

ORGANIZADORES

Diana Cibele de Assis Ferreira

Filipe Antonio Ferreira da Silva

O DEVER EDUCAÇÃO COMO IMAGINAÇÃO E EXPERIÊNCIA EPISTEMOLÓGICA NO AGRESTE PERNAMBUCANO



UNIVERSIDADE
FEDERAL
DE PERNAMBUCO



ORGANIZADORES

Diana Cibele de Assis Ferreira

Filipe Antonio Ferreira da Silva

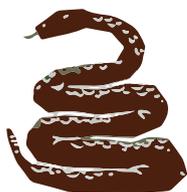
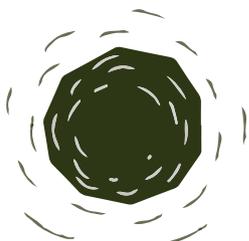
O DEVER EDUCAÇÃO COMO IMAGINAÇÃO E EXPERIÊNCIA EPISTEMOLÓGICA NO AGRESTE PERNAMBUCANO



UNIVERSIDADE
FEDERAL
DE PERNAMBUCO

São Paulo | 2022





Copyright © Pimenta Cultural, alguns direitos reservados.

Copyright do texto © 2022 os autores e as autoras.

Copyright da edição © 2022 Pimenta Cultural.

Esta obra é licenciada por uma Licença Creative Commons: Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional - (CC BY-NC-ND 4.0). Os termos desta licença estão disponíveis em: <<https://creativecommons.org/licenses/>>. Direitos para esta edição cedidos à Pimenta Cultural. O conteúdo publicado não representa a posição oficial da Pimenta Cultural.

CONSELHO EDITORIAL CIENTÍFICO

Doutores e Doutoradas

Adilson Cristiano Habowski

Universidade La Salle, Brasil

Adriana Flávia Neu

Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Adriana Regina Vettorazzi Schmitt

Instituto Federal de Santa Catarina, Brasil

Aguimário Pimentel Silva

Instituto Federal de Alagoas, Brasil

Alaim Passos Bispo

Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil

Alaim Souza Neto

Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Alessandra Knoll

Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Alessandra Regina Müller Germani

Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Aline Corso

Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Brasil

Aline Wendpap Nunes de Siqueira

Universidade Federal de Mato Grosso, Brasil

Ana Rosângela Colares Lavand

Universidade Federal do Pará, Brasil

André Gobbo

Universidade Federal da Paraíba, Brasil

Andressa Wiebusch

Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Andreza Regina Lopes da Silva

Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Angela Maria Farah

Universidade de São Paulo, Brasil

Anísio Batista Pereira

Universidade Federal de Uberlândia, Brasil

Antonio Edson Alves da Silva

Universidade Estadual do Ceará, Brasil

Antonio Henrique Coutelo de Moraes

Universidade Federal de Rondonópolis, Brasil

Arthur Vianna Ferreira

Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil

Ary Albuquerque Cavalcanti Junior

Universidade do Estado da Bahia, Brasil

Asterlindo Bandeira de Oliveira Júnior

Universidade Federal da Bahia, Brasil

Bárbara Amaral da Silva

Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil

Bernadette Beber

Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Bruna Carolina de Lima Siqueira dos Santos

Universidade do Vale do Itajaí, Brasil

Bruno Rafael Silva Nogueira Barbosa

Universidade Federal da Paraíba, Brasil

Caio Cesar Portella Santos

Instituto Municipal de Ensino Superior de São Manuel, Brasil

Carla Wanessa do Amaral Caffagni

Universidade de São Paulo, Brasil

Carlos Adriano Martins

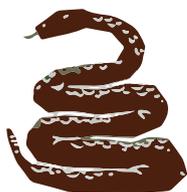
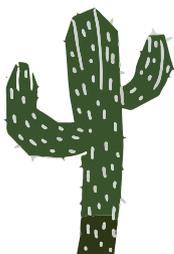
Universidade Cruzeiro do Sul, Brasil

