação de professores e dos

[68] Mestranda do PPGCITI/UFPA. E-mail: nicejrs@gmail.com
[69] Professora do PPGCITI/UFPA. E-mail: vivianlobato@ufpa.br

saberes que são fundamentais para pensar a prática pedagógica e a construção identitária profissional.

1 Formação de professores: aspectos conceituais

O início da década de oitenta, no Brasil, marcou a possibilidade de serem estabelecidos novos olhares diante da função docente, entendendo o professor dentro da estrutura de poder da sociedade, na qual a identidade é concebida como uma construção social e cultural. Nesse contexto, Paulo Freire trouxe importantes contribuições para pensar a formação e prática docente. Segundo Freire (1992) “o professor é um ser do mundo e não pode ser pensado fora dessa perspectiva; não é um indivíduo isolado, mas, sim, “um ser em situação, um ser do trabalho e da transformação. ”

A formação do professor é indispensável para a prática educativa e, para o processo permanente de formação da prática pedagógica e social. A compreensão em uma dimensão política da educação, do papel do professor e, por conseguinte, da formação, destaca-se, como elemento importante para compreender o sentido da educação e, proporcionar aos docentes o questionamento de suas próprias práticas.

A reflexão sistematizada a respeito da formação de professores, pode assumir uma importante contribuição para os processos educativos emancipatórios, considerando que o conhecimento tanto pode ser um lugar de resistência à regulação imposta, como também, servir de instrumento de poder em um contexto discursivo determinado.

Nesse sentido, Arroyo (2004) enfatiza que “a pedagogia nasce quando se reconhece que essa formação, envolvendo a ideia de fabricar o mundo humano, faz parte de um projeto, uma tarefa intencional, consciente”. Desse modo, a formação torna-se ponto de partida para as possibilidades de melhoria da profissionalidade e para a ressignificação das práticas formadas a cada dia, em momentos do cotidiano.

Ainda sobre a formação, Nóvoa (1995), sinaliza que para a formação de professores, é indispensável que a formação tenha como eixo de referência o desenvolvimento profissional, na dupla perspectiva do professor individual e do coletivo docente. E que o trabalho possibilite e favoreça espaço de interação entre as dimensões pessoais e profissionais, promova os seus saberes e seja um componente de mudança o que exige estudo e abertura para os desafios e persistência na busca do conhecimento.

Discutir, sobre a formação do professor é discutir como manter o domínio e a qualidade do conhecimento e das técnicas que envolvem a profissão docente, a competência e a eficácia profissional. Tendo em vista, que a preocupação com o desenvolvimento de uma ação educativa capaz de preparar alunos para a compreensão e transformação da sociedade, se constitui como um compromisso com a Educação.

Nessa construção o aprender a ser professor é um processo complexo, traduzidas das experiências e fontes de saberes que têm início na formação inicial e que continuam ao longo da formação e permeiam a prática do exercício docente.

3 A construção identidade docente

Na formação inicial, o futuro professor aos poucos, vai construindo sua identidade profissional, que sofre diversa influências, permitindo uma constante ressignificação de sua prática. Assim, a identidade profissional é um processo coletivo, vivenciado socialmente que resulta em mudanças individuais. Nesse sentido,

> A identidade não é um dado adquirido, não é uma propriedade, não é um produto. A identidade é um lugar de lutas e de conflitos, é um espaço de construção e de maneiras de ser e de estar na profissão. Por isso, é mais adequado falar em processo identitário, realçando a mescla dinâmica que caracteriza a maneira como cada um se sente e se diz professor. [...]. É um processo que necessita de tempo. Um tempo para refazer identidades, para acomodar inovações, para assimilar mudanças (NÓVOA, 1995, p. 16).

Nesse sentido, pode-se dizer que a formação da identidade do professor caracteriza-se como um processo complexo que possui, por meio dos saberes docentes, e que são construídos nas relações e de forma individual e coletiva.

O termo “identidade docente” para Dubar (2005) são as “identidades profissionais” as formas identitárias resultantes da relação estabelecida entre o “eu-nós”, sendo o “eu” a constituição do eu subjetivo por meio das relações sociais profissionais com o “eu-nós”, ou seja, eu na interação com o outro. Nesse contexto, a essência da identidade constrói-se em referência aos vínculos que conectam as pessoas umas às outras. Com isso, só se pode falar em construção identitária enquanto experiência inacabável.

A identidade, segundo Dubar (2006), “é concebida como resultado do processo de socialização, que compreende o cruzamento dos processos relacionais (ou seja, o sujeito é analisado pelo outro dentro dos sistemas de ação nos quais os sujeitos estão inseridos) e biográficos (que tratam da história, habilidades e projetos da pessoa). “

O autor afirma que a “identidade nunca é dada, é sempre construída” (DUBAR, 2006, p. 104). Assim, pode-se afirmar que a identidade se constrói na e pela atividade e pode ser compreendida como particular e ao mesmo tempo distinta: é constituída pela identidade pessoal e profissional, sendo definida pelo equilíbrio entre as características pessoais e profissionais.

Para Dubar (2005), “esta identidade é constituída a partir das relações sociais estabelecidas com a instituição educativa e os demais sujeitos que dela participam cotidianamente influenciando nessa construção. ” Essa construção para o autor é o resultado individual e coletivo, subjetivo e objetivo, biográfico e estrutural dos diversos processos de socialização que, conjuntamente, constroem o indivíduo, formando-se a partir da interação do ser humano com o meio no qual está inserido.

Nesse sentido, a identidade pode ser entendida como processo de construção social de um sujeito historicamente situado. Em se tratando da identidade profissional, esta se constrói com base na significação social da profissão e de suas tradições. Assim, segundo Dubar (2005), a “identidade nunca é dada, é sempre construída”.

Para compreensão dos elementos que constituem a identidade docente a concepção de Tardif (2014), defende a importância de se estudar o cotidiano, os saberes da experiência profissional. Nesse sentido, vamos descobrindo como as experiências e os saberes que dela emergem, caminham ao longo de toda a trajetória de desenvolvimento profissional, demarcando influências importantes e impactantes para a própria identidade, delimitando o modo como o professor se vê e entende sua profissão.

Essa construção, segundo Nóvoa (1995), corresponde à maneira de ser e estar em uma profissão, que sendo construída ao longo da vida no exercício da sua profissão docente, está sujeita às características pessoais e profissionais dos indivíduos.

A construção da identidade docente se configura, a medida que os professores observam os modelos e padrões estabelecidos pela sociedade e se identificam e, essa identificação implica nos aspectos identitários. Sobre esses aspectos:

> A docência também exige uma socialização na profissão e uma vivência profissional através das quais a identidade profissional vai sendo pouco a pouco construída e experimentada, e onde entram em jogo elementos emocionais, de relação e simbólicos que permitem que um indivíduo se considere e viva como professor e assume assim, subjetiva e objetivamente, o fato de realizar uma carreira no ensino (TARDIF, 2014, p. 79).

Durante a trajetória e atuação o professor encontra-se em interação com outras pessoas, essa vivência profissional permite assumir uma identidade não em essência, imutável que ao longo de sua existência seja passível de transformação, mas, relacional que provém da articulação de processos distintos de socialização, singularizando cada ator em uma profissão.

A formação da identidade docente vai se delineando durante a formação e a socialização tem sua participação nos aspectos que se realiza no cotidiano entre as múltiplas experiências focalizadas na diversidade, tanto da formação inicial e continuada e das representações construídas em processos de socialização.

Considerando a construção da identidade no contexto das construções sociais, Dubar (2005), afirma que não existe uma identidade em essência, imutável, que acompanhe o sujeito, ou um grupo social, ao longo de sua existência sem sofrer transformações. Para Dubar, as identidades são construções sociais e de linguagens, são relativas a uma determinada época histórica, a um determinado contexto sócio-político.

Para a compreensão dos aspectos constitutivos da identidade docente deve ser compreendida como particular e ao mesmo tempo distinta, constituída pela identidade pessoal e profissional, considerando as características pessoais e profissionais de cada indivíduo.

Nesse sentido, o estudo sobre a construção identitária, torna-se pertinente, no sentido de apresentar teorizações para a compreensão sobre a identidade que se revela e constituem nas experiências de vida, da reflexão e avaliação das transformações das práticas sociais que alteram a constituição identitária e, por conseguinte, as identidades em relação.

Em suma, o entendimento sobre a construção da identidade do Professor em qualquer campo que o profissional atue torna-se imprescindível que o mesmo possua conhecimentos que o habilite para o exercício de sua profissão, pensar estes aspectos relacionados a formação docente, saberes e construção de sua identidade, permite novos olhares aos sentidos atribuídos ao professor, uma vez que ele a identidade profissional se constrói, a partir da significação social da profissão, do confronto entre teorias e práticas, da análise e reflexão, dos saberes e representações que cada professor tem em sua experiência de vida do ser professor.

2 Os saberes docentes

A área de atuação do professor demanda um processo de construção de conhecimentos, de construção de saberes permeado pelas relações sócias culturais do ser humano, que exige do professor, uma formação inicial para a docência. Na ação prática, Pimenta (2000) esclarece que é por meio de um movimento de articulação entre os saberes que os professores podem se tornar capazes de perceber as peculiaridades de sua atividade profissional e reconfigurarem suas formas de saber-fazer docente de modo sistemático, dinâmico e contínuo.

No caso dos saberes docentes, exerce uma relação intrínseca com a formação dos professores e com o próprio exercício da docência. O que Tardif (2014), destaca importante, por considerar o saber docente um "saber plural, formado de diversos saberes provenientes das instituições de formação, da formação profissional, dos currículos e da prática cotidiana" (p.54). Os saberes docentes e a prática pedagógica estão relacionados de forma direta, pois é na prática docente que os saberes são construídos e reconstruídos pelo professor a partir do ato de ensinar.

Para o processo de construção de identidade de professores, Tardif (2014) apresenta quatro categorias: *saberes disciplinares, curriculares, profissionais e da experiência.* Os saberes disciplinares integram-se a prática docente, e partem da formação inicial ou continuada dos professores, por meio das diversas disciplinas que são oferecidas nas universidades. Nesse sentido, Tardiff (2014, p. 38) ressalta que "os saberes disciplinares, (por exemplo, matemática, história, literatura, etc.) são transmitidos nos cursos e departamentos universitários independentemente das faculdades de educação e dos cursos de formação de professores".

Os saberes curriculares fazem parte dos programas escolares, uma vez que cabe aos professores se apropriarem e aplicá-los. Estes saberes segundo Tardiff (2014, p.38) "correspondem aos discursos, objetivos, conteúdos, métodos, a partir dos quais a instituição escolar categoriza e apresenta os saberes sociais por ela definidos e selecionados como modelos da cultura erudita e de formação erudita".

Por fim, os saberes experienciais que são fundamentais à profissão docente. Estes saberes são decorrentes das experiências de alunos em toda vida escolar, podendo discernir os melhores professores, aqueles que eram bons em didática ou ainda àqueles que não tinham metodologia. Os saberes da experiência são essenciais à prática docente de forma que

o professor se aproprie de habilidades de saber-fazer e saber-ser e por meio delas reflitam sobre sua prática pedagógica.

Para Tardif (2014), o saber é a marca do professor que se realiza por meio de experiências anteriores e atuais, em diferentes níveis. É uma realização pessoal partilhada no coletivo, no contexto da socialização profissional. O autor considera o saber dos professores um processo em construção, no decorrer da trajetória profissional, uma vez que o professor aprende ao dominar e se inserir no seu ambiente de trabalho; aprende, também, por meio de regras de ação; aprende ao interiorizar um saber que, na dinâmica construtiva da prática, representa parte essencial deste saber.

Tardif (2014), destaca que os saberes docentes não advêm somente da formação inicial, tão pouco ali se encerram. Seu processo de construção possui fontes diversas que levam em conta o sujeito professor nas suas variadas formas de ser e estar no mundo, suas experiências de vida, entre outros aspectos que lhe conferem um caráter de subjetividade. Os saberes docentes são definidos por como:

> [...] um saber plural, formado pelo amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais". Assim, é possível perceber que a construção do saber do professor demanda conhecimentos de fontes diversas, sendo justamente por meio da junção, da mistura destas fontes que o mesmo surge, ou seja, não há como desempenhar uma prática educativa com base em apenas uma única fonte de saber (TARDIF, 2014, p.36).

Nesse contexto, Tardif (2014) atribui algumas características fundamentais aos saberes dos professores. Uma delas é a temporalidade, que está vinculada a todo processo de escolarização do professor, desde a infância até a fase de licenciatura, ou seja, as concepções que os professores vão formando sobre o processo de ensino e aprendizagem têm como fonte também, sua própria história de vida e de aluno.

O autor também destaca que os saberes docentes são plurais e heterogêneos, isto devido a sua diversidade de fontes. Entre elas, pode-se citar como marcante a formação inicial. Vislumbram-se da mesma forma, a pluralidade e a heterogeneidade em decorrência dos objetivos de ensino elencados para a prática pedagógica, que estão ligados a teorias e práticas diversas que se adéquam as situações exigidas na rotina de trabalho do professor.

Nesse percurso, o processo de mediação da aprendizagem e as interações entre aluno e professor também viabiliza a percepção de que o saber docente é plural e heterogêneo, no

sentido de que a atuação em sala de aula requer uma dinâmica complexa para atingir objetivos de ensino.

Os saberes docentes, segundo os estudos de Tardif (2014) nos apontam a compreensão da importância destes para a prática pedagógica. Portanto, é necessário afirmar que tais saberes emergem um significado importantíssimo na formação docente bem como na prática pedagógica, pois estes servirão de base para uma profissão autêntica e duradoura.

Para construção deste saber profissional, a profissionalização contribui para que o professor desenvolva uma identidade profissional tendo como aporte dessa construção a cultura, valores e práticas característicos da profissão já que,

> A profissionalidade constrói-se de forma progressiva e contínua, baseia- se no desenvolvimento de competências e da identidade profissional, inicia-se na profissionalização e prolonga-se ao longo de toda a carreira, sendo, por isso, um processo que permite aos professores apropriarem-se das práticas, da cultura e dos valores da profissão" (TARDIF; FAUCHER, 2010, p. 35).

As concepções defendidas pelos autores, nos remete a ideia de que a ação dos professores não é composta apenas pelos conhecimentos teóricos, mas também pelos saberes produzidos em meio à sua prática em seu cotidiano.

Dessa forma, o professor é um sujeito que possui e constrói teorias, conhecimentos e saberes de sua própria ação no processo de formação e atuação profissional, que na trajetória de vida e desenvolvimento profissional vai delineando a construção da identidade docente.

Conclusão

O estudo sobre a formação de professores, saberes docentes e identidade docente, aponta múltiplos conceitos sobre a temática que são importantes para reflexão a respeito da formação docente, para a prática pedagógica e a construção da identidade profissional.

Na perspectiva da formação, a prática, a troca de saberes, a ousadia da busca que se dá o aprendizado mútuo, oferece ao professor as possibilidades de gerir o seu próprio fazer, de ser proativo, capaz de criar, relacionar, argumentar e participar no espaço escolar.

A construção da identidade docente perpassa por questões de caráter objetivo e subjetivo, constituindo-se como um dos principais elementos no exercício da docência que implica numa constante reflexão e investigação da própria prática. Essa especificidade envolve um conhecimento profissional específico, bem como o desenvolvimento de uma identidade profissional construída na relação que o professor estabelece em suas ações,

considerando as demandas sociais internas e externas à escola, expressando modos próprios de ser e de atuar como docente.

As teorizações no campo da formação de professores nas diversas abordagens apresentadas são elementos importantes para a percepção sobre a formação docente e os saberes necessários a constituição da identidade docente servem como ponto de partida para reflexões que poderá indicar caminhos e possibilidades de ressignificação de práticas, por considerá-las parte de processo de construção identitária que envolve, tanto as concepções de práticas, como as dos saberes docentes.

Espera-se que as discussões nesta pesquisa levem a reflexão sobre os conhecimentos e os saberes necessários a formação docente e, que o aporte teórico possa contribuir para reflexões e a compreensão dos processos da constituição da identidade docente, que se dá num processo continuo, constituído de maneira particular e coletivamente, na ação da prática reflexiva enquanto profissional a partir da trajetória formativa dos sujeitos.

Referências

ARROYO, Miguel. **Profissão de mestre**. São Paulo: Cortez, 2004.

DUBAR, Claude. **A socialização: construção das identidades sociais e profissionais**. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

_____. **A crise das identidades: a interpretação de uma mutação**. Trad. Catarina Matos. Portugal: Edições Afrontamentos, 2006.

FREIRE, Paulo. **Extensão ou comunicação**. 10ºa Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

GATTI, Bernardete. **Os Professores e suas identidades:** o desenvolvimento da heterogenidade. São Paulo: Cadernos de Pesquisa, n. 98, p. 85-90, ago., 1996.

GARCIA, Maria M. A.; HYPOLITO, Alvaro M.; VIEIRA, Jarbas S. As identidades docentes como fabricação da docência. **Educação e Pesquisa**. São Paulo, v.31 n.1, pp.45-56, jan./mar., 2005.

NÓVOA, Antônio (Org). **Vidas de professores.** 2ª Ed. Porto: Porto, 1995.

PIMENTA, S.G. (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente.** São Paulo: Cortez, 2000.

TARDIF, J.; FAUCHER, C. Um conjunto de balizas para a avaliação da profissionalidade dos professores. In: ALVES, M.; MACHADO, E. (Org.). **O polo de excelência**: caminhos para a avaliação do desempenho docente. Porto: Areal Editores, 2010. p. 32-53.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional.** 17ª Ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

FORMAÇÃO DOCENTE: NA CONSEPÇÃO DOS LICENCIADOS EM EDUCAÇÃO DO CAMPO

Janete Rodrigues Botelho[70]
Rosenilda Gomes Botelho[71]

Introdução

Historicamente o campo sempre foi marginalizado, descriminado e esquecido, visto como um lugar de atraso, quando comparado à cidade, a qual sempre foi priorizada e vista como lugar de civilização. De modo que o desenvolvimento implementado no campo brasileiro privilegiava somente as elites, sendo inacessível para grande maioria das populações campesina, os quais eram deixados à segundo plano. Dentre as diversas situações de esquecimento do campo citamos a questão da educação, a qual nos primeiros momentos da nossa história, foi negada a essa população que com o passar dos anos passou a existir, partindo das experiências e vivências das cidades.

Todavia, com a implementação da educação do campo, vamos ter a percepção de uma educação que visa articular a construção de valores humanos, como a solidariedade, a democracia, a justiça e a transformação social, levando em consideração o modo de vida dos educandos que vivem no campo. Sendo importante destacar, que atualmente à formação de professores é visto como um espaço de reconstrução das identidades pessoais e sociais.

Diante desses argumentos, o nosso objetivo é analisar a formação docente na concepção dos licenciados em educação do campo, com ênfase em ciências naturais, egressos da UFPA, campus de Abaetetuba. Os caminhos metodológicos utilizados na efetivação da pesquisa aconteceram da seguinte forma: partimos da revisão bibliográfica, estudando autores que falam sobre questões a educação do campo e o seu processo de formação. Em seguida foi realizada uma pesquisa de campo com seis alunos egressos do curso de educação do campo.

Dentre os autores utilizados para a compreensão da "formação docente: na concepção da educação do campo", destacamos: Freire (1997), Hage (2005), Caldart (2012), Molina (2015), entre outros autores que vem subsidiar a discursão da educação do campo e o seu processo de formação. E com relação a organização do texto, procuramos no primeiro tópico conhecer o processo histórico da educação do campo, em seguida fizemos um apanhado da

[70] UFPA-Campus de Abaetetuba/PA. E-mail: janegirl100@hotmail.com
[71] UFPA-Campus de Abaetetuba/PA. E-mail: nildabotelhoedc@hotmail.com

mesma no contexto Amazônico; trouxemos alguns termos sobre educação do campo; a formação dos licenciados em educação do campo e por fim alguns relatos dos licenciados sobre sua formação.

1 Um pouco de história da educação do campo

Para compreendermos a trajetória da educação do campo, devemos levar em consideração o nosso processo histórico, onde à educação para os povos do campo era inexistente, não sendo diferente com os sujeitos ali presentes, os quais sempre foram vistos como pessoas atrasadas, por exercer trabalho braçal (pesado) e não saber ler e escrever. Dessa forma é importante lembrar, que a educação estava no controle das elites, então quanto menos os homens campesinos soubessem, melhor seria para esse grupo dominante, que poderiam explora-los com mais facilidades.

Mais adiante os povos do campo passaram a ter acesso a uma educação rural, que não representavam-nos. Pois estava intimamente ligada ao desenvolvimento do país e as vontades da elite agrária, algo que se tornou insatisfatório aos olhos dos povos do campo e dos movimentos sociais do campo. Mediante essa insatisfação, os movimentos sociais se organizaram, buscando estabelecer uma educação que não trouxesse só o ensino do ato de ler, escrever e atender o mercado, mas compreender sua dinâmica do campo, respeitando os sujeitos inseridos no bojo campesino.

De acordo com Molina

> Falar de Educação do Campo, de acordo com sua materialidade de origem, significa falar da questão agrária; da Reforma Agrária; da desconcentração fundiária; da necessidade de enfrentamento e de superação da lógica de organização da sociedade capitalista, que tudo transforma em mercadoria: a terra; o trabalho; os alimentos; a água, a vida... (MOLINA, 2015, p. 381).

Na percepção da autora, a educação do campo tem uma ligação muito direta com a questão agrária do país, na luta frente ao agronegócio e a permanência do povo no campo.

Diante desse contexto, podemos dizer que a educação do campo, nasceu nos aportes dos movimentos sociais do campo, os quais destacam-se dentro das ações educativas do Movimento Nacional dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), da Comissão Pastoral da Terra (CPT), da Confederação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura (Contag) e do Movimento Eclesial de Base (MEB). Tomando contorno nacional e gerou o que Munarim (2008) nomeou de Movimento Nacional de Educação do Campo.

De certo que as experiências dos movimentos sociais do campo, contribuíram para as formulações de alguns princípios que foram incorporados a vários documentos normativos de cunho nacional, que dispõe sobre a Política Nacional de Educação do Campo e sobre o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), a Portaria 83/ 2013 do MEC que institui o Programa Nacional de Educação do Campo – PRONACAMPO.

Depois de termos realizado um breve recorte da trajetória da educação do campo, no tópico seguinte vamos tratar da educação do campo no contexto amazônico, refletindo como se deu a chegada dessa educação no estado do Pará, passando pelo baixo Tocantins até chegar em Abaetetuba.

2 Educação do campo no contexto Amazônico

Discutir o tema educação do campo no contexto da Amazônia, é um desafio, devido as peculiaridades encontradas nesta região. Hage (2005) destaca que a Amazônia apresenta como uma de suas características fundamentais a "heterogeneidade". Essas afirmações também são reforçadas pelo grupo de Estudo e Pesquisa em Educação do Campo na Amazônia, GEPERUAZ (2005). Que analisa a realidade educacional amazônica e constata que as insuficiências da ação do Estado no meio rural são latentes, não somente relacionados ao aspecto educacional, assim como a outros direitos constitucionais.

Diante do exposto, percebemos a urgência de considerarmos à realidade vivenciada pelos sujeitos nas escolas existentes do campo, em especial nas escolas multisseriadas que denuncia grandes desafios a serem enfrentados, frente aos preceitos constitucionais e os marcos operacionais anunciados nas legislações específicas, que definem os parâmetros de qualidade do ensino público conquistados com as lutas dos movimentos sociais populares do campo.

No estado do Pará, a educação do campo está comprometida, com um projeto de desenvolvimento da Amazônia, que tem como prioridade a população do campo. Esta contou com a ajuda do "Movimento Paraense Por Uma Educação do Campo" (MPPUEC), cuja expressão mais significativa é o Fórum Paraense de Educação do Campo (FPEC). De acordo com Hage (2009) essa educação visava construir e consolidar novos processos socioculturais. Que vai muito além do ensino que valoriza somente a leitura e a escrita, mais a própria questão cultural desses povos.

De acordo com Magalhães (2011) FPEC é a expressão mais significativa do Movimento Paraense por uma Educação do Campo, no processo de organização e mobilização pela construção de um projeto popular de desenvolvimento, de sociedade e de educação, que busca programar, apoiar e fortalecer políticas públicas. Contando com estratégias e experiências de educação do campo e desenvolvimento rural com qualidade socioambiental, para os agricultores familiares, indígenas, quilombolas, extrativistas, ribeirinhos e pescadores.

Sendo assim, a educação do campo no Baixo Tocantins é fruto de inquietações dos sujeitos sociais que almejavam e buscavam ações que atendessem às suas especificidades e contribuíssem para a reafirmação de suas identidades, assim, diversas lutas e reivindicações foram traçadas pelo movimento social organizado, por meio do Fórum Regional de Educação do Campo da Região Tocantina (FORECAT), os quais tiveram papel fundamental na implementação de tais ações. A partir das demandas dessas organizações, o Estado, sente-se tensionado a suprir o anseio dos sujeitos do campo que encontram dificuldades de acesso ao ensino, principalmente em nível superior.

Salienta-se que o município de Abaetetuba tem desenvolvido uma série de atividades e discussões que vem de encontro às demandas propostas pelo movimento social por uma educação do campo e para o campo, nesse cenário ocorrera a primeira experiência com Educação do Campo por meio do PRONERA, como forma de atender a uma demanda de habitantes das regiões ribeirinhas, assentados da reforma agrária.

Através desse programa, os licenciados teriam uma formação adequada para atuarem nas escolas do campo, que vai além de formar professores, mas cidadãos comprometidos com o meio ambiente. O Decreto Nº 7.352, de 4 de novembro de 2010, dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária - PRONERA. Em seu artigo 1°:

> Art. 1o A política de educação do campo destina-se à ampliação e qualificação da oferta de educação básica e superior às populações do campo, e será desenvolvida pela União em regime de colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, de acordo com as diretrizes e metas estabelecidas no Plano Nacional de Educação e o disposto neste Decreto.

Desse modo, é necessário considerar a relevância da Educação do Campo para a melhoria da qualidade de vida dos seus sujeitos, considerando-se as condições concretas da produção e reprodução social da vida dos sujeitos. Diante dessas colocações o item a seguir

vem tratar do termo educação do campo, para que possamos compreender, que esta não é uma educação rural, mas sim uma educação que vem atender os sujeitos do campo.

3 Educação do campo em foco

Quando nos reportamos ao termo educação do campo, devemos ter em mente que não estamos falando da educação rural, muitas vezes ministrados por professores da zona urbana, que trazem consigo uma bagagem cultural citadina, apresentando um foco diferencial relacionado a questão do campo e suas diversidades socioambientais. Sendo assim importante salientar que não é apenas uma educação no campo, mas do campo e para o campo.

É importante ressaltar que a educação rural, teria limitação tanto no contexto geográfico, em seus espaços físicos, quanto no âmbito de finalidades determinadas pelo estado, que dentre as políticas educacionais, desconsideram as particularidades do campo (FRIGOTO, 2011, p. 35). Dessa forma teríamos uma educação com característica urbana, sem apresentar as supostas e importantes contextualizações.

Não obstante, o termo educação do campo trata-se de uma educação que deve ser realizada no âmbito do campo e para seus povos, apresentando um novo modelo frente as políticas educacionais existentes, sendo esta, apresentada de modo abrangente e crítico. De acordo as inovações propostas pela educação do campo, tem primazia a contemplação de peculiaridades da vida do campo inseridas no processo educativo que, historicamente, passaram despercebidas pelos poderes políticos e econômicos (BELTRAME, 2009, p. 156). Dentre essa primazia de contemplação, estão os saberes desenvolvidos pelos sujeitos inseridos no campo.

Para compreendermos melhor, sobre essa colocação trazemos para o debate, Fernandes, Ceriole e Caldart (2009) as quais relatam que:

> [...] A educação do campo precisa ser uma educação especifica e diferenciada, isto é, alternativa. Mas, sobretudo deve ser educação, no sentido amplo de processo de formação humana, que constrói referências culturais e políticas para a intervenção das pessoas e dos sujeitos sociais na realidade, visando a uma humanidade mais plena e feliz (p.23).

As autoras deixam claro a partir de suas colocações, que a educação do campo deve atender a realidade, dos sujeitos em formação, para que estes possam intervir na sociedade

passando a agir de forma efetiva e crítica, como sujeitos de direitos que os reconhecem. “Não sendo apenas um projeto idealista desvinculado da *práxis* real e nem uma preparação para o mercado de trabalho, incorporando princípios de um projeto educativo não capitalista”. (MENEZES NETO, 2009, p.33). Dessa forma a educação do campo vem promover a criatividade dos alunos, vinculados a sua realidade, apresentando uma formação de um ser pensante que consegue desenvolver estratégias e buscar soluções para suas necessidades.

A partir dessa compreensão do termo educação do campo, visto como significado e não como conceito. Vamos no tópico a seguir conhecer algumas legislações importantes para a formulação e a normatização da educação do campo, as quais de certa forma foram melhorando com o passar dos anos.

3.1 Pontuando algumas legislações da educação do campo

Para compreendermos a formação dos licenciados em educação do campo, é importante que conheçamos algumas legislações que foram implementadas para alcançar esse objetivo. Frisa-se que a partir de 1996 com a nova reestruturação da LDB, o seu Art. 3º, 23, 27 e 61, reconhece a diversidade sociocultural, o direito a igualdade e a diferença, possibilitando a definição de diretrizes operacionais para a educação rural, sem, no entanto, romper com um projeto global de educação para o país. Outro aspecto importante apontado pela lei de diretrizes e bases da educação, está presente no Art. 28, quando este nos mostra:

> 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.

Nesse sentido, percebemos que a educação do campo, mesmo citado como rural, apresenta um maior respeito as suas especificidades, não só pela adequação do calendário que visa respeitar o tempo do agricultor, mas também pelo próprio respeito a natureza do tralho do campesino.

Acrescenta-se, que por meio da Emenda Constitucional nº 14 e da Lei nº 9.424/1996, foi instituído o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de

Valorização do Magistério (FUNDEF)", esta emenda muito contribuiu para as escolas do campo, porém não foi o suficiente para o seu pleno desenvolvimento.

Em 2002 o Conselho Nacional de Educação, aprovou a Resolução no1° de 3 de abril, que instituiu as Diretrizes Operacionais da Educação Básica nas Escolas do Campo. No texto dessas Diretrizes, o Parágrafo Único do artigo 2°, demarcou a concepção de escola do campo defendida pelos sujeitos sociais que se atrelam a mesma.

> A identidade da escola do campo é definida pela sua vinculação às questões inerentes à sua realidade, ancorando-se na temporalidade e saberes próprios dos estudantes, na memória coletiva que sinaliza futuros, na rede de ciência e tecnologia disponível na sociedade e nos movimentos sociais em defesa de projetos que associem as soluções exigidas por essas questões à qualidade social da vida coletiva no país.

E com base nessas definições de educação do campo e escolas do campo, contidas nas Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, mostra que esta deve respeitar a realidade que vive o sujeito do campo, com aporte nos seus saberes e sua memória. Outro feito importante foi a Resolução no 2°, de 28 de abril de 2008, estabeleceu as "diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas para a Educação Básica do Campo", e também define com clareza o que é e a quem se destina a educação do campo no artigo 1°:

> Art. 1º A Educação do Campo compreende a Educação Básica em suas etapas de Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio e Educação Profissional Técnica de nível médio integrada com o Ensino Médio e destina-se ao atendimento às populações rurais em suas mais variadas formas de produção da vida - agricultores familiares, extrativistas, pescadores artesanais, ribeirinhos, assentados e acampados da Reforma Agrária, quilombolas, caiçaras, indígenas e outros (BRASIL, 2008).

Por tanto podemos perceber que esse documento, especifica em seu texto que a Educação Básica como um direito e mostra as etapas que esta deve abranger e os sujeitos que serão destinados a ser atendidos por essa política. No entanto não devemos esquecer do Decreto 7.352/2010, assinado pelo governo Lula, este por sua vez, elevou a Educação do Campo à condição de política de Estado, e incluiu o ensino superior nessa modalidade de ensino, conforme se observa no artigo 1º:

> A política de educação do campo destina-se à ampliação e qualificação da oferta de educação básica e superior às populações do campo, e será desenvolvida pela União em regime de colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, de acordo com as diretrizes e metas

> estabelecidas no Plano Nacional de Educação e o disposto neste Decreto (BRASIL, 2010).

A partir daí, o governo federal criou mais uma política de Educação do Campo, denominada de PRONACAMPO (Programa Nacional de Educação do Campo), o PRONERA. Esse decreto ainda vem tratar sobre a formação do professor e o papel das instituições de ensino, no seu artigo 5º no § 3º:

> As instituições públicas de ensino superior deverão incorporar nos projetos político-pedagógicos de seus cursos de licenciatura os processos de interação entre o campo e a cidade e a organização dos espaços e tempos da formação, em consonância com as diretrizes estabelecidas pelo Conselho Nacional de Educação

Dessa forma, podemos perceber que foram vários decretos e leis que pontuaram os avanços importantes a respeito da educação do campo, até chegarmos na formação desse profissional, que precisa executar o fortalecimento da identidade camponesa por meio das suas práticas.

Sendo assim, no próximo tópico vamos falar da formação dos licenciados em educação do campo, fazendo um recorte de como ela deve acontecer para poder atender os princípios básico dessa educação.

4 Formação docente na perspectiva da educação do campo

Muito se discute sobre a formação de professores seja ela inicial, continuada e etc. No entanto a nossa discursão nesse presente texto está relacionada a formação dos licenciados em educação do campo, a qual partimos da premissa que precisa ser pensada no coletivo e na valorização do saber adquirido pelo aluno em seu cotidiano.

No entanto, para melhor compreensão desta formação, devemos partir do conhecimento dos princípios que rege tal educação, estes se fazem presentes no artigo 2º do decreto nº 7.352 de quatro de novembro de 2010, os quais estão subdivididos em seis.

> I - respeito à diversidade do campo em seus aspectos sociais, culturais, ambientais, políticos, econômicos, de gênero, geracional e de raça e etnia;
> II - incentivo à formulação de projetos político-pedagógicos específicos para as escolas do campo, estimulando o desenvolvimento das unidades escolares como espaços públicos de investigação e articulação de experiências e estudos direcionados para o desenvolvimento social, economicamente justo e ambientalmente sustentável, em articulação com o mundo do trabalho;
> III - desenvolvimento de políticas de formação de profissionais da educação para o atendimento da especificidade das escolas do campo, considerando-se as condições concretas da produção e reprodução social da vida no

> campo; IV - valorização da identidade da escola do campo por meio de projetos pedagógicos com conteúdo curriculares e metodologias adequadas às reais necessidades dos alunos do campo, bem como flexibilidade na organização escolar, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas; e V - controle social da qualidade da educação escolar, mediante a efetiva participação da comunidade e dos movimentos sociais do campo.

Diante desses princípios, é importante destacar, que um dos requisitos dos cursos da educação do campo, mostra que a escola deve não só respeitar os saberes com que os educandos, trazem para a sala de aula. Mas discutir com os alunos a razão desses saberes em relação ao ensino dos conteúdos (FREIRE,1996.p.15). Essa interação é de suma importância para a compreensão do próprio saber.

Todos os indivíduos possuem interpretações ou a ponderação do meio definindo suas atividades cotidianas práticas (NARDI, 1998 p.47). Isso quer dizer, que o professor independente da disciplina, deve fazer o intercâmbio entre o conteúdo e o material exposto pelo aluno, dessa forma o ensino e a aprendizagem acontecerá com mais facilidades.

Salienta-se que essa formação, deve contemplar na prática do professor, onde este utilize a grade dos conteúdos fornecidos pelas secretarias de educação, partindo de eixos temáticos proporcionando aos seus alunos uma interação dinâmica com tudo que está a sua volta e faz parte do meio no qual está inserido. Cabe ainda lembrar, que as diretrizes do curso de educação do campo, mostram que os conteúdos devem ser trabalhados de acordo com as características regionais, locais, ou seja, da comunidade, cuja escola está inserida.

De acordo com as diretrizes da educação do campo, o professor em seu processo de formação deve utilizar-se de estratégias, em sua prática que possibilitem aos alunos condições de atuar na comunidade em que vivem a partir de conhecimentos adquiridos dos conteúdos básicos de saberes científico, mas não esquecendo os saberes locais.

É fundamental que na prática da formação docente o aprendiz de educador assuma que o indispensável pensar certo, que supera o ingênuo, tem que ser produzido pelo próprio aprendiz em comunhão com o professor formador (FREIRE,1996, p.18). O autor quer dizer, que para acontecer um aprendizado de fato, o educador tem que interagir com o educando, como mediador e não como detentor do saber.

Sabe-se, que o ensino precisa ultrapassar limites, buscar novos métodos e o professor pode ser o mediador deste ensino, onde o aluno seja capaz de relacionar o que é apresentado na escola com a sua vida, a sua realidade e o seu cotidiano, fazendo assim, valer-se do que

está a sua volta. Partindo dessas colocações, o tópico seguinte vem tratar das memórias dos licenciados em educação do campo no período de sua formação.

4.1 Memórias dos licenciados em Educação do Campo no período de sua formação

Falar sobre memória é aludir as informações que os indivíduos carregam consigo, de muitos momentos em sua vida. No entanto, o intuito aqui, é fazer uma narrativa sobre a formação dos docentes em educação do campo por meio das memórias desses licenciados, os quais são egressos da UFPA, campus de Abaetetuba.

Partimos de alguns questionamentos: Por que a escolha pelo curso de educação do campo? Quais as contribuições que esse curso trouxe para a sua formação? Como eram desenvolvidas as disciplinas? E quais eram as práticas que eles desenvolviam em campo? Diante desses questionamentos, expomos o relato da licenciada "A", sobre o curso de educação do campo.

> Esse curso apresenta um diferencial comparado a outras licenciaturas, onde seus princípios e modo como deve acontecer, deve respeitar a identidade do educando e meio no qual este está inserido, procura contextualizar o conteúdo, sendo importante para a sociedade, principalmente para os povos do campo que estão inseridos nesse processo, vem melhorar nossas práticas, condizendo com a realidade dos alunos do campo, procurando respeitar e fortalecer a questão sociocultural desses educandos, considerando a sua cultura e a sua identidade (Licenciado A, 2017).

A licenciada "A" fala com muito entusiasmo a respeito da diferença que a formação do curso de educação do campo propõe, relacionada a outras licenciaturas, pois esta vem de uma outra formação também, a qual não deu para ela esse mesmo suporte para trabalhar nas escolas do campo e com os alunos do campo.

A respeito do desenvolvimento das disciplinas do as disciplinas a licenciada "B" comenta que:

> Muitas disciplinas trabalhadas no curso de licenciatura em educação do campo, nos deram o direcionamento de trabalhar a partir do cotidiano do aluno, principalmente as de práticas pedagógicas. Essas, nós ia para o campo pesquisava a história da comunidade, por exemplo, através da memória dos mais velhos, ai nos tinha a possibilidade de conhecer melhor nossa própria história e depois compartilhar com a comunidade (Licenciado B, 2017).

Diante desse relato, podemos perceber que a disciplina de prática pedagógica, vem auxiliar os licenciados a ter uma aproximação maior com a sua a comunidade de origem, sendo que este, traz um olhar de pesquisador e agente transformador, o qual está inserido naquele

ambiente, facilitando ainda mais a socialização dos conhecimentos. O licenciado "C" vem contribuir com essa pesquisa, compartilhando uma de suas experiências realizadas na disciplina de prática pedagógica.

> Na disciplina de prática pedagógica desenvolvemos um projeto em equipe a partir da necessidade das escolas, para desenvolvermos uma ação, então trabalhamos com o uso de plantas medicinais, que tinha como objetivo difundir e conjugar saberes e fazeres da cultura popular tradicional presentes na medicina popular e também o reconhecimento cultural dos saberes populares que estavam sendo deixados de lado, foi uma atividade realizada com a colaboração da comunidade e da escola (Licenciado C, 2017).

Para realizar essa prática os licenciados realizaram uma espécie de cooperação e colaboração, junto à comunidade escolar, facilitando a aplicação do projeto dentro da instituição de ensino. Outro momento que marcou na formação desses licenciados foi estágio supervisionado IV. Expresso na fala do licenciado "D".

> Além do momento da observação, tivemos o memento de regência, onde tínhamos que aplicar uma ação, então como morávamos nas ilhas, aplicamos uma prática sobre os saberes do açaí, levando os alunos á campo, realizando aulas práticas que foram de suma importância para o ensino – aprendizagem, onde os alunos participaram ativamente devido aquele conteúdo fazer parte da sua realidade, então percebi que o conhecimento cientifico precisa está de mãos dadas com o saber tradicional (Licenciado D, 2017).

É importante destacarmos que esses relatos demonstram o quanto é importante as aulas práticas, onde o professor consegue relacionar o conteúdo, contextualizando com a realidade do aluno. E mais importante ainda, quando a escola abraça um projeto que visa a melhoria de ensino aprendizagem. No entanto, devemos destacar aqui, que as outras disciplinas, como física, química e biologia que fazem parte da grade curricular do curso de educação do campo não foram muito mencionados em relação as aulas práticas.

Considerações finais

Considerando a importância da educação do campo no processo de construção do conhecimento pautado na sustentabilidade e na distinção de práticas sociais, culturais que compõem a diversidade do campo para os diferentes sujeitos. Pode-se dizer que ela se apresenta como uma garantia de ampliação das possibilidades dos sujeitos do campo criarem e recriarem as condições de sua existência.

A partir da pesquisa, constatamos que essa política de formação docente direcionadas aos professores do campo, apresenta uma articulação nacional dos movimentos sociais do campo, que tem uma organização de ensino diferenciado. Mas para que isso aconteça é necessário que a formação vinda da instituição de ensino superior, comece a repensar o modo como é conduzida a oferta das disciplinas, e estabelecer relações entre conhecimentos científicos e tradicionais em todas as disciplinas.

Dessa forma, é preciso ir muito além do ensino das grandes bibliografias, que essas não venham a faltar, devido a importância que elas representam no estudo teórico, mas que não sejam deixados de lado o conhecimento que o discente (licenciado em educação do campo) traz consigo, e que esses conhecimentos sejam posto em parcerias.

Conclui-se que apesar do curso de licenciatura em educação do campo mostrar em suas diretrizes um diferencial para a formação do professor, ainda sim, devemos deixar claro que essa formação precisa de alguns reparos, uma vez que que os relatos se reportam muito as disciplinas de práticas pedagógicas e o próprio estágio, os quais apresentam uma dinâmica de interação entre conhecimento cientifico e tradicional.

Portanto as instituições de ensino superior, precisam levar em consideração cada princípio posto no decreto n. 7.352 de quatro de novembro de 2010, trazendo o que está na teoria para a prática, para que esses não sejam apenas um amontoado de letras, que não são reconhecidas e utilizadas no dia a dia dessa formação. Assim também como o professor que ministra as disciplinas, precisa se valorizar os saberes do licenciado.

Referências

BRASIL, **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**.1996. Lei n. 9394. Disponível em: <portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn2.pdf>. Acesso em: 07/07/2015.

_____. **Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão**. Procampo. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12395:apresentacao&catid=320:procampo&Itemid=673>. Acesso em: 30/09/2011.

_____. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Poder Legislativo, Brasília, DF, 23/12/1996.

_____. Decreto n. 7.352, de 4 de novembro de 2010. **Dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária** - PRONERA. Diário Oficial da União, Poder Legislativo, Brasília, DF, 5 nov. 2010.

_____. Ministério da Educação. Resolução CNE/CEB n. 1, de 3 de abril de 2002**. Institui Diretrizes Operacionais para a Educação Básica das Escolas do Campo**. Diário Oficial da União, Poder Legislativo, Brasília, DF, 9 abr. 2002.

_____. **Decreto nº 12.960**. Diário Oficial da União de 27/03/2014. Altera a Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para fazer constar a exigência de manifestação de órgão normativo do sistema de ensino para o fechamento de escolas do campo, indígenas e quilombolas.

_____. **Lei 6.755/2009**. Diário Oficial da União de 16/06/2009. Dispõe sobre a Política Nacional de Formação de Professores.

_____. **Resolução n. 2/2008**. Diário Oficial de 28 de abril de 2008. Estabelece diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo.

_____. **Resolução CNE/CEB n. 2/2008**. Estabelece diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/resolucao0208.pdf>. Acesso em 12/11/2008.

_____. **Resolução n. 1/2006**. Diário Oficial de 01/02/2006. Dias letivos para a aplicação da Pedagogia de Alternância nos Centros Familiares de Formação por Alternância (CEFFA).

_____. **Resolução CNE/CEB n. 1/2002.** Institui diretrizes operacionais para a Educação Básica nas Escolas dom Campo. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB012002.pdf> Acesso em: 09/11/2007.

CALDART, Roseli S. **Pedagógica do Movimento Sem Terra**: escola é mais do que escola. Petrópolis: Vozes, 2000.

CALDART, Roseli. A Escola do Campo em movimento. **Currículo sem Fronteira**, v.3, n.1, p. 67, jun., 2003.

FERNANDES, Bernardo M.; CERIOLI, Paulo R.; CALDART, Roseli S. Primeira Conferência Nacional "por uma educação básica do campo" texto Preparatório In: ARROYO, Miguel Gonzalez. CALDART, Roseli Salete; MOLINA, Mônica Castagna (Orgs.)). **Por uma Educação do Campo.** 4ª Ed. Petrópolis: Vozes, 2009.

FERNANDES, Bernardo Mançano; MOLINA, Mônica Castagna. O Campo da Educação do Campo. In: MOLINA, Mônica Castagna; AZEVEDO DE JESUS, Sônia Meire Santos (Orgs). **Contribuições para a Construção de Um projeto de Educação do Campo**. Coleção Por uma educação do Campo, n. 05, Brasília: Articulação Nacional Por uma Educação do Campo, 2004.

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

FRIGOTTO, Gaudêncio. Projeto societário contra-hegemônico e educação do campo desafios, conteúdo, método e forma. In.: MUNARIM, Antônio et al (Org.). **Educação do Campo**: reflexões e perspectivas. Florianópolis: Insular, 2011.

HAGE**,** Salomão Antonio Mufarrej; OLIVEIRA, Damião; SILVA, Gisele Pereira. Educação do campo e pesquisa no Pará: inventário dos Grupos de pesquisa no diretório do CNPQ. In: **Anais Encontro de Pesquisa Educacional Norte e Nordeste**: Educação, Direitos Humanos e Inclusão Social, 19, 2009, João Pessoa.

HAGE, Salomão Mufarrej. Classes Multisseriadas: desafios da educação rural no Estado do Pará/Região Amazônica. In: HAGE, Salomão Mufarrej (Org.). **Educação do Campo na Amazônia**: retratos e realidades das Escolas Multisseriadas no Pará. Belém: Gráfica e Editora Gutemberg Ltda, 2005b.

LIMA, Elmo de S.; SILVA, Maria Sueleuda P. da. Currículo das escolas do campo: perspectivas de rupturas e inovação**.** In: LIMA, Elmo de Souza; SILVA, Ariosto Moura da. **Diálogos sobre Educação do Campo**. Teresina: EDUFPI, 2011.

MENEZES NETO, A. J. Formação de professores para a educação do campo: projetossociais em disputa. In: MARTINS, A. A.; ANTUNES-ROCHA, M.I. **Educação do campo:** desafios para a formação de professores. Belo Horizonte: Autentica Editora, 2009.

MUNARIM**,** A. Trajetória do movimento nacional de educação do campo no Brasil. In: MEURER, A. C. (Org.) Dossiê: Educação no Campo. **Revista do Centro de Educação**. Santa

Maria, UFSM, 2008. v. 33, n.1. Disponível em: <http://coralx.ufsm.br/revce/>. Acesso em 22/11/2008.

O BRINCAR ENQUANTO DIMENSÃO PRINCIPAL PARA A APRENDIZAGEM DE CRIANÇAS E SUA RELAÇÃO COM A PRÁTICA PEDAGÓGICA: EXPERIÊNCIAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Vanessa Parente Ramos[72]
Regiane Corrêa de Carvalho[73]
Sandra Karina Barbosa Mendes[74]

Introdução

A educação infantil é designada como a primeira etapa da educação escolarizada de um indivíduo, ocorre em âmbito próprio e é o período em que a criança começa a se envolver com o mundo, para além do que está acostumada dentro do seio familiar. Para que a educação aconteça, de fato, no ambiente escolar é preciso que todos os que estão envolvidos no processo no processo educativo, escola, professor, família, entre outros, estejam empenhados em respeitar todos os aspectos pelos quais as crianças aprendem, respeitando as especificidades dessa faixa etária.

As crianças que compreendem o público da educação infantil estão entre 0 e 5 anos e o aprendizado desse ciclo da vida se dá principalmente de forma lúdica e pelo brincar, pois é por meio disto que elas se desenvolvem afetiva e intelectualmente e adquirem autonomia para atuarem, quando sozinhas, dentro da sociedade a qual fazem parte.

De acordo com o Referencial Curricular da Educação Infantil (1998, p. 23).

> Educar significa, portanto, propiciar situações de cuidados, brincadeiras e aprendizagem orientadas de forma integrada e que possam contribuir para o desenvolvimento das capacidades infantis de relação interpessoal, de ser e estar com os outros em uma atitude básica de aceitação, respeito e confiança, e o acesso, pelas crianças, aos conhecimentos mais amplos da realidade social e cultural (BRASIL, 1998, p. 23).

Nesse sentido, a prática pedagógica desenvolvida e utilizada pelos professores da educação infantil deve contemplar todos os processos que envolvam o aprendizado das crianças e garantir que isso ocorra de modo significativo para as mesmas através do lúdico e do brincar, tornando esse aprendizado prazeroso.

Este artigo é o resultado de questionamentos acerca do brincar e sua relação com o aprendizado de crianças bem pequenas na educação infantil, mais especificamente na creche.

[72] Graduanda de licenciatura plena em Pedagogia/Campus de Abaetetuba/UFPA. E- mail: parentevanessa.vp@gmail.com
[73] Graduanda de licenciatura plena em pedagogia/Campus de Abaetetuba/UFPA. E-mail: regicorreadecarvalho@gmail.com
[74] Doutora em educação. Professora da Faculdade de educação e ciências sociais//Campus de Abaetetuba/UFPA. E-mail: karinamendes@ufpa.br

Temos por propósito analisar de que forma a prática pedagógica do professor em sala de aula contempla o brincar, quais as percepções que os mesmos possuem em relação a esta questão e, por fim, mas não menos importante, analisar se o brincar tem função pedagógica ou se é somente utilizado como forma de distrair as crianças.

A inquietação em pesquisar o brincar na educação infantil nasce da necessidade de mostrar a importância do mesmo para que se tenha uma aprendizagem efetiva, isto é, integral. Além de desmitificar que brincadeiras durante as aulas servem apenas para cunho recreativo, visto que grande parte da população não vê o brincar enquanto mediador pedagógico, apesar de ser estabelecido pelas diretrizes e normatizações curriculares que as brincadeiras são eixos estruturantes para trabalhar no contexto da educação infantil, considerando que esse público de ensino detém características próprias.

A pesquisa ocorreu em uma turma do maternal II, na creche Municipal Aldenoura Araújo Ribeiro, situada em um dos bairros mais carentes, na periferia, da cidade de Abaetetuba-PA. É importante ressaltar que a instituição atende, em sua totalidade, crianças que são moradoras do bairro. Utilizamos como metodologia a pesquisa de campo por meio de observação do brincar e sua relação com a aprendizagem e da prática pedagógica de duas educadoras na creche mencionada acima, e entrevista semiestruturada, com a finalidade de esclarecer dúvidas a respeito do objeto da pesquisa, que possivelmente fossem surgindo ao longo da observação.

1 A educação das crianças pequenas

No cenário mundial, partir do momento em que a infância foi reconhecida como uma importante fase na vida do ser humano, refutando a ideia da criança como mini adulto ou ser extremamente vulnerável, houve a necessidade de desenvolver estudos com o intuito conhecer a fundo essa etapa da vida, objetivando saber quais são os principais desafios e necessidades relacionadas a esse grupo específico, de sujeitos como pensam, agem, apreendem, se comunicam, como se apropriam dos espaços e qual sua importância dentro da sociedade na qual estão inseridos. Segundo Kramer (1999) definiu-se, então, as crianças como seres históricos e sociais pertencentes a um grupo social com linguagem própria que ocupam um espaço geográfico e são valorizados de acordo com os padrões do seu contexto familiar.

No Brasil, foi a partir da década de 80, com a luta pelos direitos femininos juntamente com os avanços dos estudos realizados sobre o desenvolvimento da criança, que ocorreu a

designação de desta enquanto cidadã de direito, singular e produtora de cultura, detentora de uma identidade específica e a infância passou a ser definida então como um ciclo da vida de um sujeito que, enquanto nesta fase, tem o direito de viver esse período integralmente dentro de todas as relações das quais cria ou faz parte.

Em consequência dos estudos acerca de criança e da infância, deu-se a necessidade de criar leis que garantissem às crianças o direito de viver integralmente essa fase da vida, em razão disso a Constituição Federal de 1988 e o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) asseguram a educação como direito de todas as crianças para o seu pleno desenvolvimento. Por conseguinte, a Lei de Diretrizes e Bases 9.394/96 (LDB), Base Nacional Comuns Curricular (BNCC), Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI), entre outras normatizações, trazem os dispositivos legais que garantem os direitos educacionais universais das crianças e instituem a educação em cada faixa etária da infância.

De acordo com o artigo 29 da LDB n. 9394/96, a educação infantil é a primeira etapa da educação básica que objetiva o desenvolvimento integral da criança de 0 a 5 anos, e abrange todos os aspectos formativos do indivíduo, enquanto ser social, cultural, físico, afetivo, intelectual, linguístico e social, e deve ser garantida conjuntamente com família e a comunidade a qual a criança está inserida.

A educação deve se dar preferencialmente nas instituições educacionais próprias para o ensino, como creches e pré-escolas. Bem como a DCNEI refuta qualquer caráter somente assistencialista, porém mantendo a obrigação de assistir às necessidades básicas das crianças, e ainda define que a formação do professor deve ser dada de modo que os próprios tenham formação especifica legalmente determinada, habilitação para o magistério superior ou médio.

Dentro da educação infantil, como uma etapa, está presente a creche, destinada a bebês e crianças bem pequenas, com idades entre 0 a 3 anos e 11 meses, que tem por base dois princípios básicos o cuidar e o educar que tem por finalidade oferecer condições para que as crianças possam se desenvolver plenamente em variados aspectos, tais condições são asseguradas pelas diretrizes que organizam o currículo em campos de experiência.

Diante disso, torna-se propicio falar a respeito da pesquisa realizada em uma turma com crianças, entre as idades de 2 anos a 3 anos e 11 meses, do maternal II, na creche municipal Aldenoura Araújo Ribeiro, que atende crianças das famílias que moram no bairro chamado Santa Clara, numa localidade que fica muito distante em relação ao centro da

cidade, motivo pelo qual dificulta o acesso das crianças provenientes de outros bairros, por este motivo, a maioria das crianças atendidas pela creche são do próprio bairro.

Na classe observada pudemos perceber que as professoras, por possuírem formação para lidar com crianças pequenas, conseguem em suas atividades dentro da rotina da creche propostas para desenvolver vários aspectos necessários à aprendizagem integral da criança, em alguns deles com maior enfoque, como no caso da linguagem oral e escrita, pois dão ênfase a isto, uma vez que precisam mostrar os resultados do seu trabalho ao final do ano, por meio de portfólios, para as famílias.

2 O brincar na educação infantil na Creche Aldenoura Ribeiro

O brincar é uma ação lúdica inerente ao sujeito, mas na fase da infância se trata de uma necessidade fundamental para desenvolver e aprimorar várias capacidades relacionadas a aprendizagem do ser humano. A condição para que o brincar ocorra com caráter educativo é por meios de jogos, brinquedos e brincadeiras direcionadas, que relacionem a ludicidade com o aprendizado. Daí a importância de o professor em sua prática pedagógica fazer uso de todos os subsídios disponíveis como brinquedos, artes visuais, corte colagem, encenações, brincadeiras regradas e jogos com a finalidade de promover a participação das crianças para que o aprendizado se dê, de fato.

Numa das aulas observadas, uma das professoras começa com a contação de uma história, que requereu a criação de todo um clima lúdico por parte dela, caracterização da mesma enquanto personagem, cenário próprio, utilização de maquete, música como efeitos sonoros, como meio de expor a temática da história para crianças, no entanto, pedia que as mesmas ficassem sempre caladas e sentadas, apenas observando o que ela fazia e dizia, quando algum aluno queria fazer parte da ação, era contido pela outra professora e colocado de volta ao seu lugar, impedindo-os de participar inteiramente da aprendizagem desejada naquele momento, reverberando o desinteresse das crianças em participar da atividade.

O artigo 9º da DCNEI considera as brincadeiras, juntamente com as interações, como um eixo estruturante da educação infantil, pois é através do lúdico que a criança dá significado à sua realidade, se apropria de conhecimentos e possibilita a interação social com as pessoas ao seu redor, sendo, portanto, experiência significativa para o desenvolvimento integral de cada indivíduo. Da mesma forma, a BNCC considera que a interação existente durante o brincar caracteriza o cotidiano da infância.

Segundo Vygotsky (*apud* GOULART, 2003), o sujeito aprende através de suas interações com as pessoas e com o meio social e cultural a que pertence. Para este autor, a educação tem papel fundamental no processo de aprendizagem e humanização do homem, e estabelece a zona de desenvolvimento proximal como área onde acontece a aprendizagem, define também que o educador deve atuar como mediador para promover a aprendizagem das crianças.

Dessa forma, na primeira infância, o professor deve saber dimensionar quais bases propiciaram efetivamente o desenvolvimento dos aspectos cognitivos, afetivos e moral e definir, também, não só a aprendizagem e desenvolvimento da criança, mas também determinar suas atitudes frente aos desafios que aparecem em sua vida presente, preparando-a para lidar com os desafios futuros.

Nessa perspectiva, uma das professoras da classe considera que o lúdico seja indispensável para se trabalhar dentro de sala de aula com crianças bem pequenas, e relata a seguir as estratégias que utiliza comumente como forma de envolver o lúdico em suas atividades cotidianas de sala de aula.

> Trabalho com diferentes tipos de jogos, seguindo os projetos da instituição, por exemplo, jogos de numerais, formas geométricas, cores, brinquedos recicláveis, jogo da memória, pintura com tinta guache, entre outros. Sempre seguindo os projetos e rotina da instituição. (Entrevista realizada com a professora titular da turma em 18 de novembro de 2019, as 17: 15).

Pimentel (2007, p. 224), descreve o brincar como mediador no processo de aprendizagem, tendo em vista que as crianças possuem características que as diferem em relação aos demais públicos de ensino, pelo fato de ser nesse período da vida que o indivíduo possui o primeiro contanto com regras sociais, primeiro contato com a escrita, a iniciação de vínculos afetivos extrafamiliares, a aprendizagem a partir da investigação experimental e a imaginação associada ao aprendizado.

O brincar na creche observada é presente de forma bem frequente por meio de jogos, brincadeiras, entre outros, sendo estabelecidos horários específicos para tal finalidade, a própria estrutura da instituição por meio de parquinho coberto, cineminha, brinquedoteca colaboram para o brincar. Podemos observar que o brincar é algo bastante relevante no dia a dia, inclusive no planejamento.

Notamos também, que o dia a dia da sala observada é regido por uma rotina estabelecida previamente pela coordenação da creche, que organiza as atividades da semana

ou do mês; tal rotina se aplica a toda as turmas e a partir dela as professoras procuram adequar o seu plano de ensino diariamente. Observamos que as professoras seguem à risca os horários, sendo praticamente cronometrado.

No contexto da educação infantil compreende-se a importância de haver uma rotina para que o educador possa organizar suas tarefas e possibilitar também às crianças se situarem no tempo e no espaço, e ainda "são organizadoras estruturais das experiências quotidiana, pois esclarecem a estrutura a ser seguida e substituem a incerteza do futuro por um esquema fácil de assumir" (ZABALZA, 1998).

No entanto, a partir do momento em que se delimitam as ações e atitudes da criança estipulando um tempo para cada atividade, esperando que a criança aprenda somente naquele tempo determinado, acaba-se por reprimir aspectos essenciais para o desenvolvimento da mesma como o brincar, por exemplo, que além de ser uma necessidade humana é intrínseca a criança.

Segundo Bordignon e Camargo,

> O brincar é uma atividade natural da criança e oferece a oportunidade de desenvolvimento de maneira prazerosa. Ao brincar ela se relaciona com o meio em que vive e com os outros, o que lhe propicia dar significado a tudo o que está ao seu redor. Através do brincar a criança desenvolve a sua curiosidade, estabelece vínculos e princípios de relacionamento social e desenvolve diversas habilidades. A atividade de brincar é fundamental à saúde física, intelectual e afetiva, como também contribui para a formação de um adulto equilibrado (BORDIGNON; CAMARGO, 2013, p. 4).

O brincar, portanto, não é meramente uma atividade recreativa sem cunho pedagógico, que não proporciona nem um tipo de aprendizagem, pelo contrário, é algo extremamente fundamental para ser trabalhado nas creches, pois é por meio das brincadeiras que as crianças se desenvolvem em vários aspectos como o biológico, físico, psicológico, social, afetiva e intelectualmente.

Vale ressaltar que o professor possui papel fundamental em relação ao desenvolvimento do brincar em sala de aula, para que este não seja apenas uma ação recreativa, tendo em vista que o lúdico é algo natural a criança e que deve ser levado em consideração, pois como afirma Kishimoto (1999) quando as situações lúdicas são intencionalmente criadas pelo adulto com vistas a estimular certos tipos de aprendizagem, surge a dimensão educativa.

Nessa perspectiva, a prática pedagógica se refere a forma como o professor dispõe de estratégias para aprimorar seu trabalho em sala de aula, sendo por meio de atividades realizadas diariamente, sendo que a mesma possui natureza política, pois o educador deve se abster de qualquer neutralidade e posicionar-se, coerentemente, segundo aquilo que defende, instigando seus alunos a uma aprendizagem que seja significativa (FREIRE,1996).

Para que o brincar obtenha caráter pedagógico é necessário que o professor proporcione condições nas quais o aluno seja instigado a ter experiências significativas para a aprendizagem, logo, é necessário que o educador, ao planejar atividades relacionadas ao brincar, siga alguns critérios como: mediar as brincadeiras para que os alunos façam relação com a realidade e criem significados a partir disso, promover a participação ativa das crianças, criar um clima lúdico que seja favorável a afetividade, atentar para cada indivíduo separadamente a fim de se obter informações relacionadas ao desempenho, proporcionar situações que desafiem os participantes, relacionar conceitos cotidianos com conceitos científicos e durante o processo ter a presença clara da comunicação (PIMENTEL, 2007).

No entanto, no que se refere aos aspectos acima citados, os mesmos não foram percebidos na classe observada, pois no decorrer da observação notamos que as professoras, mesmo compreendendo o brincar enquanto aspecto fundamental ao aprendizado de crianças bem pequenas, desenvolvem seu trabalho de forma limitada pela rotina a ser seguida, assim sendo, as atividades desenvolvidas pelas mesmas em sala de aula primam pela quantidade, e não pela qualidade.

Em relação ao planejamento, ele é construído pela coordenação da creche juntamente com os docentes da instituição, no planejamento dos projetos é levado em consideração o contexto social e cultural das crianças, sempre desenvolvendo atividades que ajudem no desenvolvimento dos alunos. Após a elaboração do planejamento escolar é possível perceber que dentro de sala de aula os professores seguem à risca cada detalhe de tudo o que foi acordado previamente como metas a serem seguidas, vale ressaltar que a partir do planejamento geral, cada docente constrói o seu.

Durante a pesquisa foi nítido o fato de as educadoras possuírem o cuidado de planejar suas aulas e procurarem levar em consideração a idade das crianças diante das atividades pedagógicas desenvolvidas semanalmente. Todavia, muitas vezes há carência de recursos, o que compromete a efetivação do seu trabalho, pois, muitas vezes tiram do próprio bolso para custear materiais como cópias, papéis, entre outros, a fim de dar continuidade ao trabalho.

Outo ponto importante é que as professoras não possuem o tempo adequado, uma vez que são contratadas temporariamente pelo município, e por esse motivo não dispõe do tempo necessário para planejar atividades, que é chamada de Hora Atividade, uma vez que são contratadas é não dado o direito a elas. Isso deixa as mesmas extremamente sobrecarregadas, e sendo necessário levar trabalho para casa, abdicando do seu descanso aos finais de semana para dar conta de preparar as aulas. Vale salientar que na turma há duas professoras que fazem revezamento semanalmente a fim de organizar as atividades.

Considerações finais

Portanto, diante de tudo o que foi discutido ao longo do artigo é possível depreender que o brincar possui uma dimensão que favorece a aprendizagem de crianças pequenas no contexto da educação infantil, tendo em vista que as brincadeiras oferecem condições adequadas ao desenvolvimento integral das crianças, uma vez que as brincadeiras fazem parte do universo da infância.

Em relação à pesquisa realizada chegamos à conclusão que o brincar está presente na sala de aula, por meio de jogos e brincadeiras, no entanto, em sua maioria, não se caracteriza por proporcionar condições necessárias a aprendizagem integral dos alunos.

Ainda nessa linha, é notável as boas intenções das professoras em oferecer um ensino adequado aos alunos levando em consideração a idade das crianças e também por possuírem um entendimento teórico baseado nas diretrizes curriculares e legislações a respeito da importância do brincar ao trabalhar com o ensino de crianças bem pequenas. No entanto, no que se refere à materialização do brincar, em grande parte das vezes, não atuam como mediadores no processo de aprendizagem, pois não oferecem experiências significativas durante o brincar.

A partir do momento que o professor entra em sala de aula ele deve ter mente que ele possui responsabilidade na formação na formação dos seus alunos e deve sempre procurar novas estratégias afim de que dê condições para que os educandos se evoluam. Porém, é muito cruel culpar as professoras pelo insucesso em relação ao não desenvolvimento do brincar, pois suas atividades estão condicionadas aos propósitos instituídos na rotina e aos resultados que precisam ser alcançados, além da carência de recursos que dificulta o trabalho das professoras, por consequência o aprendizado das crianças.

O estudo e incursão ao ambiente escolar nos proporcionou o entendimento do que é, de fato, necessário ser disponibilizado às crianças bem pequenas em creches e pré-escolas

para que envolvam o lúdico e brincar em diferentes formas porque nesse período é de essencial importância no processo de escolarização.

Assim, foi possível compreendemos que educação balizada no lúdico e no brincar de forma significativa proporciona à criança poder conhecer-se, compreender e construir seus conhecimentos, tornando-se capaz de escrever posteriormente sua cidadania dentro da sociedade. Dito isto, concluímos que, por meio do lúdico e do brincar, torna-se possível uma educação de qualidade que realmente consiga atender os interesses e necessidades das crianças.

Ademais, propomos aos professores da educação infantil como um todo, que se disponham a buscar desenvolver em si próprios o exército do brincar enquanto educadores para que, a partir disso, tenham a capacidade de aproveitar o melhor que a instituição possui para o aprendizado da criança e assumam o papel de possibilitar atividade que privilegie o brincar como mediador da aprendizagem da criança em toda a sua integralidade, respeitando, assim, as especificidades de cada aluno, encorajando-os a participar efetivamente com todos os sentidos do seu aprendizado.

Referências

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2017.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a educação infantil**/Ministério da Educação e do Desporto, Secretária de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998, v. 1,2 e 3.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da educação Nacional**. Lei n. 9394, 20 de dezembro de 1996.

BORDIGNON, J.G. C; CAMARGO, G. B. **ludicidade e educação**: uma parceria que contribui para a aprendizagem. Paraná, 2013.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

KRAMER, S. **O papel social da educação infantil.** Brasília: textos do Brasil, Ministério das Relações Exteriores, 1999.

PIMENTEL, Alessandra. **A ludicidade na educação infantil**: uma abordagem histórico-cultural. São Paulo: PUC, 2008.

PIMENTEL, Alessandra. Vygotsky: uma abordagem histórico-cultural da educação infantil. In: OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia; KISHIMOTO, Tizuko Morchida; PINAZZA, Mônica Apezzato (Orgs.). **Pedagogia(s) da infância**: dialogando com o passado: construindo o futuro. Porto Alegre: Artmed, 2007.

GOULART, I. B. **Psicologia da educação**: fundamentos teóricos e aplicações à prática pedagógica. Petrópolis: Vozes, 2003.

QVORTRUP, Jeans. **Visibilidade das crianças e da infância**: Brasília: Linhas Críticas, 2014.

ZABALZA, Miguel A. **Qualidade em educação infantil**. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

A CRIAÇÃO DE ESCOLAS PARA A PRIMEIRA INFÂNCIA NO MUNICIPIO DE ABAETETUBA-PARÁ: IDENTIFICAÇÃO E CONTEXTUALIZAÇÃO HISTÓRICA (1990-2000)

Gabrielle Rose Ferreira Barbosa[75]
Maria do Socorro Pereira Lima[76]

Introdução

A educação infantil surgiu da necessidade de amparo às crianças pequenas, passando por transformações ao longo da história, principalmente na sociedade brasileira. Dessa forma, compreender o contexto da educação de primeira infância, é entender a criança, a infância, como uma fase que requer cuidados, além do direito a educação. Essas mudanças em relação as crianças, despertaram na sociedade, uma preocupação em instaurar medidas de proteção e escolarização.

É nessa perspectiva, que o presente trabalho tem por finalidade analisar a expansão da criação das escolas de primeira infância e o atendimento das crianças pequenas, no século XX, especificamente, nas décadas de 1990 a 2000. Portanto, a missão deste artigo é expor a contextualização da implantação de escolas de primeira infância, as escolhas pelos espaços a serem ocupados pelas instituições de ensino, as nomenclaturas e todo o contexto político no período.

Logo, no período em que está centrado a pesquisa de onde se originou este artigo, evidenciou-se as diversas transformações no contexto educacional brasileiro, em decorrência das inúmeras ações direcionadas ao avanço do processo de educação da sociedade como um todo. Com a criação de leis, de movimentos sociais, de atos das comunidades, políticas governamentais, a expansão das medidas protetivas e educacionais contribuíram de forma significativa para o avanço do saber do educando, especificamente, em seus primeiros anos de idade.

Desse modo, o referido artigo caracteriza-se por uma pesquisa histórica e documental, com amparo da bibliografia produzida sobre o tema onde o objeto está inserido. A pesquisa encontra-se em andamento e está vinculada ao grupo de pesquisa de História da Educação da Criança na Amazônia Paraense. O estudo mais amplo objetiva realizar um mapeamento sócio

[75] Universidade Federal do Pará. E-mail: rosegabrielle14@gmail.com
[76] Universidade Federal do Pará. soclimma@yahoo.com.br

demográfico do montante de escolas públicas de primeira infância, na faixa etária de 0 a 6 anos de idade, expandidas no município de Abaetetuba-PA, no intervalo de 1990 a 2000.

A pesquisa em história da educação se faz de suma importância para o entendimento das políticas educacionais adotadas ao longo da história, como aponta Saviani (2017):

> A história da educação, enquanto repositório sistemático e intencional da memória educacional será uma referência indispensável na formulação da política educacional que se queira propor de forma consistência, em especial nos momentos marcados por intentos de reformas educativas (SAVIANI, 2001 apud GATTI, 2008, p. 228).

1 A educação de primeira infância: considerações históricas

A criança como todo ser humano, é um sujeito social e histórico, produzido na cultura e criadores de cultura, portanto, cidadãos portadores de direitos fundamentais e individuais. No entanto, a concepção de infância no passado é diferente dos dias atuais, pois não se tinha um entendimento que a criança necessitava de cuidados, e ao estudar o contexto da expansão da educação infantil no Brasil, vamos perceber as transformações ocorridas no cenário educacional ao longo da história. Nesse sentido, a infância corresponde a um período de desenvolvimento da criança em suas mais variadas formas, assim como é a fase de descobertas do mundo, mas nem sempre foi assim, outrora, não existia um reconhecimento da criança enquanto sujeito de direito, os quais, hoje, são regulamentados por leis, principalmente, o direito a educação. Segundo Kramer:

> [...] a ideia de infância [...] aparece com a sociedade capitalista, urbano-industrial, na medida em que mudam a sua inserção e o papel social da criança na comunidade, se, na sociedade feudal, a criança exercia um papel produtivo direto (“de adulta”) assim que ultrapassava o período de alta mortalidade, na sociedade burguesa ela passa a ser alguém que precisa ser cuidada, escolarizada e preparada para uma função futura. Este conceito de infância é pois, determinado historicamente pelas modificações das formas de organização da sociedade (KRAMER, 2003, p.19).

No Brasil, há mais de cem anos, já existiam iniciativas para expansão da educação infantil. Contudo, somente no século XX, o atendimento e a valorização da criança se intensificaram, gradativamente, em torno do cuidado, preservação e preparação da infância, devido a inúmeros processos de mudanças ocorridas na sociedade brasileira, seja no âmbito econômico, político, social e, principalmente, educacional. Portanto, a partir dos anos 1920 e 1930, especificamente, a educação escolar da primeira infância ganha notoriedade por parte

da sociedade. Nesse período, o país estava em fase de modernização, decorrente do fenômeno de urbanização, motivado pela implantação de industrias, as quais contribuíram para o crescimento acelerado dos grandes centros urbanos, graças ao processo do êxodo rural, promovido pela queda do café.

Além disso, outro fundamental elemento que favoreceu o crescimento industrial foi a abundante participação feminina na força de trabalho, intrinsicamente ligada a I e II guerra mundial, quando os homens partiam para as frentes de batalhas e, assim, as mulheres passavam a assumir os negócios da família e a posição dos maridos no mercado produtivo. Atrelado a isso, a vinda de imigrantes europeus, sobretudo, italianos, em solo brasileiro para trabalharem como mão de obra nas indústrias, culminou na ascensão e no fortalecimento dos movimentos operários, os quais se organizaram para reivindicarem por melhores salários, jornada de trabalho reduzida e assistência e cuidados para seus filhos, resultando, consequentemente, no aumento da necessidade por instituições de educação infantil para atender as crianças.

> Os donos das fabricas, por seu lado, procurando diminuir a força dos movimentos operários, foram concedendo certos benefícios sociais e propondo novas formas de disciplinar seus trabalhadores. Eles buscavam o controle do comportamento dos operários, dentro e fora da fábrica. Para tanto, vão sendo criando vilas operarias, clubes esportivos, e também creches e escolas maternais para os filhos dos operários. O fato de os filhos dos operários estarem sendo atendidos em creches, escolas maternais e jardim de infância, montadas pelas fabricas, passou a ser reconhecido por alguns empresários como vantajoso, pois mais satisfeitas, as mães operarias produziam mais (OLIVERA, 1992, p.18).

Em meio as lutas trabalhistas, ocorreu no Rio de Janeiro, de 27 de agosto a 5 de setembro de 1922, o primeiro congresso brasileiro de proteção à infância (CBPI), em conjunto com o 3 congresso Americano da Criança (CAC), nesse congresso se tratavam de assuntos referentes aos preceitos que viessem atender as necessidades das crianças no que diz respeito ao processo de escolarização, assim como, a função da mulher. Segundo Khulmann Júnior (1999),

> O congresso representou no caso brasileiro, a consagração de propostas que vinham sendo desenvolvida aqui desde o início do século. Seu objetivo era tratar de todos que direta ou indiretamente se referiam a criança, tanto do ponto de vista social, medico, pedagógico e higiênico, em geral, como particularmente em suas relações com a família, a sociedade e o Estado (KHULMANN JÚNIOR, 1999, p.90).

No entanto, somente na década de 30 a valorização infantil vai gradativamente sendo acentuada, logo após a chegada de Getúlio Vargas ao poder no ano de 1930 a 1945 e pincipalmente de 1951 a 1954 com o Estado Novo, onde o governo Varguista buscava oferecer melhores oportunidades de ensino as classes com menor poder aquisitivo, tendo vista que neste período estas crianças eram vistas como detentoras de uma necessidade de amparo social, para que não houvesse um conformismo com sua realidade. Como observasse o posicionamento de Kuhlmann Júnior:

> [...] previa-se uma educação que preparasse as crianças pobres para o futuro que com maior probabilidade lhes esteja destinado; não a mesma educação dos outros, pois isso poderia levar essas crianças a pensarem mais sobre sua realidade e a não se sentirem resignadas em sua condição social (KULHMANN JÚNIOR, 1998, p.183).

Dessa forma, o governo toma providencias quanto a estruturação da administração pública. Sendo que em 1930 é criado o Ministério da Educação e Saúde Pública para cuidar especificamente dos assuntos relacionados a educação e saúde no país, sobretudo, foram organizadas um grande número de instituições para atender a primeira infância e mais tarde, criou o Departamento Nacional da Criança (DNCs), órgão responsável em atender as necessidades da infância e instituir leis para o andamento das creches, por praticamente 30 anos.

O Estado contava com o auxílio no atendimento a crianças de instituições que há mais tempo já existia, tais como, associações religiosas, organizações filantrópicas e particulares, médicos, educadores e voluntários. Logo, esses serviços eram orientados pelo poder público, entretanto, esses atendimentos eram caracterizados de forma assistencialistas, visando iniciativas somente no que se refere a alimentação, higiene e segurança física, não sendo um direito, mas sim uma espécie de amparo social.

Contudo, a solidificação do assistencialismo estudantil só iria se consolidar um tempo mais tarde, com uma grande mudança para educação infantil, a aprovação da primeira Legislação de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) a qual propunha a inclusão dos jardins de infância, as classes de maternal e parques infantis no processo educacional. No ano de 1961 ficou estabelecido que a educação infantil passaria a ser oferecida a crianças de 0 a 6 anos, lei de nº 4.024, assim foi assegurado o direito a educação, como mostra os artigos.

TÍTULO II
Do Direito à Educação

> Art. 2º A educação é direito de todos e será dada no lar e na escola. Parágrafo único. À família cabe escolher o gênero de educação que deve dar a seus filhos.
> Art. 3º O direito à educação é assegurado:
> I - pela obrigação do poder público e pela liberdade de iniciativa particular de ministrarem o ensino em todos os graus, na forma de lei em vigor;
> II - pela obrigação do Estado de fornecer recursos indispensáveis para que a família e, na falta desta, os demais membros da sociedade se desobriguem dos encargos da educação, quando provada a insuficiência de meios, de modo que sejam asseguradas iguais oportunidades a todos.

No entanto, mesmo com a maior participação do Estado no processo educativo, manteve-se parcerias com entidades de iniciativas particulares, que como já retratado anteriormente, oferecia de forma contemplativa o ensino para crianças no referido período. Além disso, nessa época vivia-se um pré-regime ditatorial, o qual não possibilitou a efetivação e os avanços das propostas apresentadas pela LDB de 1961, na Educação Infantil.

Em sequência do processo de expansão de instituições de ensino infantil, no ano de 1970, após a ditadura militar que priorizava mais a política econômica em detrimento a política social, evidenciou-se alguns movimentos populares, os quais contribuíram para a crescente deste processo. Dentre eles, o Movimento de Luta por Creches, reivindicações por parte da população feminina, existentes no período de 78 a 82 em São Paulo, que estimulavam a necessidade da criação de novos espaços de ensino “as chamadas creches”, visando se difundir em todo território nacional. Portanto, a ampliação reivindicada atenderia em maiores proporções as classes menos favorecidas. Segundo Meresse:

> O movimento de luta por creches, sob influência do feminismo, apresenta suas reivindicações aos poderes públicos no contexto por direitos sociais e da cidadania, modificando e acrescentando significados a creche enquanto instituição. Esta começa a aparecer como um equipamento especializado para atender e educar a criança pequena, que deveria ser compreendida não mais como um mal necessário, mas como alternativa que poderia ser organizada de forma a ser apropriada e saudável para criança, desejável a mulher e a família. A creche irá, então, aparecer como um serviço que é um direito da criança e da mulher, que oferece a possibilidade de opção por um atendimento complementar ao oferecer pela família, necessário e também desejável (MERESSE, 1997, p.49).

Em conseguinte, nos anos posteriores, observou-se novas iniciativas do governo, ligadas ao processo de ensino infantil. Em 1974, foi instituído pelo Ministério de Educação e Cultura (MEC) o surgimento do Serviço e Educação Pré-escolar (SEPRE), bem como a criação

do projeto Casulo pela Legião Brasileira de Assistência (LBA), no ano de 1977, responsável em executar as políticas sociais, para a família, a maternidade e a infância. Estas iniciativas de se obter novos espaços educacionais seria uma atitude emergencial pensada pelo governo, que pudesse minimizar as condições vivenciadas por esses educandos, isso devido à grande distinção social.

Com o passar do tempo, as políticas desenvolvidas pelo Estado ganharam novas perspectivas, um avanço muito mais significativo, do ponto de vista legislativo no processo educacional infantil. A Constituição Federal de 1988, representando a primeira conquista da Educação Infantil no campo social e político, que com base no artigo 208, inciso IV "define creches e pré-escola para as crianças de 0 a 6 anos como um direito", de modo que caberia ao Estado garantir, de forma obrigatória o ensino. Logo após a Constituição Federal de 88, em 1990 obteve-se a aprovação do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) com a lei de nº 8.069, esta garantia como direito a proteção à criança e ao adolescente, e a educação em creches e pré-escolas como mostra os artigos a seguir.

> Art. 1º - Esta Lei dispõe sobre a proteção integral à criança e ao adolescente.
> Art. 54. É dever do Estado assegurar à criança e ao adolescente:
> IV - atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a seis anos de idade;

Seguinte a estes contingentes de ações referentes aos direitos da criança, no ano de 1996 surgiu uma nova perspectiva de grande relevância para a Educação Infantil, foi então a criação da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) nº 9.394 de 20 de dezembro, a qual determinava que o ensino infantil seria a etapa inicial da educação básica, visando, então, o desenvolvimento de forma integral a criança de 0 a 3 anos nas creches e 4 a 6 anos na pré-escola, em seus aspectos físicos, psicológicos, intelectuais e sociais, assim como formaliza a municipalização dessa etapa de ensino. Portanto, o ensino infantil passou por diversas transformações até obter sua consolidação através da LDB.96, e, portanto, a educação que anteriormente era vista de forma assistencial passou para uma dimensão mais pedagógica, onde o cuidar e o educar são inseparáveis.

2 Contexto educacional no Estado do Pará e no município de Abaetetuba

Contido nesta perspectiva, o Pará é um estado Amazônico do norte do Brasil, de economia diversificada, região detentora de imensuráveis riquezas naturais, sendo este o segundo maior estado federativo quando se considera sua extensão demográfica. Dessa

forma, no estado paraense ao que se refere ao processo de expansão do ensino infantil na década de 90, sobretudo a partir de 1996, ganhou novas atribuições no âmbito educacional, com a efetivação da Legislação Brasileira de Diretrizes e Bases da Educação que se teve a reorganização de espaços destinados ao atendimento da clientela infantil.

A LDB de 96 trouxe diversas mudanças na organização, bem como na obrigatoriedade de ações voltadas ao ensino da faixa etária de 0 a 6 anos. Com a lei de nº 9394, passava-se a ser responsabilidade dos municípios a oferta de ensino em creches e pré-escolas, com ênfase, prioritária, em espaços para o ensino fundamental, como mostra no artigo 11, inciso V. Neste período, observou-se uma queda no quantitativo de alunos inseridos nos ensinos iniciais, como é citado por Menezes, Gemaque e Guerreiro, a partir da municipalização da educação no período de 96 a 99 as matriculas nas pré-escolas tiveram uma redução considerável de cerca de 19%, fator este diretamente relacionado a retenção de políticas a serem efetuadas pelo estado paraense, vale ressaltarmos que a legislação transferiu a obrigatoriedade das ações educacionais.

O Pará, sendo um estado Amazônico que apesar de toda sua extensão territorial contém adversidades e problemáticas com relação ao processo de expansão educacional em consideração aos outros estados do Brasil, possuindo um contingente muito baixo de espaços de ensino. E a partir da lei, e a não obrigatoriedade do Estado, mas sim a responsabilização do município com a pré-escola, passou a ter ainda uma menor quantidade de vagas para os educandos na faixa de primeira infância. Em contrapartida, evidenciou-se uma crescente com relação as matriculas no ensino fundamental, tendo em vista que, pela LDB o ensino era destinado a crianças a partir de sete anos de idade, contudo tinha-se a possibilidade de inserir crianças com 6 anos, daí então, o motivo de termos o aumento da clientela no ensino fundamental devido à baixa oferta no ensino infantil.

O estado do Pará é composto por 144 municípios, dos quais faz parte a cidade Abaetetuba, localizada as margens do rio Maratauíra, sendo polo da região do baixo Tocantins, terra de povos humildes denominados “homens fortes e valentes”, onde suas atividades econômicas que em princípio era voltada a produção de cana-de-açúcar com a presença de grandes engenhos de cachaça que, posteriormente passou a ter predominância no setor de serviços. No âmbito educacional, na década de 90 no município, com relação a expansão de escolas dos ensinos iniciais, em Abaetetuba foram criadas cerca de 162 escolas de educação infantil, com o decreto de nº 007 de 23 julho de 1990, onde foi determinado que

estes espaços de ensino estariam localizados na sede municipal (zona urbana), bem como na zona rural (ilhas e centros).

Entretanto, mesmo com todo este montante de escolas criadas no município abaetetubense, observa-se que apenas uma pequena quantidade era voltada ao ensino infantil, e é importante ressaltamos que no intervalo da década de 1990 a 2000, o município não disponibilizava de creches, e sim apenas espaços de educação infantil para o atendimento de crianças de 4 a 6 anos de idade, em alguns casos devido a necessidade recebiam crianças com 3 anos. Na sede municipal há cerca de 6 escolas aproximadamente, criadas no referido período, algumas destas no início de suas atividades atuavam com o ensino de primeira infância juntamente com as series de ensino fundamental, sendo permitido oferecer as duas modalidades de ensino na mesma instituição.

A cidade de Abaetetuba está subdividida nos seguintes bairros: Algodoal, Angélica, Aviação, Bosque, Castanhal, Centro, Cristo redentor, Francilândia, Mutirão, Santa Clara, Santa Rosa, São José, São João, são Lourenço, são Sebastiao e Jarumã. No contexto educacional do município com ênfase na expansão de escolas de primeira infância na sede abaetetubense, foram criados alguns espaços para o atendimento da criança pequena, dos quais destacamos algumas neste artigo por suas denominações.

2.1 Escola Municipal de Educação Infantil “Caminho da Esperança”

A Escola Municipal de Educação Infantil Caminho da Esperança, localizada na Travessa Altino Costa, nº 1142, bairro Santa Rosa de Lima, foi inaugurada no dia 17 de junho de 1993 pelo então prefeito da época Joao de Deus Ferreira.

No início de suas atividades a instituição atuava em regime de convênio com o município, com a finalidade de identificar e sanar as dificuldades no âmbito pedagógico, bem como indicar de forma democrática e participativa, os encaminhamentos vindos das reflexões, das articulações, das propostas que objetivaram ações para a melhoria da qualidade da educação. Grande parte da clientela atendida é oriunda do próprio bairro, assim como, de bairros mais distantes, sobretudo, crianças pertencentes a famílias de baixa renda, que viviam a permanência das crianças na escola com auxílio de programas sociais do Governo.

2.2 Escola Municipal de Educação Infantil São Sebastião

Uma próxima instituição criada, foi a Escola Municipal de Educação Infantil São Sebastiao, situada na rua Raimundo da Conceição, Bairro São Sebastião, sendo esta inaugurada no dia 29 de maio de 1996, pelo prefeito Francisco Maués carvalho, a princípio a escola continha somente duas salas, possuindo quatro turmas, duas no período da manhã e duas no turno da tarde, contendo aproximadamente 120 alunos de 3 a 6 anos de idade.

A denominação da escola é resultado de uma homenagem ao Santo padroeiro do bairro, sendo criada com o objetivo de suprir a necessidade da população local, pois devido ser um bairro considerado periférico, com altos índices de violência e a presença de pessoas carentes que necessitavam de acolhimento a suas crianças. É importante salientar que por lei o ensino infantil seria na pré-escola de 4 a 6 anos, mas devido a necessidade a escola recebia crianças com 3 anos, pois o bairro, assim como outras localidades não possuíam creches, que seriam espaços adequado para crianças de 0 a 3 anos.

2.3 Escola Municipal de Educação Infantil e Ensino fundamental Dr. Ronald Reis Ferreira

A escola Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental Dr. Ronald Reis Ferreira, situada na Rodovia Dr. Joao Miranda, Bairro Bosque, que iniciou seu atendimento no ano de 1983 em um espaço cedido pelos Senhores Raimundo de Jesus Alcântara e André Santos Silva, entretanto a construção do espaço foi realizada em parceria da prefeitura municipal com a comunidade local, tendo em seu ambiente, duas salas, dois banheiros, uma copa e um depósito para armazenar merenda escolar.

A instituição foi criada para atender as crianças do bairro onde ela está localizada. No entanto, apesar de já exercer atividades, o âmbito escolar ainda não continha sua inauguração oficial, ato que se concretizou no dia 20 de fevereiro de 1998 pelo excelentíssimo Governador Almir Gabriel, a qual recebeu essa nomenclatura em homenagem ao prefeito do período o senhor Dr. Ronald Reis Ferreira.

2.4 Escola Municipal de Ensino Fundamental Dom Ângelo Frosi

A Escola Municipal de Ensino Fundamental Dom Ângelo Frosi, iniciou suas atividades no ano de 1998 no Bairro Cristo redentor, atendendo, especificamente, a educação infantil com 5 turmas de alunos contendo de 4 a 6 anos de idades. Devido ao fato de não possuir prédio próprio, a escola funcionou provisoriamente em um barracão de propriedade do

senhor Jose Cantidiano Tavares de Leão. No dia 5 de abriu de 1999 a instituição ganharia um prédio próprio construído pela Prefeitura Municipal de Abaetetuba, pelo então prefeito senhor Elzemar da Silva Paes, em parceria com o Fundo nacional de Educação, está agora localizada na rua Padre Mario Lanciotti nº 1277, bairro Cristo Redentor, inaugurada na data de 22 de maio de 1999.

Dessa forma, neste período a escola atendia alunos dos bairros: Ultralar, Mutirão, Santa Clara, São Sebastiao, Angélica, Bosque e Cristo redentor, possuindo quatro turmas de educação infantil e doze de ensino fundamental, distribuída nos três períodos. Sua denominação se deu em homenagem ao saudoso Dom Ângelo Frosi, bispo da Diocese de Abaetetuba e fundador do bairro Cristo Redentor.

2.5 Escola Municipal de Ensino Fundamental Bom Pastor

A Escola Municipal de Ensino Fundamental Bom Pastor está localizada na Travessa Paraiso nº 1549, bairro Aviação. Iniciou suas atividades em regime de convênio com a prefeitura Municipal de Abaetetuba, no ano de 1999, passando a ter a denominação ERC Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental Bom Pastor. Ganhou essa denominação porque no começo de suas atividades tinha em sua administração o pastor Jose Nazareno Sousa e por se tratar de uma escola criada pela igreja evangélica Assembleia de Deus, do município de Abaetetuba, esse pastor foi homenageado. A clientela atendida eram crianças de localidades próximas.

A primeira escola da Igreja Evangélica Assembleia de Deus no Município de Abaetetuba, denominada a princípio de Centro Educacional Evangélico da Assembleia de Deus, fundada no dia 06 de fevereiro do ano de 1994, na administração do Pastor José Nazareno Souza, funcionando como anexo da Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Professora Terezinha de Jesus Ferreira Lima, no prédio, ao lado do templo central da igreja, localizada na Rua Lauro Sodré nº 1829, com 11 dependências. Dois anos depois, no ano de 1996, a escola passou a funcionar provisoriamente em prédio alugado, situado na Rua Pedro Rodrigues, até o ano de 1997, quando foi desativado como anexo.

No ano de 1998, a instituição funcionava como regime de convênio com o nome Centro Educacional e Assistencial Bom Pastor, por ser uma escola evangélica, com prédio próprio, construído em terreno de propriedade da igreja evangélica, localizada na Travessa Paraiso nº 1549, bairro Aviação. A partir de 1999, passou a funcionar em regime de convênio

com a Prefeitura Municipal de Abaetetuba, com a denominação de ERC municipal de ensino fundamental Bom pastor, ganhou essa nomenclatura pois no começo de suas atividades tinha em sua administração o Pastor Jose Nazareno Sousa e devido ser uma escola criada pela Igreja Evangélica Assembleia de Deus.

2.6 Escola Alegria do Saber

A Escola Alegria do Saber foi fundada no dia 06 de março de 1995. No início de suas atividades funcionava em uma casa de alvenaria localizada na Avenida Minas Gerais nº 2744, bairro da Francilândia. O espaço era cedido por uma das fundadoras, a senhora Isabela Ferreira Fonseca. Sendo assim, a criação do instituto sucedeu devido a carência da localização, pois o bairro abrangia apenas uma escola, e a demanda de crianças era muito grande. A senhora Isabel, percebendo a necessidade realizou um mapeamento das crianças que não estavam inseridos no contexto escolar, portanto, obteve que cerca de 30 crianças estavam fora da escola, surgindo, assim, o motivo da criação do espaço, a qual atuava em regime de convênio.

Com o passar dos anos e o aumento da quantidade de alunos, a escola passou a funcionar em um local mais amplo, na mesma rua já mencionada com o nº 1727. Por conseguinte, através da parceria de duas amigas: Maria Silva dos Reis e Isabel Ferreira Fonseca, a escola se construiu um prédio próprio, localizado na Travessa Piauí, no bairro de Francilândia. A princípio a instituição atendia a clientela de educação infantil, em média de 4 a 6 anos, também como a primeira série do ensino fundamental, e as crianças acolhidas são em maioria pertencentes a famílias carentes, das localidades próximas.

Em relação à denominação da instituição, primeiramente intitular-se-ia Pequeno Príncipe, entretanto, as pioneiras tiveram um receio, pois na capital do estado, Belém, já possuía uma escola com a mesma nomeação.

2.7 Escola Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental Geração 2000

A Escola Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental Geração 2000, teve sua fundação no dia 10 de outubro de 1999, porém inaugurou suas atividades a partir do dia 25 de janeiro de 2000, localizada na Avenida Dom Pedro I, nº 1218 no Bairro de São Lourenço Abaetetuba.PA, pelo então prefeito da época o senhor Elzemar da Silva Paes. No ato de suas atividades, a referida escola originou-se em consequência da necessidade de possuir uma

instituição que acolhesse as crianças da comunidade, sendo atendidas nesse espaço turmas de maternal II a ensino fundamental. A denominação da escola se deu devido ao fato de que a partir da criação da escola no ano 2000, seria formada uma nova geração.

Considerações finais

Ainda que de forma parcial a pesquisa se constituísse neste artigo com o objetivo contextualizar o processo de expansão da educação para a primeira infância, concluímos que a expansão das escolas no município de Abaetetuba se deu de forma tardia e improvisada, pois como mencionado no corpo do artigo, já no século XX, especificamente na década de 80 e consolidado com LDB/96, a responsabilidade de oferecer o atendimento para as clientelas de ensino infantil e fundamental passou a ser obrigação da rede municipal.

No entanto, evidenciou-se que o município abaetetubense manteve apenas como prioritário as práticas sociais voltadas à criação de instituições de ensino fundamental, sendo que as poucas escolas de educação infantil criadas em alguns bairros, funcionavam em regime de convênio, e em sua maioria surgiram da atitude de pessoas das comunidades locais, as quais cediam ambientes para a pratica do ensino, pois vivenciavam a necessidade de espaços para acolhimento das crianças, sendo que estas, muitas das vezes em situação de vulnerabilidade, moradoras de localidades consideradas de risco e pertencentes a famílias de baixa renda.

Portanto, sem qualquer prioridade, grande parte das instituições infantis estava em conjunto com o ensino fundamental, não tendo espaços exclusivos e diferenciados para as crianças pequenas, e pela legislação as pré-escolas teriam de abranger somente os educandos de 4 a 6 anos. Entretanto, devido a não existência de creches municipais no período, as escolas recebiam crianças com 3 anos de idade, o que não condiz com a legislação brasileira.

Logo, na cidade de Abaetetuba a consolidação da LDB ocorreu tão tardia que as creches no município só passariam a existir a partir de 2010, há cerca de 14 anos depois da obrigatoriedade constada na Lei de Diretrizes e Bases da Educação.

Dessa forma, em virtude do que foi explorado ao logo deste trabalho, a partir dos dados coletados e da trajetória histórica do atendimento à criança e a expansão das instituições educacionais de primeira infância no Brasil, a educação para as crianças pequenas, mesmo com a legislação avançada, os direitos das crianças não foram efetivos. Em Abaetetuba, no período da investigação, constata-se que a Lei não foi cumprida,

provavelmente por se tratar de uma população não vista pelo poder público como prioridade nas políticas educacionais do município.

Referências

KULHMANN Jr. M. **Infância e educação infantil:** uma abordagem histórica. Porto Alegre: Mediações, 2001.

KULHMANN Jr, Moyses. **Infância e educação infantil**: uma abordagem histórica. 2ª Ed. Porto Alegre: Mediação, 1998.

KRAMER, Sônia**. A política do pré-escolar no Brasil**: a arte do disfarce. 7ª Ed. São Paulo: Cortez, 2003.

MERISSE, A. As Origens das instituições de atendimento à criança: o caso das creches. In MERESSE, A. et al. **Lugares da Infância:** reflexão sobre a história da criança na fábrica, creche e orfanato. São Paulo. Arte e Ciência, 1997.

OLIVEIRA, Zilma Moraes R. **Creches:** Crianças, faz de conta & Cia, Petrópolis: Vozes, 1992.

SAVIANI, D. Breves considerações sobre fontes para a história da educação. **Revista HISTEDBR** On-line, Campinas, n. especial, p.28-35, ago. 2006.

www.https://presrepublica.jusbrasil.com.br

wwwp.fc.unesp.br/LDB 4024-61 pdf

www.saude.am.gov.br

www.planalto.gov.br

www.anped.org.br

ESTÁGIO COMO PESQUISA E INTERVENÇÃO NA FORMAÇÃO DO PROFESSOR: A VIVÊNCIA DA GESTÃO DEMOCRATICA NA ESCOLA

Jazeel Ribeiro Figueira[77]
Janielle Vaz Magno[78]
Sandra Karina Barbosa Mendes[79]

Introdução

Este trabalho apresenta reflexões sobre a formação de professores produzidas na disciplina de Estágio em Gestão e Organização do Trabalho Pedagógico e no âmbito do Programa de Residência Pedagógica. Como objeto de estudo temos a intervenção pedagógica na dimensão da *práxis* da gestão escolar na escola-campo do referido programa.

Estabelecemos como objetivos analisar a produtividade do estágio enquanto pesquisa e intervenção na formação do professor e a relevância da intervenção na prática da gestão escolar, para colaborar no direcionamento desta tendo como base princípios democráticos.

O referencial teórico utilizado foi o de Cury (2002 e 2005) e Dourado (2008) para as análises sobre gestão democrática e Pimenta e Lima (2011) e Pimenta (2012) para as análises relacionadas ao estágio como *práxis* e intervenção.

1 A gestão escolar e a democracia

Um dos grandes desafios encontrados hoje na organização das instituições e na condução do trabalho pedagógico está ligado diretamente à gestão democrática. Segundo Cury (2005, p. 9) a gestão escolar só será democrática se for realizada através de "uma prática que articule a participação de todos, o desempenho administrativo-pedagógico e o compromisso sócio-político". Contudo, o que se encontra com frequência nas instituições escolares são gestões sem nenhum princípio democrático, regredindo aos tempos de uma concepção autocrática de gestão.

> E o campo educacional, junto com a derrubada do autoritarismo e com o processo em andamento de uma nova ordem constitucional propugnou a inclusão do princípio da gestão democrática na Constituição. [...] Todo o capítulo da educação na [...] CF de 1988 tornou-se uma referência tanto para

[77] Universidade Federal do Pará (UFPA). E-mail: jazeelfigueira@gmail.com
[78] Universidade Federal do Pará (UFPA). E-mail: janiellevm@gmail.com
[79] Universidade Federal do Pará (UFPA). E-mail: karinamendes@ufpa.br

> a construção de uma educação pública de qualidade quanto a promessa de realização de uma igualdade de oportunidades.
> Dentro desse espírito, o art. 206, VI da Constituição Federal formaliza a gestão democrática para as escolas oficiais. O mesmo é recolocado no art. 3o. VIII da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. E no art. 14 da mesma lei o princípio é reposto e remetido a uma aplicação mais concreta nas leis ou normatizações dos sistemas de ensino. Junto a isso, não se pode esquecer que a LDB põe como próprio da educação a vinculação entre teoria e prática (CURY, 2005, p. 8-9).

Assim, tendo por base o que a legislação nos apresenta sobre democracia – seja na Constituição Federal de 1988 e na Lei de Diretrizes e Bases de 9.394, de 1996 – e a respeito de como o trabalho pedagógico deverá conduzir a vida escolar, e levando em consideração o que diagnosticamos sobre a realidade da escola-campo do estágio, buscamos realizar um projeto de intervenção para, em conjunto com coordenadores pedagógicos e gestão, pensar sobre os princípios democráticos e sua importância na vida da comunidade escolar.

A gestão democrática, segundo Cury (2002), é um dos motivos frequentes de debates e reflexões na área educacional a fim de dar seguimento aos princípios democráticos, considerando as transformações decorrentes no processo de desenvolvimento social da educação.

Antes de analisarmos a realidade da gestão vivenciada na escola, é preciso definir com a literatura da área o conceito e a compreensão, que adotamos aqui, a respeito de gestão democrática. Segundo Cury (2002) a origem etimológica de gestão vem do verbo latino *gero*, *gessi*, *gestum*, *genere* que significa levar sobre, carregar, chamar a si, executar, exercer, gerar. Assim, "a gestão democrática da educação é, ao mesmo tempo, transparência e impessoalidade, autonomia e participação, liderança e trabalho coletivo, representatividade e competência" (CURY, 2002, p. 173).

A gestão democrática requer o diálogo, a participação, a comunicação e o trabalho coletivo entre os membros educacionais, destacando também que ela tem como um dos princípios a eleição direta (CURY, 2002). Aliás, a questão das eleições diretas precisa ser problematizada aqui. É relativamente recente no Brasil a escolha de dirigentes escolares através de eleições diretas, e podemos até afirmar que ela ainda não se consolidou totalmente, tomando como base as escolas do próprio município de Acará.

De acordo com o relatório final da pesquisa "Escolha de dirigentes escolares', da ANPAE, publicado em 1997 (citador por DOURADO, 2013), dos 100% de provimento ao cargo de gestor nas escolas do Brasil, apenas 31, 1% ocorreu através de eleição direta, a livre

indicação por parte de autoridade atingiu 22,9%, além de outras formas mistas de modalidade de ingresso no cargo.

Certamente, o fato de a eleição direta ainda não ser a principal modalidade de ingresso ao cargo de diretor pode ter reflexos significativos no exercício da autonomia e democracia pela gestão escolar. Dourado (2013) nos alerta que todas as formas de acesso ao cargo que não forem democráticas, podem produzir no âmbito escolar práticas de clientelismo e nepotismo, ou mais grave ainda, no caso de indicações por autoridade política, de gestores de que não possuem nem se quer formação na área da Pedagogia, seja a nível de graduação ou de pós-graduação, como ainda costumamos ver em escolas da região Norte. Assim, entendemos que esse é um dos fatores que pode constituir um desafio ao exercício da democracia no âmbito da gestão de nossas escolas.

A escola, como espaço democrático, onde todos os seus membros devem e podem participar de forma efetiva, deve assegurar a participação em todos os aspectos de sua organização, com vistas à qualidade e melhoria do trabalho docente e da educação. É certo que durante a formação inicial, os profissionais estudam sobre gestão democrática. Contudo, sua efetivação nem sempre ocorre, pois ela se apresenta parcial ou camuflada, ou seja, está presente nos documentos oficiais da escola, mas não ocorre de fato. Aparentemente “todos” podem participar, mas na realidade a tomada de decisão é restrita à poucos.

2 A proposta de intervenção na Escola Maria Antonieta de Paiva

A atividade de elaboração de um projeto de intervenção para a escola municipal Mª Antonieta de Paiva decorreu da realização da atividade de Estágio Supervisionado em Gestão e Organização do Trabalho Pedagógico, também vinculado às atividades do Programa de Residência Pedagógica, da qual essa escola se constitui campo de atuação.