Carlos Jordan Lapa Alves

Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, Brasil

Caroline Chioquetta Lorenset

Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil



Cássio Michel dos Santos Camargo
Universidade Federal do Rio Grande do Sul-Faced, Brasil

Christiano Martino Otero Avila
Universidade Federal de Pelotas, Brasil

Cláudia Samuel Kessler
Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil

Cristiane Silva Fontes
Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil

Daniela Susana Segre Guertzenstein
Universidade de São Paulo, Brasil

Daniele Cristine Rodrigues
Universidade de São Paulo, Brasil

Dayse Centurion da Silva
Universidade Anhanguera, Brasil

Dayse Sampaio Lopes Borges
Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, Brasil

Diego Pizarro
Instituto Federal de Brasília, Brasil

Dorama de Miranda Carvalho
Escola Superior de Propaganda e Marketing, Brasil

Edson da Silva
Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri, Brasil

Elena Maria Mallmann
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Eleonora das Neves Simões
Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil

Eliane Silva Souza
Universidade do Estado da Bahia, Brasil

Elvira Rodrigues de Santana
Universidade Federal da Bahia, Brasil

Éverly Pegoraro
Universidade Federal do Rio de Janeiro, Brasil

Fábio Santos de Andrade
Universidade Federal de Mato Grosso, Brasil

Fabírcia Lopes Pinheiro
Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Brasil

Felipe Henrique Monteiro Oliveira
Universidade Federal da Bahia, Brasil

Fernando Vieira da Cruz
Universidade Estadual de Campinas, Brasil

Gabriella Eldereti Machado
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Germano Ehlert Pollnow
Universidade Federal de Pelotas, Brasil

Geymeesson Brito da Silva
Universidade Federal de Pernambuco, Brasil

Giovanna Ofretorio de Oliveira Martin Franchi
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Handherson Leylton Costa Damasceno
Universidade Federal da Bahia, Brasil

Hebert Elias Lobo Sosa
Universidad de Los Andes, Venezuela

Helciclever Barros da Silva Sales
*Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais
Anísio Teixeira, Brasil*

Helena Azevedo Paulo de Almeida
Universidade Federal de Ouro Preto, Brasil

Hendy Barbosa Santos
Faculdade de Artes do Paraná, Brasil

Humberto Costa
Universidade Federal do Paraná, Brasil

Igor Alexandre Barcelos Graciano Borges
Universidade de Brasília, Brasil

Inara Antunes Vieira Willerding
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Ivan Farias Barreto
Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil

Jaziel Vasconcelos Dorneles
Universidade de Coimbra, Portugal

Jean Carlos Gonçalves
Universidade Federal do Paraná, Brasil

Jocimara Rodrigues de Sousa
Universidade de São Paulo, Brasil

Joelson Alves Onofre
Universidade Estadual de Santa Cruz, Brasil

Jónata Ferreira de Moura
Universidade São Francisco, Brasil

Jorge Eschriqui Vieira Pinto
Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Brasil

Jorge Luís de Oliveira Pinto Filho
Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil

Juliana de Oliveira Vicentini
Universidade de São Paulo, Brasil

Julierme Sebastião Morais Souza
Universidade Federal de Uberlândia, Brasil

Junior César Ferreira de Castro
Universidade Federal de Goiás, Brasil

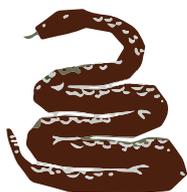
Katía Bruginiski Mulik
Universidade de São Paulo, Brasil

Laionel Vieira da Silva
Universidade Federal da Paraíba, Brasil

Leonardo Pinheiro Mozdzenski
Universidade Federal de Pernambuco, Brasil

Lucila Romano Tragtenberg
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Brasil

Lucimara Rett
Universidade Metodista de São Paulo, Brasil



Manoel Augusto Polastreli Barbosa
Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil

Marcelo Nicomedes dos Reis Silva Filho
Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Brasil

Marcio Bernardino Sirino
Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Brasil

Marcos Pereira dos Santos
Universidad Internacional Iberoamericana del Mexico, México

Marcos Uzel Pereira da Silva
Universidade Federal da Bahia, Brasil

Maria Aparecida da Silva Santandel
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Brasil

Maria Cristina Giorgi
Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca, Brasil

Maria Edith Maroca de Avelar
Universidade Federal de Ouro Preto, Brasil

Marina Bezerra da Silva
Instituto Federal do Piauí, Brasil

Michele Marcelo Silva Bortolai
Universidade de São Paulo, Brasil

Mônica Tavares Orsini
Universidade Federal do Rio de Janeiro, Brasil

Nara Oliveira Salles
Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil

Neli Maria Mengalli
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Brasil

Patricia Biegging
Universidade de São Paulo, Brasil

Patricia Flavia Mota
Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil

Raul Inácio Busarello
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Raymundo Carlos Machado Ferreira Filho
Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil

Roberta Rodrigues Ponciano
Universidade Federal de Uberlândia, Brasil

Robson Teles Gomes
Universidade Federal da Paraíba, Brasil

Rodiney Marcelo Braga dos Santos
Universidade Federal de Roraima, Brasil

Rodrigo Amancio de Assis
Universidade Federal de Mato Grosso, Brasil

Rodrigo Sarruge Molina
Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil

Rogério Rauber
Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Brasil

Rosane de Fatima Antunes Obregon
Universidade Federal do Maranhão, Brasil

Samuel André Pompeio
Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Brasil

Sebastião Silva Soares
Universidade Federal do Tocantins, Brasil

Silmar José Spinardi Franchi
Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Brasil

Simone Alves de Carvalho
Universidade de São Paulo, Brasil

Simoni Urnau Bonfiglio
Universidade Federal da Paraíba, Brasil

Stela Maris Vaucher Farias
Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil

Tadeu João Ribeiro Baptista
Universidade Federal do Rio Grande do Norte

Taiane Aparecida Ribeiro Nepomoceno
Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Brasil

Taiza da Silva Gama
Universidade de São Paulo, Brasil

Tania Micheline Miorando
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Tarcísio Vanzin
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Tascieli Feltrin
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Tayson Ribeiro Teles
Universidade Federal do Acre, Brasil

Thiago Barbosa Soares
Universidade Federal de São Carlos, Brasil

Thiago Camargo Iwamoto
Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Brasil

Thiago Medeiros Barros
Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil

Tiago Mendes de Oliveira
Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais, Brasil

Valdir Lamim Guedes Junior
Universidade de São Paulo, Brasil

Vanessa Elisabete Raue Rodrigues
Universidade Estadual de Ponta Grossa, Brasil

Vania Ribas Ulbricht
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Wellington Furtado Ramos
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Brasil