Para o desenvolvimento da intervenção, realizamos inicialmente, uma diagnose no âmbito da gestão da escola, com a equipe gestora, direção, vice direção e coordenação pedagógica, e professores da Escola Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental Prof.ª Maria Antonieta de Paiva, em seguida, organizamos os dados e desenvolvemos a análise destes.

Analisando as entrevistas feitas com as coordenadoras pedagógicas, percebemos que existe certa falta de articulação entre coordenação pedagógica e a gestão, referente ao diálogo na construção do projeto político pedagógico da escola e também na tomada de

decisão dentro do ambiente escolar. Inferimos que isto ocorre pelo fato de a própria coordenação pedagógica tomar a iniciativa em determinadas situações dentro da escola. Isso acabou por provocar algumas limitações no comprometimento da gestão como um todo em relação à organização do trabalho pedagógico.

Tomamos como base esta análise para a elaboração de proposta de intervenção no modelo de formação continuada, através da execução de um minicurso de 05 horas, com o tema 'Gestão democrática: da *práxis* à melhoria da qualidade na educação'.

Esta intervenção foi planejada visando o fortalecimento da gestão democrática da escola. Segundo Dourado (2008) a gestão escolar refere-se ao modo de organizar o trabalho pedagógico, o que envolve a visibilidade de objetivos e metas dentro da instituição escolar. Assim, oferecemos o minicurso para os sujeitos da comunidade escolar com o intuito de levar a gestão à revisão de suas ações, buscando a vivência de uma *práxis* fundamentada nos princípios democráticos.

Entendemos que um passo importante nessa direção envolve que a gestão e coordenação reflitam sobre seus conceitos, atuação e sobre o modo como tem se dado a participação dos membros da comunidade escolar na gestão.

Assim foi que a proposta da disciplina de Estagio em Gestão nos abriu a possibilidade de não só conhecer as práticas de gestão da escola *lócus* da pesquisa como também de refletir sobre essas práticas, relacionando os estudos já desenvolvidos sobre tema com os relatos dos sujeitos entrevistados e, mais ainda, a oportunidade de retornar à escola e socializar essas reflexões com professores e a própria equipe gestora da escola, de tal modo que juntos pudéssemos considerar outras caminhos para se chegar à gestão democrática

O desenvolvimento do estágio como forma de pesquisa e intervenção na realidade escolar tem sido considerado por autores da área como um dos caminhos para a superação da dicotomia na relação entre teoria e prática e para o alcance do que tem sido chamado de *práxis*. Pimenta (2012), se referindo à Candau e Lelis, diz o seguinte:

> Negando essa versão dicotômica, característica do positivismo, as autoras defendem a visão de *unidade* entre a relação teoria e prática. Unidade que não é identidade, mas relação simultânea e recíproca de autonomia e dependência. Teoria e prática são componentes indissociáveis da "práxis" [...]. Traduzindo essa visão de unidade entre teoria e prática para a educação, afirmam as autoras que o fazer pedagógico, "o que ensinar" e "como ensinar", deve ser articulado ao "para quem" e "para que", expressando *a unidade entre os conteúdos teóricos e instrumentais do currículo.* E apontam

> para a possibilidade de o educador desenvolver uma "práxis criadora" (PIMENTA, 2012, p. 75 e 76, grifos da autora).

Deste modo, guiados pela ideia da *práxis*, a nossa aproximação com as práticas de gestão vivenciadas no cotidiano escolar passou a se tratar de uma reflexão não apenas sobre a realidade da escola, mas também de ponderações a partir daquilo que pudemos conhecer nesse local, que nos levou a questionar os problemas vivenciados nesta escola junto com os sujeitos da própria escola, e tentar junto com eles, pensar em possibilidades de superação desses problemas. Assim foi que nos reunimos na escola Maria Antonieta de Paiva numa tarde do mês de outubro de 2019, e debatemos juntos a vivência da gestão democrática na escola como *práxis* transformadora.

A proposta de metodologia para esta formação continuada se deu através de uma oficina cujo público foram os coordenadores pedagógicos e direção escolar, mediante acordos e respeitando o calendário escolar. A direção da escola optou por incluir os professores na oficina, e isto, certamente, tornou o diálogo mais produtivo e enriquecedor.

Iniciamos a oficina com uma dinâmica de entrosamento e interação para criar um ambiente de colaboração e trabalho conjunto, envolver os participantes introduzindo-os e conduzindo-os à temática gestão democrática e para levá-los a refletir sobre a participação no grupo, compreendendo a importância e as possibilidades de atuação para desenvolver um trabalho cada vez mais democrático.

Imagem 1 – Dinâmica de entrosamento e interação



Fonte: capturada pelos autores, 2019.

Em seguida, fizemos uma apresentação sobre os princípios da gestão democrática e abrimos o diálogo reflexivo sobre a realidade da escola baseada nos princípios democráticos.

Intencionávamos que os participantes se pusessem a identificar ações democráticas e não democráticas que vinham executando no trabalho pedagógico e na gestão escolar do qual faziam parte.

Imagem 2 – Apresentação e debate sobre os princípios da gestão democrática



Fonte: capturada pelos autores, 2019.

Para finalizar, apresentamos um curta-metragem que servia para mostrar a relevância da gestão democrática para a melhoria da qualidade na educação, levando os sujeitos ali em formação a refletir sobre a socialização, integração, comunicação e responsabilidade educacional, tendo como uma das características o trabalho em equipe para a realização de tarefas pedagógicas.

Imagem 3 – Registro da finalização da oficina



Fonte: capturada pelos autores, 2019.

Queríamos que os participantes compreendessem que todos os membros da comunidade escolar podem participar ativamente das ações decisórias da escola, contribuindo para a melhoria da qualidade na educação, que cada membro da comunidade escolar possui um papel importante na condução do trabalho educacional, mas é necessário ter a compreensão de onde e de como cada um pode atuar.

3 A gestão escolar como *práxis* democrática para a qualidade na educação

Todo o processo de investigação e análise que envolveu a experiência aqui relatada representou um momento valioso de aprendizado sobre o que entendíamos, até então, sobre o papel da gestão democrática na escola. É uma questão que se torna mais relevante ainda porque todos nós futuros pedagogos ou os que já concluíram o curso de Pedagogia e estão atuando no mercado de trabalho, buscamos aquilo que todos conhecem como qualidade da educação pública.

Certamente, essa qualidade envolve, além das questões estruturais da escola, o reconhecimento e valorização do professor e condições dignas de trabalho para os profissionais da escola como um todo, uma postura educacional e pedagógica dos dirigentes escolares que seja marcadamente democrática.

Quando falamos em gestão democrática comprometida com a qualidade, não se trata apenas da qualidade medida por resultados numéricos propriamente ditos, do tipo bons resultados nas avaliações nacionais ou altos índices de aprovação entre os alunos.

É necessário tratarmos de esclarecer o modo como usamos a palavra qualidade no âmbito da gestão neste texto. A ideia de qualidade total surge no campo da administração empresarial como um modelo específico de gestão – a Gestão da Qualidade Total (GQT) proposto por Edwards Deming, e está atrelado à política neoliberal que visa, entre outras coisas, a privatização das instituições públicas como um caminho para a melhoria dos serviços por estas oferecidos.

> A QTE faz um enquadramento linear da escola no sistema produtivo como uma empresa regida pelas regras e demandas do mercado. "Transação de longo prazo"! Essa é a expressão exata utilizada por Deming para dizer que a escola está no mercado e, portanto, precisa negociar tanto os produtos/conteúdos, quanto os símbolos. Nesta perspectiva, a educação e o conhecimento apresentam-se como mercadorias ou como produtos a serem consumidos e negociados num determinado espaço (escola) (BARBOSA; MOLL, 1995, p. 246).

A gestão da qualidade total passou a ser pensada no campo educacional nas décadas de 80 e 90, sobretudo com o lançamento nos anos 90, pelo MEC, do Programa Escola de Qualidade Total (SILVA, 1996), em linhas gerais, a aplicação da GQT na educação quer produzir o entendimento de que os problemas educacionais não são resultados de falta de investimentos do governo na escola, mas do modo como a escola é administrada, ou seja, o problema está na gestão.

Mais recente, em 2017, vimos chegar ao estado do Pará, através da Secretaria de Educação (SEDUC), a tentativa de implantação do método gerencial chamado PDCA[80], que se trata de um método de gestão para resultados na educação. A lógica de gestão presente nesse método é a seguinte:

> As diversas ilhas de excelência que existem só comprovam essa constatação: com o mesmo dinheiro, algumas escolas fazem bem mais e melhor do que outras. E esse avanço é detectado até mesmo em periferias e regiões que, apesar de muito pobres, apresentam IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica) com níveis extraordinários. Para além das cifras, há fartas evidências empíricas de que o que efetivamente importa é a formação dos professores, a capacitação dos gestores, a padronização dos currículos e o uso efetivo do tempo em sala de aula. E, claro, para colocar tudo isso em pé, é necessário um bom sistema de gestão (BANDEIRA, 2013, p. 9-10).

Quando nos propomos a discutir na escola o tema da gestão atrelado à qualidade, não estamos nos referindo a este tipo de gestão que visa subir as notas das escolas no *ranking* que mede os resultados da educação através de sistemas nacionais de avaliação e nem de uma gestão para a qualidade que responsabiliza a própria escola pelo seu sucesso ou insucesso.

Falamos de uma gestão que pense a escola e a educação que ela oferece para a vivência da cidadania em seu sentido pleno e a garantia do direito a educação, que além de preparar para o mercado de trabalho, que é uma séria responsabilidade sua, também forme esses sujeitos escolares para saberem se situar no seu tempo, compreendendo aquilo que diz respeito à ele e sabendo se posicionar criticamente diante das diversas situações que será obrigado a conviver.

Uma gestão que se diz democrática não pode reproduzir as relações antidemocrática presentes no contexto mais amplo em que está inserida. Quando pensamos em democracia na gestão, não estamos falando apenas em garantir a participação dos coordenadores

[80] PDCA é um método de gerenciamento com foco na melhoria de resultados. É composto por 4 etapas Planejamento (P), Execução (D), Verificação (C) e Ações Corretivas/Padronização (A).

pedagógicos e demais sujeitos escolares na divisão de responsabilidades ou nas decisões tomadas.

Pensamos em uma gestão democrática que seja capaz de ver os professores como sujeitos do saber e do conhecimento e que reconheça os alunos da escola como "sujeitos socioculturais, buscando retirá-los da subumanidade a que muitas vezes estão submetidos" (ARANHA, 2012, p. 77). Isso significa que a gestão precisa estar aberta as mudanças que ocorrem num cenário social e cultural mais amplo, e que vão produzir para a escola um tipo específico e novo de aluno e que vai exigir da gestão pensar em outras formar de organizar seus tempos, espaços e seu o próprio currículo.

Considerações finais

Foi possível nesse momento refletir junto com esses profissionais da educação sobre a necessidade de fortalecimento da gestão democrática na escola e construir um diálogo franco a respeito de possibilidades concretas de superação de uma gestão autocrática, para se chegar à gestão democrática.

Através desta intervenção professores e gestores refletiram sobre como a gestão democrática pode se fortalecer no cotidiano da escola, revendo conceitos, atuação e participação de todos os membros da comunidade escolar, em vistas a melhoria do trabalho pedagógico e da gestão.

Também permitiu a nós, futuros professores e gestores, conhecer e refletir sobre os fundamentos da gestão democrática como um elemento fundamental para que a escola possa conduzir todas suas ações decisórias de forma verdadeiramente participativa, construindo assim, cada vez mais, uma escola de todos.

Referências

ARANHA, Antônia. Gestão e organização do trabalho escolar: novos tempos e espaços de aprendizagem. In: OLIVEIRA, Maria Auxiliadora (Org.). **Gestão Educacional**: novos olhares, novas abordagens. Petrópolis: Vozes, 2012.

BANDEIRA, Mateus. Prefácio. In: MURICI, Izabela; CHAVES, Neuza. **Gestão para resultados na educação**. Nova Lima: FALCONI, 2013.

BARBOSA, Carmem; MOLL, Jaqueline. Escola de qualidade total: a consolidação do projeto neoliberal em educação. **Revista Educação & Realidade**, 20(1), 239-248, jan./jun., 1995.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **Gestão democrática da educação**: Exigências e desafios. RBPAE, v.18, n.2, jul./dez. 2002.

CURY, Carlos Roberto Jamil. O princípio da gestão democrática na educação. In: BRASIL. Ministério da Educação. **Gestão democrática da educação**. Brasília: MEC, 2005. p. 14-19.

CHRISTOFARI, Ana Carolina. Avaliação da aprendizagem e inclusão escolar: relações possíveis. **IX ANPED SUL**, Seminário de pesquisa em educação da região Sul, 2012.

DOURADO, Luiz Fernandes. **Gestão da educação escolar.** Brasília: Universidade de Brasília, Centro de Educação a Distância, 2006. 3ª Ed. atualizada/revisada, 2008.

DOURADO, Luiz Fernandes. A escolha de dirigentes escolares: políticas e gestão da educação no Brasil. In: FERREIRA, Naura Carapeto (Org.). **Gestão democrática na educação**: atuais tendências, novos desafios. São Paulo: Cortez, 2013.

PIMENTA, Selma. **O Estágio na Formação de Professores**: unidade teoria e prática? São Paulo: Cortez, 2012.

SILVA, Tomas Tadeu da. A "nova" direita e as transformações na pedagogia da política e na política da pedagogia. In: GENTILI, Pablo A.; SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). **Neoliberalismo, Qualidade Total e Educação**. 4ª Ed. Petrópolis: Vozes, 1996.

O PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA E A FORMAÇÕES DE PROFESSORES: REFLEXÕES SOBRE A RELAÇÃO TEORIA-PRÁTICA

Sandra Karina Barbosa Mendes[81]

Introdução

Neste texto analiso os resultados da implementação do programa de Residência Pedagógica (RP) no polo da Universidade Federal do Pará, município de Acará. O objeto de estudo trata das contribuições do programa de Residência Pedagógica para formação dos alunos do curso de Pedagogia. Tomei como objetivos explicitar o desenvolvimento das ações realizadas no programa RP e problematizá-las em sua relação com teoria e prática no curso; apresentar como se deu a reconfiguração do estágio supervisionado tendo como base as atividades desenvolvidas no RP e refletir sobre o fortalecimento da relação da universidade com a escola básica.

Como referencial teórico e metodológico, utilizei as obras de Zabalza (2014) e Franco (2012) para fundamentar as análises sobre práticas docentes e formação do pedagogo, Pimenta e Lima (2011), Guedin, Oliveira e Almeida (2015) e Pimenta (2012) para as análises relacionadas ao estágio e docência e estágio como prática de pesquisa e intervenção, Candau (2012) e Ferraço (2008) para as análises sobre cotidiano e cultura na formação do professor.

1 O Programa de Residência Pedagógica

A Política Nacional de Formação de Professores lançou, em 2018, o Programa de Residência Pedagógica (RP) como uma de suas ações direcionadas ao aprimoramento do estágio curricular supervisionado, nos cursos de licenciatura, partindo do pressuposto de que a prática de residência na escola exerce papel fundamental no processo formativo dos licenciandos, pois permite a estes o desenvolvimento de conhecimentos, reflexões e habilidades necessárias para a produção de um ensino que contemple as necessidades dos alunos e escolas de educação básica.

A vivência dos residentes no RP incluiu a produção e participação em atividades formativas no âmbito da universidade, através de cursos e eventos científicos, atividades

[81] Universidade Federal do Pará (UFPA). E-mail: karinamendes@ufpa.br

desenvolvidas no contexto da escola-campo[82], envolvendo toda a comunidade escolar, conduzidas ou não pelos residentes e a imersão em sala de aula, propriamente dita, sob a supervisão de um professor lotado na escola e de um docente orientador[83] da instituição de ensino superior, a qual o aluno estava vinculado.

São objetivos definidos pela CAPES para o programa RP:

> 1. Aperfeiçoar a formação dos discentes de cursos de licenciatura, por meio do desenvolvimento de projetos que fortaleçam o campo da prática e conduzam o licenciando a exercitar de forma ativa a relação entre teoria e prática profissional docente, utilizando coleta de dados e diagnóstico sobre o ensino e a aprendizagem escolar, entre outras didáticas e metodologias;
> 2. Induzir a reformulação do estágio supervisionado nos cursos de licenciatura, tendo por base a experiência da residência pedagógica;
> 3. Fortalecer, ampliar e consolidar a relação entre a IES e a escola, promovendo sinergia entre a entidade que forma e a que recebe o egresso da licenciatura e estimulando o protagonismo das redes de ensino na formação de professores;
> 4. Promover a adequação dos currículos e propostas pedagógicas dos cursos de formação inicial de professores da educação básica às orientações da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). (CAPES, 2018).

As IES foram selecionadas por meio de edital público nacional para apresentarem projetos institucionais de residência pedagógica em articulação com a proposta pedagógica das redes de ensino que iriam receber os alunos licenciandos. A partir do projeto elaborado pela Universidade Federal do Pará, os núcleos elaboraram seus próprios subprojetos, de acordo com a realidade específica de seus municípios. O subprojeto desenvolvido nos municípios do Acará e Abaetetuba, definiu os seguintes objetivos:

> a) Desenvolver uma formação docente consistente, por meio da interação entre teoria e prática, fundamentada no processo de reflexão-ação-reflexão, orientada pelos princípios do aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser.
> b) Possibilitar a aprendizagem docente em situação prática concreta, tomando eventos, aspectos e dimensões desafiadores da prática pedagógica do professor e da escola como forma de aprendizado e tomados como objeto de estudo e reflexão.
> c) Ampliar o espaço de construção de identidades e de aprendizagem profissional docente, em que o residente possa assumir uma conduta ativa diante do conhecimento.
> d) Promover a elaboração e execução de projetos pedagógicos, nos quais devem estar inseridas propostas de ensino interdisciplinares, capacitando os residentes para a reflexão interdisciplinar e o trabalho multiprofissional.

[82] Escola-campo é o termo usado para as escolas cujas Secretarias de Educação assinaram o Acordo de Cooperação Técnica (ACT) e o Termo de Adesão ao ACT, firmado com o Governo Federal, por meio da CAPES, para se tornarem *lócus* das atividades da residência pedagógica.
[83] Docente orientador é o termo utilizado para os professores do curso de Pedagogia responsáveis por orientar o estágio dos residentes estabelecendo a relação entre teoria e prática.

> e) Contribuir para a ampliação da comunicação entre a universidade e a escola, favorecendo, de forma imediata, a formação continuada dos professores-preceptores da rede municipal do município de Abaetetuba.
> f) Proporcionar a avaliação das práticas, conteúdos e métodos de formação do pedagogo na FAECS, identificando seus desafios, revendo sua própria organização para a melhoria qualitativa do processo formativo dos seus atuais e futuros estudantes (HORA, 2018).

Para contemplar os objetivos acima definidos, a condução das atividades do RP se deu através de três grandes eixos: a ambientação, a imersão e a avaliação/socialização das atividades. No eixo da ambientação, preceptores[84] e residentes[85], participaram de uma reunião de apresentação e cursos formativos voltados ao conhecimento do programa e dos componentes curriculares da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), assim como de atividades voltadas ao acolhimento dos residentes no ambiente escolar.

A reunião de apresentação tinha por objetivo dar a conhecer o funcionamento do programa não só aos preceptores, mas também aos gestores das escolas-campo e das secretarias de educação, foi nessa ocasião que realizamos o alinhamento dos objetivos do programa à proposta pedagógica das escolas e às suas necessidades educativas. Os participantes das escolas-campo dos três núcleos do campus de Abaetetuba, socializaram as principais necessidades da escola, nas quais as atividades do programa poderiam contribuir, e os cursos que seguiram foram adaptados à estas.

A primeira formação da ambientação enfocou a BNCC, a formação de professores e a construção curricular e se deu em forma de duas palestras voltadas aos preceptores, gestores das escolas e das secretarias de educação, professores da escolas-campo e residentes do programa dos três núcleos do campus de Abaetetuba[86]. As demais formações ocorreram no formato de oficina sobre a organização da BNCC e dos seus componentes curriculares, no caso no núcleo do município de Acará, do qual especificamente trata este texto.

Para finalizar o processo de ambientação, foram realizadas visitas na escola campo pela docente orientadora e residentes, com o objetivo de reconhecimento do espaço escolar e para definir junto com a escola a melhor forma de aproximação da comunidade escolar com os residentes, de modo a não ocorrer uma chegada abrupta destes na escola. Após isso, foi

[84] Preceptor é o termo utilizado pelo programa para os professores das instituições de educação básica, responsáveis pelo acompanhamento dos residentes no desenvolvimento das atividades na escola-campo.
[85] Residentes são os alunos dos cursos de graduação selecionados para participar do programa.
[86] O campus de Abaetetuba aprovou três núcleos do componente curricular Pedagogia no programa RP, dois no próprio município do campus e um no município de Acará, em que há um polo com turma de Pedagogia.

definido que os alunos seriam melhor introduzidos na escola através de uma atividade inicial envolvendo toda a comunidade escolar.

A atividade definida foi uma palestra envolvendo o tema definido pela própria escola: A relação entre família e escola. Assim, residentes e docente orientadora deram início aos estudos e à organização da palestra, toda a comunidade escolar foi convocada e tivemos excelente participação de todos.

Imagem 1 – Palestra ministrada pelos residentes na fase de ambientação



Fonte: capturadas pela autora, 2019.

Após a realização da palestra, os residentes deram início a realização do diagnóstico do trabalho pedagógico desenvolvido na escola-campo, desde o projeto político pedagógico, a proposta curricular, até as atividades de coordenação e gestão da escola. Essa etapa do diagnóstico foi considerada necessária para que as futuras intervenções, a ocorrerem na fase da imersão, estivessem o mais alinhadas possível com a realidade da escola, tanto em termos da vivência em sala de aula como da escola em sua totalidade.

Após os dados levantados na diagnose, por meio de entrevista e observação, foram elaborados quatro projetos de intervenção. Dois projetos estavam direcionados ao PPP e proposta curricular, outro projeto direcionava-se para o exercício da gestão democrática e o quarto, para a questão do respeito à diversidade religiosa no contexto escolar. Todos esses temas surgiram a partir da organização e análise dos dados levantados na diagnose geral.

Além da desta diagnose mais ampla, os alunos também realizaram uma diagnose em sala de aula, referente à aprendizagem dos alunos sobre a leitura e escrita e conceitos matemáticos. Os residentes elaboraram uma atividade diagnóstica e aplicaram aos alunos das suas respectivas turmas de atuação. Com base na organização e análise dos dados levantados

nesta diagnose, foram planejadas aulas de intervenção específicas a serem ministradas pelos residentes.

As atividades de diagnose finalizaram a etapa de ambientação, a qual foi seguida da etapa de imersão propriamente dita. Nesta etapa ocorreu a execução dos projetos de intervenção, participação dos residentes nas atividades de regência, acompanhamento e observação em sala de aula, além de participação nas demais atividades pedagógicas realizadas pela escola e secretaria de educação do município.

Imagem 2 – Oficina "Gestão Democrática na Escola"



Fonte: capturada pela autora, 2019.

Na etapa de avaliação e socialização, os residentes participaram de eventos para a divulgação das experiências desenvolvidas no programa, e preencheram os planos de atividade e relatórios parciais e finais. Após essa explanação geral do desenvolvimento do RP no núcleo de Acará, irei focar, a partir de agora, em como essas atividades contribuíram no fortalecimento da relação teoria e prática na formação dos alunos do curso de Pedagogia em questão e, mais especificamente em relação à atividade de estágio supervisionado.

3 A Formação de Professores e o Estágio Supervisionado

Ao tomar como ponto de partida os objetivos do RP e os objetivos do subprojeto do campus de Abaetetuba, mencionados anteriormente, percebi que se sobressai a busca pelo fortalecimento da relação entre teoria e prática e pela possibilidade de ampliação da vivência de práticas pedagógicas pelos alunos em formação, neste caso, do curso de Pedagogia, daí

porque o RP intenciona também reformular o estágio supervisionado dos cursos de licenciaturas.

Além disso, nesses objetivos também é reconhecida a necessidade de estreitar os vínculos entre a universidade e a escola básica, de tal modo que tanto os futuros pedagogos sejam beneficiados, por terem a oportunidade de viver a 'aprendizagem docente em situação concreta', quanto os pedagogos profissionais atuantes na escola-campo, já que poderão atualizar seus conhecimentos e suas práticas por meio de formação continuada proporcionada pelo RP.

Não me resta dúvida de que todas as questões acima tratadas são essenciais no processo formativo de licenciandos, de licenciados em atuação e dos futuros egressos do curso de Pedagogia. Mas, ao mesmo tempo, considero oportuno refletir e problematizar sobre algumas inquietações em torno destas questões, pois elas servem como base para as análises que desenvolverei em torno da relação entre o estágio e a residência pedagógica realizados no núcleo do município de Acará.

Vou iniciar falando a respeito da concepção de formação e de prática em que busquei embasar as atividades desenvolvidas no RP. O primeiro objetivo do programa trata de "aperfeiçoar a *formação* dos discentes de cursos de licenciatura, por meio do desenvolvimento de projetos que fortaleçam o campo da *prática*" (CAPES, 2018, grifos meus). É preciso problematizar aqui, a relação entre formação e campo de trabalho. Minha preocupação, ao pensar e planejar o desenvolvimento das atividades no RP não se limitou à ideia de preparação para a inserção no futuro mercado de trabalho, no sentido de proporcionar aos residentes o desenvolvimento de conhecimentos, habilidades, competências ou práticas voltadas ao futuro bom exercício da profissão.

A ideia de formação presente na realização do RP pretendeu situar esses sujeitos em relação ao seu desenvolvimento mais amplo, para além do que define, por exemplo, as normativas que tratam da inserção de licenciandos em seu futuro campo de trabalho, tal como a Lei n. 11.788/08, ao afirmar que o estágio "visa ao aprendizado de competências próprias da atividade profissional e à contextualização curricular, objetivando o desenvolvimento do educando para a vida cidadã e para o trabalho".

As atividades desenvolvidas para a imersão na escola-campo, foram planejadas tendo em vista a aproximação com o cotidiano da escola em todas as suas múltiplas dimensões e complexidade, entendendo que o tempo atual tem produzido para cada instituição escolar

múltiplas demandas para os profissionais que ali atuam, que se situam fora de uma dimensão profissional técnica, e mais próximas da dimensão social e cultural vivida no presente.

Uma formação que vise a 'vida cidadã e o trabalho' numa perspectiva de futuro apenas, não exploraria a oportunidade de o aluno "viver os anos de vida acadêmica plenamente" no presente,

> Se deixarmos tudo para o futuro, talvez percamos o fio do desenvolvimento de algumas qualidades próprias da etapa juvenil que sustentarão seu projeto de vida futuro: a cultura global diante da mera cultura acadêmica e suas aprendizagens, a sensibilidade social, a curiosidade, o conhecimento do mundo, o ócio sadio, o debate, entre outros (ZABALZA, 2014, p. 69).

Realizar diagnose do contexto escolar foi uma das formas encontradas para direcionar as atividades do RP tendo como base as múltiplas dimensões que constituem o espaço escolar. Os residentes foram dispostos a vivenciar junto com a comunidade escolar os desafios e possibilidades produzidos nas relações culturais específicas entre os sujeitos e os saberes daquele lugar.

Assim, as atividades de intervenção foram direcionadas para questões ligadas tanto à dimensão que poderíamos chamar de mais objetiva ou técnica, tal como a análise do PPP e da proposta curricular da escola-campo, como também para questões ligadas à dimensão mais cultural, tais como a vivência da diversidade cultural e religiosa e da democracia e participação.

No entanto, mesmo as proposições voltadas ao PPP e proposta curricular, estavam situadas dentro de uma perspectiva cultural, quando foram feitas reflexões e incentivos sobre o exercício da autonomia da escola em pensar os aspectos de sua própria cultura no contexto de uma cultura mais global ou comum, no processo de produção desses documentos.

Considero também pertinente problematizar a ideia de prática e de sua relação com a teoria, supostamente predominante na formação dos licenciandos na universidade. Inicialmente, coadunamos com as análises bem conhecidas no campo do estágio e formação de professores a respeito de que é necessário superar a ideia de separação entre teoria e prática, de modo que toda atividade é necessariamente teórico-prática (PIMENTA, 2012).

Assim, não motivou a mim e aos residentes em nossa ida à campo a ideia de que lá poderíamos ver na prática a aplicação das teorias que são estudadas na universidade e muito menos o contrário, de procurar identificar o que se faz que não está de acordo com o que as teorias dizem. Tentei pensar as relações entre teoria e prática numa perspectiva mais política,

de produção e negociação do que é feito no cotidiano da escola entre os sujeitos que ali se relacionam.

Busquei aproximar os residentes ao entendimento de que as teorias produzem práticas, não apenas as descrevem. E que as práticas podem subverter e produzir outras teorias, entendidas como discursos situados histórica e politicamente. Assim, as práticas possuem uma história, elas são cultural e socialmente concebidas, elas não se constituem em espelhos de uma teoria ou prescrição (FRANCO, 2012), "elas reagem, respondem, falam, transgridem. Assim, os professores transformam suas práticas anteriores, criam artimanhas e táticas para adaptar-se às novas circunstâncias" (idem, p. 158).

Foi com base no entendimento destas questões que estabeleci relações entre o estágio supervisionado e as atividades formativas do programa de residência pedagógica. No decorrer da implementação inicial do RP, os alunos estavam cursando uma disciplina voltada à gestão e coordenação pedagógica na escola e, em seguida, a atividade de estágio supervisionado em Gestão e Organização do Trabalho Pedagógico, esta última sob minha responsabilidade em orientar.

Assim, tive a oportunidade de articular a atividade de estágio às atividades a serem desenvolvidas no RP. Como os alunos já tinham cursado recentemente uma disciplina ligada à gestão e coordenação pedagógica, aproveitamos os estudos teóricos desenvolvidos na disciplina e começamos as atividades de estágio realizando o diagnóstico na escola-campo no âmbito da gestão escolar. Foi assim que a diretora, a vice-diretora, coordenadoras pedagógicas e professoras foram entrevistadas com base em um roteiro de entrevista previamente elaborado com o grupo de residentes, que tratava de questões ligadas diretamente ao trabalho da gestão no que referia à condução da gestão de modo mais amplo, e do planejamento da escola, na dimensão do PPP e proposta curricular. Foi nessa primeira etapa da diagnose que estabelecemos a vinculação das atividades na residência com o estágio supervisionado em Gestão e Organização do Trabalho Pedagógico.

A partir desta vinculação, as práticas desenvolvidas pelos alunos no âmbito da gestão escolar puderam estender-se para além da carga horária definida na atividade de estágio, já que mesmo após do fim desta foram continuadas através do RP, ampliando significativamente o processo de vivência pelos residentes das práticas pedagógicas no âmbito da gestão.

Certamente, a presença ampliada nos residentes no cotidiano da escola tornou possível a compreensão mais consistente da complexidade que marca esse espaço, sobretudo

porque tornou viável a realização do estágio na perspectiva da pesquisa e da intervenção, algo que tenho buscado alcançar desde que assumi a Coordenação de Estágios do curso de Pedagogia, no campus de Abaetetuba.

> A pesquisa no estágio, como método de formação de futuros professores, se traduz, de um lado, na mobilização de pesquisas que permitam a ampliação e análise dos contextos onde os estágios se realizam; por outro, e em especial, se traduz na possibilidade de os estagiários desenvolverem postura e habilidades de pesquisador a partir de situações de estágio, elaborando projetos que lhes permitam ao mesmo tempo compreender e problematizar situações que observam. Esse estágio pressupõe outra abordagem diante do conhecimento, que passe a considerá-lo não mais como verdade capaz de explicar toda e qualquer situação observada, o que tem induzidos os estagiários a dizer o que os professores devem fazer. Supõe que se busque novo conhecimento na relação entre as explicações existentes e os dados novos que a realidade impõe e que são percebidos na postura investigativa (PIMENTA; LIMA, 2011, p. 46).

A possibilidade da vivência do estágio enquanto pesquisa e intervenção pressupõe ao licenciando o desenvolvimento da postura científica desde o começo da segunda metade do curso de Pedagogia, período em que iniciam as atividades de estágios, e não apenas ao final do curso, com o início da pesquisa relacionada à produção do seu Trabalho de Conclusão de Curso (TCC).

Além disso, e talvez o mais importante, dá possibilidade aos alunos para tomar a vivência do estágio como base para as suas próprias pesquisas de TCC, de tal como que o entendimento mais profundo da realidade escolar evite que as atividades de estágio ou mesmo a pesquisa de TCC fiquem restritas como resultado, à uma lista de prescrições sobre o que a escola deve ou não fazer em termos de trabalho pedagógico de modo superficial e mecânico.

O programa RP, ao proporcionar uma aproximação mais extensa dos licenciandos do cotidiano da escola tornou a possibilidade da vivência do estágio na perspectiva da pesquisa e intervenção mais sólida ainda, no caso dos residentes de Pedagogia no polo do Acará. Através da vinculação entre estágio e RP, os alunos praticaram a atividade de estudo e reflexão de cunho mais teórico, ida a campo para levantamento dos dados, retorno à universidade para organização e análise dos dados, assim como discussão em grupo sobre a melhor forma de intervir nas questões identificadas na análise diagnóstica. Elaboraram projetos de intervenção que foram posteriormente executados nas escolas junto à comunidade escolar, e

tomaram muitas das análises produzidas nesse processo como base para suas pesquisas de TCC, além de produzirem artigos que foram publicados em eventos científicos.

Além disso, a imersão dos alunos nas salas de aula também serviu como base para as atividades de pesquisa e intervenção que foram desenvolvidas juntos aos professores da escola, para além do âmbito da gestão, como foi o caso da observação da existência de certas práticas religiosas na rotina escolar que produziram a necessidade de elaborar um projeto de intervenção sobre o tema da diversidade cultural e religiosa, um tema muito caro para a realidade das escolas de nossa região. Além disso, a diagnose da aprendizagem dos alunos na área da leitura, escrita e matemática, também serviu como base para a produção de análises e atividades interventivas por parte dos residentes, levando residentes e professores a refletirem criticamente sobre sua própria prática pedagógica.

> Ao defender a ideia de que a educação científica do professor passa pela necessidade que este possui de dominar os procedimentos da produção do conhecimento científico, sustenta-se que o estágio com pesquisa constitui-se no instrumento de formação que possibilitará, ao final do processo e ao longo do desenvolvimento profissional, uma nova identidade para a docência. Nesse caso, a identidade docente não está exclusivamente no exercício profissional, mas no modo como o docente pensa a si mesmo e o sentido que constrói sobre o seu trabalho pedagógico (GHEDIN; OLIVEIRA; ALMEIDA, 2015, p. 23).

Ir à campo, pensar o cotidiano da escola, analisar esse cotidiano na perspectiva dos sujeitos que ali estão e da teorização disponível, produzir, a partir disso, práticas de intervenção e socializar esse conhecimento junto à comunidade acadêmica e científica, certamente irá produzir uma nova identidade para este profissional.

Considerações Finais

Neste texto, parti do entendimento de que as atividades planejadas e desenvolvidas no âmbito do RP proporcionaram aos alunos do curso a vivência da prática de ensino na educação básica a partir do estabelecimento de reflexões importantes sobre os saberes e conhecimentos estudados no curso e o cotidiano formativo na escola. Também proporcionaram a estes o conhecimento da condução da gestão e da organização do trabalho pedagógico, compreendendo o planejamento e execução do projeto pedagógico e da proposta curricular da escola-campo.

Foi possível, também, conhecer e intervir no espaço escolar no que tange a questões ligadas à diversidade cultural e religiosa. Deste modo, considero que o programa RP tem

exercido um papel importante no fortalecimento e ampliação da relação teoria e prática na formação dos professores, permitindo aos alunos o entendimento mais profundo do seu futuro campo de trabalho e das relações complexas que o perpassam, assim como contribuiu para revelar o próprio papel das próprias escolas na contribuição da formação do futuro pedagogo, de maneira que tanto a universidade quanto a escola caminhem juntas nesse processo formativo.

Referências

BRASIL, **Lei Federal de Estágio n. 11.788** de 25 de setembro de 08.

CAPES, 2018. Disponível em http://www.capes.gov.br/educacao-basica/programa-residencia-pedagogica). Acesso em: 22/11/2019.

FRANCO, Maria Amélia. **Pedagogia e prática docente**. São Paulo: Cortez, 2012.

GHEDIN, Evandro; OLIVEIRA, Elisangela; ALMEIDA, Whasgthon. **Estágio com Pesquisa**. São Paulo: Cortez, 2015.

HORA, Dinair. Subprojeto do Programa de Residência Pedagógica - **Mediação e Aprendizagem:** formando educadores em perspectiva concreta. Universidade Federal do Pará, Campus de Abaetetuba. Abaetetuba, Pará, 2018.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria do Socorro**. Estágio e Docência**. São Paulo: Cortez, 2011.

PIMENTA, Selma. **O Estágio na Formação de Professores:** unidade Teoria e Prática? São Paulo: Cortez, 2012.

ZABALZA, Miguel. **O estágio e as práticas pedagógicas em contextos profissionais na formação universitária**. São Paulo: Cortez, 2014.

PARTICIPAÇÃO E AUTONOMIA NA ESFERA MUNICIPAL: UMA ANÁLISE DO PME DE ABAETETUBA/PA

Jocivane Dias Ribeiro[87]

Introdução

Este trabalho tem como propósito a análise do Plano Municipal de Educação do Município de Abaetetuba – PME, aprovado no ano de 2015 pela Câmara Municipal após uma longa trajetória de 2 anos de construção. Propõe-se a investigar como está estruturado o princípio da gestão democrática a partir da participação e da autonomia previstos no plano, pois a participação é imprescindível para o processo de democratização e princípio básico para a construção democrática, permitindo aqueles que participam de maneira efetiva do processo de construção das políticas públicas exercerem autonomia. Partindo desse pressuposto, e tendo a participação e a autonomia como indicadores de análise da gestão municipal. Pretende-se fazer uma análise documental do Plano Municipal de Educação do Município de Abaetetuba, buscando realizar um estudo sobre a gestão democrática prevista no (PME), baseando-se em estudos teóricos a respeito do tema, responder alguns questionamentos sobre a construção, estruturação, acompanhamento e avaliação do mesmo.

Na trajetória de construção da gestão democrática em que a participação é imprescindível para sua real efetivação é necessário que os cidadãos se vejam como agentes e não expectadores do processo, em que a autonomia possa ser exercida com sua real finalidade, ou seja, na elaboração coletiva de políticas educacionais que visem melhorias para a formação com qualidade dos usuários do serviço educacional; que essa autonomia permita inovar, descentralizar, ousar sem jamais esquecer aquilo que se conquistou. Quando se participa, tem-se mais propriedade para exercer autonomia, pois autonomia nada mais é do que a própria participação, visto que ao participar se tem mais capacidade para tomar decisões, agir livremente sem qualquer interferência externa.

Sendo assim, se torna de grande relevância estudar, de que forma está concebido assegurado o cumprimento do princípio da gestão democrática no plano municipal, em termos de concepção de gestão; dos mecanismos usados no plano que indicam o respeito ao

[87] Universidade Federal do Pará/UFPA. E-mail: josy13ribeiro@gmail.com

princípio constitucional da gestão democrática; das estratégias de acompanhamento; dos mecanismos para viabilizar a participação previsto no discurso teórico de democracia; da participação dos diferentes segmentos sociais para a construção do plano; da autonomia do município na condução das estratégias do plano; dos parâmetros que confirmam o exercício da autonomia.

Considerando essas possíveis indagações este trabalho tem como foco realizar um estudo do Plano Municipal de Educação de Abaetetuba com o objetivo analisar o processo de democratização da gestão da educação na esfera municipal, a partir das dimensões da participação e da autonomia na construção do plano. Assim, buscaremos: I) Identificar como está estruturada a proposta de gestão democrática no plano municipal de Abaetetuba; II) Analisar os mecanismos de participação e autonomia previstos no plano; III) Investigar as estratégias de acompanhamento do plano.

As técnicas empregadas para a realização do trabalho foram a pesquisa bibliográfica e documental sobre políticas educacionais, pelo fato de constituir uma técnica valiosa, embora pouco utilizada, mas que permite uma abordagem de dados qualitativos, que possibilita-nos seja de forma complementar ou não a outras técnicas, desvelar aspectos importantes e até novos de um problema (LUDKE; ANDRÉ, 1986).

De início o documento oficial do Plano Nacional de Educação - PNE (2014), que apresenta as metas e estratégias a serem utilizadas para a elaboração e alinhamento dos planos estaduais e municipais; o PME de Abaetetuba; referências que tratam da história do processo de democratização da gestão e que abordam a temática específica a ser trabalhada na pesquisa. Assim como se utilizou, de maneira complementar, de entrevistas semiestruturada com sujeitos presentes na condução do processo de construção do PME, por se tratar de um instrumento de coleta de dados mais flexível, com esquemas básicos que possibilitam adaptações por parte do entrevistador, e que estabelecem um diálogo mais livre entre o entrevistador e o entrevistado (LUDKE; ANDRÉ, 1986).

O trabalho está estruturado em duas seções, a primeira dá destaque aos referenciais teóricos utilizados para fundamentar a pesquisa, que abriga uma breve contextualização em torno das referências que abordam a temática trabalhada, como: Gadotti (1994); Saviani (2014), Cals (2015), Lima (2008), Bordignon (2009), dentre outros. Na segunda, descrevemos as análises do documento do PME Abaetetuba sobre autonomia e participação e das falas dos sujeitos sobre os resultados e discussões acerca das duas dimensões exploradas para fins de

evidenciar os feitos que se fazem presentem nas estratégias de participação e autonomia na construção do plano, bem como os fetiches que subjazem o processo.

1 O processo de democratização da gestão da educação

A gestão democrática da educação emerge a partir dos movimentos que resultaram em conquistas democráticas para a sociedade brasileira durante a década de 1980. Tais manifestações tiveram inicialmente como bandeira a luta em defesa da escola pública e por melhores condições de trabalho e remuneração para os professores. A gestão democrática é apontada pela Constituição Federal de 1988 como um dos princípios básicos para a educação brasileira e é regulamentada por leis complementares como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9.394/96) e o Plano Nacional da Educação (PNE 2014).

A Constituição de 1988 estabelece no artigo 211 o regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios tendo estes autonomia para organizar seus sistemas de ensino, pois se supõe que para o regime de colaboração os municípios possuem sistemas municipais de educação ou pelo menos dispõe de estruturas adequadas para o desenvolvimento da educação básica. Este regime ou cooperação só será facilmente implantado e mais eficaz quando as municipalidades consolidarem seus sistemas municipais de educação.

A gestão democrática da educação está vinculada aos mecanismos legais e institucionais e à coordenação de atitudes que propõem a participação social: no planejamento e elaboração de políticas educacionais; na tomada de decisões, na implementação e avaliação das políticas educacionais. É fundamental compreender a gestão democrática para além de seu conceito, pois não se trata apenas de uma concepção de sociedade que busca pela democracia tendo-a como seu princípio fundamental, mas do entendimento de que é necessário que haja a democratização da gestão, pois esta é condição estruturante para a qualidade e efetividade da educação.

Cals (2015, p. 61-63) afirma que “não existe democracia sem participação”, e que essa participação “consiste em intervir ativamente nas decisões e ações relacionadas ao planejamento, à atuação e à avaliação”. Pois sabemos que participar é tomar parte ou fazer parte de algo, de alguma atividade ou ação. O autor ainda ressalta que “para que exista uma forma de governo democrático é necessário a existência de uma sociedade participativa”.

Percebe-se que a participação da sociedade é fundamental para a garantia de seus direitos, pois de acordo com Pateman (1992 apud CALS, 2015, p. 61), "a participação promove e desenvolve as próprias qualidades que lhe são necessárias; quanto mais os indivíduos participam, melhor capacitados eles se tornam para fazê-lo".

De acordo com Gadotti (1994):

> A participação é uma forma prática de formação para a cidadania, através da qual a população aprende a intervir no Estado e a reformá-lo a partir de fora. Isso significa governar com a participação do povo, contra a tradição centralizadora e excludente do estado brasileiro (GADOTTI, 1994, p. 31).

Lima (2008) apresenta-nos em seu estudo sobre a participação na escola um quadro teórico de vários tipos e graus de participação, em que ele a classificou a partir da seleção de quatro critérios: democraticidade; regulamentação; envolvimento e orientação. Segundo o mesmo autor na democraticidade estão a participação directa e participação indirecta; na regulamentação estão a participação formal, a participação não formal e a participação informal; no critério envolvimento estão a participação activa, a participação reservada e a participação passiva; e no critério orientação está a participação convergente, a participação divergente e a não participação. Com a intensa participação da sociedade civil organizada na constituinte, surgiu um novo sujeito no cenário político, o cidadão. Sendo o município o ente federado dotado de autonomia escolhido como espaço para o exercício de sua cidadania.

Segundo Bordignon (2009) na psicologia, autonomia se refere à preservação da integridade do eu, vale dizer, de uma identidade. Para ele sem autonomia não há sujeito, nem finalidade própria. Sem autonomia para o cumprimento da finalidade própria, não há possibilidade de ser instituído o sistema. Saviani (2014) enfatiza que "é preciso também ter presente que a melhor forma de fortalecer as instâncias locais não é, necessariamente, lhe conferir autonomia, deixando-as, de certo modo, a própria sorte". Desta forma, participação e autonomia são condições para a construção de uma gestão democrática e caminho para consolidar uma cultura democrática no âmbito educacional.

A elaboração de um Plano Municipal de Educação deve observar o princípio constitucional de "gestão democrática do ensino público" (C.F art. 206, inciso VI), gestão democrática de ensino e da educação que proporcione princípios como a autonomia e participação, transparência e impessoalidade, liderança e trabalho coletivo.

2 O município de Abaetetuba/PA e o plano municipal de educação: feitos e fetiches

2.1 A autonomia e a participação no plano municipal de educação de Abaetetuba/PA

Segundo Lima (2008, p. 71) "conquistada como princípio e consagrada enquanto direito, a participação deve constituir uma prática normal, esperada e institucionalmente justificada". Embasado nesse pressuposto identificamos no plano práticas que evidenciam ter se constituído algumas formas de participação.

No primeiro eixo do PME, onde trata do histórico da construção, do ponto de vista da escrita a participação encontra-se presente, pois encontramos evidências desse elemento democrático nas atividades realizadas durante o processo de construção do PME, entre elas destacamos a princípio as três Conferências Municipais de Educação, a primeira realizada nos dias 25 e 26 de agosto de 2009, a segunda nos dias 11 e 12 de junho de 2013 e a terceira nos dias 08 e 09 de junho de 2015, estas conferências contaram com a participação e contribuição para sua realização da Secretaria Municipal de Educação- SEMEC juntamente com o Conselho Municipal de Educação- CME, a sociedade civil organizada e órgãos e entidades ligados à educação. A primeira conferência teve como objetivo a deliberação para a elaboração do PME de Abaetetuba, a segunda objetivou construir propostas a serem levadas para apresentação e discussão na Conferência Regional ocorrida na cidade de Cametá e a terceira realizou- se para análise e aprovação das metas e estratégias do PME, dentre as representatividades que participaram desses momentos estão:

> Secretaria Municipal de Educação- SEMEC, Conselho Municipal de Educação- CME, Conselho do Fundo de Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação-FUNDEB, Conselho de Direito das Crianças e Adolescentes-CMDCA, Câmara Municipal de Abaetetuba, Sindicato dos Trabalhadores Rurais, Fórum de Educação do Campo, Sindicato dos Trabalhadores em Educação Pública do Estado do Pará- SINTEPP subsede de Abaetetuba, Universidade Federal do Pará-UFPA, Instituto Federal do Pará- IFPA, Associação de Moradores das Ilhas de Abaetetuba-AMIA, Diocese de Abaetetuba e Pastoral do Menor (ABAETETUBA, 2015, p. 10).

E sobre essas participações e contribuições dessas representatividades destaco algumas falas dos sujeitos entrevistados que explicam como se deram tais participações. Para um dos representantes do governo "essas participações aconteceram por meio do FME, que segundo ele foi instituído em 2013 e que era composto por 35 entidades que representavam os diversos segmentos da sociedade civil e que essas entidades assim representadas participaram discutindo e rediscutindo a elaboração e reelaboração do PME" (R.G.1); na fala

de um dos representantes da sociedade civil "essa participação caracterizou-se por estar compondo o FME e por estar envolvido na comissão de sistematização do Plano Municipal de Educação participando das pré-conferências e conferências" (R.S.C.1).

Esse tipo de participação evidenciada nas falas dos sujeitos acima citados podemos caracterizar segundo Lima (2008) como uma forma de participação indirecta que é aquela que se dá por meio da participação mediatizada, que é realizada por um representante escolhido por um grupo, que deverá intervir de acordo com os interesses daqueles que o elegeram para tal representação, participando diretamente no processo de tomada de decisão.

Ainda sobre as Pré-Conferências e Conferências realizadas ressalto uma das falas de um dos representantes governamentais que frisa que "não era indicador do ministério da educação realizar as pré-conferências, mas ainda assim o Fórum achou necessário que fizesse" (R.G. 1), deixando evidente que a iniciativa quanto as realizações desses espaços de discussão se deram por meio do Fórum que em sua maioria é representado pela sociedade civil organizada.

É importante para a construção de um plano que este seja elaborado de forma coletiva e participativa, pois quando os sujeitos são ouvidos e contemplados em suas falas eles se tornam parte do processo, e os objetivos entre as aspirações da organização e da sociedade devem ser semelhantes.

Bordignon (2009, p. 96) ressalta sobre a construção participativa no plano dizendo que "é essencial que o processo de elaboração do plano ouça e contemple as aspirações da pluralidade das vozes do município" e argumenta ainda que "a participação permite a visão do todo e gera compromisso e responsabilidade com o planejado, não só do governo, mas também, da sociedade". Outro ponto no qual podemos destacar que caracteriza participação, encontramos ainda no primeiro eixo, que relata sobre os 19 momentos de discussões que se realizaram entre os anos de 2010 e 2011, com o objetivo de traçar um diagnóstico e discutir propostas para a elaboração do plano, tendo como resultado a primeira minuta do PME, sabendo-se que:

> A elaboração do plano deve constituir-se em processo de formação, de aprendizagem sobre a realidade educacional do município, da concepção de educação inspiradora da ação, dos objetivos da ação e da própria razão de ser e de agir de cada participante. Na fase inicial e ao longo da elaboração do plano, são importantes momentos de formação e de afirmação dos princípios, dos referenciais, da abrangência e dos processos a orientar os trabalhos (BORDIGNON, 2009, p. 96).

Esses 19 momentos de discussão descritos no plano são essenciais para promover a participação social, e devem ocorrer de maneira a possibilitar um maior envolvimento da sociedade e dos sujeitos envolvidos no processo educacional, sendo assim essa estratégia de participação deve se dar de maneira espontânea, entretanto de acordo com a fala do sujeito esses momentos são concebidos como "as 18 audiências públicas que o primeiro plano nos obrigou a fazer" (R.G. 01).

A fala acima citada demonstra-nos o contrário daquilo que Lima (2008) conceitua como um processo participativo, pois o autor afirma que " participar é um direito reclamado e conquistado através da afirmação de certos valores (democráticos) e de negação de outros que estiverem na base de uma situação de não participação forçada ou imposta (2008, p. 70).

No ano de 2014 a Secretaria de Articulação dos Sistemas de Ensino- SASE orientou a SEMEC para que indicasse algumas pessoas para receberem as orientações das Avaliadoras Educacionais quanto à elaboração do PME, pois este deveria ser construído segundo as diretrizes do plano nacional, seguindo tais orientações foram indicadas três professoras que participaram de encontros e ao retornarem reuniram primeiramente com a diretora de ensino e o secretário, e logo após convocaram uma reunião através do Fórum Municipal de Educação para exporem as instruções recebidas. Essa reunião ocorreu no dia 06 de junho de 2014, onde se constituiu uma comissão de alinhamento do PME, essa comissão então iniciou novamente várias reuniões com o objetivo de analisar o documento já elaborado em encontros anteriores, fez-se um levantamento de dados, pesquisas e teve o auxílio de profissionais ligados à educação para a produção do texto base do PME. Essas práticas de reuniões, debates e análises coletivas representam momentos de participação social, pois de acordo com (FERRANTI, 2013)

> [...] qualquer iniciativa que venha estimular e incentivar a inclusão de pessoas e entidades nas discussões das políticas públicas fortalece o processo democrático e ajuda a criar uma cultura de não comodismo, além de proporcionar o questionamento e a efetiva participação popular (p. 77).