Wellton da Silva de Fatima
Instituto Federal de Alagoas, Brasil

Yan Masetto Nicolai
Universidade Federal de São Carlos, Brasil

PARECERISTAS E REVISORES(AS) POR PARES

Avaliadores e avaliadoras Ad-Hoc

Alessandra Figueiró Thornton

Universidade Luterana do Brasil, Brasil

Alexandre João Appio

Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Brasil

Bianka de Abreu Severo

Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Carlos Eduardo Damian Leite

Universidade de São Paulo, Brasil

Catarina Prestes de Carvalho

Instituto Federal Sul-Rio-Grandense, Brasil

Eliisene Borges Leal

Universidade Federal do Piauí, Brasil

Elizabeth de Paula Pacheco

Universidade Federal de Uberlândia, Brasil

Elton Simomukay

Universidade Estadual de Ponta Grossa, Brasil

Francisco Geová Goveia Silva Júnior

Universidade Potiguar, Brasil

Indiamaris Pereira

Universidade do Vale do Itajaí, Brasil

Jacqueline de Castro Rimá

Universidade Federal da Paraíba, Brasil

Lucimar Romeu Fernandes

Instituto Politécnico de Bragança, Brasil

Marcos de Souza Machado

Universidade Federal da Bahia, Brasil

Michele de Oliveira Sampaio

Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil

Samara Castro da Silva

Universidade de Caxias do Sul, Brasil

Thais Karina Souza do Nascimento

Instituto de Ciências das Artes, Brasil

Viviane Gil da Silva Oliveira

Universidade Federal do Amazonas, Brasil

Weyber Rodrigues de Souza

Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Brasil

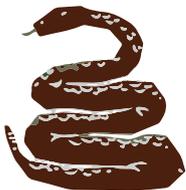
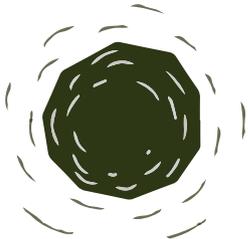
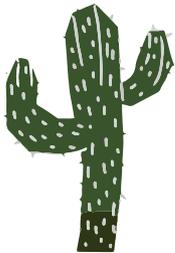
William Roslindo Paranhos

Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

PARECER E REVISÃO POR PARES

Os textos que compõem esta obra foram submetidos para avaliação do Conselho Editorial da Pimenta Cultural, bem como revisados por pares, sendo indicados para a publicação.





Direção editorial	Patricia Biegging Raul Inácio Busarello
Editora executiva	Patricia Biegging
Coordenadora editorial	Landressa Rita Schiefelbein
Assistente editorial	Caroline dos Reis Soares
Diretor de criação	Raul Inácio Busarello
Assistente de arte	Ligia Andrade Machado
Editoração eletrônica	Lucas Andrius de Oliveira Peter Valmorbida
Imagens da capa	User10518818, Rawpixel.com, - Freepik.com
Revisão	Caroline dos Reis Soares
Organizadores	Diana Cibele de Assis Ferreira Filipe Antonio Ferreira da Silva

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

D495

O dever educação como imaginação e experiência epistemológica no Agreste Pernambucano / Diana Cibele de Assis Ferreira (Organizadora), Filipe Antonio Ferreira da Silva (Organizador). – São Paulo: Pimenta Cultural, 2022.

Livro em PDF

ISBN 978-65-5939-446-3

DOI 10.31560/pimentacultural/2022.463

1. Educação. 2. Ciência qualitativa. 3. Ciência positivista.
I. Ferreira, Diana Cibele de Assis (Organizadora). II. Silva, Filipe Antonio Ferreira da (Organizador). III. Título.

CDD: 370

Índice para catálogo sistemático:

I. Educação

Janaina Ramos – Bibliotecária – CRB-8/9166

PIMENTA CULTURAL

São Paulo · SP

Telefone: +55 (11) 96766 2200

livro@pimentacultural.com

www.pimentacultural.com



2 0 2 2

SUMÁRIO

Prefácio	10
----------------	----

Capítulo 1

As artesanias do cotidiano:

as epistemologias do sul como horizonte e método de pesquisa em educação	20
--	----

Clemilton Fernando Barbosa Tabosa

Everaldo Fernandes da Silva

Ivan Nicolau Corrêa

Capítulo 2

A influência da identidade étnica na prática dos professores e professoras Kambiwá	41
---	-----------

Diana Cibele de Assis Ferreira

Sandro Guimarães de Salles

Capítulo 3

Pro ludus: presença da educação luterana no agreste Pernambucano	63
---	-----------

Everaldo Fernandes da Silva

William Francisco da Silva





Capítulo 4

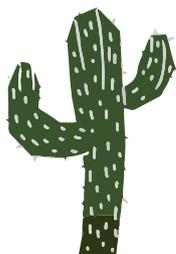
A arte do encontro entre pesquisas:

um convite às pesquisas em torno
da infância, da experiência estética
e da arte dos/nos anos iniciais
do Ensino Fundamental.....

92

Fernanda Maria Santos Albuquerque

Conceição Gislâne Nóbrega Lima de Salles



Capítulo 5

Composições da infância:

um ensaio para pensar além do dado..... 118

Joane Santos do Nascimento

Conceição Gislâne Nóbrega Lima de Salles



Capítulo 6

Programa Maria da Penha vai à escola:

uma política pública de estado
no enfrentamento à violência de gênero
no município de Caruaru/PE.....

142

Kariny Lima de Oliveira



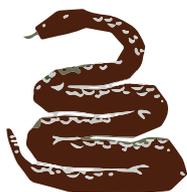
Capítulo 7

**A produção do conhecimento
no âmbito da educação referente
à LGBTfobia na universidade.....**

164

Márcio Rubens de Oliveira

Allene Carvalho Lage



Capítulo 8

**Os dispositivos midiáticos
e a mulher com deficiência:**

a pedagogização dos sujeitos..... 201

Raianny Kelly Nascimento Araújo



Capítulo 9

**Narrativas históricas
dos primeiros tempos
na educação em Pernambuco 227**

Allene Carvalho Lage



Capítulo 10

**Contribuições do pensamento feminista
latino-americano de Marcela Lagarde
para a educação não sexista 258**

Paloma Raquel de Almeida

Allene Carvalho Lage



Capítulo 11

**Um olhar sobre o processo
psicopedagógico em tempos de pandemia:
os impactos do uso de ferramentas digitais
na aprendizagem de crianças
em fase de ensino remoto 288**

Thiago Gonçalves Silva

Makeda Lisandra Alves de Farias



Capítulo 12

**Consensos e dissensos de professores/as
e gestoras sobre diversidade sexual
e LGBTfobia na escola 311**

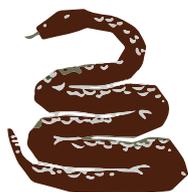
Filipe Antônio Ferreira da Silva

Allene Lage



Sobre os organizadores 339

Sobre os autores e as autoras 340



Índice remissivo 347

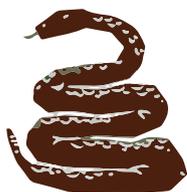
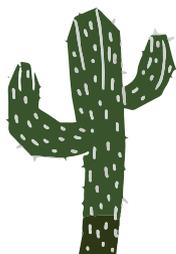
PREFÁCIO

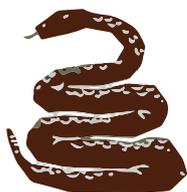
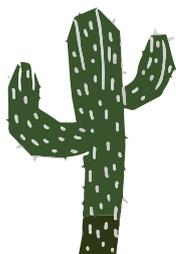
O DEVER EDUCAÇÃO COMO IMAGINAÇÃO E EXPERIÊNCIA EPISTEMOLÓGICA NO AGRESTE PERNAMBUCANO

[...] é a partir das relações do homem com a realidade, resultantes de estar com ela e de estar nela, pelos atos de criação, recriação e decisão, vai ele dinamizando o mundo. Vai dominando a realidade. Vai humanizando-a. vai acrescentando a ela algo de que ele mesmo é o fazedor (FREIRE, 1996, p. 51).

As Políticas Públicas de Educação Superior nos Governo de Lula (2003 até 2010) e de Dilma Rousseff (de 2011 até 2016) criaram condições reais de inclusão dos/as filhos/as de classes populares frequentarem o ensino superior por meio de programas como: Expandir, Reuni, Prouni, entre outros. Como é caso do nosso Campus do Agreste (CAA) o qual foi o primeiro campus da UFPE no interior de Pernambuco, tendo sido inaugurado em março de 2006, com o objetivo de contribuir com o desenvolvimento social, econômico e cultural do estado. Inicialmente, o CAA funcionou em instalações do Polo Comercial de Caruaru. Na escolha do município para instalação de um campus avançado da UFPE, foi considerada sua relevância no contexto atual da região do Agreste, que possui como principais características: cadeias e arranjos produtivos predominantes nas áreas da confecção e da agroindústria, sendo o principal Centro de Serviços e Negócios e de Distribuição de Mercadorias.