De acordo com o documento após ter se realizado o alinhamento do PME às metas e objetivos do Plano Nacional, este foi encaminhado para as escolas do território, entidades, conselhos e instituições com o intuito de serem analisadas as metas e estratégias do referido documento. Essa prática previa a discussão da minuta em cada ambiente representativo e o retorno da mesma com contribuições ou alterações, retorno programado para ocorrer nas quatro Pré- Conferências que se realizaram no mês de maio do ano de 2015, sendo organizadas

de acordo com a divisão territorial em que foram convidados para participar desses momentos representantes das escolas, sendo três profissionais da educação por escola, e representantes da sociedade civil organizada.

Essas estratégias de trabalho são de extrema relevância, visto que ao possibilitarem o acesso a minuta pela comunidade é possível promover uma participação mais intensa dos sujeitos, causando um envolvimento mais profundo por parte da sociedade, pois entendemos que a participação não se dá apenas em estar como participante de algo, mas em ser parte ou tomar parte no processo de tomada de decisão. E sobre isso (FERRANTI, 2013, p. 76) afirma que "o sujeito que participa tem a capacidade de transformar e de garantir a organização política para a conquista da igualdade e da democracia".

Quanto ao encaminhamento e discussão da minuta nas escolas municipais, entidades e órgãos ligados à educação descritos no plano, pode-se apontar algumas divergências nas falas dos sujeitos entrevistados no que diz respeito a esse acontecimento. As falas dos representantes governamentais 1 e 2 confirmam essa ação quando os mesmos explicitam que

> O documento chegou às escolas, nós promovemos uma reunião entre os gestores pra que eles possibilitassem essa leitura conjunta na escola e que eles tinham liberdade pra estar observando qualquer item, qualquer artigo, qualquer parágrafo pra que na discussão ampliada nas pré-conferências as escolas trouxessem isso pro debate, então eles tiveram oportunidade de ler os documentos, ler e contribuir, para as pré-conferências (R.G.1).
> Foram muitas as discussões como já referendei com um diferencial, um tempo para discutir com as escolas do campo e um tempo para discutir com as escolas da cidade, e depois feita a junção das duas houveram a terceira (R.G.2).

No entanto a fala do representante da sociedade civil 1 demonstra uma divergência em relação as falas anteriores, pois até afirma que houve o recebimento por parte dos envolvidos no processo, porém não confirma quanto ter acontecido a discussão pelos mesmos.

> A nossa ideia foi que cada escola fizesse as suas conferências pra debater e cada escola escolhesse os seus representantes, e esses representantes eles deveriam retornar para essas escolas pra discutir antes da aprovação e trazer as proposições, aí eu vou dizer assim, se eles fizeram eu não sei, mas foi encaminhamento das próprias conferências antes da aprovação final do plano (R.S.C.1).

Em outra fala encontramos essa confirmação que apesar de evidenciar tal discussão, ressalta quanto ao pouco tempo que tiveram pra isso, o que nos leva a considerar que essa discussão não ocorreu de forma ampla e que não propiciou a efetivação do objetivo proposto.

> Sim, houve essa discussão nas bases não é, porque nós tínhamos as entidades e os movimentos sociais e aí na conferência, na pré-conferência final o que nós fizemos, foi elaborado o documento final, pra ser distribuído as escolas do campo, as escolas da cidade, as escolas das estradas e ramais, enfim, as escolas quilombolas também incluindo aí, e aí a gente percebeu que não foi um processo assim muito perfeito porque tudo foi corrido demais, o prazo muito curto (R.S.C.2)

A contradição em questão apresenta-se de forma mais incisiva na fala do sindicato que esclarece como ocorreu esse processo.

> Foi feito uma minuta, foi discutida nas escolas essa minuta, mas assim eu digo que ainda faltou mais porque eu acredito que faltou a gente chegar até as escolas, presente nas escolas porque assim quando você manda pra escola acaba não tendo aquele acompanhamento de fato, porque nas escolas são tantos afazeres e às vezes não se dão a importância que deveria ter dado pra fazer uma análise mais profunda, teve escola que parou pra discutir como eu to te falando, mas a maioria das escolas não parou pra fazer esse debate, então ficou assim faltando (R.S.C./SINTEP).

No que diz respeito as quatro Pré-Conferências que o documento descreve ter ocorrido no mês de maio que tiveram como objetivo a discussão e proposição de alterações ou aprovação da minuta encaminhada as escolas e entidades, chamamos a atenção quanto à organização que se deu por divisão territorial, sendo discutidas separadamente, o que nos evidencia uma desintegração, pois para Bordignon (2009, p. 103) essas discussões devem ocorrer “em momentos próprios e reuniões conjuntas, conforme as etapas de elaboração do plano”.

Faz- se necessário ainda ressaltar sobre um fator preocupante quanto à participação, pois encontramos nesse primeiro momento de análises do PME indícios de práticas participativas, porém ao observarmos essa participação em questão quantitativa nos surpreendemos, visto que se compararmos a quantidade de participantes registrados em cada momento perceberemos que diminuem em cada conferência ou pré-conferência, sendo que registramos na segunda conferência um quantitativo de aproximadamente 500 pessoas, vindo este número a diminuir nas pré-conferências que contou apenas com 350 participantes e a terceira conferência que foi para votação do PME registrou uma quantidade ainda menor com aproximadamente 250 pessoas.

Quantitativo esse, que se analisado em relação ao número de habitantes do município que é estimado em 153. 380 pessoas, chegaremos à conclusão de que essa participação tem se dado por uma parcela mínima. E sobre essa problemática (FERRANTI, 2013, p. 77) enfatiza

que isso ocorre porque "não faz parte da vida de nossa sociedade a experiência em participação popular, ficando essa prática resumida a uma pequena parcela organizada em entidades da sociedade civil".

No que se refere a essa mobilização e divulgação no período de construção do PME de Abaetetuba destacamos uma das falas de um dos representantes da sociedade civil que afirma que "foi feito toda uma mobilização e divulgação" (R.S.C.1), fala essa que discordamos, pois se tivesse acontecido essa ampla mobilização e divulgação o quantitativo de presentes nas Conferências e Pré-Conferências tenderia a aumentar e não o contrário como foi registrado.

Essa ausência de participação popular também resulta da falta de autonomia da própria sociedade e do desconhecimento ou entendimento equivocado do conceito de autonomia sabendo-se que esta promove a participação social, visto que se percebe um afastamento dos mesmos nos processos democráticos, pois isso ocorre devido ao comodismo por parte da população, sendo entendido que essas questões relacionadas à construção de políticas públicas e educacionais não lhes compete participação, deixando essa responsabilidade para os educadores, para os sindicatos, para o governo, e por se guiarem por essas ideias deixam de se envolver em discussões e elaborações pertinentes a melhoria da educação do município, permitindo dessa forma que o outro decida por eles.

Apresentaremos algumas falas dos sujeitos entrevistados, que poderemos analisar quanto ao entendimento pelos mesmos deste princípio constitucional e de sua efetivação ou não na elaboração do PME de Abaetetuba.

> Um plano ele tem que retratar a nossa regionalidade, tem que ser a nossa identidade educacional, penso que assim foi feito, porque das 35 entidades que estavam ligadas ao fórum todas elas participaram da elaboração do plano, então eram entidades que na sua maioria estavam ligadas a movimentos sociais e ou a sociedade civil organizada, poucas delas tinham relação com gestão, então nós possibilitamos a gestão democrática, sempre busquei possibilitar a gestão democrática e esse instrumento que foi o plano é um grande exemplo disso (R.G.1).
>
> Olha eu penso que foi o maior exemplo de gestão democrática, uma vez que nós construímos o Fórum Municipal de Educação, dentro do Fórum Municipal de Educação são 36 instituições ali representadas, e lá estava as ONGS, as pastorais, todos os conselhos que envolve a educação, a secretaria de educação, as escolas privadas, as igrejas e os sindicatos que envolvem a educação, todos foram envolvidos em todas as metas, sempre foi feito a discussão (R.G.2).
>
> De certeza, eu acredito não, eu tenho a convicção de que foi um dos planos municipais de educação que não resultou assim de quatro paredes, nós realizamos várias conferências municipais de educação desde 2009, onde nós escutamos vários segmentos da sociedade civil organizada e também do

> próprio governo no intuito de levantarmos um diagnóstico acerca da educação do município e em seguida traçarmos as metas e os objetivos do Plano Municipal de Educação (R.S.C.1).
> Em relação à participação democrática na construção do plano municipal de educação, sim, houve participação nessa relevância democrática desde o seu planejamento, da organização das pré-conferências, das conferências, a última conferência então foi fundamental, onde tivemos a participação de todas as entidades, sociedade civil presente, governo também presente inclusive com a participação de educadores, então acredito que esse potencial democrático sim se firmou na construção do plano municipal de educação (R.S.C.2).
> Na minha visão, eu acho que houve em parte por que você sabe que a gestão democrática ela é bem mais ampla o conceito dela e a prática muito mais, então vai desde uma eleição direta de um diretor de escola até a questão do envolvimento da própria comunidade, então em partes houve sim a participação democrática da sociedade, mas eu acho que essa construção de envolvimento de todos mesmo de fato eu acho que ainda faltou mais, faltou a gente fazer mais porque eu percebo hoje que na nossa luta pela implementação eu sinto que a sociedade não tomou muito pra si o envolvimento pra que hoje pudesse tá cobrando porque tem metas hoje que já deveriam ser cumpridas e não foram, então faltou mais um pouquinho desse envolvimento da sociedade de modo geral, mas em parte eu acho que os nossos anseios eles foram contemplados (R.S.C./SINTEPP).

Percebemos tanto nas falas dos representantes governamentais quanto dos representantes da sociedade civil 1 e 2 que ambos confirmam que a elaboração do referido documento se fez de forma a promover a gestão democrática, e estas confirmações partem do olhar de que algumas práticas participativas conduzem para isso, como destacam a questão da constituição do FME que é composto a partir de entidades representativas, muitas envolvidas em movimentos sociais e também relatam que a realização das Conferências e Pré-Conferências também apontam para uma construção democrática.

Entretanto a fala do representante sindical apresenta-se contrária a esta concepção, pois como ficou evidenciado, segundo o sindicato essa participação democrática se deu de maneira parcial, pois ressalta que a concepção de gestão democrática deve ser vista para além de seu conceito, pois este deve ser compreendido de forma ampla tanto em seu conceito quanto em sua prática, e continua sua fala frisando que se realmente houvesse ocorrido essa total participação e envolvimento de toda a sociedade não sentiriam ausência da população na luta pela implementação, pois estes teriam tomado para si esse compromisso e reivindicariam pelo cumprimento daquilo que foi proposto no plano, pois de acordo com o entrevistado existem metas de curto e médio prazo que ainda não foram cumpridas.

Evidenciamos no primeiro eixo do PME características de autonomia, estando presente do ponto de vista da escrita, na iniciativa da SEMEC e CME juntamente com entidades da sociedade civil ligadas a educação em realizar as Conferências e Pré-Conferências.

Entretanto voltamos a fala do representante governamental que diz que "não era indicador do ministério da educação realizar as pré-conferências, mas ainda assim o fórum achou necessário que fizesse" (R.G.1), essa fala nos remete a compreensão de que há uma certa dependência do município em relação as instâncias superiores, o que contrapõe o conceito de autonomia.

Apesar de termos encontrado essas evidências de autonomia no eixo das atividades de construção do PME, entendemos que ela ainda é tímida, pois nesse mesmo eixo identificamos práticas contrárias ao que se entende por autonomia, visto que (BORDIGNON, 2009) define autonomia como sendo "o espaço próprio de poder de um sujeito, individual ou coletivo", e o que nos levou a reflexão foi o fato de que a SEMEC enviou três professoras do município para participarem de encontros com as Avaliadoras Educacionais da SASE com o propósito de receber orientação sobre a construção do PME, pois este deveria estar alinhado a metas e diretrizes do Plano nacional, e isso representa-nos novamente certa dependência do município em relação a instâncias superiores, pois entendemos essa ação como algo desnecessário, visto que já havia sido instituído tanto pela Constituição quanto pela LDB que os estados e municípios deveriam alinhar seus planos ao PNE e que estes teriam autonomia quanto a essa construção devendo levar em consideração para isso sua regionalidade.

Em síntese, reafirmamos que a elaboração de um Plano Municipal de Educação deve observar o princípio constitucional da gestão democrática do ensino, devendo portanto ser imprescindível a presença de seus indicadores participação e autonomia, pois estes são condição estruturante para a consolidação de uma cultura democrática em âmbito educacional.

Entretanto o que se observou nesta pesquisa foram contradições entre o documento e algumas falas dos sujeitos entrevistados, e entre o próprio documento, pois o plano afirma ter se constituído de forma democrática e ressalta que a participação popular é imprescindível para essa construção, pois quem vivencia o processo educacional em seu contexto mais concreto, que é a escola, é quem poderá expor as necessidades de tal contexto e indicar o que deve ser feito para melhora-lo. No entanto o próprio PME registra essa ausência da participação popular como destacamos nas análises deste estudo, quando apresenta o

quantitativo de pessoas nas Conferências e Pré-Conferências, assim como em outros momentos de discussão. E essas divergências seguiram em torno das falas dos entrevistados e os pontos destacados do documento, que trouxemos para essa análise.

Concluímos então que no que se refere a gestão democrática em termos de participação e autonomia na elaboração do PME de Abaetetuba, este apresenta-se como tendo sido constituído a partir de tais elementos, entretanto em questão de participação esta deu-se de maneira parcial e no que se refere a autonomia percebeu-se que o município ainda tem o conceito de tal elemento atribuído a questões econômicas e que apresentou em sua construção certa dependência das instâncias superiores para a iniciativa e realização de suas ações.

Considerações finais

Verificamos a partir da análise documental que apesar de encontrarmos evidências quanto aos elementos participação e autonomia, presentes em algumas ações do plano, percebemos que tanto a participação quanto a autonomia se deram de forma parcial, pois estas práticas ficaram perceptíveis de maneira contrária nas falas dos entrevistados como apresentamos nas análises deste trabalho, o que nos levou a concluir que esta elaboração do PME não contemplou totalmente o conceito e prática de gestão democrática.

Portanto, a partir da temática apresentada, notou-se que a proposta de gestão democrática prevista no PME de Abaetetuba estruturou-se em torno de algumas práticas participativas, restrita a alguns grupos, pois como se identificou essas práticas por si só não contempla o princípio constitucional de gestão democrática. Deste modo, foi possível analisar que os mecanismos participação e autonomia definiram-se respectivamente na promoção de ações participativas e questões financeiras, não correspondendo as propostas teóricas estudadas, e nem ao que está descrito no referido documento.

Neste sentido, compreendemos que para que o município de Abaetetuba, assim como demais municípios construam seus planos de educação observando quanto ao princípio constitucional de gestão democrática do ensino, se faz necessário que estes entes federados tomem para si a conscientização em promover não somente espaços ou instrumentos de democratização, mas que se comprometam em trabalhar em favor da mobilização e divulgação para chamarem os cidadãos para que estes conscientizem-se sobre os espaços que devem ocupar e suas responsabilidades quanto as construções das políticas sociais e

educacionais e da participação na tomada de decisão de tais políticas, pois só haverá a democratização da gestão quando a sociedade se tornar participativa, quando esta se envolver no processo e se sentir parte dele.

Referências

BRASIL. **Constituição Federal**. Brasília, 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm>.Acesso em: 09/09/2017.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação**. Brasília, 1996. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf>. Acesso em: 09 set. 2017.

_____. **Plano Nacional de Educação 2014-2024** [recurso eletrônico]: Lei n.13.005, de 25 de junho de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2014. Disponível em: <http://www.observatoriodopne.org.br/uploads/reference/file/439/documento-referencia.pdf>. Acesso em: 26/05/2017.

BORDIGNON, Genuíno. **Gestão da educação no município**: sistema, conselho e plano. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2009.

CAETANO, M. R. **Reflexões sobre gestão democrática e qualidade de ensino**, 2009. (Apresentação de Trabalho/Outra).

CALS, Alexandre Augusto e Souza. **Políticas Educacionais na Amazônia**: Estado, Democracia, Sociedade Civil e Participação. Jundiaí: Paco Editorial, 2015.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **Por um Sistema Nacional de Educação**. São Paulo: Moderna, 2010.

FERRANTI, Adelino. **A Política educacional no Município de Abaetetuba (PA) no período de 2015-2008**: realidade e limites. Belém: UFPA, 2013, 122f. Disponível em: http://repositorio.ufpa.br/jspui/bitstream/2011/4192/1/Dissertacao_PoliticaEducacionalMunicipio.pdf. Acesso em: 19/09/2017.

GADOTTI, Moacir. **Sistema Municipal de Educação**: estratégias para sua implantação.

IBGE. **Cidades/Pará/Abaetetuba**. Disponível em: www.cidades.ibge.gov.br. Acesso em: 19/09/2017.

LIMA, Licínio C. **A escola como organização educativa**: uma abordagem sociológica. 3ª Ed. São Paulo: Cortez, 2008.

LIMA, Paulo Gomes. Estado, Políticas Educacionais e Escola no Brasil. In**: XV Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino**. Belo Horizonte: Anais do XV ENDIPE, 2010.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, MARLI E. D. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

PLANO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO. Município de Abaetetuba PA, 2015. Disponível em: < http://www.abaetetuba.pa.gov.br/portal/>. Acesso em: 24/05/2017.

SAVIANI, Dermeval. O Plano de Desenvolvimento da Educação: Análise do Projeto do MEC. **Educ. Soc**., Campinas, v. 28, n. 100 - Especial, p. 1231-1255, out. 2007. Disponível em < http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 20/06/2017.

_____. **Sistema Nacional de Educação e Plano Nacional de Educação**: significado, controvérsias e perspectivas. Campinas: Autores Associados, 2014.

DIANTE DO CONFLITO E DA VIOLÊNCIA ESCOLAR UMA APOSTA NA MEDIAÇÃO DE CONFLITOS

Holdamir Martins Gomes[88]
Vivian da Silva Lobato[89]

Aspectos introdutórios

Este trabalho foi produzido e apresentando quando das comunicações orais no contexto do II Colóquio Cidades e Identidades: memória, História, representações e silenciamentos, e do IV Workshop de Integração Internacional, realizado no período de 03 a 05 de dezembro de 2019, alinhado com a linha de pesquisa 2: Identidades: linguagens, práticas e representações, vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Cidades, Identidades e Territórios – PPGCITI, programa de Mestrado da UFPA - Campus Universitário de Abaetetuba/Pará/Brasil.

O objeto de análise do presente trabalho, vinculado ao Grupo de Trabalho 4 – Educação, Currículo e Formação de Professores, pauta-se em estudos de pesquisadores que tem produzido conhecimento sobre as conexões entre violência/conflito escolar e mediação de conflitos. Para tanto, parte do pressuposto que o fenômeno do conflito e da violência é recorrente em nossos espaços escolares. Independente da região ou grupo social, seja no ontem ou no hoje da história, o conflito e a violência sempre esteve presente na escola, embora com formas diferentes de se manifestar.

Dentro desta contextualização, em que a escola contemporânea tem se confrontado com inúmeras problemáticas sociais que a obrigam a refletir sobre si mesma. Diante da pluralidade de responsabilidades socioeducativas que lhe é atribuída. De novos papéis e funções que se faz necessário. Trazemos e justificamos o presente trabalho que busca formas alternativas na gestão do seu espaço social, cultural e relacional, dentro de uma perspectiva dialogal, de participação, de cidadania e de melhoria na qualidade socioeducativa.

Dessa forma, diante do título proposto e da temática abordada, traz-se o seguinte questionamento: pode-se apostar na mediação de conflitos como uma ferramenta para tratamento adequado de conflitos nas escolas e para a diminuição dos índices de violência? A hipótese para responder a essa problemática, como necessidade acadêmica para o presente

[88] Mestrando do PPGCITI/UFPA. E-mail: hdamirmg@gmail.com
[89] Professora do PPGCITI/UFPA; orientadora. E-mail: vivianlobato@ufpa.br

trabalho, é asseverar que a mediação escolar pode ser usada para tratar e administrar conflitos escolares. Sendo uma possibilidade exequível da implementação de um espaço dialógico de resolução não violenta de conflitos, em prol da pacificação e enfrentamento à violência no espaço da escola, inclusive na região do Baixo Tocantins, atento as peculiaridades e adequações necessárias. Evitando assim, a deterioração das relações interpessoais e propondo uma alteração cultural nas práticas pedagógicas, com foco no diálogo e no consenso.

A metodologia utilizada possui natureza qualitativa, integrada à técnica de pesquisa bibliográfica. A análise dessa pesquisa é subsidiada pelos argumentos teóricos, em relação à violência escolar: Charlot (2002), Sposito (1998), Abramovay (2019). Em relação à mediação de conflitos: Guimarães (2005), Chrispino (2007), Ortega (2002), entre outros. Para tanto, com o propósito de aprofundar a compreensão a respeito das conexões entre violência/conflito escolar e mediação de conflitos, partimos de duas abordagens que são consideradas indispensáveis para a explanação do assunto.

A primeira abordagem escolhida para desenvolver este trabalho, no tópico seguinte, é o entendimento do fenômeno do conflito como uma realidade inerente, inevitável e necessária à vida social. Acrescido da necessidade de tratar o conflito adequadamente, evitando que resvale para a violência.

No mesmo tópico, articulado a ideia e reflexão em torno do universo escolar, é abordada a temática do fenômeno da violência que, conforme corroborado por diversos autores, a violência é entendida como a negação do diálogo e da palavra. Sendo que a reversão e a alternativa à mesma na escola, passa pelo resgate e devolução do direito à palavra.

Por derradeiro, no entrelaçamento das abordagens acima, tendo a perspectiva que os conflitos podem ser concebidos como potencializadores da aprendizagem, desde que mediados pelo diálogo e pelo debate, traz-se a mediação de conflitos como possibilidade de tratar os conflitos, atenuando os índices de violência no espaço escolar.

Nesta comunicação, como argumento conclusivo, tem-se a mediação como uma prática pedagógica diferenciada, que rompe com uma velha proposta de castigo e autoritarismo, transmudando os espaços escolares de burocráticos em espaços democráticos, possibilitando uma melhoria no clima escolar e contribuindo efetivamente para a sua pacificação.

Referido trabalho trata-se de um recorte de pesquisa ainda em desenvolvimento, que aposta na escola como uma instituição educadora, adequada e capaz de contribuir na mediação dos conflitos e na promoção da cultura de paz nas escolas, assumindo uma dimensão educativa, pedagógica e organizacional.

As temáticas abordadas são complexas e também desafiadoras, porque interpela uma visão mais interdisciplinar, possibilitando também a abertura de numerosas portas, até aqui apenas entreabertas, mormente por ser uma temática pouco explorada, especialmente no solo acadêmico do Baixo Tocantins.

1 Considerações acerca do conflito e da violência no espaço escolar

Reconhecemos na revisão da literatura contribuições de natureza múltipla sobre a temática em comento – conflito/violência na escola e formas de enfrentamento, tendo-se afirmado como objetos de estudo em diversos campos do conhecimento.

São dimensões da escola contemporânea em confronto com diversas problemáticas sociais que desafia a todos, seja na academia ou fora dela, por um nível maior de investigação, compreensão e eventual intervenção.

A escola é um espaço-lugar de natureza social, relacional e cultural, onde coexistem inúmeras e variadas pessoas, cada uma delas com seu temperamento, personalidades, experiências, crenças, convicções. Tal variação de cores, ideias, matizes ideológicos e formas de pensar, não haveria como impedir o surgimento de conflitos.

Segundo Schnitman (1999, p.170): “Os conflitos são inerentes a vida humana, pois as pessoas são diferentes, possuem descrições pessoais e particulares de sua realidade e, por conseguinte, expõem pontos de vista distintos, muitas vezes colidentes”.

O conflito é por essência dissenso. Essencialmente, também, inerente e necessária às relações humanas. Pois, não há sociedade sem conflito. Conforme Fernandes: “o conflito é imputável, antes de mais, nas sociedades ocidentais, à própria prática democrática. Deriva, desde logo, da afirmação do direito à diferença, como elemento constitutivo da democraticidade” (FERNANDES, 1993, p. 790).

Para Vasconcelos: “O conflito não é algo que deva ser encarado negativamente. É impossível uma relação interpessoal plenamente consensual. Cada pessoa é dotada de uma originalidade única, com experiências e circunstâncias existenciais personalíssimas” (2008, fls. 19).

Necessário ter presente, conforme afirma o autor acima mencionado, da consciência do conflito como fenômeno inerente à condição humana. Compreendendo a inevitabilidade do conflito, os seres humanos podem deter a capacidade de desenvolver suas soluções. “O conflito, quando bem conduzido, pode resultar em mudanças positivas e novas oportunidade de ganho mútuo” (VASCONCELOS, 2008, p.20).

Como categoria sociológica de análise, o conflito ocupa lugar de destaque nos estudos do alemão Georg Simmel (1858-1919), um dos mais importantes teóricos da conflitologia, o mesmo ressalta que o conflito reproduz-se junto às relações sociais, ou seja, em todas aquelas produzidas no seio da sociedade. “O conflito está assim destinado a resolver dualismos divergentes” (SIMMEL 1983, p.122).

> O próprio conflito resolve a tensão entre contrastes. [...]. Essa natureza aparece de modo mais claro quando se compreende que ambas as formas de relação – a antitética e a convergente – são fundamentalmente diferentes da mera indiferença entre dois ou mais indivíduos ou grupos. [...] o conflito contém algo de positivo (SIMMEL, 1983, p. 123).

Se no ontem o conflito era algo que deveria ser eliminado da vida social, no hoje se busca ter uma dimensão positiva do mesmo. “Até porque uma sociedade sem conflitos é estática” (SPENGLER, 2016, p.112). No mesmo patamar de entendimento, para Álvaro Chrispino (2007, p.15):

> Conflito é toda opinião divergente ou maneira diferente de ver ou interpretar algum acontecimento. A partir disso, todos os que vivemos em sociedade temos a experiência do conflito. Desde os conflitos próprios da infância, passamos pelos conflitos pessoais da adolescência e, hoje, visitados pela maturidade, continuamos a conviver com o conflito intrapessoal (ir/não ir, fazer/não fazer, falar/não falar, comprar/não comprar, vender/não vender, casar/não casar, etc.) ou interpessoal sobre o qual nos deteremos. São exemplos de conflito interpessoal a briga de vizinhos, a separação familiar, a guerra e o desentendimento entre os alunos. [...] O conflito, pois, é parte integrante da vida e da atividade social, quer contemporânea, quer antiga. Ainda no esforço de entendimento do conceito, podemos dizer que o conflito se origina da diferença de interesses, de desejos e de aspirações. Percebe-se que não existe aqui a noção estrita de erro e de acerto, mas de posições que são defendidas frente a outras, diferentes.

Não obstante, a escola mantém uma visão conservadora e obsoleta do conflito. A escola atual geralmente soluciona os conflitos de maneira horizontal, aonde a própria instituição elabora uma punição para os atores da infração, podendo ser desde uma rubrica numa ata, até a expulsão do estudante (FABIANOVICZ, 2013).

Para Oliveira e Martins (2007, p.95): “os educadores recorrem a expedientes autoritários e até mesmo violentadores, a fim de manter a “ordem geral”. São estabelecidas regras, controles, punições e dominações para disciplinar os alunos em estados de rebeldia”. É a velha lógica do modelo punitivo e castigador, utilizado em instituições penitenciárias, hospitais, indústrias e escolas (FOUCAULT, 2014).

Tal método conservador e antigo não soluciona o conflito e consequentemente não diminui a violência entre os sujeitos da escola. Noutras palavras, os “modos tradicionais de resolução de conflitos, além de não capacitarem para resolvê-los, também não conduzem a aprender como fazê-lo” (SCHNITMAN, 1999, p. 18).

Nestes termos, sendo o conflito parte integrante e inerente da vida e da história da humanidade, quer contemporânea, quer antiga; sendo necessária para a evolução das relações sociais e da própria sociedade, podendo ser observada na contemporaneidade com uma dimensão positiva, tem-se o entendimento que “não é o conflito que é ruim, pelo contrário, ele é necessário. A sua boa ou má administração é que resultará em desfecho positivo ou negativo” (SALES, 2007, p.24).

Sobre o conflito o importante não é aprender a evitá-lo ou eliminá-lo, e sim encontrar uma forma que favoreça a sua composição construtiva (CALMON, 2013). Como ressalta Escudero (1992), é preciso encarar o conflito na escola como um valor, pois serve de base para a crítica pedagógica, e todas as posições divergentes devem gerar debate e articular práticas educativas libertadoras.

Neste contexto, por um lado, é possível dizer que se tem o conflito, mas não necessariamente a violência. Daqui surge uma necessária e relevante distinção entre conflito e violência. Pois, não há como confundi-los. O conflito e violência são fenômenos diferentes.

Podendo ser dito, ajudando a lançar luz sobre a temática, que a violência é o estado do conflito não superado, não equacionado. Em regra, a violência surge quando não houve nenhuma intervenção ou tratamento e solução prévia e adequada do conflito. É preciso distinguir que no primeiro momento se tem conflito, mas não necessariamente a violência, em outras palavras, em regra, o conflito antecede à violência.

Por isso, os resultados da pesquisa apontam de que o tratamento prévio dos conflitos, através da promoção do diálogo, buscando “substituir o modelo de enfrentamento pela negociação, eliminando sistemas de imposição e uso abusivo de poder em troca de diálogos,

acordos e alianças" (MUSZKAT, 2008), pode auxiliar no enfrentamento do contexto da violência escolar.

Tal proposição resume a direção que quando o conflito, inclusive o escolar, não é administrado prévia e adequadamente, possui grande probabilidade de tornar incidir em gravidade e complexidade potencialmente maior, podendo resultar em violência. Comumente, a violência surge da má e imperfeita administração do conflito.

Podemos sintetizar tudo que foi dito até aqui, através das palavras de Izabel Galvão (2004, p. 15) quando se refere ao entendimento do que seja o conflito.

> [...] encarado como negativo e destruidor, o conflito é necessário à vida, inerente e constitutivo tanto da vida psíquica como da dinâmica social. Sua ausência indica apatia, total submissão e, no limite, remete à morte. Sua não explicitação pode levar à violência. Mesmo que se possa confundir com ela, conflito não é sinônimo de violência. Violentos podem ser os meios de resolução ou os atos que tentam expressar um conflito que não pode ser formulado, explicitado.

Para Ortega (2002), conflito e violência não estão, *a priori*, obrigatoriamente relacionados. Entretanto, conforme ressalta a autora, caso o conflito não seja abordado de forma adequada, tende a deteriorar as relações gerando uma violência na qual é difícil se perceber a origem. Viscardi faz um comentário significativo sobre a violência, que nos faz aproximar do cerne da questão, quando afirma que a violência escola é:

> Um estranho retrocesso. Estranho dado que a violência é, por definição, a negação da palavra e do diálogo [...]. Retrocesso em relação à capacidade do sistema educativo de se ampliar cumprindo com sua função de transmissão de valores e conhecimento de uma geração a outra. [...] Pondo em questão a capacidade dos sistemas de educação para se transformarem em sistemas de integração social (VISCARDI, 1999, p. 347).

O alcance da violência escolar, igual modo sua conceituação, continua sendo uma empreitada complexa e sempre inconclusa. Diversas são suas variáveis de análises diante da polissemia e dimensão multifacetada do fenômeno da violência. São variáveis dependentes do que o termo representa socialmente e da própria perspectiva sob a qual se debruça a análise. Importando destacar que a violência no ambiente escolar, com todas as complexidades de análises, conforme aponta Abramovay, "não é um problema novo, nem específico da contemporaneidade" (2010, p.19), a diferença histórica no trato da questão é a visibilidade dada à violência nos últimos tempos, especialmente pela imprensa.

Na década de 1990, no continente europeu, o francês Bernard Charlot, em seu estudo sobre a abordagem da violência na escola por sociólogos franceses, ensejou a

multidiversificação do fenômeno da violência, com suas distinções: violência *na* escola, violência *à* escola e violência *da* escola.

Para melhor entendimento do estudioso francês, oportuno os esclarecimentos abaixo:

> A violência *na* escola é aquela que se produz dentro do espaço escolar, sem estar ligada à natureza e às atividades da instituição escolar: quando um bando entra na escola para acertar contas das disputas que são as do bairro, a escola é apenas o lugar de uma violência que teria podido acontecer em qualquer outro lugar.
> A violência *à* escola está ligada à natureza e às atividades da instituição escolar: quando os alunos provocam incêndios, batem nos professores ou os insultam, eles se entregam a violências que visam diretamente a instituição e aqueles que a representam. Essa violência contra a escola deve ser analisada junto com a violência *da* escola: uma violência institucional, simbólica, que os próprios jovens suportam através da maneira como a instituição e seus agentes os tratam (modos de composição das classes, de atribuição de notas, de orientação, palavras desdenhosas dos adultos, atos considerados pelos alunos como injustos ou racistas...) (CHARLOT, 2002, p. 434 e 435).

Para melhor entendimento do estudioso francês, oportuno os esclarecimentos abaixo:

> A *violência na escola* é aquela que se produz dento do espaço escolar, sem estar ligado à natureza e às atividades da instituição escolar. Por exemplo, quando um bando entre na escola para acertar contas e disputas, a escola é apenas o lugar de uma violência que poderia ter acontecido em qualquer outro local.
> A *violência à escola* visa à instituição e aqueles que a representam. Ela acontece quando os alunos depredam a escola, insultam os professores e funcionários. Junto com essa violência contra a instituição escolar, deve ser analisada a *violência da escola*, ou seja, uma violência institucional, simbólica, das relações de poder entre professores e alunos, além de atos considerados como injustos ou racistas (LOBATO, 2016, p.12).

A violência toma o espaço do diálogo, passando a ser um monólogo virulento, por vezes sem palavras, mas com marcas determinantes. Logo, a busca do exercício dialogal para a resolução pacífica de determinado conflito, no âmbito escolar, deve ser necessariamente sopesada como ponto de partida. De fato: “O conflito, e depois a violência, surgem da negação da palavra e do diálogo no espaço escolar” (CHRISPINO; DUSI, 2008, p. 599).

Porque é a partir do diálogo, da busca do consenso, da criação de acordos e alianças entre os sujeitos, que podemos atingir uma sociedade e uma cidadania mais aperfeiçoada. Como advoga Jares (2002, p.85):

> Encarar positivamente os conflitos pode estimular e favorecer o desenvolvimento organizativo das escolas, no sentido de possibilitar uma maior autonomia, um aprofundamento da democracia, um melhor

> desenvolvimento profissional e uma maior sensibilidade à problemática social da escola e do seu meio envolvente.

E a mediação de conflitos surge como uma alternativa possível e exequível em solo amazônico, podendo auxiliar neste contexto, como uma aposta legítima diante do conflito e da violência escolar. Daí trazer a mediação de conflitos, como uma prática pedagógica diferenciada, que rompe com uma velha proposta de castigo e autoritarismo, transmudando os espaços escolares de burocráticos em espaços democráticos.

É possibilitar a concretude do que ressalta o Relatório da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI da UNESCO, que ao estabelecer os pilares fundamentais da educação do século XXI, traz a aprendizagem da convivência como um dos maiores desafios da Educação do mundo contemporâneo. Entre tais pilares tem-se a dimensão de aprender a ser e aprender a viver juntos, a conhecer melhor os outros e a solucionar pacifica e inteligentemente os conflitos (DELLOR, 1996), pilares e ideias que se entrelaçam a perspectiva de saber viver e saber escutar, realidades fulcrais que dialogam com a mediação de conflitos no espaço escolar.

2 A mediação escolar como aposta diante do conflito e da violência

O fenômeno do conflito e da violência é recorrente em nossos espaços escolares. Motivo de preocupação em entes públicos e privados, dentro e fora do universo acadêmico. Até porque o fenômeno da violência no ambiente educacional, seja no Brasil ou no mundo, vitimiza a todos: alunos, professores, sociedade.

É uma situação desafiadora, carregada de incertezas e perplexidades diante do paradoxo entre o avanço da tecnologia, da ciência e a defasagem nas relações humanas na atualidade. A sociedade sonhada, idealizada, globalizada que traria todas as respostas às necessidades dos seres humanos, uma sociedade humana em que todos viveriam mais, melhor e em paz, não se confirmou. É um ambiente marcado por incertezas quanto aos rumos do amanhã e as preocupações do hoje num mundo em vertiginosa transformação.

É crível pensar que “possamos nos tornar vítimas dos incontáveis perigos que o mundo opaco e seu futuro incerto supostamente têm guardado para nós” (BAUMAN, 2007, p.17). A sociedade utópica tornou-se distópica, apontando para um espaço-lugar defeituoso, doente, desfavorável. É a insegurança, a dúvida, o aumento da violência, a mercantilização da vida, a

coisificação do humano, a descartabilidade dos bens e das pessoas, e, ao mesmo tempo, a absoluta ausência de capacidade e compreensão para lidar com tudo isso.

Conforme reflexão de Boaventura de Souza Santos (1997, p.15), estamos vivendo uma mudança de paradigma. O "paradigma da modernidade deixa de poder renovar-se e entra em crise final". E referido contexto de crise tem repercutido também no universo escolar, em que os educadores afirmam não saber como conduzir situações do seu cotidiano.

Diante do conflito ou da violência escolar, de forma geral e reiterada, a escola se prevalece do método punitivo/repressivo. Lógica esta trazida do século passado como uma das formas de controle dos sujeitos e da própria sociedade (FOUCAULT, 2014). Em outras palavras, se tenta resolver através da reprimenda, do castigo, contudo não se busca entender, nem fazer que os sujeitos reflitam sobre o que ocorreu.

Nesta perspectiva, tendo a segura noção que somos seres essencialmente de comunicação, que buscamos a implementação de uma democracia mais igualitária, e que a educação pode ser de fundamental importância nesta construção de um projeto de comunidade mais participativo e democrático, possibilitar pensar na medição de conflitos no espaço escolar pode auxiliar neste propósito.

Tal perspectiva dialoga, também, com a experiência pedagógica que foi destacada no relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação, que estabeleceu os pilares fundamentais da educação do século XXI, consistindo em aprender a ser e aprender a viver juntos, a conhecer melhor os outros e a solucionar pacifica e inteligentemente os conflitos (DELOR, 1996). Tal proposta entende que dimensão da aprendizagem é pluridimensional, não negligenciando as capacidades individualizadas, como: memória, raciocínio, sentido estético, capacidades físicas e aptidão para comunicar.

Como ressalta Delors (1996) um dos maiores desafios na educação atual é aprender a viver juntos - aprender a conviver. E para o aluno descobrir a si mesmo deve passar necessariamente pela descoberta do outro, tendo que desenvolver a percepção da interdependência, da não violência e saber administrar conflitos, tornando-se agente ativo na construção de uma sociedade mais equitativa e harmônica.

A ideia de saber viver e saber escutar são realidades que dialogam com a mediação de conflitos no espaço escolar. Nestes termos, a mediação pode auxiliar ao se apresentar como uma alternativa para a diminuição da violência e da utilização do diálogo para o tratamento

dos conflitos, além de estabelecer uma educação voltada para a pacificação social e o aprimoramento da própria cidadania.

Epistemologicamente falando, mediação vem de *mediare*, um verbo latino, o qual significa mediar, intervir, dividir ao meio, colocar-se no meio. Do ponto de vista histórico, são de longa data registros da existência da mediação em diversas culturas ao redor do mundo. Christopher Moore (1998, p.32) assevera que nas "culturas judaicas, cristãs, islâmicas, hinduístas, budistas, confucionistas e muitas culturas indígenas têm longa e efetiva tradição na prática da mediação".

Para Dias (2010), a mediação foi utilizada em comunidades ou tribos indígenas, por pajés, conselheiros ou anciãos, e como maneira de solução de problemas e controvérsias dos mais variados tipos.

Christopher Moore (1998, p.28) afirma que a mediação é a interferência de um terceiro em uma negociação, sendo que este terceiro tem poder limitado, ajudando as partes a chegarem a um acordo voluntariamente, podendo estabelecer ou fortalecer relacionamentos de confiança, minimizando custos e os danos psicológicos.

Tem-se que a resolução construtiva dos conflitos, como na mediação, implica em entender o fenômeno do conflito como algo natural, perene e intrínseco da vida social. Como ressalta Dias (2010), uma das caraterísticas mais importantes da mediação reside no fato de esta propor "a reconstrução crítica do conflito" ou de valorizar a "muldimensionalidade do conflito". Potencia-se uma reconstrução com aspetos da maior relevância, pois:

> Em primeiro lugar, ela é capaz de valorizar os pontos positivos do problema/argumentação de cada envolvido. Além disso, permite a compreensão do *verdadeiro* conflito ou do seu aspecto mais importante. E, finalmente, promove a consciência das partes de que o problema tem solução e de que são eles mesmos que deverão superá-lo. Elimina-se, afinal, a conflituosidade por meio de acordos e não a partir de um esquema autoritário do tipo ganha-perde. Por tudo isto, a mediação constrói-se como um processo pedagógico e interdisciplinar (DIAS, 2010, p. 16).

Através da mediação se permiti que todos os envolvidos no conflito: alunos, professores, gestores, colaboradores, possam conjuntamente buscar resoluções pacíficas para os mais variados tipos de conflitos. Conforme Sales (2007, p.187): "A mediação escolar se caracteriza por possibilitar, dentro da escola, a educação em valores, a educação para a paz e uma nova visão acerca dos conflitos".

É através do diálogo e da escuta, realidades tão comuns e preciosas à mediação de conflitos, que se possibilita a construção de "espaço de reencontro" (SPENGLER, 2016. p.29).

Por isso, para Vasconcelos (2008, p.65): “As pessoas precisam dizer o que sentem. A melhor comunicação é aquela que reconhece a necessidade de o outro se expressar. [...] Somente pessoas que se sentem verdadeiramente escutadas estarão dispostas a escutar”.

Com relação à importância do diálogo na busca de uma solução pacífica e consensual de um conflito, Guimarães (2004, p.3) explica que:

> A violência, tanto na educação como no conjunto da sociedade, constitui-se como uma forma de expressão dos que não têm acesso à palavra [...]. Quando a palavra não é possível, a violência se afirma e a condição humana é negada. Neste sentido, a reversão e devolução do direito à palavra, pela oportunidade de expressão das necessidades e reinvindicações dos sujeitos, pela criação de espaços coletivos de discussão, pela sadia busca do dissenso e da diferença, enfim, pela mudança das relações educacionais, ainda estruturadas no mandar e obedecer, para uma forma mais democrática e dialógica.

Igual modo, tem-se a constatação que a aprendizagem e o gerenciamento em resolver conflitos através da mediação muito colabora para aumentar a capacidade de assumir decisões, de comunicar-se de forma positiva e eficaz, além de auxiliar a estabelecer e manter relações interpessoais. “O processo de transformação dos litígios proporciona aos alunos um conjunto de aptidões para que possam enfrentar de forma positiva e eficaz no futuro, as situações e desafios da vida cotidiana” (MORGADO; OLIVEIRA, 2009, p.53).

Nesse contexto, podendo a escola possibilitar a aprendizagem e o exercício desse método alternativo e resolutivo dos conflitos, podemos inferir, numa perspectiva freireana, que a escola estaria mais adequadamente cumprindo seu papel primordial por uma educação libertadora, permitindo aos educadores e educando conhecimentos para que pudesse “ler o mundo” para transformá-lo (FREIRE, 2011).

Com o auxílio de um terceiro imparcial, chamado de mediador ou facilitador do diálogo, a mediação de conflitos procura descobrir os pontos de convergência entre os sujeitos conflitantes, a fim de amenizar a discórdia e facilitar a comunicação que foi rompida. O sujeito mediador posiciona-se no meio (da etiologia latina *medius*) e busca promover dinâmicas de entendimento e coesão entre os sujeitos, buscando reestabelecer a comunicação perdida. Até porque muitas vezes a falta ou a deficiência de comunicação criam obstáculos responsáveis por inúmeras disfuncionalidades.

Por vezes o ressentimento é tão grande que as pessoas não conseguem visualizar nada de bom no relacionamento. Desse modo, a mediação busca estimular o diálogo entre os conflitantes (SALES, 2007).

No momento atual, de uma sociedade individualizada, de uma competência agressiva e da propagação do 'discurso de ódio', as pessoas não buscam analisar a si próprias, mas aos outros e o fazem de forma superficial, imperfeita e por vezes irresponsável. Neste sentido, o mediador, devidamente capacitado, pode ajudar no resgate do diálogo, no olhar para si mesmo e para o outro, possibilitando criar pontes que viabilize o entendimento. Pois, em "um diálogo não há a tentativa de fazer prevalecer um ponto de vista particular, mas a de ampliar a compreensão de todos os envolvidos" (BOHM, 1997, p. 23).

Essencialmente a mediação é um meio comunicacional. Sendo tal aplicabilidade de importância capital nas relações existente, como nas escolas, que se tem a continuidade da relação no decorrer de anos:

> As mediações focadas na relação obtêm melhores resultados nos conflitos entre pessoas que mantém relações permanentes ou continuadas. A sua natureza transformativa supõe uma mudança de atitude em relação ao conflito. Em vez de se acompanhar a contradição para a obtenção de um acordo, busca-se capacitar os mediandos em suas narrativas, identificar as expectativas, os reais interesses, necessidades, construir o reconhecimento, verificar as opções e levantar os dados de realidade, com vistas, primeiramente, à transformação do conflito ou restauração da relação e, só depois, à construção de algum acordo (VASCONCELOS, 2008, p.37).

Como técnica, a medição é simultaneamente simples e complexa. Simples porque trabalha com técnicas elementares da comunicação. Complexa porque visa ser geradora de mudanças, produtora de um diálogo produtivo, que busca transformas um paradigma dominante. Logo, o mediador ou o facilitador do diálogo, o terceiro imparcial que atua e intervém no conflito, ajudando os envolvidos, deve estar previamente preparado para tanto. Conforme elucida Ortega (2002, p.147):

> A mediação é a intervenção, profissional ou profissionalizada, de um terceiro – um especialista – no conflito travado entre duas partes que não alcançam, por si mesmas, um acordo nos aspectos mínimos necessários para restaurarem uma comunicação, um diálogo que, é necessário para ambas [...] com o reconhecimento da responsabilidade individual de cada um no conflito e o acordo sobre como agir para eliminar a situação de crise com o menos custo de prejuízo psicológico, social ou moral para ambos os protagonistas e suas repercussões em relação a terceiros envolvidos.

Assim imprescindível a formação dos agentes escolares, sobretudo dos professores, para mediar não somente conteúdos e conhecimentos no espaço escolar, mas também saber atuar na mediação de conflitos. Contribuindo para uma cultura de paz e buscando compreender que o papel da escola, "sobretudo nesses tempos em que a crise estrutural da

economia do mercado estende ameaçadoras sombras sobre a efetivação dos direitos humanos fundamentais, em todo o mundo" (KROHLING, 2010), além de suas funções pedagógicas, também deve construir espaços que busquem o desenvolvimento de futuros cidadãos e o aprimoramento da democracia.

É necessário que o mediador detenha conhecimentos específicos. Que possa utilizar a comunicação não violenta (CNV) proposta por Rosenberger (2006, p.21), a qual "se baseia em habilidades de linguagem e comunicação que fortalecem a capacidade de continuarmos humanos, mesmo em condições adversas".

Deverá manejar e saber contribuir para a disseminação da cultura e paz e a resolução consensual pacífica e dialógica dos conflitos. Para Warat (2010, p.39): "O mediador deve ajudar as pessoas a redescobrir a comunidade, a reencontrar-se com a paixão de estar-em-comum. Se a modernidade nos impôs a necessidade de fazer tudo sozinhos, é necessário reaprender a fazer em comum".

Nestes termos, torna-se importante que agentes públicos, sobretudo dentro das escolas, estejam preparados para lidar e administrar conflitos. Devendo haver formação e o desenvolvimento de habilidades ou competências em comunicação construtiva.

Há a necessidade de "um aprendizado a ser aprendido e compreendido: o da comunicação construtiva entre cidadãos livres e iguais, pois estamos contaminados por uma comunicação dominadora, adequada entre príncipes e plebeus, coronéis e afilhados" (PELAJO, 2017, p. 859-860).

Nesse sentido, o êxito da mediação de conflito no âmbito escolar dependerá, além do envolvimento e aderência de todos os sujeitos escolares envolvidos, uma prática que seja coerente com o discurso. Pois pouco valerá alunos sensibilizados e preparados para uma cultura de paz e de pacificação dos conflitos, se o discurso de educadores for incoerente com sua postura (MORGADO; OLIVEIRA, 2009).

Não é difícil presenciar, dia após dia, em todos os níveis educacionais, sejam professores ou ditos formadores, terem posturas totalmente contrárias ao que pregam. A mediação de conflitos é um convite desafiador também aos educadores, possibilitando reunir em si mesmo a teoria e a prática. Até porque como diria Paulo Freire (1996): "A teoria sem a prática vira 'verbalismo', assim como a prática sem teoria, vira ativismo. No entanto, quando se une a prática com a teoria tem-se a práxis, a ação criadora e modificadora da realidade".

A mediação de conflitos incentiva a autonomia, o emponderamento e o exercício da cidadania dos sujeitos. Possibilita adquirir competências outras, além de desenvolver habilidades para a gestão e resolução de conflitos de forma positiva e criativa, através de uma postura dialogal, comunitária e participativa.

Igual modo, possibilita "a formação para a democracia, a educação para a paz e os direitos humanos, a prevenção da violência e a criação de um clima pacífico e saudável que favoreça uma boa convivência escolar" (MORGADO; OLIVEIRA, 2009, p. 53).

Em síntese, podemos asseverar que a mediação de conflitos pode ser apresentada como uma prática pedagógica diferenciada, que rompe com uma obsoleta e conservadora proposta de punição e autoritarismo, transmudando os espaços escolares de burocráticos em espaços democráticos. É uma metodologia que, pelas suas potencialidades, pode trazer uma variação cultural e social positiva e frutuosa no seio escolar, podendo ser implementada em todos os lugares e regiões do nosso país, atento sempre as peculiaridades de cada povo e região.

3 Algumas palavras conclusivas

A partir das análises esboçadas, e apesar de ao final de cada tópico delinear breve consideração conclusiva referente ao tema tratado, é preciso pensar que a aplicabilidade da mediação escolar é possível e exequível, inclusive em solo amazônico, como forma de tratamento adequado aos conflitos no âmbito escolar, devendo estar atento, sempre, as peculiaridades e contextos de cada região e situação a ser aplicada.

Tornou-se presente que a grande validade da mediação de conflitos é a possibilidade de restabelecer a prática e o cultivo do diálogo, possibilitar criar espaços de reencontros, buscando evitar que pequenos desentendimentos ou divergências venham causar manifestações de violências em face do não tratamento adequado na administração de um conflito.

Tal prática diferenciada possibilita que a escola acolha os conflitos e possa aprender a partir dele, e não rejeitá-los ou reprimi-los como se os conflitos fossem impedimentos para o processo da aprendizagem, pois aprendizagem e conflitos são intrínsecos. É conceber o conflito como potencializador da aprendizagem, desde que mediados pelo diálogo e pelo debate.

Esta necessidade requer, no entanto, rupturas acentuadas em relação à cultura e à gestão escolar. Sendo necessário o envolvimento e a participação de todos os sujeitos escolares, para que tenham conhecimento sobre as técnicas de resolução e tratamento de conflitos como é o caso da mediação.

Tal perspectiva também está vinculada à formação humana, ao exercício democrático e à democratização da sociedade. Ademais, demonstra a transição para um caminho alternativo na busca de superar dificuldades e encontrar caminhos outros, que possam ser mais produtivos e eficazes.

A mediação trabalha com seres humanos, é um método dialógico em que um terceiro ajuda as pessoas em conflito. E as relações pessoais não são entes abstratos, mas processos dinâmicos, por vezes complexos. “O fator humano parece uma generalidade excessiva, mas, se for considerado como um elemento de comunidades de convivência e de relações sociais, fica mais simples de ser entendido” (ORTEGA, 2002, p.17). Para tanto não é desarrazoado supor a necessária e séria preparação prévia dos atores das escolas para lidarem com as mediações de conflitos, esperando dos mediadores aptidões instrumentais. Há necessidade de um aprendizado a ser aprendido.

Pois mediar é facilitar diálogos, buscar consensos, não é julgar, nem procurar culpados ou erros, é uma perspectiva outra, diferenciada. O potencial positivo e transformador do conflito é resgatado através da prática do diálogo e da construção de novos consensos, respeitando-se as diferentes ideias. É proporcionar mudança de paradigma na gestão dos conflitos no âmbito escolar, substituindo uma comunicação dominadora por uma comunicação construtiva. Uma possibilidade que rompe com uma velha proposta de castigo e autoritarismo, transmudando os espaços escolares de burocráticos em espaços democráticos.

Conclui-se desta forma, que a resposta dada à situação-problema deste trabalho, embora não seja a única, nem ousaria ser reposta para todos os males, tem-se na mediação dos conflitos escolares uma alternativa possível e exequível para atenuar a violência no espaço escolar, inclusive em solo amazônico.

Referências

ABRAMOVAY, Miriam; FIGUEIREDO, Eleonora; SILVA, Ana Paula da. Relações intergeracionais na escola: poder, disciplina e práticas pedagógicas. In: MONTECHIARE, Renata; MEDINA, Gabriel (Orgs.). **Juventude e educação**: identidades e diretos. São Paulo: FLACSO, 2019.

BAUMAN, Zygmunt. **Tempos líquidos.** Rio de Janeiro: Zahar, 2007.

BOHM, David. **Diálogo**: comunicação e redes de convivência. São Paulo: Editora Palas Athena, 2005.

CALMOM, Petrônio. **Fundamentos da Mediação e da Conciliação**. 2ª Ed. Brasília. DF: Gazeta Jurídica, 2013.

CHARLOT, Bernard. **A violência na escola*:*** como os sociólogos franceses abordam essa questão. Sociologias, v. 8, n. 4, p. 432-443, jul./dez., 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/soc/n8/n8a16.pdf>. Acesso em: 19/03/2016.

DELORS, J. et al. (Org.). **Educação: um tesouro a descobrir.** Porto: Edições ASA, 1996.

DIAS, M. T. **Mediação, cidadania e emancipação social.** Belo Horizonte: Fórum, 2010.

ESCUDERO, J. M. Innovación y desarrollo organizativo de los centros escolares. Ponencia **II Congresso Interuniversitario de Organización Escolar**, Sevilla, 1992.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir**: nascimento da prisão. Petrópolis: Vozes, 2014.

GUIMARÃES, Marcelo Rezende. **Um novo mundo é possível:** dez boas razões para educar para a paz, praticar a tolerância, promover o diálogo inter-religioso, ser solidário, promover os direitos humanos. São Leopoldo: Sinodal, 2004.

GUIMARÃES, Marcelo Rezende. **Educação para a paz:** sentidos e dilemas. Caxias do Sul: Educs, 2005.

JARES, Xesús. **Educação para a paz:** sua teoria e sua prática. Trad. Fátima Murad. 2ª Ed. Porto Alegre: Artmed, 2002.

KROHLING, Aloísio. **Direitos humanos fundamentais:** diálogo intercultural e democracia. São Paulo: Paulus, 2009.

LOBATO, Vivian da Silva. **Violência nas escolas**: uma análise das concepções docentes. Curitiba, Editora CRV, 2016.

MOORE, Christopher W. **O Processo de Mediação**: estratégia práticas para resolução de conflitos. Tradução de Magda França Lopes. 2ª Ed. Porto Alegre: Artmed, 1998, p. 32.

MUSZKAT, Malvina Ester. **Guia prático de mediação em conflitos em família e organizações**. 3ª Ed. São Paulo: Summus, 2008.

OLIVEIRA, É.C. S. e MARTINS, S. T. F. Violência, Sociedade e Escola: da recusa do diálogo à falência da palavra. **Psicologia & Sociedade**, 19(1), p. 90-98; jan/abr, 2007.

ORTEGA, Rosário et al. **Estratégias educativas para prevenção das violências**. Trad. Joaquim Ozório. Brasília: UNESCO, UCB, 2002.

ORTEGA, Rosario; DELREY, Rosario Del Rey. **Estratégias educativas para prevenção das violências**. Trad. Joaquim Ozório. Brasília: UNESCO/UCB, 2002.

PELAJO, Samantha; JONATHAN, Eva; ALMEIDA, Tania (Orgs). **Mediação de Conflitos para Iniciantes, Praticantes e Docentes.** Salvador: Editora JusPodium, 2017.

ROSENBERGER, Marshall B. **Comunicação não-violenta:** técnicas para aprimorar relacionamentos pessoais e profissionais. São Paulo: Ágora, 2006.

SALES, Lília Maia de Morais. **Mediação de Conflitos**: família, escola e comunidade. Florianópolis: Conceito Editorial, 2007.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Pela mão de Alice:** o social e o político na pós-modernidade. São Paulo: Cortez, 1997.

SCHNITMAN, Dora Fried. Novos paradigmas na resolução de conflitos. In: SCHNITMAN, D. F.; LITTLEJOHN, S. (Org.). **Novos Paradigmas em Mediação**. Trad. Marcos A. G. Domingues e Jussara Haubert Rodrigues. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

SIMMEL, Georg. **Sociologia**. Organização de Evaristo de Moraes Filho. São Paulo: Ática, 1983.

SPENGLER, Fabiana Marion. **Mediação de Conflitos**: da teoria à prática. Porto Alegre: Livraria do Advogado, 2016.

VASCONCELOS, Carlos Eduardo de. **Mediação de conflitos e práticas restaurativas.** São Paulo: Ed. Método, 2008.

WARAT, Luis Alberto. **O ofício do mediador -** v. 1. Florianópolis: Habitus, 2001.

Obras pesquisadas em Portais eletrônicos:

CHRISPINO, Álvaro. Gestão do conflito escolar: da classificação dos conflitos aos modelos de mediação. **Ensaio**: aval.pol.públ.Educ. [online]. 2007, vol.15, n.54, pp.11-28. ISSN 0104-4036. Disponível em <http://dx.doi.org/10.1590/S0104-40362007000100002>. Acesso em: 27/09/2017.

FABIANOVICZ, Ana Cristina. A justiça restaurativa no espaço escolar. **Tuiuti**: ciência e cultura, Curitiba, n. 31-44, 2013. Disponível em: <http://www.utp.br/tuiuticienciaecultura /ciclo_4/tcc_46_programas/pdf_46/art_2_a_justica.pdf> Acesso em: 23/10/2015.

FERNANDES, António Teixeira. Conflitualidade e movimentos sociais. **Análise Social***.* v. 28 , p. 787-828, 1993. Disponível em: http://analisesocial.ics.ul.pt/documentos/1223292 608S8kUR1qx0Wa77QV4.pdf. Acesso em: 1402/2016.

MORGADO, Catarina; OLIVEIRA, Isabel. Mediação em contexto escolar: transformar o conflito em oportunidade. **Revista Exedra Journal**, Coimbra, p.43-56, 2009. Disponível em: <http://www. exendrajournal.com/docs/01/43-56>.Acesso em: 2703/2017.

O ADOLESCENTE EM CUMPRIMENTO DE MEDIDA SOCIOEDUCATIVA (LA): UM OLHAR A PARTIR DO TRABALHO PEDAGÓGICO COM A IDENTIDADE E A DIFERENÇA COMO VETORES DE PERMANÊNCIA E EVASÃO ESCOLAR

Aline Santana Pureza Maciel[90]
Orlando Nobre Bezerra de Souza[91]

Introdução

Procurando alguns apontamentos históricos acerca da adolescência enquanto estudo científico, encontramos alguns retalhos recolhidos que passaram a compor um todo somente a partir dos séculos XIX e XX, quando esse momento da vida passa a ser tratado como parte distinta do desenvolvimento humano, sendo estabelecido pelos acontecimentos sociais, demográficos e culturais. Esses acontecimentos por sua vez demonstram que a história do desenvolvimento da adolescência na sociedade, foi uma fiel reprodutora de desigualdades sociais, onde apenas algumas classes tidas como privilegiadas ou abastadas se permitiam vivenciá-la em todos os aspectos e de modo totalizante. Vale ressaltar a própria concepção histórico/jurídica da adolescência se demonstra ao longo dos tempos proteger apenas os mais ricos o que influencia de forma enfática os diferentes modos de vivenciar essa fase que perpassam pelas condições sociais, econômicas, psicológicas, educativas e profissionais que o indivíduo está inserido.

A definição do conceito de adolescência nas diversas literaturas aponta esta como uma fase da vida que tem início com as mudanças corporais da puberdade e término com o florescer e amadurecimento da personalidade adulta, esse é um contexto de multiplicidade e por ser vivenciado em uma fase de grandes transformações, influencia diretamente na formação da identidade adolescente que por sua vez estará atrelada a influência de inúmeros fatores: *intrapessoais* (as capacidades inatas do indivíduo e as características adquiridas da personalidade), *interpessoais* (identificações com outras pessoas) até aos fatores *culturais* (valores sociais a que uma pessoa está exposta, tanto globais quanto comunitários).

Contudo, esses fatores são negligenciados por grande parte das instituições sociais. Diante disso, o presente estudo se justifica, apontando a necessidade de levantar apontamentos sobre como a escola tem trabalhado questões de Identidade e de Diferença sob o prisma de representações marginalizadas. Para tal, é necessário compreender como

[90] Universidade Federal do Pará. E-mail: alinemaciel18@outlook.com
[91] Universidade Federal do Pará. E-mail: orlandos@ufpa.br

esse trabalho tem se constituído enquanto vetor que demarca a permanência ou evasão de determinados grupos como os de adolescentes em cumprimento de Medida Socioeducativa de Liberdade Assistida, na escola.

Nesse contexto, o presente estudo visa analisar como a escola pode se tornar fiel reprodutora de ideologias de classes, (onde exclui com seus discursos representativos alguns grupos sociais e mantém o privilégio de uma pequena parcela) negando uma educação que é direito de todos, através da diferenciação de metodologias, tratamento pedagógico e curricular, da representação de discursos estigmatizantes, sobreposição de determinadas identidades, etnias, culturas, linguagens, classes em detrimento de outras e etc., para tanto buscaremos compreender como o trabalho com a Identidade e a diferença podem ser determinantes para a permanência ou a evasão de adolescentes em cumprimento de Medida Socioeducativa de Liberdade Assistida do ambiente escolar.

1 Adolescência: definições históricas

Quando tratamos de fontes históricas sobre a adolescência as indicações voltam-se às cerimônias de iniciação na vida adulta, nas sociedades primitivas. Aliadas a isso alguns registros de textos literários e filosóficos, onde sobressaem os registros da adolescência vivida pelas classes abastadas, externados pelos estudos científicos a partir do século XX.

Apesar dos poucos registros científicos e históricos a respeito da adolescência, observou-se que desde a Antiguidade essa fase tem sido relacionada a impulsividade e excitabilidade. Nesse enfoque podemos observar que na Grécia Antiga, a relação da família para com seus jovens era de treinamento, visando ao final da puberdade (18 anos) que os rapazes estivessem aptos ao desempenho de funções cívicas e/ou militares, sendo a puberdade um período de preparação para as funções da vida adulta: a guerra ou a política no caso dos rapazes e a maternidade, às moças, que estavam “prontas” para o casamento, aos 15 ou 16 anos; Poucos jovens se dedicavam aos estudos filosóficos, geralmente aqueles de famílias mais abastadas que não necessitavam da sua força de trabalho.

Já na Idade Média, Ferreira (2010) elucida que o indivíduo vivia em comunidades feudais, as quais se constituíam como um ambiente bastante familiar, onde todos se conheciam. As crianças e adolescentes eram considerados adultos em miniatura (GARROD; SMULYAN; POWERS; KILKENNY,1995 *apud* FERREIRA, 2010), necessitando apenas de crescer em termos quantitativos em todos os aspectos físicos e mentais da espécie humana. Diante

disso podemos verificar que a ideia de fases e de cronologia, têm uma tímida difusão na Idade Média, relacionada a questão assistencial e de cunho cristão sendo enfatizado o cuidado, sustento e abrigo para que os indivíduos pudessem desenvolver suas funções sociais ao longo de seu ciclo de vida, fortemente ligada a influência das fases ou idades da vida descritas por Aristóteles (SOUZA; HOMET, 1999).

Nos séculos XVIII e XIX, com a rapidez do avanço da industrialização (principalmente na Europa) começam a surgir lutas cotidianas de grupos de trabalhadores no contexto da Revolução Industrial, por direitos a melhores condições de vida, trabalho e salários dignos que desencadeou a redefinição dos papéis sociais de mulheres e crianças e da técnica e organização dos trabalhadores; A partir dessas pressões sociais a infância passa a ser encarada como um momento privilegiado da vida e a figura do adolescente é delineada com precisão. Alguns marcos indicam o início e o fim dessa etapa: esse período é delimitado, para o menino, se estendendo entre a primeira comunhão e o bacharelado, e na menina, da primeira comunhão ao casamento (ÁRIES, 1978 *apud* FERREIRA, 2010). Nota-se que esse início e fim da etapa são permeados por ideais cristãs, familiares, educacionais e conservadores.

Ao longo do século XIX, a percepção que se detém acerca da adolescência é de uma fase geradora de conflitos, que pode gerar riscos em potencial ao próprio sujeito e para todo o ambiente social em que ele está inserido. Nessa ocasião, se concebe a ideia que ainda hoje é compartilhada, ou seja, que esse momento da vida deve estar atrelado aos modos de vida de um determinado grupo social, onde o indivíduo está inserido. Assim, com a industrialização e instituição de sistemas educacionais obrigatórios, a adolescência pode, finalmente, ser mais observada. Pode-se, então, dizer que essa fase da vida foi conhecida primeiro nas escolas, pelos educadores.

Na virada para o séc. XXI, diante das inúmeras conquistas legais a criança e o adolescente passam a ser considerados sujeitos de direito e em fase especial de desenvolvimento, afirmando a ideia de proteção integral do Estado. No Brasil, com a democratização, novos rumos foram traçados para a questão do menor: Constituição Federal de 1988 e Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA de 1990. De início nota-se uma mudança de nomenclatura e de objetivos do Estado. Quem antes era chamado de *Menor* agora passa a ser definido como criança e adolescente.

A definição de “situação irregular” agora passa a receber a Assistência Integral apoiada pelas medidas de proteção. O que antes era possível de internação para tratamento

biopsicossocial agora destinam-se Medidas Socioeducativas[92] privilegiando o caráter pedagógico e valorizando a sua formação cidadã (AUGUSTO, 2013, p.71).

Com esse histórico da posição dos adolescentes e da adolescência na sociedade, pode-se observar que desde a Grécia Antiga até os dias atuais esse estágio de vida foi um marcador da estratificação social, onde apenas as classes sociais mais desenvolvidas e abastadas se permitem de fato vivenciá-lo. A própria concepção histórica/jurídica da adolescência parece segundo proteger apenas os mais ricos e não alcança as camadas menos favorecidas economicamente, onde os relacionamentos são permeados pela força bruta ou pela "lei do mais forte".

Nesse enfoque, ao procurar uma definição para o conceito de adolescência observamos que este encontra-se envolto de pouco consenso e muita complexibilidade. A palavra, adolescência, no entanto, deriva do latim *adolescere*: *ad* (a, para) e *olescere* que significa crescer. Segundo Melvin e Wolkmar (1993 apud FERREIRA, 2010), a palavra *adolescence* foi utilizada pela primeira vez na língua inglesa em 1430, referindo-se às idades de 14 a 21 anos para os homens e 12 a 21 anos para as mulheres.

Enquanto Grossman (1998), aponta que Aristóteles descreve as fases da vida, correspondentes a períodos de sete anos. Diante disso, a *adolescência é* considerada pelo filósofo como terceira fase indo dos 14 aos 21 anos, quando o sujeito estaria pronto para gerar outra vida, além do mais ao indivíduo pela influência da natureza seria proporcionado um desenvolvimento completo. Já Rosseuau (séc. XVIII) em seu tratado sobre *a natureza humana e a educação*, considerava a adolescência o período de maior instabilidade e conflito emocional, os quais eram provocados pela maturação biológica. Para ele, tanto as mudanças biológicas quanto as sociais eram acompanhadas por uma mudança nos processos psicológicos, incluindo o desenvolvimento da capacidade de pensar com lógica (GROSSMAN, 1998).

Ribeiro (2011), ao citar Stanley Hall (1925), aponta que este descreveu a adolescência como um período, uma época de emotividade e estresse aumentados. Legitimou a

[92] As Medidas Socioeducativas representam um procedimento especial, de caráter sancionatório-punitivo, com finalidade pedagógico-educativa, aplicada aos adolescentes autores de ato infracional considerados inimputáveis, em virtude da menoridade. Estão divididas em dois grupos: medidas não privativas de liberdade (I- Advertência; II-Reparação do Dano; III- Prestação de Serviços à Comunidade; IV-Liberdade Assistida) e as privativas de liberdade (V- Inserção em regime de semiliberdade e VI- Internação em estabelecimento educacional). (BRASIL, ECA- art. 112, 1990)

adolescência como uma etapa que requer estudo e atenção, inaugurando, assim, o estudo científico da adolescência. Para Hall (1925), a adolescência era basicamente biológica. Para ele, a adolescência era entendida como zona de turbulência e contestação, constituindo-se em uma linha de fraturas e erupções vulcânicas no seio das famílias.

Quiroga e Vitalle (2013) ao citarem Erikson (1976), elucidam a expressão "crise de identidade", associando-a ao período da adolescência e as constantes lutas psicológicas inerentes à formação da identidade. A este respeito, o psicólogo escreve:

> É um período da vida em que o corpo muda radicalmente de proporções, a puberdade genital muda o corpo e a imaginação com toda espécie de impulsos, a intimidade com o outro sexo se inicia e o futuro imediato o coloca diante de um número excessivo de possibilidades e escolhas conflitantes [...] ele deve fazer uma série de seleções cada vez mais específicas de compromissos pessoais, ocupacionais, sexuais e ideológicos (ERIKSON, 1968, p. 132-245 apud QUIROGA; VITALLE, 2013, p.864).

A tradição científica, especificamente a partir da psicologia do desenvolvimento de Erikson (1976), postula a adolescência como a fase da vida entre a infância e a idade adulta que culmina com a constituição da identidade. Nesta concepção, a identidade é entendida como o resultado das relações entre as dimensões biológica e social que vão se amalgamando através da vivência do indivíduo ao longo dos anos. Portanto, os adolescentes, durante esse período (também conhecido pelas transformações que ocorrem em seu corpo em decorrência da puberdade) encontram-se numa crise decorrente do processo de construção da identidade e projeção do futuro. (QUIROGA; VITALLE, 2013).

Para tanto, na busca por definições observamos a adolescência como um período da vida, marcado por uma transição, uma passagem de uma etapa para outra, ou seja, percorre-se o caminho infantil (cercados pelos cuidados maternos) e chega-se a uma fase permeada por uma série de mudanças que vão desde os aspectos físicos, emocionais, psicológicos, sexual entre outros, e se acoplam as expectativas pela aceitação as diferentes manifestações culturais da sociedade em que se vive.

Já no que se refere aos limites cronológicos da adolescência, esta é definida para Ferreira (2010) como um período biopsicossocial que compreende, segundo a Organização Mundial de Saúde - OMS (1965), a segunda década da vida, ou seja, dos 10 aos 20 anos. Esse também é o critério adotado pelo Ministério da Saúde do Brasil que somente a partir da Constituição Federal de 1988 começa a definir a adolescência considerando o sujeito em desenvolvimento, ou seja, o adolescente é considerado na faixa etária de 12 anos completos

até 18 anos, definindo este sujeito com a qualificação inimputável, traduzindo a compreensão de que o adolescente até essa idade não tem maturidade para o entendimento de determinadas situações sociais, (atos ilícitos, exemplo) dada a sua condição de pessoa em pleno desenvolvimento. Algo, reforçado no Estatuto da Criança e do Adolescente- ECA (1990, artigo 2º) que considera adolescentes, aqueles de 12 anos completos até 18 anos, e, em casos excepcionais e quando disposto na lei, o estatuto é aplicável até os 21 anos de idade (artigos 121 e 142).

Contudo, em muitos casos essas delimitações cronológicas não dão conta da percepção que o sujeito ao adolescer percorre um caminho árduo e cheio de desafios, onde é necessário motivação (políticas sociais e educacionais e apoio familiar) para que as dificuldades inerentes a esse período e aos outros sejam transformados em incentivo a construção de metas e projetos de vida bem delimitados, visando à superação dos obstáculos. Deve-se levar em consideração a universalidade do estágio da adolescência, observa-se que ela depende de uma inserção histórica e cultural, que determina, portanto, variadas formas de viver a adolescência, de acordo com o gênero, o grupo social e a geração (MARTINS; COLS, 2003 apud FERREIRA, 2010, p. 3).

2 A identidade adolescente e o contexto escolar

A formação da identidade adolescente será um reflexo dos diversos contextos sociais em que o mesmo se encontra inserido, da diversidade de grupos, atitudes, comportamentos, gostos, valores e filosofia de vida. Entendemos que há diversas maneiras de ser adolescente, e por isso concordamos que a identidade é formada por significados relacionados aos processos de identificações (HALL, 1999; WOODWARD, 2000), considerando-se que essas não são fixas e permanentes. Hall (1999) utiliza o termo identidade, compreendendo-a como dinâmica e dialógica do desenvolvimento do EU, ou seja, no sentido de identificações:

> [...] a identidade torna-se uma "celebração móvel": formada e transformada continuamente em relação às formas pelas quais somos representados ou interpelados nos sistemas culturais que nos rodeiam (Hall, 1987). É definida historicamente, e não biologicamente. O sujeito assume identidades diferentes em diferentes momentos, identidades que não são unificadas ao redor de um "eu" coerente. Dentro de nós há identidades contraditórias, empurrando em diferentes direções, de tal modo que nossas identificações estão sendo continuamente deslocadas (HALL, 1999, p.13).

Já Guattari e Rolnik (2005, p. 81) apontam que o espaço da afirmação dos territórios de identidades gera pânico pelo processo vertiginoso de desterritorialização da família que estamos todos vivendo (o que implica evidentemente na desterritorialização de uma certa imagem de homem, de mulher, pai, mãe, filhos e das relações entre esses pares: a imagem romântica do "amor") provoca o aparecimento defensivo de inúmeras formas de denegar essa situação e perpetuar esse tipo de território.

Portanto, podemos relacionar a noção de identidade, defendida por Guattari (2005) como espaço territorializado de subjetividades, apontando uma "identidade adolescente" como uma proposta de subjetividade territorializada, neste caso, pelas relações de poder que a dinâmica social propõe, ou seja, o fato do adolescente se opor as regras sociais pré-determinadas por um território de poder institucionalizado (Estado, Igreja, escola, família e etc) com a afirmação dos seus territórios, gera pânico, uma vez que uma desterritorialização identitária pode causar o descontrole e incitar a liberdade de expressão, escolhas, participação nos movimentos políticos e sociais, e a materialização de direitos humanos em seu sentido pleno.

Os diversos estudos realizados com adolescentes apontam resultados que elucidam os problemas de comportamento, como uma preocupação constante. Uma pesquisa realizada em dois momentos por Wires, Barocas e Hollenbeck (1994 *apud* FERREIRA, 2003) relacionou problemas de comportamento aos adolescentes no processo de construção de identidade, ou seja, é no período da crise, que o adolescente está explorando as diversas possibilidades ao seu alcance.

Marcia (1966 *apud* FERREIRA (2003) por sua vez atenta que essa "crise" deve ser compreendida como uma busca de liberdade para se constituir e desenvolver o "eu" e isso implica nos processos de escolhas de seus amigos, grupos, preservação da intimidade de seus pensamentos e sentimentos e etc. Desse modo, o adolescente não luta, não entra em conflito, *contra* os pais, mas a favor de seu crescimento pessoal e social. Nesse viés, os adolescentes que apresentam problemas comportamentais necessitam de ajuda para superá-los, o que implica dizer que cada instituição social (família, escola, Estado, vizinhança, igrejas, clubes, sindicatos, associações e etc) tem sua parcela de responsabilidade no auxílio, na criação de estratégias e ações públicas que favoreçam e oportunize ao adolescente adquirir competências e valores que tenham relevância para sua vida.

A escola por sua vez, precisa se preocupar com os conteúdos, mais adicionar a isso um saudável relacionamento entre os sujeitos. Observa-se uma falta de valores em nossa sociedade que está afetando nossos jovens. Os valores das gerações passadas estão sendo desconsiderados, sem se colocar nenhum outro no lugar. Precisamos compreender o contexto da globalização, em que os meios de comunicação e a facilidade ampliam nossa visão, trazendo valores diversos e desfocados de uma realização pessoal e ambientes virtuais que substituem as interações reais e influenciam a constituição de identidades globalizadas e flexíveis:

> [...] a mesma globalização que intensifica as misturas e pulveriza as identidades, implica também na produção de *kits* de perfis-padrão de acordo com cada órbita do mercado, para serem consumidos pelas subjetividades, independentemente de contexto geográfico, nacional, cultural, etc. Identidades locais fixas desaparecem para dar lugar a identidades globalizadas flexíveis que mudam ao sabor dos movimentos do mercado e com igual velocidade (ROLNIK, 1997, p.7).

Esse contexto incentiva os sujeitos a ingestão cada vez mais exacerbada de drogas tecnológicas: programas de TV, interação virtual e in-real oferecidas pelas redes sociais, influência a busca de corpos perfeitos, isolamento social, vivência em um mundo imaginário e etc. Essas drogas incentivam a criação das identidades *prêt-à-porter*, onde as figuras glamurizadas são imitidas como próteses de identidade, contudo, seu efeito dura pouco, pois os indivíduos-clones que então se produzem, com seus falsos-self estereotipados, são vulneráveis a qualquer ventania de forças um pouco mais intensa.

Com esse cenário torna-se necessário uma iniciativa pedagógica mais enfática por parte das escolas. As identidades precisam ser valorizadas em sua multiplicidade, portanto, o diferente deve ser incluído como parte do todo pedagógico. Nossos alunos estão sem direção de vida nesse mundo que normaliza e considera apenas uma única identidade como referência. Educar a partir de uma filosofia da diferença é essencial para que os “anormais” sejam incluídos nos contextos social, educacional e cultural. Nesse processo, a escola tem papel fundamental, pois, poderá permitir a exploração nos diversos domínios, favorecendo ao indivíduo a construção de suas múltiplas identidades de forma espontânea e natural sem precisar rotulá-los como rebeldes, mal-educados, bagunceiros e etc.

Compreendemos que o contexto educacional contemporâneo carece levar em consideração as diferenças em seu sentido múltiplo. É necessário mostrar caminhos, sem controlá-los, ou seja, a escola precisa se despir das ideias de controle dos corpos, das

expressões, dos gostos e dos projetos dos adolescentes. As instituições de ensino precisam caminhar junto com os adolescentes, entender seus anseios e suas inquietudes e compreender que o processo da formação da sua identidade é um processo de constituição de um “eu” que se estabelece na diferença com os pares numa ação coletiva e múltipla, que se coloca para além de qualquer controle.

3 A identidade e a diferença: vetores de permanência ou de evasão escolar?

Para Silva (2005), a identidade e diferença estão em uma relação de estreita dependência. A forma afirmativa como expressamos a identidade tende a esconder essa relação. Quando digo "sou brasileiro" parece que estou fazendo referência a uma identidade que se esgota em si mesma. "Sou brasileiro" - ponto. Entretanto, eu só preciso fazer essa afirmação porque existem outros seres humanos que *não* são brasileiros. Da mesma forma, as afirmações sobre diferença só fazem sentido se compreendidas em sua relação com as afirmações sobre a identidade. As afirmações sobre diferença também dependem de uma cadeia, em geral oculta, de declarações negativas sobre (outras) identidades, isso significa que como a identidade depende da diferença, a diferença também dependerá da identidade. Identidade e diferença são, pois, inseparáveis.

A linguística da diferença por sua vez, contextualiza a identidade e a diferença ativamente produzidas no mundo cultural e social, ou seja, são os seres humanos que as fabricam em suas relações em seus contextos sociais e culturais. Dessa forma, por serem resultados de relações sociais - discursiva e linguística – estas estão sujeitas a vetores de força e relações de poder sendo impostas, e traduzindo o desejo dos diferentes grupos sociais, assimetricamente situados, de garantir o acesso privilegiado aos bens sociais. Silva (2005), afirma que:

> A identidade e a diferença estão, pois, em estreita conexão com relações de poder. O poder de definir a identidade e de marcar a diferença não pode ser separado das relações mais amplas de poder. A identidade e a diferença não são, nunca, inocentes. Podemos dizer que onde existe diferenciação - ou seja, identidade e diferença - aí está presente o poder. A diferenciação é o processo central pelo qual a identidade e a diferença são produzidas. Há, entretanto, uma série de outros processos que traduzem essa diferenciação ou que com ela guardam uma estreita relação. São outras tantas marcas da presença do poder: incluir/excluir ("estes pertencem, aqueles não"); demarcar fronteiras ("nós" e "eles"); classificar ("bons e maus"; "puros e impuros"; "desenvolvidos e primitivos”; “racionais e irracionais”); normalizar (“nós somos normais; eles são anormais”) (SILVA, 2005, p.3).

Portanto, fica explícito como a afirmação da identidade e a marcação da diferença podem ser utilizadas como vetores de inúmeras discriminações na sociedade, como as declarações sobre quem pertence e não pertence, está incluído e excluído, quem é, e quem não é normal, quem se encaixa (ajustado,) e não se encaixa (desajustados) aos comportamentos sociais e etc. Nas escolas que recebem adolescentes em cumprimento de Medidas Socioeducativas de Liberdade Assistida[93], essas diferenciações produzidas preconceituosamente podem ser fatores determinantes para as recorrências de evasão escolar e consequentemente de reincidência da Medida.

Nesse cenário a afirmação da identidade pode representar uma demarcação de fronteiras, tendo então a identidade o poder de fazer distinções sociais entre aqueles que são escolhidos à ficarem dentro de um determinado contexto social e os que serão considerados "carta fora do baralho", ou seja, ficarão de fora. Nesse sentido, a identidade pode desencadear a permanência (ficar dentro) e evasão (ficar fora) nas escolas que atendem adolescentes em cumprimento de Medidas Sócio Educativas/MSE. Essa demarcação de fronteiras, essa separação e distinção, supõem e, ao mesmo tempo, afirmam e reafirmam as relações de poder na sociedade, avivando a ideia de classificação social.

Para Silva (2005), dividir e classificar significa, neste caso, também hierarquizar. Deter o privilégio de classificar significa também deter o privilégio de atribuir diferentes valores aos grupos assim classificados. Nesse caso, o grupo dos adolescentes que não cumprem MSE detém mais privilégios (atenção, cuidados, carinho, didática específica, e etc.) na escola do que aqueles que cumprem a medida. A afirmação da identidade e a marcação da diferença implicam, sempre, as operações de incluir e de excluir. Como vimos, dizer "o que somos" significa também dizer "o que não somos", ou seja, somos adolescentes que não cumprimos MSE, e não somos "perigosos", não causamos temor a sociedade, não roubamos, não matamos e etc., somos "normais".

Deste modo:

> Normalizar significa atribuir a essa identidade todas as características positivas possíveis, em relação às quais as outras identidades só podem ser avaliadas de forma negativa. A identidade normal é "natural", desejável,

[93] A medida socioeducativa de Liberdade Assistida se desenvolve em meio aberto, superando o caráter privativo de liberdade, assegurando ao adolescente no seu cumprimento, o direito de ir e vir. (BRASIL, ECA, art. 112, 1990).

> única. A força da identidade normal é tal que ela nem sequer é vista como uma identidade, mas simplesmente como a identidade (SILVA, 2005, p.4).

Nesse contexto, de diferenciação, a definição do normal depende da definição do anormal. O adolescente normal é considerado aceitável, educado, natural é inteiramente *diferenciado* da definição do adolescente em cumprimento de Liberdade Assistida, considerado anormal, delinquente, perigoso, rejeitável, antinatural. A identidade hegemônica é permanentemente assombrada pelo seu outro, sem cuja existência ela não faria sentido. Como sabemos desde o início, a diferença é parte ativa da formação da identidade.

Analisando a identidade e a diferença sob o prisma do privilégio de determinados grupos em detrimentos de outros, podemos dizer que estas estão estreitamente dependentes da representação. Representar significa, neste caso, dizer: "essa é a identidade", "a identidade é isso". É também por meio da representação que a identidade e a diferença se ligam a sistemas de poder. Quem tem o poder de representar tem o poder de definir e determinar a identidade. É por isso que a representação ocupa um lugar tão central na teorização contemporânea sobre identidade e nos movimentos sociais ligados à identidade (SILVA, 2005, p.6).

Gomide (1988), no artigo intitulado “A instituição e a identidade do menor infrator” elucida essa questão da representação da identidade e da diferença, como sistema de poder. Para a autora a relevância da compreensão dos estereótipos é evidente, principalmente quando se trabalha com sujeitos, que a maioria da população só conhece através dessas nomenclaturas. Nesse sentido, a estudiosa nos alerta que a análise da representação dos conceitos não pode ser ignorada, uma vez que precisamos compreender até que ponto o estereótipo que se tem do menor infrator permeia seu autoconceito, ressaltando que esses adolescentes quando encaminhados a cumprir sua “pena” socioeducativa na escola, entrarão em contato com outros grupos sociais e tendem fracassar, retornando ao seu grupo de origem: abandonados, que têm as mesmas características físicas, quanto ao modo de vestir, de andar, de falar e etc.

Nesse viés, como forma de ir contra aquilo que está imposto, devemos questionar criteriosamente as implicações pedagógicas e curriculares das conexões entre identidade e representação, é o que nos propõem Silva (2005):

> Questionar a identidade e a diferença significa, nesse contexto, questionar os sistemas de representação que lhe dão suporte e sustentação. No centro da crítica da identidade e da diferença está uma crítica das suas formas de

> representação. Não é difícil perceber as implicações pedagógicas e curriculares dessas conexões entre identidade e representação. A pedagogia e o currículo deveriam ser capazes de oferecer oportunidades para que as crianças e os/as jovens desenvolvessem capacidades de crítica e questionamento dos sistemas e das formas dominantes de representação da identidade e da diferença (SILVA, 2005, p. 6).

Por sua vez, Cardoso (2017), a partir de dados levantados em estudo a respeito da obrigatoriedade da frequência escolar de crianças e adolescentes entre 04 a 17 anos, constatou que a segunda maior incidência de não permanência no sistema escolar, com 11.786 registros, são os atos desencadeadores de: auto exclusão, expulsão indevida, critérios avaliativos discriminatórios, punições abusivas, transferências compulsórias e o constrangimento de qualquer espécie. Essa violação de direitos que é a não permanência escolar tem afetado enfaticamente o adolescente autor de ato infracional, pois embora seja um direito garantido por lei, pesquisas têm demonstrado que a maioria desses adolescentes estão evadidos da escola.

Santana, Oliveira e Machado (2012), em estudo realizado demonstraram que os adolescentes que não concluíram a medida socioeducativa, no período de 2007 e 2008 eram também aqueles que estavam mais distantes das instituições sociais, em especial a escola. Contudo, destacam esses estudiosos que voltar a escola não é apenas uma decisão do adolescente, depende da relação que essa instituição educativa e seus educadores conseguem estabelecer com eles.

Concordamos com Oliveira e Souza (2017) no que diz respeito a forma como a educação deve ser garantida para pessoas que respondem por delitos. Acima de tudo essas devem ser respeitadas e valorizadas enquanto seres humanos, com direitos garantidos, através de uma formação humanizante que os auxilie em sua autoconstrução para retornar a uma convivência mais ampla com as demais pessoas. Se para muitos é absurdo, para as instituições responsáveis por custódia, justiça e atendimento aos direitos sociais de tais segmentos é algo óbvio e fundamental, que se coloca como pressuposto orientador das ações organizacionais. A referência central é acreditar no ser humano e acreditar na educação como um importante instrumento que reverbera nas pessoas para instigá-las a modos de vida emancipatórios.

Essa educação que defendemos está centrada na proposta da pedagogia da Liberdade defendida por Freire (2017), onde se pauta “a matriz que atribui sentido a uma prática

educativa que só pode alcançar efetividade e eficácia na medida da participação livre e crítica dos educandos". Na proposta da Pedagogia da liberdade a visão educativa, deve ser vista sempre como uma crítica da opressão real em que vivem os homens e uma expressão de sua luta por libertar-se:

> A compreensão dessa pedagogia em sua dimensão prática, política ou social requer, portanto, clareza quanto a este aspecto fundamental: a ideia de liberdade só adquire plena significação quando comunga com a luta concreta dos homens por liberta-se. Isso significa que os milhões de oprimidos do Brasil- semelhantes, em muitos aspectos, a todos os dominados do Terceiro Mundo- Poderão encontrar nessa concepção educacional uma substancial ajuda ou talvez mesmo um ponto de partida (FREIRE, 2017, p. 15).

Arroyo (2000, p. 34), vai mais além, ao afirmar que o fracasso escolar é um reflexo do fracasso de toda a sociedade, mas essa constatação, segundo ele, não inocenta a escola, pois ela é palco de reprodução da política de exclusão e da seletividade, tão evidentes em nossa sociedade.

> O fracasso escolar é uma expressão do fracasso social, dos complexos processos de reprodução da lógica e da política de exclusão que perpassa todas as instituições sociais e políticas, o Estado, os clubes, os hospitais, as fábricas, as igrejas, as escolas... Política de exclusão que não é exclusiva dos longos momentos autoritários, mas está incrustada nas instituições, inclusive naquelas que trazem em seu sentido e função a democratização de direitos como a saúde, a educação.

Diante desse cenário, infelizmente a escola não consegue trabalhar as representações sociais de adolescentes que cumprem Medidas Socioeducativas de Liberdade Assistida, dissociadas das rotulações impostas pela sociedade: medo, indiferença, dó, compaixão e hostilidade. Essa matrícula, frequência e permanência no ambiente escolar são garantidas pelo Estatuto da Criança e do Adolescente e outros marcos legais, porém, é marcada por preconceitos e atitudes discriminatórias por parte de gestores, professores, pais, alunos, profissionais de serviços gerais e administrativos e etc., o que desencadeia uma trajetória de violação de direitos começando pela evasão escolar por parte de alguns e os que "teimam" em continuar na escola começam a receber os mais inimagináveis rótulos e representações sociais e identitárias marginalizadas: são considerados "problemáticos", "rebeldes", "perigosos" "bandidos" "santinhos"... pelos demais membros da comunidade escolar, culminando futuramente em reprovações e fracasso escolar.

Desse modo, a escola que deveria ser um lugar favorável para o desenvolvimento desses adolescentes passa a ser lugar de exclusão e seleção social. Apesar do esforço de uns

poucos que executam a Medida Socioeducativa de Liberdade Assistida com intuito de colaborar para reinserção social e permanência do adolescente no sistema escolar, ainda persistem a rejeição por parte da escola, que leva em consideração o histórico conflituoso que esse adolescente têm junto à instituição, culminando dessa forma para o ciclo vicioso da exclusão/evasão.

Considerações finais

Conforme análise, podemos concluir, há necessidade de uma discussão mais sólida no âmbito das políticas públicas de educação no que se refere à criação de estratégias inovadoras que visem o acesso e a permanência de adolescentes em cumprimento de MSE – Liberdade Assistida nas escolas. Conforme as literaturas estudadas, os sujeitos em conflito com a lei vêm trilhando uma trajetória escolar curta que é marcada pela evasão e exclusão do processo educativo. Diante disso, faz-se necessário à desconstrução de estigmas e preconceitos com relação a este público no sentido de compreender os diversos fenômenos que vão desde os sociais, culturais, identitários, econômicos entre outros e que permeiam sua vida, se constituindo como elementos determinantes para a história de insucesso desses adolescentes no processo educativo.

Compreendemos que através das representações discursivas os adolescentes são classificados em grupos: “comuns e/ou normais” “ajustados/desajustados” não infrator/infrator. Aqueles que “violam” as regras impostas socialmente ganham inúmeras definições e rótulos estigmatizantes: delinquente, perigoso, bandido, marginal e etc., o que acaba por determinar uma identidade condenada “menor” infrator, sendo reforçado pelas instituições sociais e jurídicas. Nesse sentido, podemos afirmar, a identidade produz as distinções e/ou diferenças, e estas estão estreitamente relacionadas às formas pelas quais a sociedade produz e utiliza as classificações e representações sociais.

Na escola, esse efeito ocasionado pelas diferenças colabora para o privilégio de uns adolescentes tido como “normais” em detrimento de outros tidos como “anormais” contribuindo para alargar a problemática da evasão e exclusão no sentido pedagógico e social de adolescentes em cumprimento de Medidas Socioeducativas.

Diante dessa realidade, acreditamos que é necessário à desconstrução de estigmas e preconceitos com relação a este público no sentido de compreender os diversos fenômenos sociais, culturais, identitários, econômicos entre outros que permeiam sua vida, e se

constituem como elementos determinantes para a história de insucesso desses adolescentes no processo educativo. Incluir uma Pedagogia e um Currículo, que ofereçam oportunidades para que esses sujeitos desenvolvam capacidades críticas a respeito dos sistemas e das formas dominantes de representação da identidade e da diferença. Trabalhar com as representações discursivas de forma crítica que em vez de classificar e rotular as identidades dos adolescentes auxilie na análise e na desconstrução sociais que tanto produzem distinções e diferenças, na sociedade. Proporcionar aos educadores condições mínimas (psicológicas, pedagógicas e de infraestrutura) para que os processos de educar, reeducar e reintegrar ocorra. Praticar uma relação interpessoal com afetividade, que considere as diferentes representações identitárias, fator categórico para o processo socioeducativo, realmente acontecer.

Considerar esses processos, como parte dos direitos humanos de um grupo que historicamente é marginalizado e excluído das ações sociais poderá contribuir para a permanência e a minimização da evasão escolar de adolescente em cumprimento de Medida Socioeducativa das salas de aula.

Referências

ARROYO, Miguel G. Fracasso/sucesso: um pesadelo que perturba nossos sonhos. **Em Aberto**, Brasília, v. 17, n. 71, jan., 2000.

AUGUSTO, Acácio. **Política e polícia**: cuidados, controles e penalizações de jovens. Rio de Janeiro: Lamparina, 2013.

BARATTA, Alessandro. Defesa dos Direitos Humanos e Política Criminal. Discursos sediciosos. **Cortesia**, Rio de Janeiro, n. 3, p. 57-69, 1º semestre, 1997.

CARDOSO, Priscila Carla. **A construção de identidades de adolescentes autores de atos infracionais durante suas trajetórias escolares.** Rio Claro, 2017.

CRAIDY, Carmem Maria; LAZZAROTTO, Gislei Domingas Romanzini; OLIVEIRA, Magda Martins. **Processos Educativos com Adolescentes em conflito com a lei.** Porto Alegre: Mediação, 2012.

FERRARI, Marian A. L. Dias. O papel da diferença na construção da identidade**. Boletim de psicologia**, v. l, vi, n. 124: 01-08, 2006.

FERREIRA, Teresa Helena Schoen; FARIAS, Maria Aznar; SILVARES, Edwiges Ferreira de Mattos. A construção da identidade em adolescentes: um estudo exploratório. **Estudos de Psicologia**, 8(1), 107-115, 2003.

FERREIRA, Tereza Helena Schoen. Adolescência através dos Séculos. **Revista Psicologia Teoria e Pesquisa**, vol. 26 n. 2, pp. 227-234, abr./jun, 2010.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática de Liberdade**. 40ª Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2017.

GOMIDE, Paula Inez Cunha. A instituição e a identidade do menor infrator. **Revista: Psicol. cienc. prof**. v.8, n.1, Brasília, 1988.

GROSSMAN, E. La adolescencia cruzando los siglos. **Adolescência Latino-americana,** 1, 68-74,1998.

GUATTARI, Félix; ROLNIK, Suely. **Micropolítica**: cartografias do desejo. Petrópolis: Vozes, 2005.

HALL, S. **Identidade cultural na pós-modernidade**. São Paulo: DP&A, 2005.

RIBEIRO, Sara Raquel Teixeira. **Percepção da Pressão de Pares da tomada de decisão dos Adolescentes.** Universidade de Lisboa, Faculdade de Psicologia, 2011.

ROLNIK, Suely. Toxicômanos de identidade. Subjetividade em tempo de globalização. In: LINS, Daniel (Org.). **Cultura e subjetividade: s**aberes nômades. Papirus: Campinas, 1997. pp.19-24.

SANTANA, Fernando; OLIVEIRA, Magda Martins; MACCHADO, Tainara Fernandes. Desafios no acompanhamento escolar. In: CRAIDY, Carmem Maria; LAZZAROTTO, Gislei Domingas Romanzini; OLIVEIRA, Magda Martins de (Org.). **Processos Educativos com Adolescentes em Conflito com a Lei**. Porto Alegre: Mediação, 2012.

SOUZA, N. A.; HOMET, R. Los viejos y la vejez en la Edad Media: Sociedad e imaginario. **Revista Brasileira de História**, 19, p. 313-318, 1999.

SOUZA, Orlando Nobre Bezerra de; OLIVEIRA, Ney Cristina Monteiro de. A realidade e os desafios do trabalho docente no ambiente das prisões: um olhar sobre o contexto paraense. **Trabalho & educação**. Belo Horizonte, v.26, n. 1, p. 183-201, jan./abr., 2017.

Obras publicadas em portais eletrônicos:

GALLO, Sílvio. **Eu, o outro e tantos outros: educação, alteridade e filosofia da diferença.** Disponível em: http://www.grupodec.net.br/wp-content/uploads/2015/10/GalloEuOutroOutros.pdf acesso em: 25/05/2019 as 14:25

QUIROGA, Fernando Lionel. VITALLE, Maria Sylvia de Souza. **O adolescente e suas representações sociais: apontamentos sobre a importância do contexto histórico.** Physis *Revista de Saúde Coletiva*, Rio de Janeiro, 23 [3]: 863-878, 2013. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S010333120130003000011&script=sci_abstract&tlng=pt Acesso em: 01/05/2019 as 12:00h

SILVA, Tomas Tadeu da. Identidade e Diferença: A perspectiva dos estudos culturais. In: **A produção social da identidade e da diferença.** 4ª ed. Petrópolis: RJ Vozes, 2005. Disponível:http://www.diversidadeducainfantil.org.br/PDF/A%20produ%C3%A7%C3%A3o%20social%20da%20identidade%20e%20da%20diferen%C3%A7a%20%20Tomaz%20Tadeu%20da%20Silva.pdf Acesso em: 01/05/2019 as 12:10h

Documentos

BRASIL. Lei 8.069, de 13 de Julho de 1990. **Estatuto da Criança e do Adolescente.** Brasília: Ministério da Justiça, 1990.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília Senado Federal, Sub Secretaria de edições técnicas, 2006. 448p.

BRASIL, Ministério da Saúde do Brasil. SBP, Sociedade Brasileira de Pediatria. O atendimento do adolescente. In: **Guia da Adolescência** – Departamento Científico de Adolescência da SBP. Rio de Janeiro: SBP, 2000.

A DISTOPIA DOS ESPAÇOS ESCOLARES: DIMENSÃO DE UMA VIOLÊNCIA SIMBÓLICA

Holdamir Martins Gomes[94]

Uma explicação introdutória discursiva: nas cercanias utópicas do ensaio

Este trabalho é um ensaio. E como ensaio é um "gênero híbrido ancorado num tempo e espaço claramente subjetivo e que parece opor-se, ponto a ponto, às regras de pureza e de objetividade que imperam na academia" (LARROSA, 2003, 101). Como contraponto, o ensaio desafia, de certo modo, a certeza do método e configura-se nas cercanias e margens de uma intenção utópica.

Misturando "palavras como verdade, pensamento, conhecimento, saber e escrita" (Idem, 2003), este olhar é um ensaio, de quem já pisou em escolas combalidas, sujas, tristes, malcheirosas, humilhadas, malsinadas, sem luz, sem ventilação, em sua maioria escolas públicas e periféricas.

Dos espaços que mais parecem cárceres e/ou possuem marcas explícitas do descaso e da inoperância do poder público, este ensaio retoma tal olhar. Revive tal memória. Recheado de imagens, odores, ruídos e sentimentos. Retoma um eixo do senso de indignação, nas palavras de Paulo Freire:

> Jamais me senti inclinado, mesmo quando me era ainda impossível compreender a origem de nossas dificuldades, a pensar que a vida era assim mesmo, que o melhor a fazer diante dos obstáculos seria simplesmente aceita-los como eram. Pelo contrário, em tenra idade, já pensava que o mundo teria de ser mudado. Que havia algo errado no mundo que não podia nem devia continuar (FREIRE, 2015, p.41).

Referido objeto de análise e suas representações é facilmente apreensível, verificável, até mesmo empiricamente. Pois, está próximo de todos nós. Talvez na próxima esquina ou num lugar mais afastado, quiçá na memória. Contudo sempre possível observá-la, revivê-la, pois ela é palpável, mensurável, tangível, cheirável, sensível. Necessariamente, nestes termos, ela não se atinge, mas é ela que nos atinge quando exercemos as nossas faculdades e sentidos.

Na atualidade muito se tem falado da escola, da formação de professores, das novas práticas pedagógicas, dos currículos, das práticas educativas não escolares, das realidades

[94] Mestrando PPGCITI/ UFPA. E-mail: hdamirmg@gmail.com

vivenciadas dentro dela ou no seu entorno, entre tantas outras abordagens. São congressos, seminários, colóquios, publicações, eventos os mais diversos.

Contudo, o presente ensaio tem como pretexto problematizar uma realidade conhecida, mas não tanto questionada. Problematizar um modo de olhar, que ao mesmo tempo excluem outros. Possibilitar contemplar um velho e conhecido cenário, rever as suas simbologias visíveis e invisíveis, os seus personagens e tentar enxergá-los com outras lentes.

Segundo Larrosa (op.cit., p.102), o "trabalho na academia tem a ver com o saber, é basicamente um trabalho com palavras. O que fazemos a cada dia é escrever e ler, falar e escutar". Assim sendo, o "ensaio como um 'modo de escrita'" permite o "pensar de outro modo" que não seja, também, "ler de outro modo" e "escrever de outro modo" (Id., p.102). Até porque se todo ensaio é herético, conforme a visão adorniana, permita este "lugar entre os despropósitos" (ADORNO, 2003, p.16-17).

A opção pelo ensaio se deu para proporcionar a possibilidade de uma reflexão teórica particular, podendo ser elaborada a partir de uma interpretação mais livre e original, ainda que sem dispensar um aparato documental empírico e bibliográfico. O ensaio, segundo entendimento esculpido por Adorno, apresenta um lado lúdico e de aventura:

> [...] seus esforços ainda espelham a disponibilidade de quem, como uma criança, não tem vergonha de se entusiasmar com o que os outros já fizeram. O ensaio reflete o que é amado e odiado, em vez de conceber o espírito como uma criação a partir do nada, segundo o modelo de uma irrestrita moral do trabalho. Felicidade e jogo lhe são essenciais. Ele não começa com Adão e Eva, mas com aquilo sobre o que se deseja falar; diz o que a respeito lhe ocorre e termina onde sente ter chegado ao fim, não onde nada mais resta a dizer: ocupa, deste modo, um lugar entre os despropósitos (Ibid, 2003, p. 16-17).

Como todo ensaio, que "garante um chão para os seus pés" (ADORNO, p.40), é oriundo de uma série de anotações, reflexões e observações, muitas delas fundadas na experiência direta e empírica, direcionadas para motivar essa comunicação.

Desdobrando e tecendo palavras, não se pode negar certa mistura de gêneros, por ocasiões impregnadas de certo teor "exagerado, irônico, caricaturesco, violento, tosco e, às vezes, descuidado em algumas considerações, quer dizer, voluntariamente provocativo". (LARROSA, 2003, 102).

Mas tal exagero provocativo vernacular, por vezes até desproporcional ou herético, é possível e admissível diante da forma acadêmica comunicacional escolhida. Porquanto, o ensaio coloca as fronteiras das ciências, das artes e da filosofia em questão. Conforme célebre

texto de Theodor Adorno, escrito em 1954, intitulado “O ensaio como forma”, em suas últimas linhas: “a lei formal mais profunda do ensaio é a heresia”.

Neste contexto ensaístico, como meio de praticar ciência, ou mesmo reinventá-la hereticamente, tirando-a de um possível concretismo das coisas e do mundo, é que se margeia e se posiciona esta escrita. Que poderia dialogar com mais de um ramo do conhecimento, como a arquitetura, a psicologia, a pedagogia, a antropologia. Mas não se pretende tal ousadia. Muitos são os limites de um ensaio, ainda mais limitado nas linhas, no tempo e nos dados e conhecimento do ensaísta. Permita apenas a possibilidade do erro e o caminhar por desvios, através de descontinuidade e atalhos.

Reproduzindo Michel Foucault, no introito do livro As verdades e as formas jurídicas:

> O que eu gostaria de dizer-lhes nestas conferências são coisas possivelmente inexatas, falsas, errôneas, que apresentarei a título de hipótese de trabalho; hipótese de trabalho para um trabalho futuro. Pediria, para tanto, sua indulgência e, mais do que isto, sua maldade. Isto é, gostaria muito que, ao fim de cada conferência, me fizessem perguntas, críticas e objeções para que, na medida do possível e na medida em que meu espírito não é ainda rígido demais, possa pouco a pouco adaptar-me a elas; e que possamos assim, ao final dessas cinco conferências, ter feito, em conjunto, um trabalho ou eventualmente algum progresso (2002, p.7).

E é margeando tais limites, flutuando entre campos disciplinares diversos, mesclando elementos e objetos que escapa do seu âmbito. Margeando lugares híbridos e fronteiriços. Entre as margens de tantas outras margens. Na confluência do rio Tocantins com o Rio Pará, que juntos vão formar a porção leste do estuário amazônico. Uma região complexa e desafiadora, inundada de contrastes, mergulhada em diversidade e nadando em desafios, que neste canto, distante e por vezes deslembrado do Brasil, que ensaiamos refletir academicamente sobre a distopia e distopia do espaço escolar em solo amazônico.

Anote-se, como ponto de partida para esta prosa, que a escola como lugar, como um recinto físico-arquitetônico, expressa também uma linguagem não-verbal, geradora de construções de contextos, de uma conotação estética e formal intensa. Ao se tê-la empobrecida, suja, sombria, degradada, malcheirosa, temos como entender e configurar uma violência simbólica. É a dimensão do poder simbólico, que segundo Bourdieu (1989), é um poder de construção da realidade que tende a estabelecer uma ordem gnosiológica: o sentido imediato do mundo e, em particular, do mundo social.

Situados no tempo e no espaço, produto e produtor, referido contexto negativo traduz-se, para o presente ensaio, como uma distopia, apontando para um espaço-lugar

defeituoso, doente, desfavorável. Para melhor entendimento do significado do termo, trazemos a estudiosa portuguesa Maria de Fátima Silva, ao asseverar que o modelo perfeito foi sendo substituído pela 'Distopia', a deturpação de um determinado cenário.

Para nós, tudo envolto em um cenário de barbárie e retrocesso, que frustra planejamentos, expectativas e o próprio futuro. Do ponto de vista metodológico, tem uma base bibliográfica e descritiva, socorrendo-se dos estudos e pensamento do sociólogo francês Pierre Bourdieu (2008), que aborda uma das facetas da violência escolar – a simbólica, largueando tal entendimento para as edificações e espaços físicos das escolas.

Igual modo, ampara-se no aporte teórico de Paulo Freire (1986) e Michel Foucault (1987), buscando refletir em uma educação que seja parte de uma pedagogia potencializadora de transformação. Bem como, adota a perspectiva interpretativa da distopia a partir do prisma da teoria crítica da sociedade, como forma de resistência face aos efeitos da barbárie cada vez mais presente no tecido social contemporâneo.

Como ensaio, se quer trazer a necessidade de discutir tais temáticas, seja na academia e na sociedade, como forma de aprimoramento do sistema educativo, possibilitando alternativas outras em solo amazônico, detentor de tantas riquezas e generosos espaços públicos, que contrasta com a pobreza e pequenez das edificações escolares.

Este ensaio contempla tal possibilidade de olhar quando da apresentação do II Colóquio Cidades e Identidades: memória, História, representações e silenciamento, e do IV Workshop de Integração Internacional, realizado no período de 03 a 05 de dezembro de 2019, vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Cidades, Identidades e Territórios – PPGCITI, programa de Mestrado da UFPA - Campus Universitário de Abaetetuba, no Estado do Pará – Brasil.

O objeto de análise do presente ensaio, vinculado ao Grupo de Trabalho 1 – Memória, História e Representações, atem-se sobre as marcas da violência simbólica implícita no espaço físico das escolas públicas e periféricas. Pretende ser uma espécie de "pré-iniciação" sobre o tema em foco diante de um debate inacabado e inconcluso. Certamente, no que concerne ao pensamento aqui posto, poderá haver opiniões divergentes a esse respeito, é correto asseverar que permanece a ser uma característica ontológica da ciência a sua iminente capacidade de superação, contestação e refutação. É a intrínseca dinamicidade e dialética da própria ciência. Tal asseveração que se pode obter com essas reflexões é a já postulada por Azanha (1992, p.12): "[...] sem a possibilidade de divergir, não há ciência". Eis o que este

ensaio postula e espera provocar. Para tanto, parte-se do princípio que a sociedade brasileira, para não dizer todos nós, temos conhecimento da precariedade física da maioria das escolas públicas no nosso país. Assiste-se pessoalmente, no chão da escola, ou pela mídia; vivencia-se no ontem ou na cotidianidade, a combalida e precária realidade de grande parte das escolas públicas e periféricas, que muito se avizinha a indignidade e ao desdouro de tais espaços ditos educativos.

Este ensaio não está terminado. Nada aqui é conclusivo. As fontes teóricas, nem sempre explicitadas ou despropositadas, foram muito variadas, mas ajudaram na produção do debate, mesmo que de forma dispersa, genérica. A lógica e as pretensas verdades narrativas aqui contidas são meios e não fins em si mesmos. Fazendo lembrar, conforme dito por George Bernard Shaw, que "A escola é um edifício com quatro paredes e o amanhã dentro dele." Concluindo pela necessidade de mais atenção e cuidados dos entes e agentes públicos para os espaços e edificações das escolas públicas e periféricas.

1 Escola física-concreta e suas teias subjetivas-simbólicas

Para a presente hipótese ensaísta, a escola é ambígua e paradoxal, porque institui, a um só tempo: ordem e desordem, beleza e imperfeição, riqueza e miséria, dor e poesia, violência e paz, humanidade e indignidade.

Referido território, habitado pela presença humana, é um microcosmo social. A escola é fruto de uma construção histórica. É a um só tempo produto e processo da gênese da tessitura dos embates e tensões da vida em sociedade. Se a sociedade é permeada por suas ambiguidades, subjetividades, desigualdades, violências, conflitos e desumanidades, na interioridade da sua gênese, também a escola o é, se faz, reflete e reproduz. Reproduções, narrativas, construções e ideias que tem nome, endereço e tempo certos. Cambiante como a sociedade, assim é ou está a escola.

O admirável e abominável do mundo reflete e interage no universo escolar. É uma profusão de realidades, de crenças, etnias, sexualidades, de gerações distintas. Tal profusão de diferenças ressalta-se na linguagem: gírias, sotaques, tiques linguísticos. Também surge nas diferenças sociais: pobres, ricos, classe média, miseráveis. No gênero: masculino, feminino, trans, etc. Na cor e etnia: negro, indígena, branco, quilombola. Nas crenças que professam: candomblé, catolicismo, islamismo, protestantismo; entre outros tantos e plurais

aspectos de identidades e de culturas. São pequenas estrelas, com suas luzes e sombras, numa imensa constelação.

É a escola marcada por um contexto profuso e complexo. Composto por tantas realidades distintas, que interpela a necessária busca de múltiplos olhares diante das interfaces em vista. Não é mais possível pensar uma educação genérica, homogênea, ou uma escola única, padronizada, diante de um mundo marcado por múltiplos fragmentos culturais e ideológicos que, como num caleidoscópio, à medida que se movimentam, criam-se novas e inesperadas composições visuais.

Em meio a esse jogo de contradições e tensões sócio-ideológicas, para introduzir a questão fulcral, tem-se como recorte de abordagem para o intento ensaístico, que um prédio, uma edificação escolar, também pode ser analisado por outro olhar. Quando observado na sua dimensão física e material, concretamente falando, muitos podem observar seus atributos plásticos, geométricos, linhas, cores, materiais, técnicas construtivas, aspectos funcionais, inserção urbana, ventilação, etc.

Mas um elemento importante perpassa esses atributos – o espaço simbólico. Referido espaço transmuda-se em veículo de um imaginário que legitima como fonte de identidade.

O espaço escolar pode ser entendido tanto como físico como simbólico, uma vez que é um meio materializado fisicamente, mas mediado por palavras, conceitos, significações, representações. Tem- assim os espaços escolares como territórios produtores de significados por excelência.

> Na experiência humana o espaço nunca é vazio. Ele é sempre o lugar repleto de significados, lembranças, objetos e pessoas, que atravessam o campo de nossa memória e dos nossos sentimentos, desperta tristezas e alegrias, prazeres e dores, tranquilidade e angústias. Para qualquer ser vivo, o espaço é vital, não apenas para a sobrevivência, mas, sobretudo para o seu desenvolvimento. Para o ser humano, o espaço, além de ser um elemento potencialmente mensurável, é o lugar de reconhecimento de si e dos outros, porque é no espaço que ele se movimenta, realiza atividades, estabelece relações sociais (LIMA, 1995, p. 187).

Tais espaços tornam-se referenciais marcantes na história e na vida das pessoas. Uma porção considerável do tempo e da vida, sobretudo nas etapas iniciais, ocorre dentro das escolas. Apesar de todos os seus paradoxos, contradições e conflitos, a escola ainda é vista como um lugar de pertencimento, de socialização. No jargão popular a escola ainda pode ser considerada, por uma parcela da sociedade, como o segundo lar.

Mas tais espaços embrenham-se de significados a partir das inúmeras experiências e possibilidades que cada ser vivente possua. Diante da heterogeneidade das relações e sentidos, os espaços transmutam-se e se tornam representativos, significativos e significantes num contexto individual e coletivo. Tais significados são plásticos e mutáveis, influenciados por questões sociais, históricas, afetivas, socioeconômicas e emotivo-sensoriais.

Desse ponto de vista, o sentido da existência humana, o sentido e significado das coisas, não é dado por nenhuma verdade transcendental e nem é algo individual. É produto da cultura na qual o sujeito está inserido. O sujeito se constitui pelo simbólico, que se dá por meio da produção de discursos e narrativas (KEHL, 2002). O sujeito é, então, construído a cada encontro e desencontro, com o outro e com as coisas, com os lugares, em um movimento inesgotável e diversificado de sentidos.

E um desses elementos, que perpassa esses atributos é o espaço físico – concreto da escola. Podendo ser visível e sensível para alguns, para outros parece invisível, sendo ignorado e pouco discutido, apesar de gerar efeitos significativos na percepção sensorial dos sujeitos e do próprio ambiente.

Do ponto de vista arquitetônico, conforme ressaltam Frago e Escolano (2001), “o espaço não é neutro, sempre educa”, resultando daí o interesse pela análise conjunta de ambos os aspectos – espaço e educação – a fim de se considerar suas implicações recíprocas.

A arquitetura e o ambiente exerce direta influência sobre a prática educacional e sobre os seus sujeitos. Interfere em sua constituição corporal e psicológica. Os espaço e edifícios escolares que mais parecem prisões, reproduz a envelhecida lógica da vigilância e punição. Tal contextualização remete e rememora a obra de Michel Foucault – Vigiar e Punir: nascimento da prisão (1987), na qual descreve as práticas de punição exercidas nas escolas e outras instituições, como a igreja, família, fábricas, asilos, etc., bem como as consequências desse processo para a vida de cada sujeito.

Foucault, um crítico da instituição escolar, ao descrever as práticas de punição e vigilância exercidas em instituições de ensino, no século passado, parece descrever traços significativos de modelo que ainda se faz presente no século atual.

Todas essas realidades encontradas nos espaços escolares, possuem a mesma finalidade. Ao mesmo tempo que doutrina o indivíduo submetendo e buscando adequá-lo ao ambiente, também condiciona o sujeito. É o poder que produz realidade. “Na verdade, o poder produz; ele produz realidade; produz campos de objetos e rituais da verdade. O

indivíduo e o conhecimento que dele se pode ter se originam nessa produção" (FOUCAULT, 1987, p. 218).

Referida obra permanece atual, como diagnóstico do nosso tempo. Pode ajudar a compreender os paradoxos que vivemos enquanto sociedade submetida a um poder subliminar, invisível, eis que em relação ao tratamento destinado ao corpo, para Foucault (1987), as instituições, através de suas práticas e mecanismos, foram desenvolvidas para o seu controle e vigilância.

Para Foucault, o corpo, nestas instituições, é tido como um objeto, apto e apropriado de ser domesticado, "adestrado" a partir de normas e punições. Dessa forma, subjugados ao poder, "[...] há toda uma produção de sujeitos dóceis, formatados, inofensivos politicamente, conformistas. Não se trata de domesticar apenas o corpo, mas a alma, a subjetividade. A transformação do poder é atingir, cada vez mais, a alma, e não o corpo" (TERNES, 2010, p. 30).

E neste patamar de ensaio, tal espaço além de ser repressivo e punitivo, também o é de cenário degradante - distópico. Por meios singulares, neste monólogo ensaístico, não se quer confirmar ou negar que todas as escolas tenham tais ou quais violências, nem que todas são iguais. Apenas é uma forma acadêmica de suscitar atenção, ampliar o olhar, questionar tal realidade que por vezes passa despercebida, e que de tão naturalizada, banalizada, com ela nos acostumamos.

É também, diante da distopia, pensar em caminhos utópicos que possa florescer melhores dias e tempos. Parafraseando um provérbio árabe, não podemos declarar que as estrelas estão mortas, só porque o céu está nublado. Ou, poeticamente falando, como diria Mário Quintana: "Se as coisas são inatingíveis... ora! Não é motivo para não querê-las... Que triste os caminhos, se não fora a presença distante das estrelas".

2 Há uma pedra como caminho

Há pedras, há sujeira, há mal cheiro, há goteiras no telhado, há esgoto a céu aberto. Falta luz, falta ventilação, falta espaço, falta ambientação, falta condição digna e adequada. Este é o cenário distópico de algumas escolas públicas e periféricas, que poderia ser localizada em Abaetetuba, ou muitos outros rincões do Brasil, representada nessa narrativa.

Há escolas que faltam quase tudo: paredes, teto, banheiro, piso, energia, água, mobiliário. Há escolas de prédios, quando existentes, com aspecto ou espectro escolar, que são cenários desoladores, sombrios, tristes. Não raro, no pátio, quando existente, há suporte

enferrujado para balanço, todavia, sem balanços. A sala de aula apertada, com pouca luminosidade e ventilação, mas parece um depósito de cadeira e mesas num improviso improvável.

O pouco mobiliário, quando existente, é velho e rabiscado. Cadeiras e mesas próximas demais uns dos outros, inviabilizando a movimentação da sala de aula, limitando um espaço razoável de circularidade e acessibilidade. Portas e janelas remendadas, numa composição de gambiaras, feitas com pedaços de madeiras, plásticos e folhas de cadernos. Completando o cenário, lixo no chão, corredores sombrios, paredes sujas, mau cheiro no ar e o descaso público circulando entre todos. Falta identificação escolar, signos, valores. Sobram improvisos, descasos.

São cenários que levantam questionamentos e sérias dúvidas sobre o processo de ensinar e aprender, neste tempo e lugar. Para este ensaio, tal realidade é caracterizadora de uma violência simbólica. Sobre tal realidade tem-se "a lógica da violência como uma prática institucional, política e simbólica – uma violência técnica que muitas vezes a escola não vê, não se dá conta, e que pratica de forma naturalizada" (ARAÚJO; PÉREZ, 2006, p. 465).

A paisagem negativa, a visão degradada de uma realidade da sociedade ali construída, de um espaço-lugar defeituoso, doente, desfavorável, distópica, inquietante. São espaços que desqualifica a dimensão humana, por se tornarem inóspitas e discriminatórias ao produzir efeitos negativos no cenário educacional com reverberações negativas para todos. Na verdade, são não-lugares educacionais, assim entendidos por inviabilizar a ressignificação das vidas dos seus principais atores.

São escolas em sua maioria públicas e periféricas. Embora possam estar geograficamente no centro da cidade. Contudo são periféricas por serem desprestigiadas, não terem a atenção devida, não estarem na pauta de atenções e compromissos. São escolas empobrecidas para alunos empobrecidos. São escolas periféricas, mesmo que fique no centro, para indivíduos periféricos. Escolas inóspitas, discriminatórias para alunos que desejam igualdade.

É evidente que muitas podem ser as justificativas apresentadas: falta de recursos, distância dos centros de poder, burocracia, descaso, ausência da gestão, etc. Entretanto, não buscando apontar culpados ou erros, até porque, quiçá, tenhamos todos nós uma parcela de culpa, a narrativa aponta para a fabulação de um enredo cujo cerne é o espaço físico escolar destituído de um ambiente em que se possa crer num cenário de futuro melhor. Eis que,

conforme George Bernard Shaw a “escola é um edifício com quatro paredes e o amanhã dentro dele”.

3 Da Utopia à Distopia no espaço escolar

A capacidade humana de sonhar, idealizar e de fantasiar sobre o próprio futuro, buscando criar mundos perfeitos, parece ser um dos atributos definidores da humanidade. Tal realidade alcança o passado remoto, permeia o presente, podendo ser encontrada em diferentes grupos sociais ao longo da história.

Atentando para variadas dimensões da vida social na contemporaneidade, percebem-se situações/contextos/realidades em que o sonho desejado, a idealização procurada e projetada pela sociedade humana tornou-se distante, não atingível. Muitas dessas realidades lograram a “falibilidade, fracasso e ausência de perfeição” (CLAEYS, 2017, p.12).

Poderia estar presente, no parágrafo acima, o entendimento acerca dos vocábulos – utopia e distopia. Uma tentativa de definição precisa e uníssona estaria longe de dar conta de todas as questões que suscitam tais termos. Mas para o intuito desse trabalho, de forma simplificada e basilar, podemos entender a utopia como a necessidade imperativa de ultrapassar os limites do real, projetando e instituindo outra forma de organização. Já a distopia apegada a dimensão representativa de uma realidade negativa, que nos leva do sonho ao pesadelo.

Para Marilena Chauí, em seu ensaio Notas sobre Utopia (2008): “A utopia nasce como um gênero literário — é a narrativa sobre uma sociedade perfeita e feliz — e um discurso político — é a exposição sobre a cidade justa”. Ainda acresce algumas características da utopia, as quais destacam-se três. Para a filósofa brasileira, a utopia: i) propõe um mundo tal como deve ser, em oposição ao mundo que se tem; ii) busca a liberdade e a felicidade individual e pública; iii) é um discurso cujas fronteiras são móveis, ou seja, a utopia pode ser literária, arquitetônica, religiosa, política.

O termo utopia, desde que foi criado, tendo a obra Utopia de Tomas More como um referencial histórico, adquiriu no decorrer dos tempos novos significados, adquirindo diferentes manifestações lexicais e semânticas. Neologismos foram criados, cristalizando-se em novas formas e derivando outras. Concordante é afirmar que os termos utopia e distopia, há muito abandonaram o campo exclusivo da literatura, integrando-se no discurso corrente

de outras disciplinas, tais como: direito, antropologia, religião, pedagogia, sociologia, economia, entre outras.

Nos tempos atuais, “em que a crise estrutural da economia de mercado estende ameaçadoras sombras sobre a efetivação dos direitos humanos fundamentais em todo o mundo” (KROHLING, 2009, p.19), face às alterações dos espaços sociais e globais, das mudanças nas relações interpessoais, as utopias parecem se mostrar mais irrealizáveis e distantes que as distopias. Por vezes, tem-se a utopia como uma visão anacrónica dos tempos atuais.

Vivenciamos um tempo cheio de desafios. Carregado de incertezas e perplexidades diante do paradoxo entre o avanço da tecnologia, da ciência e a defasagem nas relações humanas na atualidade. A sociedade sonhada, idealizada, globalizada que traria todas as respostas às necessidades dos seres humanos, uma sociedade humana em que todos viveriam mais, melhor e em paz, não se confirmou. É um ambiente marcado por incertezas quanto aos rumos do amanhã e as preocupações do hoje num mundo em vertiginosa transformação.

É inquietante e crível imaginar que “possamos nos tornar vítimas dos incontáveis perigos que o mundo opaco e seu futuro incerto supostamente têm guardado para nós” (BAUMAN, 2007, p.17). A sociedade utópica tornou-se distópica, apontando para um espaço-lugar defeituoso, doente, desfavorável. É a insegurança, a dúvida, o aumento da violência, a mercantilização da vida, a coisificação do humano, a descartabilidade dos bens e das pessoas, e, ao mesmo tempo, a absoluta ausência de capacidade e compreensão para lidar com tudo isso.

E a escola não se afasta nem está isenta de tais meandros conjunturais, nestes tempos anti-utópicos. Uma tentativa de encontrar e narrar todas as utopias e distopias no universo escolar, através desse ensaio, nem de longe poderia dar conta diante de todas as problemáticas que poderia suscitar.

Em nível de problematização, tem-se que a escola no Brasil, sobretudo no cenário das escolas públicas e periféricas dos nossos dias, além de se apresentar com índices altos de expressões de violências, há outras violências introjetadas como naturais. No dizer de Aquino, a imagem “já quase idílica, da escola como *locus* de fomentação do pensamento humano” do legado cultural, parece ter sido substituída pela “visão difusa de um campo de pequenas batalhas civis; pequenas, mas visíveis o suficiente para causar uma espécie de mal-estar coletivo nos educadores brasileiros” (AQUINO, 1998, p. 7-8), em complementação às palavras

do autor e do cenário acima esboçado, acresça-se negativamente um ambiente empobrecido, mal cheiroso, sujo e soturno. A Utopia da escola ideal transmudou-se numa Distopia do lugar não desejado.

É um exemplo atual que, há alguns anos atrás, poderia ser lido como parte de um futuro distópico: um porvir em que o local almejado, sonhado, não apenas foi frustrado, como trasmudado em algo negativo, defeituoso, desfavorável.

Para a intencionalidade desse ensaio, como destaca Gregory Claeys, "a palavra [*distopia*] é derivada de duas palavras gregas, *dus* e *topos*, significando um lugar doente, ruim, defeituoso ou desfavorável" (2017, p. 4). Mas para atingir o desiderato para o presente trabalho ensaístico, clarificamos relembrando a proposta inicial deste ensaio, em perceber o recinto físico-arquitetônico e a ambientação escolar, como uma linguagem não-verbal, geradora de construções de contextos, de uma conotação estética e formal intensa.

Contudo, ao exibirem, por vezes, uma dimensão visual desoladora, sombria, triste, empobrecida, degradante, se busca entender como uma violência simbólica, configurando-se como uma distopia, como um espaço-lugar defeituoso, doente, desfavorável.

4 Violência simbólica e distopia escolar – ideias em movimento

Vivenciamos "A era dos extremos", onde a violência não somente é recorrente, mas assume uma dimensão assustadora. Na visão de Eric Hobsbawm (2003), a discussão sobre a violência está no coração das tragédias e catástrofes humanas.

A violência é um fenômeno complexo e múltiplo. Sempre existiu e sempre fez parte da humanidade. Onipresente no cotidiano contemporâneo, a violência invade espaços e vidas das mais diversas maneiras. Diversos são os ângulos, visões e facetas do problema. Tem-se o entendimento da violência como o não reconhecimento do outro, a anulação ou a cisão do outro (ADORNO, 1993).

Nas últimas décadas, os debates sobre a violência escolar ocuparam o tempo de sociólogos, pedagogos, juristas, filósofos, antropólogos, entre outros da área humanidades, que se debruçam sobre o fenômeno da violência e suas múltiplas facetas.

Este ensaio lança um olhar sobre uma das facetas da violência – a violência escolar, sendo esta complexa e multifacetada. O trabalho alberga-se na sua dimensão simbólica, enquanto escola pública e periférica, a partir do lugar onde está edificada com todas as suas representações simbólicas.

Entre os cientistas sociais e pedagogos que se debruçaram sobre a violência escolar, e entendemos oportuno como fundamento teórico para o presente trabalho se tem Pierre Bourdieu, que traz seu conceito de violência simbólica num entendimento mais dilatado e difuso de dominação.

Partindo do entendimento que a violência escolar não é só física, intelectual ou econômica, mas há também um tipo de violência velada, uma espécie de violência ideológica, que tem como propósito a indução de valores de uma classe social sobre outra e que se produz de forma dissimulada, principalmente pela ação pedagógica, a qual chamamos de violência simbólica.

Tal aplicação da violência simbólica, segundo Bourdieu (1989, p. 146), seria operada pelos ditos mandatários do "Estado, detentor do monopólio da violência simbólica legítima" e que inclui os professores. Para o estudioso através dela é que se instituiria e se exerceria o poder simbólico. A violência simbólica seria o [...] poder de construção da realidade, que tende a estabelecer [...] o sentido imediato do mundo (e, em particular, do mundo social), supõe aquilo que Durkheim chama o conformismo lógico, quer dizer, uma concepção homogênea do tempo, do número, da causa, que torna possível a concordância entre as inteligências. (BOURDIEU, 1989, p. 9)

Ao trazermos tantos cenários e realidades degradantes, nessa perspectiva, de maneira imposta e vivenciada, a violência encontra-se presente. Mas especificadamente a violência simbólica como um tipo de violência que ocorre de forma suave, insensível e muitas vezes invisível. Suas vítimas, por vezes, desconhecem a instância em que ocorre por meio das relações sociais em forma de dominação.

Atento ao que diz Bourdieu (2002), há uma relação extraordinariamente ordinária que deixa explícita a forma de dominação que é exercida por diferentes meios, tendo como objeto os conjuntos de bens simbólicos.

É um tipo de violência que ocorre sem a necessidade de coerção física, mas se concretiza de forma velada, sendo praticada de maneira inquestionável pela aceitação da legitimação do poder simbólico, que de acordo com Bourdieu, confirma e transforma a visão de mundo, com uma relação determinada que exerce reconhecimento e é ignorado como uma violência arbitrária que se produz e reproduz no mundo social por uma ordem de significações legitimadas via esquemas de percepção e disposições incorporadas pelos sujeitos.

É atual no Brasil, há vários anos, para a maioria das edificações das escolas públicas, os governos adotarem um projeto padrão que visa principalmente o funcionalismo e a economia financeira na obra. Todavia, essa padronização está distante de alcançar uma educação libertadora.

O espaço escolar deve ser adequado para uma educação libertadora. Devendo ter lugares físicos mais adequados e com qualidade ambiental: luminosidade, ventilação, acústica e acessibilidade, utilizando materiais inovadores e que possa ter um maior contato com a natureza, ainda mais por estamos em solo amazônico. Pois as características físicas e ambientais do espaço escolar influenciam no processo de aprendizagem, independentemente do método pedagógico adotado.

Oportuno refletir alternativas ao sistema educacional através da qual seja parte de uma pedagogia em se possa questionar o paradigma moderno e possibilite uma escola que busque pensar e encontrar alternativas para o seu futuro, alternativas mais inclusivas, dialógicas, participativas, emancipatórias e ambientalmente equilibradas.

Considerações inconclusivas

Est ensaio não está terminado, não esgotando nessas breves linhas. Nada aqui é conclusivo. A lógica e as pretensas verdades narrativas aqui contidas são meios e não fins em si mesmos. Necessário a busca de novas lentes e teorias. Necessário ousar por mais e melhor.

Este ensaio visa ser uma mera contribuição provocativa para um diálogo que carece de mais pesquisas, mais debates, mais reflexões, mais olhares e mais estranhamentos. Esperamos ter contextualizado algumas questões introdutórias desse tema com desenvolvimento promissor. Acreditando existir uma chave interpretativa para debater a distopia dos espaços físicos escolares como uma violência simbólica.

Necessário inferir, também, numa perspectiva freireana, que a escola estaria mais adequadamente cumprindo seu papel primordial com uma educação libertadora, permitindo aos educadores e educando conhecimentos para que pudesse “ler o mundo” para transformá-lo (FREIRE, 2011), e tal realidade também passa pelo espaço físico escolar.

Num mundo pós-utópico, Gregory Claeys conclama à não-desistência: “Os antigos mundos ideais podem nos dar esperança, inspiração, uma ideia do que ambicionar e também do que evitar. Mas *nosso* mundo ideal deve ser nossa própria criação, e teremos de enfrentar uma séria prestação de contas com o destino se não o criarmos” (CLAEYS, 2017, p. 213).

Que a escola possa se tornar um dos lócus de debate de uma nova política da espacialidade. Que assim como a história em Paulo Freire é o campo das possibilidades humanas, os espaços escolares, na sua dimensão física, também o possa ser. Que neste outro espaço, outros homens possam nascer, não como simulacros nem como resíduo, mas como a flor que rompe o asfalto do poema da vida descrito por Drummond:

> [...] Uma flor nasceu na rua!
> Passem de longe, bonde, ônibus, rio de aço do tráfego.
> Uma flora ainda desbotada
> Ilude a polícia, rompe o asfalto.
> Façam completo silêncio, paralisem os negócios,
> Garanto que uma flor nasceu.
> Sua cor não se percebe.
> Suas pétalas não se abrem.
> Seu nome não está nos livros.
> É feia. Mas é realmente uma flor.
> Sento-me no chão da capital do país às cinco horas da tarde
> E lentamente passo a mão nessa forma insegura
> Do lado das montanhas, nuvens maciças avolumam-se
> Pequenos pontos brancos movem-se no mar, galinhas em pânico
> É feia. Mas é uma flor. Furou o asfalto, o tédio, o nojo e o ódio.
> (A Flor e a Náusea)

Referências

ANDRADE, Carlos Drummond de. **Antologia Poética.** 43ª Ed. Rio de Janeiro: Record, 1999.

AZANHA, José Mário Pires. **Uma ideia de pesquisa educacional.** São Paulo: EDUSP-FAFESP, 1992.

BAUMAN, Zygmunt. **Tempos líquidos.** Rio de Janeiro: Zahar, 2007.

BOHM, David. **Diálogo: Comunicação e redes de convivência.** São Paulo: Editora Palas Athena, 2005.

BOURDIEU, P. **O poder simbólico**. Lisboa: Difusão Editorial, 1989.

CANDIDO, Antonio. **Vários Escritos.** 4ª Ed. Rio de Janeiro: Duas Cidades; Ouro sobre Azul, 2004.

CLAEYS, Gregory. **Utopia**: a história de uma ideia. Trad. Pedro Barros. São Paulo: Edições SESC SP, 2013.

CLAEYS, Gregory. **Dystopia: A Natural History**. A study of modern despotism, its antecedents, and its literary diffractions. Oxford: Oxford University Press, 2017.

FRAGO, Antônio Vinão; ESCOLANO, Augustin. **Currículo, espaço e subjetividade:** a arquitetura como programa. 2ª Ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir:** nascimento da prisão. Petrópolis: Vozes, 2014.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder.** 23ª Ed. São Paulo: Graal, 2004.

GUIMARÃES, Marcelo Rezende. **Um novo mundo é possível:** dez boas razões para educar para

a paz, praticar a tolerância, promover o diálogo inter-religioso, ser solidário, promover os direitos humanos. São Leopoldo: Sinodal, 2004.

GUIMARÃES, Marcelo Rezende. **Educação para a paz:** sentidos e dilemas. Caxias do Sul: Educs, 2005.

HOBSBAWM, Eric. **Era dos extremos**: o breve século XX (1914-1921). São Paulo: Companhia das Letras, 2003.

KEHL, Maria Rita. **Sobre ética e psicanálise.** São Paulo: Companhia das Letras, 2002.

LIMA, Mayumi W. Souza. **A cidade e a criança.** São Paulo: Nobel, 1989.

LIMA, Mayumi W. Souza. **Arquitetura e educação.** São Paulo: Studio Nobel, 1995.

Obras pesquisadas em Portais eletrônicos:

CHAUI, Marilena. **Notas sobre Utopia.** Revisa Ciência e Cultura. São Paulo, v. 60, n.1, Julho 2008. Disponível em: <http://cienciaecultura.bvs.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S000967252008000-500003&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 01.Aug. 2016.

ELOS ENTRE AMAZÔNIA E ÁFRICA: TRAJETÓRIA DE DIÁLOGOS ACADÊMICOS E COOPERAÇÃO INTERNACIONAL NO CAMPUS DE ABAETETUBA DA UFPA

Jacqueline Cunha da Serra Freire[95]
Mariza Felippe Assunção[96]
Yvens Ely Martins Cordeiro[97]

Dentro de Mim Faz Sul

Elegemos o título de uma obra[98] de Ondjaki[99], poeta angolano, para introduzir o presente artigo, que objetiva descrever e analisar a recente experiência de diálogos e cooperação acadêmica internacional do Campus de Abaetetuba da Universidade Federal do Pará (UFPA) com instituições de países africanos.

Em entrevista publicada na Revista Contracorrente[100], Ondjaki ao ser questionado pela entrevistadora[101] sobre o sentido da metáfora do Sul que intitula seu livro, se tal metáfora se vincula às Epistemologias do Sul proposta pelo sociólogo português Boaventura de Sousa Santos, o poeta-escritor Ondjaki afirma:

> Quanto ao Sul, eu tenho os meus... Não é nenhuma alusão, acredite, à Sociologia ou até ao mundo... Vezes demais, dentro de mim faz sul... E é só isso. Um certo sul, um sul-de-estar, um sul-de-menos-sonhar, um sul nostálgico que vem de dentro. Na vida real, quando penso Sul, sim, talvez seja geográfico, o Lubango, terra que eu adoro, fica a sul de Luanda; o Namibe, terra do meu avô, do meu pai, da minha tia, fica a sul também; Angola fica no sul... uma palavra bonita de se dizer ou de se pensar. Ou de nos deitarmos com ela (SECCO, 2016, p. 247).

No Campus Universitário de Abaetetuba/Baixo Tocantins (CUBT/UFPA), a cooperação internacional vem sendo tecida a partir do diálogo com a concepção de Epistemologias do Sul, cunhada por Boaventura de Sousa Santos em sua vasta obra, ao discutir mudanças

[95] Faculdade de Formação e Desenvolvimento do Campo/UFPA. E-mail: jacqueline.csfreire@gmail.com
[96] Faculdade de Educação e Ciências Sociais/UFPA. E-mail: marizafelippe@yahoo.com.br
[97] Faculdade de Formação e Desenvolvimento do Campo/UFPA. E-mail: yvenscordeiro@yahoo.com.br
[98] *Dentro de Mim Faz Sul Seguido de Acto Sanguíneo* (2010) reúne o primeiro livro publicado por Ondjaki - Acto Sanguíneu (INALD, 2000, poesia) – e seu último livro de poesia na sua primeira década de publicações neste século, Dentro de mim faz sul. Na primeira década do século XXI, Ondjaki publicou 15 livros e foi ganhador de 6 prêmios, sendo atualmente lido em sete línguas diferentes.
[99] Ondjaki é o pseudônimo literário do escritor angolano Ndalu de Almeida, nascido em 1977, após a independência de Angola. Internacionalmente reconhecido e premiado em vários países por sua literatura, Ondjaki tem sido traduzido para vários idiomas. No Brasil foi vencedor do Prêmio Jabuti em 2010, na categoria juvenil, com o romance "Avó Dezanove e o Segredo do Soviético".
[100] http://periodicos.uea.edu.br/index.php/contracorrente/article/download/483/474/
[101] Carmen Lucia Tindó Ribeiro Secco, Professora Associada da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), realizou entrevista em julho de 2016 no contexto do I Festival das Culturas da Unilab-CE.

paradigmáticas, constituindo-se numa denúncia da lógica epistêmica hegemônica da ciência moderna. Em Santos (2009), na obra intitulada Epistemologias do Sul, o paradigma é profundamente abordado pelo organizador e vozes do Sul.

Sediado no município de Abaetetuba, no estado do Pará, na Amazônia brasileira, o CUBT foi fundado em 1987 no contexto da expansão e interiorização da UFPA. É principalmente, no entanto, nos dois últimos anos que a cooperação internacional emergiu no debate institucional nesta unidade regional de educação da Universidade, que abrange ainda os municípios do Baixo Tocantins[102].

O processo de internacionalização da educação nas Universidades pode ser abordado, como analisa Morosini (2011), em termos de sistema ou institucionalmente, e no caso brasileiro estas duas dimensões se encontram interligadas porque o país conta com um aparelho estatal complexo, que regula, avalia e supervisiona a educação superior.

A internacionalização e a integração regional são historicamente elementos constitutivos da política institucional na UFPA. Já no período de redemocratização do Brasil na primeira metade da década de 1980, a UFPA dinamizou amplo processo de cooperação com países da Pan-Amazônia, abordado por Silva, Freire et al (2017).

O Plano de Desenvolvimento da Unidade (PDU) do CUBT foi atualizado em 2019 e no item que trata da competência da Gestão Acadêmica consta a meta de ampliar e consolidar as relações internacionais, incorporando na meta relacionada com a internacionalização, a projeção de incentivar e apoiar a participação de docentes em eventos acadêmicos e científicos, enfatizando aqueles cujos resultados poderão ser publicados em revistas científicas e em anais de âmbito nacional e/ou internacional; estabelecer acordos de cooperação acadêmica e científica com outros países.

A partir de um movimento de grupos de pesquisa, Faculdades e um dos Programas de Pós-Graduação do Campus de Abaetetuba, atualmente articulados em torno da Rede Interdisciplinar de Pesquisa e Diálogos no Sul Global – Rede IntegraSUL – a cooperação com países do Sul global vem sendo tecida com países da África e da América Latina, sendo objeto do presente artigo a descrição e análise em torno de articulações com instituições acadêmicas e educacionais de países africanos, especificamente de Angola, Cabo Verde, Guiné Bissau e Moçambique.

[102] Em 2015, dados da Secretaria de Desenvolvimento Territorial do extinto Ministério do Desenvolvimento Agrário (MDA) apontava o Território da Cidadania Baixo Tocantins composto pelos municípios de Abaetetuba, Acará, Baião, Barcarena, Cametá, Igarapé-Miri, Limoeiro do Ajuru, Mocajuba, Moju, Oeiras do Pará e Tailândia.

O estudo está referenciado em pesquisa bibliográfica e documental. Com base na premissa de que a realidade é uma construção social e, portanto, processual e reflexiva, evidencia-se que a pesquisa qualitativa refere a um importante aporte no escopo desta investigação. O termo qualitativo implica uma partilha densa com pessoas, fatos e locais que constituem objetos de pesquisa, para extrair desse convívio os significados visíveis e latentes que somente são perceptíveis a uma atenção sensível (CHIZZOTTI, 2003, p. 221).

Nesse contexto o uso de documentos como fonte sistemática de dados se constitui como eficiente meio de investigação e análise, e a revisão bibliográfica se impõe como um encaminhamento necessário na lida com o problema de pesquisa, por entender que o nível de teorização possível em um dado estudo depende de um conhecimento acumulado sobre o problema em foco (ALVES-MAZZOTTI, 2002); à medida que esta encontra-se em andamento desde 2018, e que já dispõe de resultados parciais, refletidos neste texto.

Maior instituição acadêmica da região amazônica no Brasil, a UFPA tem avançado significativamente no que se refere à cooperação acadêmica internacional. O Campus de Abaetetuba nos anos recentes inscreve-se neste esforço de diálogos e parcerias, objeto de reflexão no presente artigo.

1 Trilhas da cooperação Amazônia e África: contexto e sentidos das iniciativas no Campus de Abaetetuba da UFPA

O Programa de Apoio à Cooperação Interinstitucional (PACI) vinculado à Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação (PROPESP) e a Pró-Reitoria de Relações Internacionais (PROINTER) da UFPA é um eixo articulador central na cooperação Amazônia e África no Campus de Abaetetuba.

Institucionalizado em 2009 na UFPA, o PACI tem se constituído num dos principais programas de fomento de cooperação acadêmica internacional com diferentes países e continentes na Universidade. Destaca-se como principal objetivo do PACI incentivar o aproveitamento de oportunidades de colaboração entre Grupos de Pesquisa cadastrados no Diretório do CNPq e vinculados aos Programas de Pós-Graduação (PPGs) da UFPA e grupos de pesquisa de outras Instituições de Ensino Superior (IES) do exterior. (UFPA, Edital PACI 2019).

Duas dinâmicas principais marcam o PACI: realização de reuniões com Grupos de Pesquisa da UFPA deslocando-se para o exterior ou o convite para que pesquisadores/as de Grupos de instituições internacionais participem de missões na UFPA. Ao disponibilizar

recursos para a elaboração de propostas de pesquisa a serem submetidas a agências de fomento brasileiras ou internacionais que financiem projetos em rede de cooperação interinstitucional, inclusive no âmbito da pós-graduação, se reconhece o PACI como elemento de uma política institucional de fortalecimento de grupos de pesquisa da UFPA e internacionalização de seus diálogos e potenciais redes.

Neste contexto, em 2018 o líder do Grupo de Pesquisa Rebios Amazônia Tocantina[103], vinculado à Faculdade de Formação e Desenvolvimento do Campo e ao Programa de Pós-Graduação em Cidades, Identidades e Territórios (PPGCITI) submeteu ao Edital 04/2018/PACI/Propesp/Prointer o projeto *Etnoconhecimento, Agroecologia e Sustentabilidade em Mayombe/Angola e na Amazônia: estudo comparado e repercussões para políticas públicas* em parceria com pesquisador do Instituto Superior de Ciências da Educação (ISCED) de Luanda, Angola.

Aprovado o projeto, a missão de cooperação internacional liderada pelo Grupo Rebios, integrado com o Grupo de Pesquisa e Extensão Educação e Cooperação Sul-Sul (ELOSS)[104], possibilitou a organização de um conjunto de atividades acadêmicas no Campus de Abaetetuba, agregando vários Grupos de Pesquisa, a linha de pesquisa Políticas Públicas, Movimentos Sociais e Territórios do PPGCITI, contando ainda com o apoio da Divisão de Extensão e Divisão de Pesquisa e Pós-Graduação (DPPG) do CUBT.

Atividades acadêmicas dinamizadas no contexto das comemorações dos 30 anos do Campus de Abaetetuba envolvendo a comunidade universitária, a exemplo da Mesa Redonda "Educação Superior e Integração Internacional no Sul Global", assim como debate temático com estudantes da graduação e pós-graduação intitulado "Etnoconhecimento, Agroecologia, Educação e Sustentabilidade em Mayombe/Angola e na Amazônia", foram delineando a primeira experiência de PACI do Campus.

Na perspectiva de melhor (re)conhecimento de potencial estudo socioambiental comparado entre a floresta amazônica, a partir da especificidade da região Tocantina, e a floresta de Mayombe, em Angola, realizou-se atividade de campo em comunidades

[103] Grupo de Pesquisa em Biodiversidade e Sustentabilidade da Amazônia Tocantina da Universidade Federal do Pará (UFPA), cadastrado no Diretório de Grupos de Pesquisa do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq). Liderado pelo Prof. Dr. Yvens Cordeiro (yvenscordeiro@yahoo.com.br).

[104] Grupo interinstitucional de pesquisadores/as da Universidade Federal do Pará (UFPA) e Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB), cadastrado no Diretório de Grupos de Pesquisa do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq). Liderado pela Profa. Dra. Jacqueline Freire (jacqueline.csfreire@gmail.com).

quilombolas de ilhas de Abaetetuba, realizando assim visita na comunidade no rio Baixo Itacuruçá e no rio Arapapuzinho.

O encontro de um pesquisador de país africano com a comunidade quilombola do Baixo Itacuruçá foi muito simbólico. Reunida na Escola de Ensino Infantil Fundamental e Médio Santo André, a comunidade quilombola e estudantes da escola, especialmente dos anos finais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio puderam dialogar sobre ancestralidade africana, desmistificar muitas questões sobre África. De base interdisciplinar, o debate envolveu aspectos históricos, geográficos, sociais, culturais, ambientais, entre outros, sobre Angola, África e Amazônia, o que nos une como afrodescendentes, o intenso e brutal processo de escravização de negros africanos no Brasil e na Amazônia, que inclusive é razão constitutiva de quilombos na região.

A experiência de campo no Baixo Itacuruçá, que contou com o decisivo apoio da EEIFM Santo André e da Associação de Remanescentes de Quilombos das Ilhas de Abaetetuba (ARQUIA), revelou a potência do que aproxima a Amazônia e a floresta *Mayombe*. A tese de doutorado de Buza (2006) e estudos realizados por Cordeiro (2009, 2010) evidenciam o potencial de pesquisas comparadas entre a realidade angolana e amazônica, principalmente nas questões que envolvem territórios quilombolas, como é o caso de Jambuaçu e do Cravo.

O *I Workshop de Integração Internacional Educação Superior e Integração Internacional no Sul Global* promovido pelo Campus de Abaetetuba em parceria com o ISCED de Luanda/Angola foi ser um marco para o delineamento do que atualmente se configura como Rede Interdisciplinar de Pesquisa e Diálogos no Sul Global – Rede IntegraSUL – liderada por Grupos de Pesquisa, Programas de Pós-Graduação, Faculdades e Campus da UFPA, abordada mais adiante.

No referido Edital do PACI em 2018 dois outros projetos foram aprovados, sendo um deles também com instituição angolana, o Instituto Superior de Serviço Social (ISSS). Proposto por pesquisador do Programa de Pós-Graduação em Serviço Social (PPGSS) da UFPA, a proposta de pesquisa *Serviço Social em Angola e no Brasil: estudo comparado e repercussões para políticas de formação e atuação profissional*, foi dialogada com Grupos de Pesquisa do CUBT que apoiaram o PPGSS na articulação com o ISSS/Luanda.

Na perspectiva de ações integradas entre projetos do PACI de diferentes unidades acadêmicas da UFPA, o Campus de Abaetetuba articuladamente com o PPGSS realizou o *II Workshop de Integração Internacional Angola e Brasil: Educação e Serviço Social em Diálogo,*

liderado pela Fadecam, especificamente pelo ELOSS e o Projeto de Extensão *Ubuntu*: Encontro(s) de África(s) na Amazônia[105], já agregando Grupos de Pesquisa da Faculdade de Educação e Ciências Sociais (FAECS) – Experimentações[106], Gesto[107] Gepege[108] e contando ainda com o apoio do PPGCITI e da linha de pesquisa Identidades: Linguagens, Práticas e Representações do referido Programa.

O *II Workshop de Integração Internacional Angola e Brasil: Educação e Serviço Social em Diálogo* teve como objetivos: Dialogar sobre saberes e práticas sociais no contexto africano a partir da realidade angolana e afro-brasileiro-amazônico com ênfase na realidade tocantina; Intercambiar experiências de ensino, pesquisa e extensão da educação e do serviço social nestes contextos de Angola e do Brasil; Promover o diálogo entre Programas de Pós-graduação, Faculdades/cursos de Graduação e Grupos de Pesquisa da UFPA e do ISSS/Luanda/Angola; Fortalecer o debate sobre internacionalização da UFPA, com atenção aos Campus do interior do estado (UFPA/CUBT, 2018).

No II *Workshop* foram promovidos o Círculo de Diálogo "África em nós: educação, identidade(s), formação humana e produção do conhecimento", o Círculo de Diálogo Integração Universidade e SEMAS/CRAS Quilombola que possibilitou a visita na comunidade quilombola Acaraqui na ilha de Abaetetuba e o Círculo de Diálogo Educação, Serviço Social e Formação Profissional: convergências e potencialidades entre Angola e Brasil.

Mais uma vez a interação de uma pesquisadora de Angola em comunidade e escola quilombola possibilitou (re)encontros com a ancestralidade africana e desmistificação sobre pré-noções e muitas vezes preconceitos que são correntes em relação à África. No artigo publicado por Freire et al (2019), o/as autor/as[109] refletem sobre a experiência e afirmam que:

> Mundos amazônicos e africanos encontraram-se na vastidão das matas e de caudalosos rios das ilhas de Abaetetuba. A interação com comunidades quilombolas, sujeitos coletivos, crianças, jovens e adultos foram reveladores de processos históricos que irmanam o Brasil e Angola, possibilitaram o reconhecimento de similitudes entre a floresta amazônica e a floresta de Mayombe... As viagens e encontros de África (s), a África a partir de

[105] Projeto institucionalizado pela Portaria Nº 032/2019/GC/CUBT/UFPA e apoiado pelo Programa Institucional de Bolsas de Extensão (PIBEX).
[106] Experimentações: Grupo de Estudos e Pesquisas em Currículo, Subjetividade e Sexualidade na Educação Básica.
[107] GESTO: Grupo de Estudos sobre Trabalho e Organização Docente. Destaque-se que as atividades integradas com os grupos contribuíram para a institucionalização do Gesto.
[108] GEPEGE-Grupo de Estudos e Pesquisa em Gênero e Educação.
[109] As autoras Jacqueline Cunha da Serra Freire e Mariza Felippe Assunção são vinculadas ao Projeto de Extensão *Ubuntu* e aos Grupos de Pesquisa respectivamente ELOSS da Fadecam e GESTO da Faecs, do Campus de Abaetetuba. O autor Alfredo Buza é o pesquisador do ISCED/Angola e Juliana Canga é pesquisadora do ISSS/Angola, convidado/a pelos projetos PACI relatados no presente artigo.

> pesquisadores do país africano Angola e com a África que está em brasileiros afro-descendentes ou que com eles se identificam, especialmente no Acaraqui, Arapapuzinho e Baixo Itacuruçá, que se reconhecem na dimensão de sua ancestralidade e influências sobre a constituição do *modus vivendis* amazônico, constituiu-se numa experiência singular (FREIRE et al, 2019, p. 463).

Liderado pelo Programa de Pós-graduação em Estudos Antrópicos na Amazônia (PPGEAA) do Campus Castanhal da UFPA, o projeto *Indicadores de Antropização e Governança Local em Amazônia e Cabo Verde: De-crescimento Econômico e Sustentabilidade para o Bom Viver* foi aprovado em parceria com o Mestrado em Integração Regional Africana (MIRA) da Universidade de Cabo Verde (Uni-CV), articuladamente com o Campus de Abaetetuba.

Destaca-se entre as atividades do PACI coordenado pelo PPGEAA a realização do *III Workshop de Integração Internacional "Brasil e Cabo Verde".* Tal Workshop foi liderado por Grupos de Pesquisa[110] vinculados à Fadecam e Faecs, com envolvimento de outros/as pesquisadores/as e apoio do PPGCITI. Neste III *Workshop* foi realizado o Círculo Epistemológico *Descolonização das Mentes: o pensamento decolonial na África e na América Latina em Diálogos do Sul Global*, em que pesquisador/as do Campus de Abaetetuba[111] e o pesquisador da Uni-CV[112] debateram questões teóricas da maior relevância acadêmica e social na atualidade.

Mais uma imersão de campo foi empreendida neste III *Workshop*, envolvendo o pesquisador cabo-verdiano, docentes e Técnicos/as do Campus de Abaetetuba, a coordenação do Centro de Referência em Assistência Social (CRAS)[113] Quilombola, lideranças comunitárias vinculadas à ARQUIA e comunidade da Escola Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental (EMEIEF) Nossa Senhora do Perpétuo Socorro.

Navegar nas águas barrentas das ilhas de Abaetetuba, com suas Ilhas, Furos e Igarapés, possibilitou a troca de saberes entre pesquisadores de países africanos e da Amazônia, o (re) encontro com as raízes indígenas e negras constitutivas da ancestralidade de povos amazônicos, o desvelamento de possibilidades de parcerias entre instituições acadêmicas e com participação de comunidades quilombolas.

---

[110] ELOSS, Experimentações, GEPEGE, GESTO e o Laboratório de Avaliação, Sistema e Trabalho e regulação docente - LASTRO que lideraram a organização do III Workshop.
[111] Profa. Dra. Jacqueline Freire, Profa. Dra. Deusa Santos e Prof. Dr. Francinei Bentes da Fadecam; Profa. Dra. Joyce Otânia, Profa. Dra. Vilma Brício e Profa. Dra. Mariza Felippe Assunção da Faecs.
[112] Prof. Dr. Odair Barros -Varela, coordenador do MIRA/Uni-CV.
[113] Vinculado à secretaria Municipal de Assistência Social (SEMAS) da Prefeitura Municipal de Abaetetuba.

No ano de 2019 diversos Grupos de Pesquisa, Faculdades e Programas de Pós-Graduação do Campus de Abaetetuba, de Belém e de Castanhal da UFPA foram construindo a Rede IntegraSUL, que impulsionados pela importância e necessidade de internacionalização das unidades acadêmicas envolvidas e reconhecendo o potencial de atuação em rede, avançaram em diálogos e ações concretas.

Destacam-se no ano e 2019 duas ações principais nos diálogos de internacionalização com África, foco do presente artigo. A primeira foi a realização de dois eventos liderados pela UFPA e Uni-CV, realizados na sede daquela universidade, Uni-CV, em Praia, capital de Cabo Verde e um dos municípios da Ilha de Santiago, a maior do Arquipélago que constitui aquele país africano.

Realizados com pesquisadores/as e comunicações de pesquisas do Brasil, Cabo Verde, Guiné Bissau, Moçambique e França, o I Encontro Internacional da Rede Interdisciplinar de Pesquisa e Diálogos no Sul Global – Rede IntegraSUL e o I Colóquio Interdisciplinar de Integração no Sul Global "Territórios, Ambientes, Saberes, Educação e Políticas Públicas" constituíram-se num importante espaço de debates e potencial articulação de rede de pesquisa. É afirmado na 2ª circular dos eventos que:

> A iniciativa da UFPA (Amazônia, Brasil) e da Uni-CV (Cabo Verde, África) decorre da parceria histórica de ambas as universidades, que, somadas aos parceiros nacionais e internacionais, visa constituir um espaço de diálogo acadêmico com pertinência social no Sul Global, em um contexto em que a atividade científica está em disputa no cerne da economia, da política e da educação superior, em tempos complexos e em escala mundial. A UFPA apoia a iniciativa por meio de suas unidades acadêmicas de graduação e pós-graduação envolvidas, bem como por meio do Programa de Apoio à Cooperação Interinstitucional (PACI) da Pró-reitoria de Relações Internacionais (Prointer) e da Pró-reitoria de Pesquisa e Pós-graduação (Propesp) (Rede IntegraSUL, Segunda Circular, 2019).

A opção pela temática central "Territórios, Ambientes, Saberes, Educação e Políticas Públicas" do I Colóquio Interdisciplinar de Integração no Sul Global buscou traduzir a matriz interdisciplinar que referencia os Grupos de Pesquisa, Faculdades e Programas de Pós-Graduação que coordenam a iniciativa da Rede IntegraSUL e lideraram a organização dos eventos. Em ambas as circulares sobre os eventos, constam que para além da interdisciplinaridade, outros princípios constitutivos do I Encontro da Rede IntegraSUL e do I Colóquio foram/são a integração internacional, a interculturalidade, a interseccionalidade de práticas sociais e no campo das políticas públicas, a diversidade de gênero e (inter) geracional, a cooperação solidária.

Teoricamente referenciada com pensamentos feminista, ecologista, anti-racista e contra-colonialidade, aliado ainda a outros pilares teóricos, a Rede IntegraSUL tem se posicionado com clareza na tessitura de suas bases. É afirmado em seus documentos que seus pressupostos estão alinhados com pensamentos e práticas que:

> [...] produzem múltiplos olhares sobre a (re)existência, (re)constituem e (re)configuram novos espaços-tempos e territórios, provocam novos pensares e saberes, instam pesquisadores/as e ativistas a uma reflexão profunda sobre as formas como os conhecimentos, a ciência e os saberes traduzem modelos e práticas de manejo de recursos naturais; de relações sociais e de produção material; de práticas simbólicas e (inter)culturais; pondo em causa relações de poder e de conhecimento colonizadoras que pretendem impor modelos de desenvolvimento, destituir a autonomia dos sujeitos e de suas coletividades (Rede IntegraSUL, 2ª Circular, 2019).

Para além das intensas trocas acadêmicas a partir das comunicações orais de pesquisas nos Círculos Epistemológicos, Mesas Redondas e Conferência nos eventos na Uni-CV, destacam-se entre os resultados desta iniciativa a publicação de Anais e Ebook[114], o fortalecimento da parceria da UFPA com a Uni-CV, respaldado por amplo Acordo de Cooperação, bem como o estabelecimento de parceria com a UniLicungo de Moçambique e a Universidade da Normandia da França[115].

Ancorada nos pressupostos ora abordados, a Rede IntegraSUL realizou ainda em 2019 o *IV Workshop de Integração Internacional Diálogo Amazônia e Guiné Bissau*. Contemplando atividades de campo em territórios quilombolas no nordeste paraense, Arquipélago do Marajó e na região tocantina, em assentamento da reforma agrária no nordeste paraense e na reserva Extrativista de Marinha também no Arquipélago do Marajó. O parceiro internacional do IV *Workshop* foi o Centro de Estudos Sociais Amílcar Cabral (CESAC), que potencializou mais uma parceria na perspectiva de fomento de pesquisa em rede com países africanos a partir do contributo do pesquisador e ativista Miguel de Barros[116].

O trânsito entre pesquisadores/as de diversas unidades acadêmicas da UFPA evidencia uma convergência na base da Rede IntegraSUL: a cooperação com países do Sul Global. Grupos de pesquisa, docentes da graduação e pós-graduação tem somado esforços nos diálogos interdisciplinares com pesquisadores/as de países africanos, impulsionando com isso

[114] Publicações no prelo.
[115] Em fase de formalização de Acordos de cooperação.
[116] Miguel de Barros foi premiado com o Prêmio Humanitário Pan-Africano de Excelência em pesquisa e impacto social e p Prêmio Personalidade Mais Influente da África Ocidental. A ONG Tiniguena da qual é o Diretor Executivo foi uma das vencedoras do Prémio Ecquador em 2019.

debates sobre a questão da internacionalização do Campus de Abaetetuba, que tem exercido importante liderança na constituição da Rede IntegraSUL.

Vale ressaltar que no ano de 2019 o Campus de Abaetetuba aprovou um PACI liderado pelo Grupo de Estudos e Pesquisa Experimentações, no contexto da Rede IntegraSUL, em parceria com pesquisador[117] da Universidade do Minho, Portugal. Importante registrar que tal pesquisador tem sua carreira acadêmica marcada pela forte inserção acadêmica com países africanos e Timor Leste. O projeto aprovado é intitulado

Na perspectiva de fortalecimento da Rede IntegraSUL, dois outros PACI foram aprovados em 2019, sendo um com a Universidade de Cabo Verde para execução em 2020, intitulado Nação, Política e Colonialidade: Diversidade Sexual e de Gênero em Foco[118]. Outro PACI aprovado por pesquisadora[119] da Rede IntegraSUL foi com Pesquisador[120] da University Of Sheffield do Reino Unido, em que uma das atividades de destaque na missão na UFPA foi o *Workshop* "*Contested Territories and Indigenous Urbanisation: Lessons from Bolivia and Ecuador*".

A parceria com a University Of Sheffield é mais uma evidência que a Rede IntegraSUL dialoga com pesquisadores de países do Norte, mas que tem em seu escopo de atuação, compromisso acadêmico e social o Sul global, que no caso deste pesquisador, o reconhecimento de sua trajetória de estudos com povos indígenas ativamente envolvidos em resistências à desterritorialização, que desafiam padrões desiguais de desenvolvimento urbano, e buscam alternativas de desenvolvimento endógeno, como o *Sumak Kawasay* (Bem Viver), decolonialidade, e direito à cidade.

Descritas e contextualizadas as trilhas da cooperação Amazônia e África, considera-se como síntese dos sentidos destas iniciativas do Campus de Abaetetuba da UFPA uma dupla perspectiva: internacionalização e posicionamento alinhado com a cooperação acadêmica com o Sul global, o que não significa alijamento de outros sentidos e cooperação com países desenvolvidos, mas de um referencial para pesquisa em rede e diálogos com incidência social na latitude Sul.

[117] José Augusto Pacheco, professor catedrático do Instituto de Educação da Universidade do Minho, em Braga, Portugal.
[118] Liderado pelo/a Prof. Dr. Fabiano Gontijo (PPGA/UFPA) e Profa. Dra. Eurídice Monteiro (Uni-CV).
[119] Profa. Dra. Ana Cláudia Cardoso (PPGAU/UFPA).
[120] Prof. Dr. Philipp Horn.

Importa agora uma breve análise desse processo para contribuir com reflexões que poderão ter ressonância na política institucional de internacionalização da UFPA, especialmente no Campus de Abaetetuba.

2 A África está em Nós: cooperação internacional acadêmica e socialmente referenciada na Rede IntegraSUL

Cada vez mais a internacionalização tem sido incorporada como indicador de qualidade e excelência nas instituições superiores, principalmente em nível dos cursos de pós-graduação. A intensificação da agenda de internacionalização nas Instituições de Educação Superior (IES) é marcada por tensões e controvérsias, como analisam Morosini e Nascimento (2017). As autoras abordam, baseadas em revisão bibliográfica, a polarização entre uma vertente global e uma vertente local em torno do processo de internacionalização das IES no Brasil.

O Estado brasileiro tem atuado fortemente para a incorporação da internacionalização como critério fundamental para a avaliação da qualidade na pós-graduação do país, em nível de mestrado e doutorado, internalizando tal critério também na avaliação de instituições e de cursos de graduação. Inserções no Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES) e no Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024[121] evidenciam esta posição oficial transpostas para o marco regulatório e normativo de políticas educacionais no país.

Em um de seus estudos Sousa (2017) problematiza de qual qualidade se fala ao discutir internacionalização da Educação Superior como indicador do Sinaes. O autor analisa resultados da política de internacionalização de cinco universidades federais melhor avaliadas no ano de 2014. Entre as conclusões do estudo o autor aponta que ainda há necessidade da internacionalização ser efetivamente implementada e avaliada no âmbito das práticas acadêmicas; que as universidades nas sociedades globalizadas buscam transições entre modelos tradicionais e emergentes, devendo as políticas de internacionalização considerarem aspectos da sociedade contemporânea; que a preconização do Sinaes e os resultados da avaliação institucional das IES estudadas, pouco evidenciam a repercussão de documentos oficiais na interface com a internacionalização de tais IES (SOUSA, 2014).

[121] Brasil. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Plano Nacional de Educação PNE 2014-2024: Linha de Base. Brasília, DF: Inep, 2015. 404 p.: il.

As cinco IES avaliadas por Sousa (2017) evidenciam que seus esforços de internacionalização são referenciados na denominada Universidade de Classe Mundial (UCM), que a partir dos anos 2000 tem sido difundida por organismos internacionais e agências multilaterais, a exemplo do Banco Mundial. Thiengo et al (2018) analisam as relações entre os rankings acadêmicos e o modelo de UCM, em que a internacionalização é um dos vetores importantes, mas ainda com baixo peso neste ranking se considerado isoladamente, mas se associado a outros processos, por exemplo a qualidade do corpo docente que tem peso significativo em diversos rankings e na interface com a internacionalização é entendido no marco da racionalidade pragmática do "mercado de cérebros".

Se por um lado a internacionalização tem se intensificado na agenda acadêmica da IES nas décadas recentes, inclusive impulsionadas pelas Declarações das Conferências Mundiais de Educação Superior (CMES) promovidas pela UNESCO em 1998 e em 2009, por outro lado tal processo está na gênese da universidade há séculos. Charle e Verger (1996) ao contextualizarem a história das universidades apontam que no ocidente a instituição universitária já emerge sob o signo da circulação internacional de ideias, pessoas e produções acadêmicas, sendo, portanto, internacionalizada na sua natureza constitutiva.

Nos estados do conhecimento produzidos por Morosini (2006, 2016, 2019) sobre internacionalização na educação superior, uma convergência é evidenciada: a polissemia conceitual sobre o seu significado. É recorrente na literatura sobre o assunto recorrer-se a abordagem de Knight (2004, 2005) que argumenta sobre um mínimo de três visões conceituais sobre internacionalização, que também variam de acordo com países e regiões em escala mundial. Para a autora, projetos internacionais de desenvolvimento; comércio e parcerias internacionais; e empresas e o comércio internacional representam três vertentes neste arcabouço conceitual sobre internacionalização.

Referenciada em Knight (2004, 2005), Freire et al (2017) analisam que há definições de internacionalização vinculadas ao ensino superior ou pós-secundário, diferenciação entre as IES e seus provedores; distinção conceitual entre internacional, transnacional e mundial; a globalização; a cooperação internacional vertical e horizontal.

Análise preliminar da recente experiência de diálogos internos, busca de internacionalização e iniciativas no Campus de Abaetetuba em diálogo com países da África, evidencia algumas importantes questões. A primeira e não necessariamente a mais importante, é que os Grupos de Pesquisa envolvidos na Rede IntegraSUL são afirmativos de

concepções de cooperação internacional alinhadas com a base conceitual da Cooperação Sul-Sul (CSS), sem com isso alijar a cooperação Sul-Norte numa perspectiva horizontal.

A CSS na análise de Souza (2014, p. 12) consiste em [...] uma relação de benefícios mútuos, horizontalidade e maior participação e controle local dos recursos; e serve ao propósito político de distinguir o fenômeno que ocorre no âmbito Sul-Sul daquele verificado há mais tempo e em extensão maior no âmbito Norte-Sul".

O contexto em que emerge a CSS é o pós-Guerra Fria, em que a reestruturação de aspectos econômicos e políticos reconfiguram as relações do Sul Global, argumentado por Santos (2016, p. 26) como sendo "[...] às regiões periféricas e semiperiféricas e aos países do sistema mundo moderno, que foram denominados de Terceiro Mundo, após a Segunda Guerra Mundial".

Importante questão que o presente estudo aponta é que três categorias analíticas se destacam no processo investigativo como marcas da iniciativa dos diálogos acadêmicos internacionais na experiência do Campus: identidade, diversidade e territórios. Identidade emerge como categoria de análise associada ao reconhecimento de que a tecitura de relações acadêmicas com instituições da África traduz a compreensão da ancestralidade que vincula o Brasil, a Amazônia e em particular a região tocantina à África. O enfoque teórico de Hall (2004) é fundamento deste argumento analítico.

A sociobiodiversidade e a diversidade sociocultural destacam-se como elemento de convergência na busca de uma cooperação acadêmica territorialmente referenciada: o Sul global. Território e Sul global não entendidos como conceitos geográficos, mas como tradução de uma geopolítica que interliga países, regiões, como abordada por Santos (2016) e Pino (2014) que ao debater sobre CSS concebe o Sul global como uma designação "[...] simbólica para denominar uma ampla gama de nações em desenvolvimento, diversificadas em suas histórias, origens e tradições, com múltiplos enfoques no que se refere ao poder, à cultura ou à identidade" (PINO, 2014, p. 57).

As iniciativas dos grupos de pesquisa e unidades acadêmicas do Campus de Abaetetuba revelam um esforço em construir um caminho de cooperação mais horizontal, analisada por Knight (2005) como expressão de relações de parceria e mútuos benefícios, envolvendo financiamento externou ou não necessariamente, que admite relação entre países com níveis de desenvolvimento diferenciados ou mais simétricos entre si, mas imbuídos dos propósitos da cooperação Sul-Sul.

A descrição e a análise documental evidenciam que as iniciativas já empreendidas não alçaram o patamar de relações institucionalizadas, o que deve merecer atenção do Campus de Abaetetuba e da Rede IntegraSUL. A celebração de Acordos de Cooperação não se reduz a mero formalismo ou burocratismo, mas é parte constitutiva da natureza institucional das universidades.

No caso específico do CUBT, considera-se que para definir estratégias para implantação de uma política de cooperação internacional é indispensável a participação efetiva de parcerias públicas e ainda com instituições/organismos/entidades internacionais. A busca de financiamento em fontes diversas é imperativa para prosperar a cooperação internacional no Campus e na UFPA de um modo geral.

O CUBT atraiu nos últimos dois anos a participação de instituições internacionais, especialmente do continente africano e europeu, através dos PACI, mas também com recursos próprios da UFPA de outras rubricas de unidades de gestão.

Compreende-se que o PDU do Campus de Abaetetuba pauta importância de se estabelecer metas que envolvam ações para promover intercâmbio com outras universidades fora do país, questões relacionadas à intercâmbio de discentes e docentes, troca de material bibliográfico, publicações e acesso a financiamento de projetos. Corroborando com o documento mencionado, Rodriguez et al (2018) salienta em pesquisas realizadas sobre o processo de internacionalização na/da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), Brasil, que o processo de internacionalização da produção científica é um dado que se impõe no contexto universitário atual.

Articular o princípio constitucional da indissociabilidade ensino, pesquisa e extensão é um desafio histórico das universidades brasileiras. A experiência dos quatro *Workshops* e outras atividades relatadas evidenciam uma preocupação em não confinar a cooperação no academicismo, mas de pautar projetos de pesquisa e redes com relevância acadêmica e pertinência social.

O Sul que nos desafia: alinhavos à guisa de conclusão

É revelado pelo estudo que a cooperação com países do Sul global desafia as instituições acadêmicas, principalmente no contexto de políticas conservadoras no âmbito do Estado e/ou de restrições orçamentárias. Em que pese entraves, internacionalmente a cooperação entre países do Sul também tem sido elemento da agenda política de organismos

internacionais, a exemplo da UNESCO que em suas CMES induzem políticas de cooperação também no marco da CSS.

O Campus de Abaetetuba resgata uma prática e se alinha com a política institucional da UFPA que em documentos enfatiza a importância da cooperação Sul-Sul, inclusive destacando a África.

Desafio que a cooperação no Sul global pauta é que o diálogo com o Norte é necessário e importante, mas sem subordinação ou vestígios de colonialismo acadêmico ou qualquer forma de subalternização de ideias, produções.

Referências

ALVES-MAZZOTTI, A. Judith. Alda. "Revisão bibliográfica" em teses e dissertações: meus tipos inesquecíveis- o retorno. In: BIANCHETTI, L.; MACHADO, A. (Orgs.). **A Bússola de Escrever**. São Paulo: Cortez. 2002.

CHARLE, Christophe; VERGER, Jacques. **História das Universidades**. São Paulo: Editora Unesp, 1996.

CHIZZOTTI, A. A pesquisa qualitativa em pesquisas humanas e sociais: evolução e desafios. **Revista Portuguesa de Educação**. Portugal: Universidade de Minho, 2003, p. 221-236.

FREIRE, Jacqueline Cunha da Serra *et all.* UFPA no circuito da cooperação Sul-Sul: Internacionalização, integração regional e políticas institucionais. **XXVII Encontro AULP**, Campinas-Brasil, 2017.

FREIRE, J. S. et al. Encontro (s) de África(s) na Amazônia: Angola e Abaetetuba em diálogos. In: RIBEIRO, J.O.S.; BRÍCIO, V.N.; FERNÁNDES, M.V.C (Orgs**.). Identidades**: sujeitos e espaços outros. p 449-446. Porto Alegre: Editora Fi, 2019.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 9ª Ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

KNIGHT, J. Internationalization of higher education: a conceptual framework. In: Jane Knight and Hans de Wit (Eds.). **Internationalization of higher education in Asia Pacific Countries**. Amsterdam: European Association for International Education, 1997.

KINGHT, Jane. Internationalization remodeled: definition, approaches, and rationales**. Journal of Studies in International Education**, v. 8, n. 1, 2004

_____. Modele d'internationalisation ou comment faire face aux réalités et enjeux nouveaux. In: Banque Mondial/OCDE**. L'enseignement supérieur en Amerique Latine** – la dimension international. Paris: OCDE, 2005, p.11-47.

MOROSINI, Marília Costa; NASCIMENTO, Lorena Machado do**. Internacionalização da Educação Superior No Brasil**: A Produção Recente em Teses e Dissertações. *Educ. rev.* [online]. 2017, v.33, e155071. Epub Apr 03, 2017.

MOROSINI, Marília Costa. Internacionalização na produção de conhecimento em IES brasileiras: cooperação internacional tradicional e cooperação internacional horizontal. © **Rev**. **Inter. Educ. Sup**. Campinas, SP, v.5 1-28 e019042 2019 Dossiê 26 Educação em Revista,

Belo Horizonte, v. 27, n. 01, p. 93-112, 2011. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/edur/v27n1/v27n1a05.pdf. Acesso em: 27 de novembro de 2019.

PDU 2017 à 2020. Belém, 2019. Disponível em: http://cubt.ufpa.br/publicacoes/documento/PDU%202017%202020.pdf. Abaetetuba, 2019. Acesso em: 27/11/2019.

RODRÍGUEZ, Margarita Victoria; DE ANDRADE, Silvia Helena Brito; PAIVA, Flávia Melville. O processo de internacionalização na/da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul /UFMS/Brasil. **Revista Internacional de Educação Superior**, v. 5, p. e019042-e019042, 2019.

SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, M. P**. Epistemologias do Sul**. Coimbra. Almedina, 2009.

SECCO, Carmen Lúcia. http://www.unilab.edu.br/noticias/2016/07/25/entrevista-escritor-ondjaki-conta-sobre-sua-escrita-influencias-e-relacao-com-a-lingua-portuguesa/

SOUSA, José Vieira. Internacionalização da Educação Superior como indicador do Sinaes: de qual qualidade estamos *falando*? **Educação**. Porto Alegre, v. 40, n. 3, p. 343-354, set.-dez., 2017. Disponível em: http://dx.doi.org/10.15448/1981-2582.2017.3.28979

UNESCO. **Declaración mundial sobre la educación superior en el siglo XXI**: visión y acción. Paris: Unesco, 1998. Disponível em: Acesso em: 18/02/2012.

_____. **Conferência Mundial sobre Ensino Superior 2009**: as novas dinâmicas do ensino superior e pesquisas para a mudança e o desenvolvimento social. Paris: Unesco, 2009b. Disponível em: http://aplicweb.feevale.br/site/files/documentos/pdf/ 31442.pdf. Acesso em: 18/02/2012.

UFPA. **Programa de Apoio à Cooperação Interinstitucional - PACI/**Subprograma de Cooperação Internacional. Propesp/Prointer, EDITAL 04/2019.

POLÍTICAS EDUCACIONAIS E PARTICIPAÇÃO: A ORGANIZAÇÃO DO ENSINO NO MUNICÍPIO DE ABAETETUBA/PA E AS VOZES DA COMUNIDADE ESCOLAR

Thayane Silva Barbosa[122]
Alexandre Augusto Cals e Souza[123]

Introdução

A região é um espaço onde se entrelaçam uma diversidade de diferenciadas ordens, conformando um perfil de peculiaridades onde os processos de produção e reprodução do trabalho, as formas de relação social e dos conflitos, apresentam dimensões gerais, mas também características e especificidades muito próprias do ambiente de inserção dos segmentos sociais presentes no território.

O Município de Abaetetuba está interligado geograficamente pelo Rio Tocantins, à microrregião do Baixo Tocantins, na região Nordeste do Estado do Pará e é composto por 72 ilhas bastante povoadas, 36 comunidades que vivem à beira da estrada, além da sede da cidade, possuindo uma área total de 1.610.743 Km², com uma população de aproximadamente 147.846 habitantes, segundo dados do IBGE (2012). Abaetetuba faz parte das estatísticas oficiais como uma das cidades brasileiras com o IDHM (Índice de Desenvolvimento Humano Municipal) igual a 0,628 (Atlas de Desenvolvimento Humano no Brasil – PNUD, 2010). No âmbito educacional possui 373 escolas ofertando a educação básica (Educação infantil, ensino fundamental e ensino médio). Em sua área de abrangência a vegetação é predominantemente de várzea, o que a torna de grande importância ecológica. A população é em sua maioria rural, notadamente ribeirinha e extrativista.

A Universidade Federal do Para/Campus de Abaetetuba ao longo dos anos vem se empenhando na implantação da Universidade Multicampi no Estado do Pará e por conta disto, o Campus é um espaço profícuo de construção e consolidação de conhecimentos e conta, com a parceria entre instituição e prefeitura de Abaetetuba, além de prefeituras próximas como Barcarena, Moju, Tomé-Açu, Acará, Concórdia do Pará, Tailândia, Bujaru e Igarapé-Miri. Alguma dessas prefeituras tem contribuído para o funcionamento do campus nessas localidades. No que concerne ao ensino, o Campus conta com vários cursos de Graduação, entre eles, o de Pedagogia que atende os alunos de Abaetetuba, Barcarena, Igarapé-Miri, Acará, Concórdia do Pará, Tomé-Açú e outras localidades do entorno e que fazem parte do

[122] Universidade Federal do Pará. E-mail: thay_silva98@yahoo.com
[123] Universidade Federal do Pará. E-mail: alexandre@ufpa.br

Baixo Tocantins e nordeste paraense reforçando a importância da instituição no processo de desenvolvimento da região.

Sendo assim, esta pesquisa tem como objetivo investigar como ocorrem as relações de participação da comunidade escolar nas tomadas de decisões da gestão do sistema educacional e perceber de que forma a comunidade escolar (gestores, professores, alunos e pais) contribui na ordenação do sistema educacional do munícipio.

1 Forma metodológica da pesquisa

O projeto passa pelo encaminhamento metodológico que busca orientações para as ações que iram definir a configuração epistemológica que desenha as etapas que se pretende concretizar. Os estudos sobre os diferentes métodos e abordagens científicas apropriados por diversos pesquisadores assim como a análise das implicações e relações decorrentes das diversas teorias produzidas e materializadas nas práticas sociais e educacionais, permitem-nos um olhar rigoroso para o problema da pesquisa e mais respectiva opção metodológica na direção da adequação e escolha do método eficaz, que possa auxiliar no movimento da pergunta e da resposta do tema e das questões de estudo da pesquisa.

Entendemos, assim, que a pesquisa qualitativa se torna imprescindível para o estudo de nosso problema proposto, pois, Chizzotti (2001) ao refletir sobre a evolução histórica da pesquisa qualitativa, enumera e discute alguns marcos que sintetizam as transformações e contribuições que ampliaram o campo e o significado da pesquisa social e da pesquisa qualitativa, nos quais são incorporados trabalhos de diversos autores, como, por exemplo, Bogdan e Biklen (1994); Denzin (1978); Thiolent (1985); que resumiram as transformações e progressos da investigação qualitativa no século XX.

A pesquisa qualitativa envolve a obtenção de dados descritivos, conseguidos na relação do pesquisador com a situação estudada, enfatiza mais o processo do que o produto e se preocupa em retratar a perspectiva dos participantes no processo investigativo.

Pois,

> 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, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito. O conhecimento não se reduz a um rol de dados isolados, conectados por uma teoria explicativa; o sujeito observador é parte integrante do processo de conhecimento e interpreta os fenômenos atribuindo-lhes um significado. O objeto não é um dado inerte e neutro está

> possuído de significados e relações que sujeitos concretos criam em suas ações (CHIZZOTTI, 2001, p. 79).

Considerando esses aspectos, escolhemos como opção metodológica a abordagem de pesquisa qualitativa, por compreender que esse tipo de pesquisa poderá fornecer os meios para que os indivíduos que dela venham a participar possam ser capazes de responder, com maior clareza, aos problemas da situação em que vivem e facilitar a busca de soluções para problemas reais, uma vez que para tal, os procedimentos convencionais têm pouco contribuído.

Podemos afirmar que temos segurança quanto a possibilidade da pesquisa qualitativa ser eficaz e relevante na construção dos procedimentos para responder questões concernentes as investigações de como ocorrem as relações de participação da comunidade escolar nas tomadas de decisões da gestão do sistema educacional e perceber de que forma a comunidade escolar (gestores, professores, alunos e pais) contribui na ordenação do sistema educacional deste município.

Nesse tipo de pesquisa a ação e postura do pesquisador deve ser, efetivamente, na forma participante no seu processo de investigação. É imprescindível que o investigador que busca no cotidiano, respostas as suas indagações, experiencie o espaço e o tempo vivido pelos investigados para reconstituir adequadamente o sentido que os atores sociais lhes dão. Nesse sentido, todas as pessoas que participam da pesquisa são sujeitos que elaboram e produzem conhecimentos.

Desta forma, percebemos que para coletar informações no campo de pesquisa ao nosso tema de investigação, temos que utilizar técnicas que se associam ao tipo de pesquisa escolhido. Para isso, as técnicas mais utilizadas para a coleta dos dados nos estudos qualitativos são: a observação, as entrevistas e a análise de documentos.

O pesquisador que utiliza essas técnicas em seus trabalhos de pesquisas tem que tomar o cuidado em relação ao seu uso. Concordamos com Wolcott (1990), quando ele diz que “tem que ter uma devida atenção quando usar algumas técnicas qualitativas para estudos sociais e educacionais”. Portanto, o uso da técnica de observação é de contato direto com os sujeitos para obter informações sobre a realidade do fenômeno estudado. A decisão sobre o período de tempo de observação deve depender, acima de tudo, do tipo de problema pesquisado e do propósito do estudo. Junto com a observação será aplicado a entrevista, por

ser um método importante na coletada de dados e obter informes importantes na fala dos sujeitos de pesquisa. Suas formas de realização podem ser de maneira individual ou coletiva.

Nesse sentido, Minayo (2001) diz que "a entrevista, é um termo bastante genérico e que está sendo por nós entendida como uma conversa a dois com propósitos bem definidos" (p. 57). Num primeiro nível, essa técnica se caracteriza por uma comunicação verbal que reforça a importância da linguagem e do significado da fala. Já, num outro nível, serve como um meio de coleta de informações sobre um determinado tema científico. A grande vantagem da entrevista sobre outras técnicas é que ela permite a captação imediata e corrente da informação desejada, o grande "*espírito*" da entrevista é que ela ganha vida ao se iniciar o diálogo entre o entrevistador e o entrevistado.

Em nosso trabalho de pesquisa procuraremos, inicialmente, realizar um estudo historiográfico do processo de constituição dos sistemas de ensino para compreender a dinâmica de organização no processo educacional brasileiro e buscar perceber o atual processo de desenvolvimento dessa temática em nível nacional, estadual e municipal.

Em seguida utilizaremos a análise documental, pois, os documentos são quaisquer materiais escritos que possam ser usados como fonte de informação. Segundo Guba e Lincoln (apud LÜDKE; ANDRÉ, 2001) "o uso da análise de documentos apresenta uma série de vantagens" (p.39). Entre elas o de que os documentos constituem uma fonte estável e rica em informações, onde pode ser retirado evidências que fundamentam afirmações e declarações do pesquisador.

No campo de pesquisa utilizaremos a seguinte técnica para a coleta e análise dos dados:

1) A entrevista: visando completar e aprofundar a investigação, visto que só a análise de documentos é insuficiente para compreender a problemática levantada. A importância dessa técnica é que ela não é simplesmente um instrumento de pesquisa, mas, principalmente, técnica de sociabilidade, pois nos permitem um grau bastante grande de interação, de aproximação com os sujeitos, com os significados que atribuem a si e ao seu mundo, com o contexto onde esses significados ganham vida. Daí que ela precisa se fazer articuladas para manter uma visão de totalidade entre o que se desenrola dentro e fora do sistema de educação municipal. A pesquisa será realizada em 12 meses e acontecerá de maneira processual com momentos distintos mais articulados, concomitantes ou não, como: conhecimento da realidade e dos sujeitos a serem pesquisados; estudo historiográfico;

levantamento e análise documental; elaboração dos instrumentos de coleta de dados; coleta e organização dos dados; análise dos dados. É importante esclarecer que a perspectiva aqui delineada poderá sofrer alterações à medida que a pesquisa se efetivar e nos familiarizarmos com o conjunto de estudos produzidos e a serem realizados. Sabe-se que toda pesquisa é sempre um processo de muitas idas e vindas, de formulações e reformulações, de construções e reconstruções permanentes, não estando, portanto, pré-estabelecido e determinado, em definitivo, todas as etapas a serem percorridas.

2 Conceito de participação e seus significados

Os atuais sistemas de ensino são fruto de um longo processo histórico-político e social que se iniciou quando o Estado Moderno resolveu assumir a educação como uma de suas tarefas. Ao assumi-la, organizou gradativamente a escolarização de maneira a ser comum, atingir a todos e em todos os espaços, ou seja, seria universal e de massa. Organizou também a composição do alunado e do magistério.

Ao longo do tempo este mesmo Estado reconheceu que a educação era importante fator para o seu desenvolvimento. Procurou assim, constituir um sistema nacional de educação, estabelecendo um currículo (recorte do conhecimento) que vai ser dividido cronologicamente e de acordo com a idade das pessoas. Estabeleceu critérios de aprovação de um nível para outro, com a reprovação significando algo que não foi absorvido para a etapa seguinte. Hierarquizou o recorte do conhecimento do mais “simples” para o mais “complexo”. Inicialmente priorizou o ensino da língua, depois a escrita (habilidade) e em seguida o contar (matemática). Ler, escrever e contar vão passar a ser a base sobre as quais se assentam a educação. Para que o indivíduo fosse reconhecido como cidadão, passou-se a exigir o domínio dessas “habilidades”.

Dessa forma a escola ganha respaldo como centro de referência cultural. O conhecimento sendo estruturado se tornou estruturante, constituindo-se como um “saber comum”, um conhecimento socialmente válido (em relação a outros), reconhecido pelo Estado, que passou a conferir credencial pública aos cidadãos.

No Brasil os sistemas são organizados de maneira progressiva, sofrendo influência de outros países, num processo alternado de centralização e descentralização. Na colônia, com o poder centralizado, a organização é mais jesuítica a partir do *rátio-studiorum* em que se ensinava o latim, grego e também hebraico. As escolas primárias eram instrumentos

estratégicos à implantação do domínio político da Coroa, que não assumiu a instrução pública. O mais elaborado sistema, com base neste modelo, foi vivenciado na Bahia até 1763.

No entanto, é com Pombal que se estabelece o embrião do sistema nacional de educação, após a expulsão dos jesuítas (1759). Impõe-se o ensino da língua portuguesa e a exigência de professores. Em 1808, com a vinda da família real para o Brasil, algumas escolas foram organizadas, mas para atender, sobretudo, as exigências imediatas da corte. A partir da Independência (1822), surge a necessidade de se repensar o papel que caberia à educação na estrutura do Estado. Com a Constituição de 1824 (inspirada na francesa), aparece o desejo de um sistema único nacional, entretanto, nenhum instrumento legal foi criado para isso.

No período Regencial, a crise financeira do Império e a crescente demanda educacional definiu como saída a descentralização. Com o Ato Institucional de 1834, as províncias assumem a criação e o financiamento das escolas públicas primárias, enquanto o Estado fica com o ensino superior. A escola Pedro II vai ser o modelo de escola copiado pelas províncias.

Em 1891, o sistema de ensino do Rio de Janeiro será um exemplo para o País. Benjamin Constant o organiza tendo como pressuposto o positivismo de Comte, adotando um currículo enciclopédico, laico que vai se chocar com as instituições religiosas. Os princípios de organização do conhecimento seguem a ordem positivista.

De modo geral, durante o império e a primeira República, a União se omitiu em relação ao ensino elementar: expressão de visão elitista dominante que considerava a educação das classes populares uma questão menor. Contudo,

> As práticas jurídicas e governamentais que eximem o poder central de suas obrigações passaram a ser questionadas com um certo vigor a partir do século XX. Políticos e educadores cobraram uma maior participação do Estado, tanto no financiamento como no estabelecimento de uma política de educação nacional (AZEVEDO, 2003, p. 95).

Na década de 80, com a crise do regime e a crise econômica do Estado, provocam grandes mobilizações populares em prol da redemocratização. É neste contexto que se evidencia a defesa da descentralização como forma de desburocratizar o Estado, dar abertura a novas formas de gestão pública e permitir a autonomia gerencial das unidades escolares. É assim que na Constituição de 1988, confirmada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996, os Municípios ganham autonomia para criar e organizar seus sistemas de ensino,

instituindo-se o Regime de Colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios.

As reformas realizadas nos sistemas de ensino são feitas para atender às mudanças de cunho sócio-político-econômico, ou seja, a nível da economia e da política exigem, afetam, provocam mudanças nos sistemas de educação do país. Nesta construção democrática da escola pública a participação da comunidade é condição *sine qua non* para efetivar uma mudança radical da conjuntura social. Rousseau pode ser considerado o teórico por excelência da participação (PATEMAN, 1992). Toda teoria política de Rousseau apoia-se na participação individual de cada cidadão no processo político de tomada de decisões, e, em sua teoria, a participação é bem mais do que um complemento protetor de uma série de arranjos institucionais: ela também provoca um efeito psicológico sobre os que participam, assegurando uma inter-relação contínua entre o funcionamento das instituições e as qualidades e atitudes psicológicas dos indivíduos que interagem dentro delas.

Rousseau afirmava que certas condições econômicas eram necessárias para um sistema participativo, mas destaca que as diferenças existentes não deveriam conduzir à desigualdade política. Para tanto, a situação participativa dos indivíduos se reproduziria com os grupos, e ninguém poderia vencer às custas dos outros. Rousseau não diz nada, como se poderia esperar, a respeito da estrutura interna de autoridade de tais grupos, mas sua análise básica do processo participativo pode ser aplicada a qualquer grupo ou associação.

Para explicar o sistema participativo Rousseau enfatiza três pontos: em primeiro lugar, que para ele, a "participação" acontece na tomada de decisões; em segundo lugar, que ela constitui, como nas teorias do governo representativo, um modo de proteger os interesses privados e de assegurar um bom governo.

A teoria da democracia participativa é construída em torno da afirmação central de que os indivíduos e suas instituições não podem ser considerados isoladamente (PATEMAN, 1992). A principal função da participação na teoria da democracia participativa é, portanto, educativa; educativa no mais amplo sentido da palavra, tanto no aspecto psicológico, quanto no de aquisição de prática de habilidades e procedimentos democráticos. Por isso, não há nenhum problema especial quanto à estabilidade de um sistema participativo; ele se auto sustenta por meio de decisões coletivas.

De acordo com Pateman (1992, p. 61), "[...] a participação promove e desenvolve as próprias qualidades que lhe são necessárias; quanto mais os indivíduos participam, melhor

capacitados eles se tornam para fazê-lo". As hipóteses subsidiárias a respeito da participação são de que ela tem um efeito integrativo e de que auxilia na aceitação de decisões coletivas.

Por fim, a justificativa para um sistema democrático em uma teoria da democracia participativa reside fundamentalmente nos resultados humanos que decorrem do processo participativo. Sendo assim, pode-se caracterizar o modelo participativo, segundo Pateman (1992, p. 62), "como aquele onde se exige o input máximo (a participação) e onde o output inclui não apenas as políticas (decisões), mas também o desenvolvimento das capacidades sociais e políticas de cada indivíduo, de forma que existe um "feedback" do output para o input".

Afinal, o que significa participar na sociedade atual?

Na democracia participativa (como visto), ou teoria da democracia como participação, este é o princípio básico e, portanto, não existe democracia sem participação. Partindo do pressuposto de que a palavra participação é um termo "guarda-chuva", sob o qual se escondem muitos conceitos de diversos conteúdos semânticos, a análise da participação tem que situar-se no contexto institucional em que se desenvolve.

Uma coisa é a colaboração, outra coisa é a co-decisão, outra ainda a intervenção naquilo que outros decidiram. A complexidade aumenta pelo fato de existirem vários grupos ou associações de diferente natureza e estatuto que são chamados à participação, cada um com perspectivas e pretensões diferentes sobre 10 um determinado assunto. Nesse sentido, outra pergunta: qual o lugar da participação numa teoria da democracia moderna e viável?

É bastante irônico que a ideia de participação tenha se tornado tão popular, pois entre os teóricos da política e sociólogos políticos a teoria da democracia mais aceita (de maneira tão ampla que se poderia chamá-la de doutrina ortodoxa) é aquela na qual o conceito de participação assume um papel menor. Na realidade, não apenas tem um papel menor, como nas teorias de democracia atuais um dado predominante é a ênfase colocada nos perigos inerentes à ampla participação popular em política.

Tais características derivam de duas preocupações principais de teóricos atuais que escrevem sobre a democracia, sobretudo os norte-americanos. Primeira, sua convicção de que as teorias dos seus predecessores mais antigos (os chamados "teóricos clássicos"), que acalentavam o ideal máximo de participação do povo, precisam de uma revisão drástica, quando não uma rejeição pura e simples. Segunda, uma preocupação com a estabilidade do sistema político e com as condições ou pré-requisitos necessários para assegurar tal

estabilidade. Essa preocupação origina-se da comparação que se faz entre “democracia” e “totalitarismo”, enquanto duas únicas alternativas políticas possíveis no mundo moderno.

O vocábulo “participar” provém, etimologicamente, do latim “participare”, que significa tomar parte. Participar é, pois, uma ação social que consiste em intervir ativamente nas decisões e ações relacionadas ao planejamento, à atuação e à avaliação. Refere-se a ações deliberadas e conscientes que nascem do direito que os cidadãos têm de construir, livre e responsavelmente, como protagonistas, a realidade em que estão inseridos (GUERRA, 2002).

Teixeira (2002) vai mais fundo e diz que participar significa “ser parte”, “fazer parte”, “tomar parte”, de ações, atos, atividades ou processos decisórios ou não, coletivos ou não. A participação envolve, assim, interação entre as partes, supõe uma relação de poder entre os próprios sujeitos, que podem ser mediados por intermédio do Estado ou através de outras instituições sociais, exigindo determinados procedimentos e comportamentos que expressam interesses, aspirações, valores, recursos que não são homogêneos.

Para a ciência política, a expressão participação é geralmente usada para designar uma variada série de atividades: o ato do voto, a militância num partido político, a participação em manifestações, a contribuição para certa agremiação política, a discussão de acontecimentos políticos, a participação num comício ou numa reunião de seção, o apoio a um determinado candidato no decorrer de campanha eleitoral, a pressão exercida sobre um dirigente político, a difusão de informações politicas etc.

Para Bobbio (1997) existem, pelo menos, três formas ou níveis de participação política. A primeira forma, que o autor denomina de presença, é a forma menos intensa e mais marginal de participação política. Trata-se de comportamentos essencialmente receptivos ou passivos, como a presença em reuniões, a exposição voluntária a mensagens políticas, ou seja, situações em que o sujeito não apresenta qualquer contribuição pessoal. Uma segunda forma é designada pelo autor de ativação, na qual o sujeito desenvolve, dentro ou fora de uma organização política, uma série de atividades que lhe foram confiadas por delegação permanente, de que é incumbido de vez em quando, ou que ele mesmo pode promover. Isto acontece quando se faz obra de proselitismo, quando há um envolvimento em campanhas eleitorais, quando se difunde a imprensa do partido, quando se participa de manifestações de protesto etc. Por fim, o autor destaca a participação no sentido estrito, ou seja, para situações em que o sujeito contribui direta ou indiretamente para uma decisão política. Esta contribuição, ao menos no que diz respeito à maior parte dos cidadãos, só poderá ser dada de

forma direta em contextos políticos muito restritos. Na maioria dos casos, a contribuição é indireta e se expressa na escolha do pessoal dirigente, isto é, do pessoal investido de poder por certo período de tempo para analisar alternativas e tomar decisões que vinculem toda a sociedade.

Os efeitos da participação, apesar de alguns obstáculos e riscos, são importantes porque ampliam e fortalecem o processo decisório, fazem com que as escolhas reflitam as opiniões, gerem e disseminem responsabilidades (Estado e sociedade civil) e produzam sustentabilidade.

Sendo assim, ressaltamos a importância em aprofundar os estudos objetivando investigar como ocorrem as relações de participação da comunidade escolar nas tomadas de decisões da gestão do sistema educacional e perceber de que forma a comunidade escolar (gestores, professores, alunos e pais) contribui na ordenação do sistema educacional deste município. Isto é de fundamental importância, visto que refletir sobre a organização dos sistemas de ensino e a participação nas tomadas de decisões implica refletir sobre as políticas públicas de educação; implica também perceber que não bastam apenas mudanças organizacionais. Requer, sobretudo, uma mudança de paradigma que caminhe em direção a outra Proposta Político-Educacional e de Gestão Pública e Democrática para as cidades. Tal especificação é um argumento bastante significativo para afirmar a relevância do estudo aqui proposto, e as interconexões que podem ser apontadas para uma avaliação global do que vem sendo realizado na organização do sistema municipal de ensino no Baixo Tocantins.

Considerações finais

De acordo com o sentido e os objetivos deste projeto, a investigação sobre como ocorrem as relações de participação da comunidade escolar nas tomadas de decisões da gestão do sistema educacional, permitirá a visualização dos efeitos sociais mais amplos no que diz respeito às políticas educacionais implementadas nesse município, sendo assim, o projeto tem como meta fundamental fazer com que os resultados da pesquisa se tornem meios eficazes para contribuir no desenvolvimento da educação municipal com reflexos no Baixo Tocantins.

Referências

ABRAMO, Perseu. Pesquisa em ciências sociais. In: HIRANO, Sedi (Org.). **Pesquisa Social**: projeto e planejamento. São Paulo: T.A. Queiroz, 1988.

APPLE, Michael; BEANE, James (Orgs.). **Escolas democráticas**. 2ª Ed. São Paulo: Cortez, 2001.

AZEVEDO, José Clóvis de. Escola, Planejamento e Democratização da Educação. In: SOUZA, Donaldo Bello; FARIA, Lia C. Macedo de (Orgs.). **Desafios da Educação Municipal**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

BERGER, Peter L.; LUCKMANN, Thomas. **A construção social da realidade**: tratado de sociologia do conhecimento. Petrópolis: Vozes, 1994.

BOBBIO, Norberto; MATTEUCCI, Nicola; PASQUINO, Gianfranco. **Dicionário de Política**. 9ª Ed. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1997. 2 v.

BOGDAN, Robert C.; BIKLEN, Sari K. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Portugal: Porto Editora, 1994.

BOURDIN, Alain. **A questão Local**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

CALDERÓN, Adolfo Ignácio. **Democracia local e participação popular**. São Paulo: Cortez, 2000.

CALDERÓN, Adolfo Ignácio; CHAIA, Vera (Orgs.). **Gestão Municipal**: descentralização e participação popular. São Paulo: Cortez, 2002.

CALS, Alexandre Augusto e Souza. **Políticas Educacionais na Amazônia**: Estado, Democracia, Sociedade Civil e Participação. Jundiaí: Paco Editorial, 2015.

_____. **Políticas Educacionais no Arquipélago do Marajó:** a organização do ensino no município de Breves/PA. 2012. 143 p. Tese (Doutorado em Educação: Currículo), Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2012.

_____. **A questão cultural no contexto amazônico**: a cultura regional nos currículos escolares das redes municipal e estadual do ensino público de Belém/PA. 2004. Dissertação (Mestrado em Educação: Currículo) Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2004.

CAMPOS, Maria Malta. A qualidade da educação em debate. Fundação Carlos Chagas. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, n. 22, p. 3-35, jul/dez., 1999.

CASASSUS, Juan. Descentralización de la gestión a las escuelas y calidad de la educación: mitos o realidad? In: COSTA, Vera Lúcia Cabral (Org.). **Descentralização da educação**: novas formas de coordenação e financiamento. São Paulo: FUNDAP: Cortez, 1999. p. 13-30.

CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. 5ª Ed. São Paulo: Cortez, 2001.

DENZIN, N. **The research act**. New York: McGraw Hill, 1978.

DOWBOR, Ladislau. **O que é Poder Local**. São Paulo: Brasiliense, 1994.

DURIGUETTO, Maria Lucia. **Sociedade civil e democracia**: um debate necessário. São Paulo: Cortez, 2007.

FERNÁNDEZ-SORIA, Juan Manuel. Descentralización y participación de los padres y las madres en el sistema educativo. In: PEREIRA, Miguel A. et al. (Orgs.). **Globalización y descentralización de los sistemas educativos**: fundamentos para un nuevo programa de la educación comparada. Barcelona: Pomares-Corredor, 1996. p. 289-333.

FERREIRA, Naura S. Carapeto; AGUIAR, Márcia A. da S. (Orgs.). **Gestão da Educação**: impasses, perspectivas e compromissos. 4 ª ed. São Paulo: Cortez, 2004.

FREIRE, Paulo. **Educação na Cidade**. 4ª Ed. São Paulo: Cortez, 2000.

GUERRA, Miguel Ángel Santos. **Os desafios da participação**: desenvolver a democracia na escola. Porto: Porto Editora, 2002.

JORNAL DIÁRIO DO PARÁ. **Anuário Pará 2015-2016**. Belém: Jornal Diário do Pará, 2016.

LUDKE, Menga; ANDRE, Marli E.D.A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 2001.

LUNA, Sergio Vasconcelos de. **Planejamento de pesquisa**: uma introdução. São Paulo: EDUC, 2002. (Série Trilhas).

MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. 19ª Ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

PATEMAN, Carole. **Participação e teoria democrática**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

RIBEIRO, Maria Luísa Santos. **História da educação brasileira**: a organização escolar. 5ª Ed. São Paulo: Moraes, 1984. (Coleção educação universitária).

SANTOS JUNIOR, Orlando Alves dos; RIBEIRO, Luiz César de Queiroz; AZEVEDO, Sergio de (Orgs.). **Governança democrática e poder local**: a experiência dos conselhos municipais no Brasil. Rio de Janeiro: Revan, Fase, 2004.

SANTOS FILHO, José Camilo dos; GAMBOA, Sílvio Sanches (Orgs.). **Pesquisa educacional**: quantidade-qualidade. 2ª Ed. São Paulo: Cortez, 1997.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 22ª Ed. São Paulo: Cortez, 2002.

SILVA JÚNIOR, João dos Reis. **Reforma do Estado e educação no Brasil de FHC**. São Paulo: Xamã, 2002.

SOARES, José Arlindo; CACCIA-BAVA, Silvio (Orgs.). **Os Desafios da Gestão Municipal Democrática**. 2ª Ed. São Paulo: Cortez, 2002.

SOUZA, Donaldo Bello; FARIA, Lia C. Macedo de (Orgs.). **Desafios da Educação Municipal**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

TEIXEIRA, Elenaldo. **O local e o global**: limites e desafios da participação cidadã. 3ª Ed. São Paulo: Cortez, 2002.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da Pesquisa-Ação**. 3ª Ed. São Paulo: Cortez, 1985.

VALENTE, Ivan. **Plano Nacional de Educação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

WOLCOTT, Harry. **Writing up qualitative research**. Newbury Park London: SAGE publications, 1990.

O SABER TECNOLÓGICO, AS NOVAS TECNOLOGIAS DIGITAIS E A CONSTITUIÇÃO DE IDENTIDADES DOCENTES

Edna de Carvalho Fonseca[124]
Renato Matos Marques[125]
Denise Machado Cardoso[126]

Introdução

As discussões que permeiam o atual campo da educação, sugerem o desenvolvimento dos vários saberes pedagógicos, dentre os quais destaca-se o saber tecnológico, o qual se faz necessário no cenário vivenciado pela sociedade do século XXI, sendo esta pautada pelo uso de elementos que constituem as novas tecnologias digitais, e que indubitavelmente, reverbera na formação identitária dos sujeitos que nela se apresentam, influenciando na forma com que se relacionam e se comportam no meio social.

Neste sentido, este trabalho apresenta como objeto de estudo, as identidades docentes refletidas nas práticas pedagógicas dos docentes egressos do Programa Proinfo Integrado, o qual, aqui é retratado como aquisição do saber tecnológico. Partindo dessa premissa, busca analisar como as identidades docentes se constituem a partir deste saber e da influência das novas tecnologias digitais presentes no cotidiano da sociedade atual.

O estudo é parte de uma pesquisa que se desenvolve no Programa de mestrado PPGCITI/UFPA/Campus Abaetetuba-Pa. A metodologia utilizada é a netnografia baseada nas teorias de Hines (2005) e Kozinets (2014) que consiste na observação de registros virtuais, na escritura e tradução das informações produzidas. Para sustentação dos argumentos aqui apresentados se vale das teorias de Pimenta (2000, 2001, 2012), Morin (2014), Hall (2003), Kensky (2009, 2006), Tardif (2014), Freire (1986, 1996) entre outros.

[124] Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Cidades Territórios e Identidades (UFPA), na Linha de Pesquisa Identidades: Linguagens, práticas e representações, sob a orientação da Profª Drª Denise Machado Cardoso; Especialista em Metodologia do Ensino de História (FACINTER), Mídias na Educação (UFPA), Licenciada Plena em História (UFPA). E-mail: ednacarvalho3@gmail.com
[125] Mestrando do Programa de Pós-Graduação em Cidades Territórios e Identidades (UFPA), na Linha de Pesquisa: Políticas Públicas, Movimentos Sociais e Territórios, Especialista em Geografia da Amazônia pela FIBRA e Licenciado Pleno em Geografia pela Universidade Estadual Vale do Acaraú (UVA). E-mail: r.marquex@hotmail.com
[126] Professora do Programa de Pós-graduação em Cidades Territórios e Identidades/CAAB/UFPA, na Linha de Pesquisa Identidades: Linguagem, Práticas e Representações. E-mail: deniseantropologia@gmail.com

Este trabalho está estruturado em três itens: o primeiro trata da aquisição do saber tecnológico pelos docentes sujeitos da pesquisa; o segundo, discorre sobre as formas de uso das novas tecnologias na sociedade e no ambiente educacional; por fim, o terceiro item aborda de que forma as identidades docentes se constituem a partir do contato e prática das novas tecnologias digitais o que possivelmente irá refletir na aquisição do saber tecnológico.

1 Programa Proinfo Integrado: constituindo o saber tecnológico

A sociedade do século XXI, se apresenta pautada pelos avanços tecnológicos e massificação das tecnologias da informação e comunicação onde grande parte das tarefas cotidianas desta passaram a ser realizadas com maior dinamismo. Considerando o contexto educacional, percebemos também tal inserção tecnológica nesta sociedade, surgindo assim, exigências que abordam o exercício da docência, o que faz com que o/a professor/a necessite de atualização de sua práxis, uma vez que a produção de conhecimento do aluno sujeito inserido nesse processo, precisa ser mais dinâmica e significativa.

Diante disso, “a escola, mais do que nunca precisa se apropriar das novas linguagens audiovisuais e informáticas, bem como de suas interfaces” para atender as constantes exigências do mundo contemporâneo, que por sua vez, requer uma sintonia cada vez mais afinada com o conhecimento, científicos e culturais (BETTEGA, 2010, p. 9).

Mediante essa necessidade de inserção das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação - TIC na prática pedagógica, o Governo Brasileiro, através do Ministério da Educação- MEC, no contexto da década de 90, estabelece a redemocratização da educação, com a criação de vários planos no sentido melhorar os processos educacionais. Dentre eles podemos citar: o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF), o Programa de Informatização das Escolas (PROINFO), o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB) e o Programa TV Escola.

O Programa de Informatização das Escolas/PROINFO, lócus desse estudo, consiste em uma Política Pública Governamental de implantação da informática educacional nas escolas de educação básica brasileiras, que tinha por objetivo formar professores para a utilização de equipamentos tecnológicos e midiáticos como formas de implementação e dinamização das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC).

Sendo assim, o Programa Proinfo Integrado foi instituído através Decreto nº 6.300, de 12 de dezembro de 2007 e denomina-se Programa Nacional de Tecnologia Educacional. Esse Programa pauta-se pela integração e articulação de três componentes; instalação de ambientes tecnológicos nas escolas, concebido sob a ótica de Laboratórios de Informática, formação continuada dos professores e outros agentes educacionais para o uso pedagógico das tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) e disponibilização de conteúdos e recursos educacionais multimídias e digitais.

O componente Formação de professores, é formado por um conjunto de processos formativos composto por quatro módulos, com carga horária total de 200 horas, configurando, assim, um curso de aperfeiçoamento no campo das tecnologias educativas. Os cursos ofertados são os seguintes: "Introdução à Educação Digital"; "Tecnologia na Educação: Ensinando e Aprendendo com as TIC[127]"; "Elaboração de Projetos" e "Redes de Aprendizagem". Esses processos formativos estão disponíveis em duas versões, impressa e em plataforma de educação à distância (EAD), disponíveis no site: e-proinfo.mec.gov.br. Neste ambiente virtual, acontece a interação dos alunos entre si, e destes com seus tutores, além de monitoramento e processos avaliativos.

O curso "Introdução à Educação Digital" é composto de uma carga horária de 60 horas e objetiva promover a inclusão dos docentes ao contexto tecnológico e refletir sobre a importância da tecnologia no contexto educacional. "Tecnologia na Educação: Ensinando e a Aprendendo com as TICS" tem uma carga horária de 60 horas. "Elaboração de Projetos" e apresenta como proposta; propiciar ao seu público alvo, os docentes, o aprofundamento teórico sobre o conceito de projeto no contexto escolar e sua articulação com as práticas pedagógicas e "Redes de Aprendizagem", carga horária, 40 horas primando por refletir a experiência de alunos e professores na sociedade atual, que se apresenta complexa, altamente tecnológica e marcada pela velocidade na veiculação das informações.

No município de Abaetetuba, o órgão responsável pelo gerenciamento e ministração dos cursos deste programa é Núcleo de Tecnologia Educacional que se chamam-se Professor Laurentino Ferreira e foi inaugurado dia 21 de agosto de 2009, seu quadro funcional é composto por uma equipe interdisciplinar de 06 multiplicadores, todos especialistas em Tecnologia da Educação. Este Núcleo tem a função de realizar capacitações dos docentes em informática educativa através dos processos formativos Proinfo Integrado, oficinas, palestras

[127] TIC – Tecnologias de Informação e Comunicação.

e outros cursos relacionados às TICS. Essas formações são ofertadas aos docentes das escolas públicas estaduais que estão sob a jurisdição da 3ª Unidade Regional de Educação do Estado do Pará.

Pela proposta curricular dos cursos Proinfo, a formação dos/das docentes ocorreu de forma gradativa, baseando-se também nas reformas educacionais propostas pelo Governo Brasileiro da época. Assim, o/a docente é compreendido como um/uma sujeito que deve contextualizar o conhecimento junto aos seus alunos, possibilitando a estes a reflexão e contextualização tendo como base suas vivências, realizando uma tomada de consciência do papel da tecnologia na vida cotidiana, compreendendo a dinâmica que esta tecnologia impõe à sociedade. Dessa forma, ele/estaria em constante atualização e com melhores condições de lidar com as complexidades demandadas dos/das alunos/as do século XXI.

A inserção dos/das docentes na cultura digital é percebida a partir dos primeiros manuseios de ferramentas tecnológica como o uso do computador e seus *softwares*, sendo este a porta de entrada deste sujeito para a cultura digital ligada à educação. Na condição de cursista, os professores/professoras passam a vivenciar a realidade proposta de um curso de capacitação em que houve alternância de encontro presenciais com colegas e tutores e um outro momento em que se realizavam atividades online de autônoma através da plataforma EAD.

As discussões e trocas de experiências que ocorreram nas aulas presenciais objetivavam estabelecer uma relação da vivência pedagógica do cursista e ao mesmo tempo a elaboração de um projeto com base na ação-reflexão-ação que deveria ser aplicado em sua escola. O que para Thiollent (1986), tal método consiste em promover a participação dos usuários do sistema escolar na busca de soluções aos seus problemas. Na proposta retratada nos objetivos dos processos formativos nos faz entender que a inserção das TIC na prática docente aconteceria de forma gradual.

Assim, a proposta seria iniciar com reflexões sobre a importância do uso da tecnologia na escola, seguido do processo de conhecimento e uso dos periféricos: teclado e mouse do computador, digitação, edição e arquivamento de um documento, em seguida a criação de um *E-mail,* que representava a cidadania digital do docente, permitindo interações e compartilhamento de informações, além disso, o uso e criação de slides digitais, bem como planilhas eletrônicas nas resoluções de problemas. Os demais cursos tratavam dos recursos

midiáticos de forma mais aprofundada como o hipertexto, hipermídia, suas estruturas e produção de conhecimento autoral dentro das possibilidades da web.

Dessa forma, é possível estabelecer relações entre a constituição do saber tecnológico por parte dos docentes cursistas e as diretrizes dos processos formativos do Programa Proinfo Integrado, Pois, ao longo das formações percebe-se o tripé, utilização, integração e apropriação das TIC como proposta para a inserção das TIC no exercício da docência, no processo simultâneo de ação-reflexão-ação, já destacado por Morin (2014), que a aquisição deste saber ocorre de forma gradativa pelo/a professor/a. E, por viver em uma sociedade midiática, o docente, já até utilizar alguns recursos do saber tecnológico na sua vida pessoal, em atividades como fazer uma operação bancária, ouvir música ou assistir um filme através dos recursos do computador, entre outras.

Mas, para que o docente possa realmente exercer esse saber, ele/ela precisa articular as três fases em seu fazer docente: utilizar os recursos midiáticos, integrá-los em sua prática pedagógica e apropriar-se das TIC e mídia, de forma que articule os conteúdos curriculares, a prática pedagógica e o uso das tecnologias na produção de conhecimento, de tal forma que passam a ser conhecidos como um tripé, que corresponde a tipificação do saber tecnológico. Sendo assim, ao cursar e aplicar na prática pedagógica os conteúdos curriculares do módulo Introdução a Educação Digital, o docente cursista, vivencia a fase utilização de forma bastante básica. No módulo Tecnologia Educação: Aprendendo e Ensinando com as TIC, passa para a fase de integração e no contato com os módulos Elaboração de Projetos e Redes de aprendizagem o cursista deveria alcançar o nível onde poderá articular o tripé: utilização, integração e apropriação das TIC em sua prática pedagógica. Desta forma, se faz a aquisição do saber tecnológico, o qual vai auxiliar na mediação dos conteúdos curriculares em seu fazer docente.

2 As Novas Tecnologias Digitais e o Contexto Educacional

Na atualidade, as mídias, em especial a internet, através de redes sociais e outros veículos dos quais dispõe, são capazes de fazer produtos e informações circularem por todo o planeta, ao mesmo tempo que circulam, modificam, transformam a maneira de ser e de agir dos indivíduos, alterando identidades, subjetivando comportamentos, modificando suas culturas. Assim, as novas tecnologias de informação e comunicação, caracterizadas como midiáticas, através de seu potencial de veiculação das informações, não são meramente

suportes para que as informações possam circular. Elas interferem em nossa personalidade, na maneira de ser, de se comportar, de falar, de agir, de nos relacionarmos socialmente, inclusive na forma de adquirirmos conhecimento.

A sociedade do século XXI, é pautada ou permeada Tecnologias de Informação e Comunicação, onde seus suportes tecnológicos e suas inovações faz com as pessoas apresentem comportamento de cidadãos culturalmente digitais. Vejamos o que diz o autor:

> A comunicação dominada pelas tecnologias digitais tornou possível a emergência da expressão Cultura Digital porque se trata de algo que nos envolve como a atmosfera, algo no qual participamos como produtores, consumidores, disseminadores e que, por isso, tem integrado a vida cotidiana, invadido as casas e interferido nas relações que estabelecemos com o mundo, tanto material quanto simbólico, que nos rodeia (BORTOLAZZO, 2016, p. 146).

Atualmente as pessoas se comunicam através dos variados suportes comunicacionais, como telefones celulares, e-mails, redes sociais, mensagens instantâneas. Veículos que possibilitam a comunicação atualizada em tempo real e com qualquer local do mundo. Ainda segundo Kenski (2006), essas novas possibilidades tecnológicas não alteram somente nosso cotidiano. De forma geral, elas modificam todas as nossas ações, as formas de pensar e de representar a realidade.

As mídias, especialmente a internet, através de redes sociais e outros veículos comunicacionais, são capazes de fazer produtos e informações circularem por todo o planeta, ao mesmo tempo que circulam, modificam, transformam a maneira de ser e de agir dos indivíduos, alterando identidades, subjetivando comportamentos, modificando suas culturas. A qual Hall (2003, p.133) conceitua, como “algo que se entrelaça a todas as práticas sociais”.

Sendo assim, de acordo com Sodré (2006), vivemos um cenário de midiatização das relações sociais, em que as pessoas têm necessidade de ser vista, por outro lado diminui a mediação de instituições formadoras tradicionais como a família e a escola. A mídia simula uma “nova moralidade objetiva” que cria identidades culturais e negocia com o instituído. (MASTERMAN, 1985, p.5) sublinha que a “mídia nos diz o que é importante e o que é trivial., a partir do que noticia e ignora, do que amplifica e do que silencia ou omite”. O consumo, é o que nos diferencia do mundo e, ao mesmo tempo, o que nos torna homogêneo, pois consumindo, existimos, ao consumir imagens adquirimos bens econômicos, culturais e sociais.

> Computadores com acesso à internet se transformaram em ferramentas indispensáveis a inúmeras atividades do cotidiano – pagamento de contas, transferências bancárias, comunicações instantâneas, compras,

> entretenimento e lazer, informação, estudo. Nos supermercados, nos bancos, nos shoppings, nos elevadores, nos escritórios, nas escolas, nas universidades, nas estradas e, muitas vezes, nas ruas, somos monitorados digitalmente (*Ibiden*, 2016, p.144).

Justamente, dentro deste contexto globalizado, tecnológico e consumista, é que a escola se faz presente com a função educativa destinada, em sua maioria, à crianças e jovens. Sujeitos que estão cada dia mais conectados e imbuídos nesse contexto da cultura digital, os quais possuem acesso as ferramentas midiáticas e as utilizam para estudar, se relacionar, fazer comprar, entre outros.

Esta nova configuração, exige profissionais capazes de encontrar novas formas de trabalho primando pela construção de conhecimentos nesse universo de identidades plurais, multiculturais e tecnológicas. Diante de uma demanda que exige uma compreensão plural da realidade escolar, onde a tarefa de ensinar ganha novas proporções e complexidade, requerendo muito mais do que ensinar. Requer, ensinar e aprender.

Torna-se imperativo o permanente estado de aprendizagem e de adaptação ao novo. Não se pode mais considerar que o profissional está completamente formado, seja qual for seu nível de escolarização. Sempre haverá, novas configurações a se apresentar no presente no cotidiano escolar. Para Freire (1986) a educação libertadora é, fundamentalmente, uma situação na qual, tanto os professores, como os alunos devem ser os que apreendem; devem ser sujeitos cognitivos, apesar de estarem em níveis de escolarização diferente. Vejamos:

> O melhor ponto de partida para estas reflexões é a inconclusão do ser humano de que se tornou consciente. Como vimos, aí radica a nossa educabilidade bem como a nossa inserção num permanente movimento de busca em que, curiosos e indagadores, não apenas nos damos conta das coisas, mas também delas podemos ter um conhecimento cabal (FREIRE, 1996, p.28).

Dessa forma, compreende-se que ser professor/a na sociedade da cultura digital, tornou-se uma missão desafiadora. Pois, exercer a docência em meio as rápidas transformações sociais e espaciais, requer dos/das profissionais o equilíbrio e discernimento para acompanhar essas mudanças. Para isso, é crucial que se atente para as dinâmicas que ocorrem em ritmos acelerados e, que apresenta ao cotidiano das práticas pedagógicas, inovações: tecnológicas, informacionais e comportamentais. Essa situação, exige do profissional da educação, constantes capacitações, no sentido de enfrentar desafios diários e se adequar as novidades deste tempo.

Na escola da sociedade atual, o/a docente não mais detém todo o conhecimento em sua área de atuação. A aquisição do conhecimento, ultrapassou as quatro paredes da escola, rompeu as barreiras, estar fora da redoma. Cabe ao profissional da educação, assimilar as transformações; criar métodos para atrair a atenção dos estudantes; agregar conhecimento a eles e mediar o que os alunos/as obtém na internet ou através de outros meios midiáticos.

Vivenciamos um tempo, em que há múltiplas informações, disponível para todos os públicos. Assim, o aluno quando chega a escola já possui um repertório de conhecimentos. E, possui necessidade de interagir, agregar, fazer parte do processo. Partindo desse princípio, a escola da atualidade, requer um professor/a que não pode estar desvinculado da sociedade em que vive, precisa ser um novo profissional capaz de lidar com as exigências da sociedade pós-moderna e tecnológica. Desse modo, "para ser professor do século XXI é necessário desenvolver novos papéis e novas realidades educacionais, estar aberto às mudanças legais, a novas tendências pedagógicas e inovações tecnológicas" (SILVEIRA, 2013. p. 40).

Nesse processo de mudanças nas formas de ensinar, pelas quais os/as docentes passam decorrentes das inovações tecnológicas, é de fundamental importância compreender que os mesmos também constituem novas identidades, adquirem novos hábitos e agregam novos valores ao exercício da docência. Sobre essas mudanças refletiremos no tópico a seguir.

3 A Aquisição do Saber Tecnológico e a Constituição de Identidades Docentes

O exercício da docência exige de seus profissionais, aquisição de conhecimentos, competências e habilidades, o que ocorre a partir da sua formação inicial e se processa ao longo da carreira docente. Assim, pode-se dizer que tais formações corroboram para que o sujeito constitua saberes a partir da experiência pessoal, pela formação continuada e pelas diversas relações sociais que se dão no contato professor-professor, professor–a aluno ou através deste com seu ambiente de trabalho.

O saber do professor está relacionado ao seu trabalho cotidiano e é inerente as demais dimensões do ensino. "O saber é sempre um saber de alguém que trabalha com alguma coisa no intuito de realizar um objetivo qualquer" (TARDIF, 2014, p. 11). Porém, este saber não se resume aos conteúdos das disciplinas uma vez que o exercício da docência compreende também a integração de conhecimentos, habilidades e competências.

Sendo assim, "o saber do professor é individual e social" (Ibidem, 2014, p. 3). Isso, se explica pelo fato de que o saber é constituído individualmente, na experiência de vida, com

sua identidade, sua história de vida e sua história profissional. Dessa forma, podemos supor que os saberes que o docente adquire ao longo de sua carreira profissional fazem parte de um conjunto de experiências pelas quais se passa em contato com seus alunos e suas histórias de vida.

O conjunto desses saberes compõem os processos de constituição das identidades docentes. Conforme Xerez et al. (2018) a formação da identidade docente só pode ser percebida se revisitarmos nossa formação – percebendo as dimensões dessa trajetória formativa, na observação da individualidade e na reflexão sobre como nos tornamos professores – e como nós nos enxergarmos como sujeitos atuantes na área docente.

Portanto, a partir do contexto educacional que se manifesta no século XXI, o que de acordo com Pimenta (2012), se observa que os saberes pedagógicos que norteiam a docência muito tem a ver com a prática social no ato de ensinar, assim como os saberes que envolvem uma profissão, também estão em constante construção e reconstrução, considerando que a escola se tornou um espaço de reprodução das dinâmicas sociais, criando assim, uma maior exigência, por conta da demanda de alunos conectada com as novas tecnologias digitais de seu tempo.

Dessa forma, a relação do profissional com o mundo globalizado e dinâmico exige que os saberes docentes ganhem novos contornos, como o desenvolvimento de um outro saber e outras práxis. Trata-se, portanto, do saber tecnológico, o qual pode ser entendido como:

> O saber que vai além do conhecimento instrumental, sobre as técnicas e do conhecimento instrumental [...] para o professor utilizar esse saber tecnológico é preciso ir além do conhecer os recursos para integrá-lo em sala de aula, ele precisa ter o domínio das múltiplas linguagens que englobam as mídias digitais, como o computador, por exemplo, que congrega uma diversidade de mídias (fotos, imagens, textos, filmes, vídeos e músicas), sobretudo quando está conectado à internet (MARQUETI, 2017, p. 176).

Mas, para que o docente possa realmente exercer esse saber, ele/ela precisa articular as três fases em seu fazer docente: utilizar os recursos midiáticos, integrá-los em sua prática pedagógica e apropriar-se das TIC e mídia, de forma que articule os conteúdos curriculares, a prática pedagógica e o uso das tecnologias na produção de conhecimento, de tal forma que passam a ser conhecidos como um tripé, que corresponde a tipificação do saber tecnológico. Nesse contexto, esse tripé passa a ter um caráter multidimensional que se configura a partir de uma diversidade de fatores, e se organizam como um sistema interligado, interdependente

e interconectado. Assim, esses três conceitos se constituem e se organizam a partir da realidade, das vivências, dos saberes e das experiências dos docentes com o uso das tecnologias e das mídias digitais no exercício da docência.

Considerando as imbricações características entre a prática pedagógica alinhada ao uso das tecnologias digitais no exercício da docência. Propõe-se aqui, estabelecer relações entre a constituição do saber tecnológico por parte dos docentes, sujeitos desta pesquisa, e as diretrizes dos processos formativos do Programa Proinfo Integrado, lócus de estudo, já descrito e explicitado anteriormente. Pois, ao longo das formações percebe-se o tripé, utilização, integração e apropriação das TIC como proposta para a inserção das TIC no exercício da docência, no processo simultâneo de ação-reflexão-ação.

As relações entre saber pedagógico e os Cursos Proinfo se processam a partir da evolução de conhecimento tecnológico que o docente cursista passa a vivenciar ao participar das capacitações Proinfo. Começa então, com a inserção do docente na cultura digital, partindo das noções básicas de manuseio do computador, primeiros passos de navegação na internet com dicas de segurança na web, criação de blogs educacionais, elaboração de texto e hipertextos, interações e cooperações online. Como culminância o cursista deve elaborar um projeto de ação-reflexão-ação que será aplicado em sua escola.

A segunda fase da formação compreende a integração do sujeito cursista aos recursos e conteúdos que estruturam os softwares que estão disponíveis na web, como é o caso dos hipertextos ou hipermídias, que consistem previamente em o docente pesquisar temas que possuam relevância para o seu fazer pedagógico, relacionando o uso desses recursos tecnológicos ao seu fazer docente.

A apropriação corresponde a terceira e quarta fase do processo de formação, nos quais os docentes cursistas, passam a inserir de forma mais dinâmica e proveitosa os recursos em seus projetos pedagógicos de forma que a tríade utilização, integração e apropriação, aconteça de forma multidimensional, configurando-se a partir de uma multiplicidade de fatores (partes) que se organizam como um sistema (todo) interligado, interdependente e interconectado.

Esse processo de formação pelo qual os cursistas docentes passaram, certamente corroborou para a constituição de identidades profissionais pautadas a partir do contato com a cultura digital e que, indubitavelmente refletiu na prática do fazer docente. A constatação se deu a partir da observação das mudanças das práticas pedagógicas relatadas pelos

mesmos, que passaram a repensar o cotidiano escolar, entendendo que cultura digital exige mudança na forma de ensinar, e assim surge novas formas de pensar o fazer docente.

Conclusão

Observou-se, que as inovações tecnológicas exercem influências em todos os campos da sociedade, tornando-a dinâmica e dialética. Como as instituições educacionais também estão inseridas nesse contexto, necessitam, portanto, de reflexões e iniciativas que viabilize o uso dos recursos digitais no contexto escolar de forma crítica, ética e responsável por professores e alunos.

Sendo assim, a aquisição de saberes pedagógicos, em especial, o tecnológico, implica em construção de conhecimentos elaborados a partir do processo de utilização, integração e apropriação das mídias digitais pelos/as docentes, os quais por sua vez produzem novas identidades profissionais.

Portanto, conclui-se, que as formações promovidas pelo Programa Proinfo, produziram identidades docentes, pois, ao buscarem as formações continuadas, houve uma apropriação das novas tecnologias digitais as quais passaram a ser inseridas em seus fazeres docentes juntamente com os conteúdos curriculares. E no decorrer desse processo as identidades profissionais vão se modificando no sentido de acompanhar as exigências da sociedade do século XXI, no tocante às inovações tecnológicas presentes também contexto educacional.

Referências

BETTEGA, Maria Helena Silva. **A Educação continuada na era digital.** 2ª Ed. São Paulo: Cortez, 2010. (Coleção questões da época; v.18)

BORTOLAZZO, Sandro F. O imperativo da cultura digital: entre novas tecnologias e estudos culturais. **Rev. Cad. Comun**, Santa Maria, v. 20, n.1, p.1-24, jan./abr., 2016.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1986.

_____. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996. (Coleção Leitura)

HALL, Stuart. **Da diáspora**: identidades e mediações culturais. Belo Horizonte: Ed. da UFMG. 2003.

HINE, Christine. Virtual Methods and the Sociology of Cyber-Social-Scientific Knowledge. In: HINE, Christine (Org.). **Virtual Methods**. Issues in Social Research on the Internet. Oxford: Berg, 2005.

KENSKI, Vani Moreira. **Tecnologias e ensino presencial e a distância**. 4ª Ed. São Paulo:

Papirus. 2006.

_____. **Tecnologias e ensino presencial e a distância**. 7ª Ed. Campinas: Papirus, 2009.

KOZINETS, Robert. **Netnografia:** realizando pesquisa etnográfica online. Porto Alegre: Penso, 2014.

MASTERMAN, Len. **Teaching the media**. New York: Routledge, 1985.

MARQUETI, Marilete T.; SÁ, Ricardo A. A Identidade Docente e o uso das Tecnologias e Mídias Digitais na escola à luz do pensar complexo. **Ver. Diálogo Educ**., Curitiba, v. 17, n. 51, p. 167-183, jan./mar., 2007.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. Trad. Catarina Eleonora F. da Silva.

PIMENTA, Selma G. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: PIMENTA, Selma G. **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez Editora, 2000.

_____. **O estágio na formação de professores: unidade teoria e prática?** São Paulo: Cortez, 2001.

_____. Saberes **pedagógicos e atividade docente**. 8ª Ed. São Paulo: Cortez, 2012.

SILVEIRA, Emerson L. D. o Perfil do Professor do Século XXI: uma reflexão necessária. **Revista de Educação Dom Alberto**, n. 3, v. 1, jan./jul., 2013.

SODRÉ, Muniz. Eticidade, campo comunicacional e midiatização. In: MORAES, D. (Org.). **Sociedade midiatizada**. Rio de Janeiro: Maud, 2006. p.19-31

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 17ª Ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. São Paulo. Cortez. Autores Associados, 1986

XEREZ, Antônia Solange Pinheiro (Org.). Formação Pedagógica E Constituição Da Identidade Docente. **InterMeio**: revista do Programa de Pós-Graduação em Educação, Campo Grande, MS, v. 24, n. 47, p. 211-229, jan./jun., 2018.

OS ESTUDOS CULTURAIS E A CONCEPÇÃO DE FAMÍLIA: UMA CONTRIBUIÇÃO AO TRABALHO DA COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA NA MEDIAÇÃO DA RELAÇÃO FAMÍLIA E ESCOLA

Maria Inês Viégas Corrêa[128]

Introdução

A trajetória feita no desenrolar da temática proposta deste artigo foi traçada a fim de subsidiar as instituições escolares conhecimentos que favoreçam a relação entre família/escola em perspectiva democrática e menos excludente.

As mudanças ocorridas no final do século XX não permitem compreender a sociedade do século XXI a partir de axiomas universais. Essa é uma pretensão característica da modernidade e que ainda hoje é muito presente, impedindo a vivência da diferença cultural, tão mais exposta com a defesa de teorias denominadas de pós-modernismos caracterizadas pela existência de várias razões, várias compreensões do real, vários axiomas.

No intuito de desmistificar a padronização da organização familiar no âmbito escolar é que recorri aos Estudos Culturais por ter como foco principal de suas análises as culturas, os grupos historicamente marginalizados, o que permite "ouvir" as vozes dos grupos silenciados pela imposição, pela dominação, pelo poder de um grupo que detém a hegemonia cultural. O foco dos Estudos Culturais permite compreender as especificidades da diversidade de composições familiares no âmbito familiar e valorizá-las enquanto riqueza de uma realidade que é pluricultural.

Para tanto, foi estabelecido diálogos com autores, a partir da pesquisa bibliográfica, que estabelecem as bases teóricas dos Estudos Culturais, bem como, dos que tratam das organizações familiares em momentos e lugares distintos e das legislações brasileiras que tratam dos direitos e deveres de participar da educação formal dos/as filhos/as.

O percurso foi traçado em três itens: ***no primeiro***, discorro de forma introdutória uma discussão do campo dos Estudos Culturais enfatizando o foco de análise, as influências que teve de outras teorias, alguns conceitos que orientam suas análises; ***no segundo***, são discutidas as influências das condições econômicas, religiosas, culturais e biotecnológicas na concepção de família no decorrer do tempo, que contribui para a existência de uma

[128] Professora da rede municipal de educação de Abaetetuba e coordenadora pedagógica da rede estadual de educação do Estado do Pará. E-mail: ines@cristotrabalhador.org.br

multiplicidade de composições familiares sem precedentes; ***no terceiro,*** destaco a importância do trabalho da coordenação pedagógica na mediação da relação família/escola numa perspectiva democrática, para que a pluralidade de composições familiares se torne algo positivo e não negativo/discriminatório, ***na conclusão*** retomo de forma breve as principais ideias desenvolvidas, assim como, aceno para a necessidade de novos estudos acerca da temática proposta e anseios por abordagens futuras.

1 Estudos Culturais: uma introdução

Segundo Escosteguy (2000), o campo dos Estudos Culturais surge na Inglaterra com Richard Hoggart em 1964, impulsionado pelas mudanças nos valores tradicionais da classe operária inglesa após a 2 ª guerra mundial. Esse campo de estudo foi organizado através do Center for Contemporary Cultural Studies (CCCS) que era ligado ao Departamento de Língua Inglesa da Universidade de Birmingham, tendo como foco principal de sua pesquisa "as relações entre a cultura contemporânea e a sociedade, isto é, suas formas culturais, instituições e práticas culturais, assim como suas relações com a sociedade e as mudanças sociais" (ESCOSTEGUY, op. cit., p. 138/139). Além de Hoggart, foram importantes no estabelecimento das bases teóricas dos Estudos Culturais: Raymond Williams e E.P. Thompson com as seguintes publicações, respectivamente: Culture and society (1958) e The making of the english working-class (1963).

Os Estudos Culturais ao se proporem fazer um estudo das formas culturais e suas relações com a sociedade e as mudanças sociais, segundo Johnson (2000), tem um olhar de benevolência para a não-cultura das massas, isto é, uma valorização das culturas que até outrora foram silenciadas, marginalizadas pela "alta" cultura. Neste sentido, os Estudos Culturais têm um teor político intimamente ligado ao intelectual. O político entendido como seu engajamento na luta dos grupos que são considerados "minorias", ou seja, grupos que historicamente foram subordinados a uma cultura universal que se estabelece nos seguintes pilares: eurocentrismo, imperialismo, heterossexualismo, adultocentrismo, cristocentrismo, de cor branca. Nessa perspectiva, menciono a seguir algumas temáticas abordadas pelos Estudos Culturais:

> [...] gênero, sexualidade, nacionalidade e identidade nacional, colonialismo e pós-colonialismo, raça e etnia, cultura popular e seus públicos, ciência e ecologia política de identidade, pedagogia, política da estética, instituições culturais, política da disciplinaridade, discurso e textualidade, história e

> cultura global numa era pós-moderna (NELSON; TREICHIER; GROSSBERG, 1995, p. 08).

Como nenhuma lista poderia conter todas as temáticas dos Estudos Culturais, pois, se assim tentasse fazer correria o risco de excluir futuras temáticas, é que sinto oportuna a discussão ou quem sabe a inclusão da categoria: organizações familiares não-nucleares, que irei discorrer mais adiante neste artigo.

É, portanto, no estudo das práticas culturais que se estabelece a relação entre o teor intelectual e político dos Estudos Culturais. Essa conexão entre intelectual e o político dá aos Estudos Culturais a representação da esquerda, ou melhor, da nova esquerda no campo da produção do conhecimento, uma vez que a teoria de Marx vem sendo criticada pelo seu reducionismo economicista.

Contudo, vale ressaltar as contribuições de Marx para os Estudos Culturais. Segundo Johnson (op. cit), cada um pode ter a sua lista de influências do marxismo aos Estudos Culturais, e ele apresenta a sua com três preposições. A primeira é referente à organização da sociedade em classes, as relações sociais e suas influências nos processos culturais. A segunda preposição diz respeito à relação de poder existente no processo cultural. Já a terceira, abrange as outras duas preposições por argumentar as lutas sociais existentes na produção da cultura, o que deixa evidente que o âmbito cultural não é autônomo, nem determinado, mas conflituoso em que se faz presente os interesses das diferentes classes sociais. Portanto, essas três categorias marxistas: a luta de classes, o poder e o conflito são discutidos numa ótica cultural.

A concepção de poder na ótica dos Estudos Culturais não é a marxista das lutas de classe em que o poder pertence à classe privilegiada economicamente, mas a concepção foucaultiana de que o poder está em todas as pessoas, em todos os lugares e pertence a todos os grupos. O poder é microfísico.

Nos Estudos Culturais o aspecto central das análises é o cultural e não o econômico. Isso porque numa relação de dominação primeiro se domina culturalmente para em seguida/concomitante economicamente. Exemplo disso, de forma abrangente, temos a colonização brasileira em que os portugueses impuseram a sua cultura e exploraram as riquezas econômicas da colônia brasileira[129].

[129] Segundo Ribeiro (1998), no Brasil-colônia o governo português criou o governo geral que serviu de representação política dos colonizadores com o intuito de subsidiar os objetivos referentes à tomada de posse do território ocupado.

Tomando o exemplo acima aproveito para discutir duas outras categorias intimamente ligadas ao poder que são: ideologia e hegemonia. A ideologia não entendida como falseamento da realidade, mas sim os diferentes discursos que estão presentes no âmbito cultural. Nesse caso, não são falseamentos da realidade, mas a própria representação da realidade. "Com os portugueses, vieram para o Brasil suas normas jurídicas, costumes e tradições relativas à sua vida familiar [...] que os missionários da época tentavam converter para hábitos cristãos (...) (PRADO, 1981, p. 73)" os que existiam no Brasil como a organização familiar indígena e, posteriormente, os da população africana – importada como mão-de-obra escrava – que por tradição as famílias eram constituídas por mãe e filho/a. Esse discurso português da realidade foi sustentado pela hegemonia que para os Estudos Culturais é representada pelo domínio cultural, ou seja, quem detém (o grupo, a classe social, o país, etc) o domínio cultural é quem possui a hegemonia. Em contraposição à visão moderna, que concebia a hegemonia como a detenção do conhecimento. O grupo que detém o conhecimento tem a hegemonia. O domínio cultural, ou se assim quisermos, a hegemonia dos portugueses – que neste discurso representa o domínio cultural europeu – tem grande influência hegemônica ainda hoje.

Diferentemente dos axiomas modernos que se proclamavam como os únicos, universais para se pensar a humanidade - estivesse ela em qualquer lugar do planeta – os Estudos Culturais vêm propor compreender a cultura de cada povo, de cada grupo e valorizá-la. Isso significa que não existe uma cultura universal, mas culturas.

Essa breve discussão dos conceitos de poder, hegemonia, ideologia e, paralelamente, de cultura numa perspectiva dos Estudos Culturais é fundamental para discutir a relação família/escola. Uma vez que os Estudos Culturais proporcionam compreender a instituição familiar a partir do seu contexto e não de uma definição universal que se quer impor a todos os grupos. Além de oferecer à instituição escolar elementos que favoreçam uma educação mais significativa, ou melhor, que diga respeito a todos os envolvidos no processo educativo. Para uma melhor compreensão das mudanças ocorridas na instituição familiar e, consequentemente, na concepção de família é que julgo necessário enfatizar alguns estudos que demonstram a possibilidade de haver mais de uma composição de família em uma mesma época e lugar. Demonstrando assim, a negação a qualquer imposição do modelo de família universal.

2 Família ou famílias

Ao fazer um estudo das organizações familiares em diferentes autores/as: Ariès (1981), Prado (1981), Engels (1995), Osório (1996), Fonseca (2002) é possível perceber que a família é uma instituição que varia conforme o grupo social, a cultura, a época histórica. Engels (1995), em sua análise das mudanças ocorridas no âmbito familiar em diferentes momentos históricos e regiões do mundo, diz que à medida que o homem foi dominando as técnicas de produção de alimentos, o progresso social foi ocorrendo paulatinamente favorecido também pela fixação do homem a um determinado local, ampliando suas fontes de existência e, consequentemente, estabelecendo novas relações sociais que atingem à família. Esse contexto corresponde a um período histórico da civilização denominado primitivo.

Vale ressaltar que não tenho a intenção de fazer uma discussão exaustiva a cerca dessas mudanças ocorridas na instituição familiar ao longo da história. Ao fazer menção ao estudo de Engels (1995), e à proposta dos Estudos Culturais quero possibilitar uma ruptura com uma concepção de família nuclear que é composta de pai, mãe e filhos/as muito presente nas escolas como a ideal. Digo isso porque ao realizar uma pesquisa do trabalho de conclusão do curso de pedagogia[130] foi evidente nos discursos dos/as professores/as e representantes do corpo administrativo entrevistado a discriminação às organizações familiares não nucleares, quais sejam: família natural ou incompleta (mãe e filhos/as ou pai e filhos/as), família homossexual (quando duas pessoas do mesmo sexo vivem juntas, com ou sem filho/a biológico/a de um/a do/a parceiro/a ou filho/a adotivo/a), famílias poligâmicas (quando o casal não oficializa a união nem religiosa, nem a civil)[131], dentre outras.

As mudanças ocorridas no modo de pensar dos indivíduos, principalmente a partir do século XX, possibilitaram que rígidas convenções morais cedessem espaço para novos valores, os quais estão baseados em princípios de auto realização e satisfação emocional em contraposição a um modelo imposto centrado nas relações heterossexuais (FONSECA, 2002).

Quando a auto realização e a satisfação são vistas como elementos principais na constituição da relação familiar o “descasamento” que outrora parecia como uma ruptura problemática e, por isso se mantinha a qualquer custo (vivendo em situações conflituosas), torna-se uma consequência praticamente normal, como também, possibilita e ao mesmo

130 O trabalho de conclusão de curso foi realizado em parceria com a pedagoga Maria das Dores Moraes Pereira e teve com título: A relação família e educação escolar diante dos desafios do novo milênio.
131 C.f. PRADO, Danda. O que é família. São Paulo: Brasiliense, 1981. (Coleção primeiros passos, 50).

tempo legitima outras formas de organizações familiares, tais como: o relacionamento entre homossexuais e entre pais e filhos/as adotivos/as.

O princípio da auto realização referente às organizações familiares também pode ser compreendido à luz dos avanços da biotecnologia no campo da reprodução humana, visto que, possibilitou estabelecer relações entre pais e filhos/as consanguíneos em casos antes impossíveis, por meio do exame de DNA ou ADN em português (Ácido Desoxirribonucléico); permitiu o controle da natalidade através de métodos contraceptivos; possibilitou a casais que apresentam impossibilidade de obterem uma gravidez por métodos naturais ou assistidos gerarem seus próprios filhos/as através da fertilização em vitro ou "bebê de proveta"; uma outra técnica é a "barriga de aluguel" em que se fertiliza o óvulo da mãe com o espermatozoide do pai para ser gerado em outra mulher, muitas vezes porque a mulher/mãe apresenta problemas diversos no útero. A esse respeito Fonseca (op.cit. p. 289/290) baseada nas ideias de Strathern postula:

> Que as ideias pós-darwinianas sobre as relações familiares 'naturais' *versus* relações familiares culturais ou morais estão ficando caducas. As novas tecnologias reprodutivas abalaram os alicerces do que a maioria de nós considerava como sendo a 'naturalidade' da reprodução biológica, rompendo as analogias usuais e trazendo algo daquilo que muitos feministas da academia estão chamando de uma era pós-natureza, e não pós-modernidade.

Diante ao exposto, fica evidente a impossibilidade de compreender a instituição familiar a partir de um conceito unívoco[132], como o de família nuclear, pois se desconsidera toda a dinâmica social, cultural e, até mesmo, econômica que os indivíduos estão envolvidos. Como afirma Fonseca (op. cit., p. 273) "o abandono do modelo de família nuclear não é tanto uma questão de 'escolha' quanto à consequência indesejada de fatores externos – antes de tudo, da pobreza". Isso se deve ao fato de que na organização familiar nuclear os papéis são bem definidos: o pai é responsável em prover todo o sustento da família; a mãe tem que cuidar da casa e dos/as filhos/as; os/as filhos/as devem ser obedientes à mãe e, principalmente, ao pai. Diante da realidade trabalhista em que se tem um grande número de desempregados ou quando empregados o salário é insuficiente para um pai suprir as necessidades da família, tendo muitas vezes a esposa e os/as filhos/as que trabalharem para ajudar na renda familiar, a definição desses papéis torna-se inviável, o que ocasiona o abandono a esse modelo de família.

132 C.f. OSÓRIO, Luiz Carlos. Família hoje. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

Não quero resumir a luta das mulheres – grupo também discriminado pela cultura hegemônica - para conseguirem conquistar o seu espaço no mercado de trabalho a uma necessidade de ajudar na renda familiar, pois, deixaria de lado a auto-realização profissional das mulheres. Ao enfatizar a saída da mulher para o mercado de trabalho chamo a atenção de possíveis alterações das relações no interior da família. O espaço doméstico, anteriormente, tido como naturalmente feminino onde a mulher era "sustentada" pelo homem, modifica-se ao se inserir na produção social, pois, passa a partilhar da manutenção do lar – o que antes era tido como responsabilidade exclusiva do homem – sendo assim, passa a desempenhar um papel fundamental na vida econômica da família. Vale lembrar que para a maioria das mulheres a saída para o mercado de trabalhou não a "libertou" dos afazeres domésticos, o que significa que houve uma duplicidade da jornada de trabalho[133].

Nesse contexto brevemente exposto fica evidente a relação de poder pulverizada, ou seja, que não está em um membro da família, mas em todos os membros; a luta dos diferentes grupos (organizações familiares) para conseguirem ser hegemônicos; os discursos – que representam a ideologia – desses grupos. Esses fatores não podem ser ignorados pela escola que se propõe a estabelecer relações de diálogos permanentes com as famílias, pois, corre o risco de ser discriminadora em suas práticas educativas com os/as alunos/as e suas famílias.

3 A atuação da coordenação pedagógica na mediação da relação família/escola.

Ao intitular este artigo *Os Estudos Culturais e a Concepção de Família: uma contribuição ao trabalho da coordenação pedagógica na mediação da relação família e escola* é porque como já venho discutindo, os Estudos Culturais possibilitam romper com um modelo estabelecido de forma universal, que não considera as especificidades culturais, econômicas, religiosas, sociais, tecnológicas que, nesse caso, interferem na composição, na concepção de família de cada grupo.

Nas instituições escolares, ainda é muito presente o discurso de que as famílias que apresentam composição familiar diferente da nuclear são desestruturadas, discriminadas e lhes são atribuídas, muitas vezes, as causadoras de problemáticas que envolvem o processo ensino-aprendizagem. A explicação causal entre o sucesso do educando e sua organização familiar é deveras simplória, pois, o que dizer do sucesso de um/a educando/a que tem uma

133 C.f. TOLEDO, Cecília. Mulheres: o gênero nos une a classe nos divide. São Paulo: Xamã, 2001.

organização familiar diferente do modelo nuclear. Vale lembrar que isso não é um caso extraordinário nas escolas.

Presumo que a discriminação às organizações familiares não-nucleares esteja vinculada à dominação cultural de Portugal que, como já referendei, impôs a organização familiar nuclear como a correta, a civilizatória às organizações indígenas e, mais tarde, africanas existentes no Brasil-colônia. Portanto, considero de fundamental importância que as escolas e instituições de ensino de formação de educadores/as que se faça esse debate do discurso das escolas em torno da concepção de família.

A discussão da organização, ou melhor, das organizações familiares dizem respeito à escola pelo menos em dois aspectos: o primeiro é que nos livros/textos de várias disciplinas essa discussão se faz presente; o segundo é que se tem enfatizado, principalmente, a partir da década de 90 a importância de uma relação mais efetiva entre família/escola. Presente na LDB; (Lei de Diretrizes e Bases da Educação), no ECA (Estatuto da Criança e do Adolescente)[134] e nas produções de vários/as autores/as como: Szymanski (2001); Cunha (1991); Nogueira (2000); Kaloustian (2002); Carvalho (2002); Fonseca (2002); Bock, Furtado e Teixeira (1999), dentre outros/as.

A relação entre família/escola que defendo é baseada em princípios democráticos de participação efetiva nas decisões do processo educativo e não apenas de colaboração em eventos comemorativos da escola. Como bem define Abranches (2003, p. 80):

> Colaboração não é participação. Essa abramge o poder, enquanto aquela pode situar-se apenas na prestação de serviço ou como aval de situações já tomadas. No processo participativo todos têm sua palavra a dizer diante das orientações de ações pedagógicas e administrativas da escola,

Cabe à escola criar e potencializar os mecanismos de participação das famílias, bem como ampliar sua compreensão de família para buscar não cometer qualquer tipo de discriminação que acabe por inibir a participação de famílias que apresentam composição familiar diferente do modelo tradicionalmente estabelecido: pai, mãe e filhos/as. Nesse processo de reflexão/compreensão/ação/relação a coordenação pedagógica tem função primordial como mediadora da relação família/escola, pois como afirma Libâneo (2001, p. 81/82): "a organização escolar democrática implica não só a participação na gestão, mas a

[134] Artigo 53, Parágrafo Único: É direito dos pais ou responsáveis ter ciência do processo pedagógico, bem como participar da definição das propostas educacionais.

gestão da participação, em função dos objetivos da escola. Essa é uma competência genuína da direção e da coordenação pedagógica da escola".

A escola não pode discursar a favor de um modelo de família como a ideal. Pois, desse modo, estará discursando de modo a excluir educandos/as e sua organização familiar. E se quer de fato ter uma relação em perspectiva democrática, é necessário que se inclua ao invés de excluir; discuta ao invés de silenciar; que promova a participação ao invés de aprisionar o que não se julga correto – outras organizações familiares. Para tanto, a coordenação pedagógica precisa pautar sua prática na reflexão dos aspectos culturais que permeiam a realidade da qual a escola está inserida; ampliar essa reflexão com os demais sujeitos do ato educativo.

Tradicionalmente as escolas tem se constituído enquanto espaços de dominação, de consagração do conhecimento, da cultura de um grupo privilegiado. O que pode ser evidenciado em seu currículo, pois,

> [...] No currículo é que se colocam as parcelas da realidade que se levam a análise e conhecimento de educandos e educandas. Os recortes do real são decisivos na configuração do cidadão que se quer produzir. Nisto se efetiva a intencionalidade do currículo, a ideologia, a filosofia educacional [...] (BERTICELLI, 1999, p. 166).

No momento em que se faz os recortes do real é que se inclui ou exclui etnias, as crenças religiosas, os homossexuais e lésbicas, as diferentes organizações familiares, o mundo rural, os países denominados emergentes, as pessoas da terceira idade, as mulheres e outros grupos marginalizados. É necessário que a escola discuta com todos os sujeitos do processo educacional a dominação cultural a qual estiveram/estão subjugados ao longo dos tempos. De maneira a se perguntar: que sociedade queremos? Que tipo de cidadão/ã queremos formar? Qual a contribuição da instituição escolar na efetivação dessa sociedade, desse/a cidadão/ã? Qual tem sido hoje o papel da educação escolar? A serviço de quem está a educação escolar, ou melhor, a educação que temos realizado nas instituições de ensino dizem respeito aos/as alunos/as?

Essas perguntas parecem em um primeiro olhar fáceis de serem respondidas, mas se nos questionarmos um pouco mais veremos a complexidade do óbvio. Quando enfatizei a pesquisa que realizei para o trabalho de conclusão do curso de pedagogia mencionando a concepção de família que os educadores e o corpo administrativo transmitiram em seus

discursos fica evidente o reducionismo da realidade que avança, como pontuei alguns fatores, para uma variedade de composições sem precedentes.

Conclusão

Para discorrer a temática **Os Estudos Culturais e a Concepção de Família: uma contribuição ao trabalho da coordenação pedagógica na mediação da relação família e escola** tracei uma trajetória em que destaquei, inicialmente, o campo de análise dos Estudos Culturais, no qual se inclui os grupos que são historicamente marginalizados do discurso culturalmente aceitos, como por exemplo: as mulheres, os negros, os índios, os homossexuais, as pessoas com deficiência, os idosos, as religiões não-cristãs, dentre outros, que foram silenciados por uma cultura hegemônica baseada no: eurocentrismo, cristianismo, heterossexualismo, de cor branca.

Nesse bojo, encontrei respaldo para incluir a categoria de composições familiares não-nucleares, já que a lista das possíveis temáticas de análises dos Estudos Culturais será sempre inconclusa, pois, todos os grupos que estão à margem da sociedade serão de interesse de suas análises.

Em meio à análise da proposta dos Estudos Culturais de compreender a dinâmica cultural foi necessário compreender alguns conceitos: ideologia, hegemonia e poder em uma perspectiva cultural. A compreensão desses conceitos foi importante para perceber que a ideologia dos portugueses – representantes da cultura europeia no Brasil-colônia – de família nuclear tornou-se hegemônica, com influência no modo de pensar a família nos dias atuais. Configurando um dos principais entraves na aceitação de outras composições familiares que se acentuaram a partir do avanço da biotecnologia no campo da reprodução humana. Na luta dos diferentes grupos/organizações familiares é que se manifesta a relação de poder que se fundamenta na concepção foucaultiana de poder micro-físico presente em todos os lugares, em todos os grupos.

Essa abordagem inicial permitiu confrontar qualquer tentativa de se compreender a instituição familiar a partir de um único conceito: pai, mãe e filhos/as, considerando as que fogem a esse padrão como “famílias desestruturadas”. Essa postura inviabiliza a relação numa perspectiva democrática entre família/escola, pois acaba excluindo quando deveria incluir, silenciando quando deveria ouvir os diferentes grupos/organizações familiares que compõem a escola.

Portanto, é necessário compreender a dinâmica cultural, social, econômica, biotecnológica, religiosa que as famílias estão envolvidas para que não se caia no reducionismo discriminatório, que acaba por emperrar uma relação entre família/escola democrática e significativa para todos os envolvidos no processo educativo. Para tanto, a coordenação pedagógica tem atuação significativa, pois, é de sua atribuição favorecer a participação de todos os sujeitos do ato educativo na tomada de decisões quem envolvem o processo educativo. A atuação da coordenação pedagógica deve ser permeada por um processo contínuo de reflexão da realidade que está inserida; dos discursos e das práticas culturais dos vários grupos presentes.

Esse trabalho foi revestido de pretensão e desafio de incluir no âmbito das discussões dos Estudos Culturais a categoria de composições familiares não-nucleares e valorizá-las enquanto riqueza de uma realidade que é pluricultural, relacionando a importância dessa temática na formação dos profissionais da educação, na elaboração de seus currículos e material pedagógico, no atendimento de alunos e de seus familiares e na definição de canais de participação das famílias em uma perspectiva democrática.

Por compreender o conhecimento como construção permanente e inconcluso, desejo aprofundar essa temática no intuito de compreender no que consiste a atuação da coordenação pedagógica em uma prática cultural confrontando o arcabouço teórico com a pesquisa de campo.

Referências

ABRANCHES**,** Mônica. **Colegiado escolar:** espaço de participação da comunidade. São Paulo: Cortez, 2003.

ARIÉS, Philipp**. História social da criança e da família.** 2ª Ed. Rio de Janeiro: LTC, 1981.

BERTICELLI, Ireno Antonio. Currículo: tendências e filosofia. In: COSTA, Marisa Vorraber (Org.). **O currículo nos limiares do contemporâneo**. 2ª Ed. Rio de Janeiro: DP&A, 1999.p. 159-175.

BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente.** Lei n. 8069, de julho de 1990.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação.** Lei n. 9394, de dezembro de 1996.

ENGELS, Friedrich. **A origem da família, da propriedade privada e do estado**. 13ª Ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1995.

ESCOSTEGUY, Ana Carolina. Estudos Culturais: uma introdução. In: SILVA, Tomaz Tadeu (Org.). **O que é, afinal, Estudos Culturais**. 2ª Ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

FONSECA, Cláudia. A vingança de Capitu: DNA, escolha e destino da família brasileira contemporânea. In: BRUSCHINI, Cristina; UNBEHAUM, Sandra G. (Org.) **Gênero, democracia e sociedade brasileira.** São Paulo: FCC; Ed. 34, 2002. p. 267-293.

JOHNSON, Richard. O que é, afinal, Estudos Culturais? In: SILVA, Tomaz Tadeu (Org.). **O que é, afinal, Estudos Culturais**. 2ª Ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e Gestão da Escola:** Teoria e Prática. Goiânia: Alternativa, 2001.

NELSON, Carry; TREICHLER, A. Paula; GROSSBERG, Lawrence. Estudos Culturais: Uma Introdução. In: SILVA, Tomaz Tadeu Org.). **Alienígenas em Sala de Aula**: uma introdução aos Estudos Culturais em educação. Rio de Janeiro: Vozes, 1995.

PRADO, Danda. **O que é família.** São Paulo: Brasiliense, 1981. (Coleção primeiros passos, 50).

RIBEIRO, Maria Luísa Santos. **História da educação brasileira:** a organização escolar. 15ª Ed. rev. e ampl. Campinas: Autores Associados, 1998.



EditorAbaete
DPPG – Divisão de Pesquisa e Pós-Graduação
Campus Universitário de Abaetetuba/UFPA
Rua Manoel de Abreu, S/N, Mutirão, Abaetetuba/Pará
Fone: 3751 11 31