O Centro Acadêmico do Agreste (CAA) iniciou suas atividades com cinco graduações, nas áreas de: Administração, Design, Economia, Engenharia Civil e Pedagogia. Além dessas, atualmente, funcionam





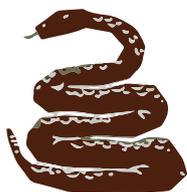
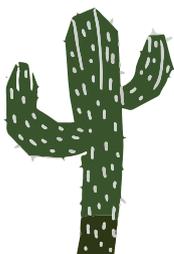
também as licenciaturas em: Química, Física, Matemática, Intercultural Indígena, e os cursos de Engenharia de Produção, Medicina e Comunicação Social, que integram cinco Núcleos de Ensino (Gestão, Design, Formação Docente, Tecnologia, Ciências Exatas e da Natureza).

A produção e difusão do conhecimento proporcionado pelo Agreste Pernambucano, por meio de seus cursos de graduação e pós-graduação põem em xeque a importância de uma ciência qualitativa, democrática, participativa, pós-colonial, multicultural e diversa, que confronta com um ideário de ciência positivista, androcêntrica, patriarcal, sexista, LGBTfóbica, racista, classista, de cunho neoliberal, de razão indolente e totalitária.

Sendo assim, a pretensa cultura científica colonial, de razão indolente e hegemônica não consegue mais sustentar-se, diante dos intermináveis embates epistemológicos produzidos no meio acadêmico e por experiências creíveis de existência forjados dentro das pesquisas de graduandos e pós-graduandos no Agreste pernambucano.

A luta por uma epistemologia forjada no interior de Pernambuco não é das mais fáceis, já que ela se debruça por lógicas de poder já consolidados por processos históricos de dominação, hegemonia e totalidade. Em busca de uma diversidade cultural, sexual e democrática, os saberes produzidos no Agreste pernambucano dialogam com um conjunto de pluralidades, reivindicando espaços de articulação, de legitimidade e de ciência. Segundo Santos, Nunes e Meneses (2004), a diversidade dos saberes é potencialmente infinita, pois todos os conhecimentos são contextuais. Não há conhecimentos puros, nem conhecimentos completos, há constelações de conhecimentos.

Estas constelações de conhecimentos são necessárias à base dos processos educativos e vêm sendo problematizadas pelo PPGEduc. Sem considerar a diversidade de saberes, os processos educativos podam as possibilidades de alteridade, de pensar o outro e a si



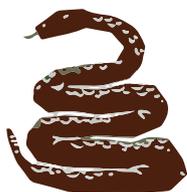
mesmo em múltiplas possibilidades, incide-se em classificações, em temporalidades e espacialidades totalitárias, normativas, em uso autoritário das palavras, incide-se no desrespeito à diferença e isto nos custou e ainda nos custa caro.

Sendo assim, é plausível potencializar a visibilidade das problematizações já realizadas e possibilitar novas problematizações junto à diversidade dos saberes em todas as instâncias dos processos educativos, desde a formação inicial e continuada dos profissionais da educação às práticas e saberes presentes no trabalho docente em diferentes áreas de conhecimento.

Problematizá-la a diversidade dos saberes implica envolver nos processos educativos os diferentes sujeitos presentes nos contextos educacionais, implica reconhecer e legitimar a brusquidão, a incerteza e a imprevisibilidade dos encontros de ensino e aprendizagem, características que não nos eximem da formulação de projetos, mas que dispersam o processo educativo do nosso controle totalizador, imobilizador (LOPES, 2015).

Problematizá-la implica, pois, considerar os diferentes interesses destes sujeitos no currículo, na avaliação, na gestão e nas políticas da educação. Implica discussão, implica um novo olhar com olhos que Larrosa (2006) qualificaria como *dadivosos*, olhos que não dominam o existente e, por isso, encontram um mundo em plenitude, em independência, em inacessibilidade e mistério.

Na busca desta pluralidade de conhecimentos forjados no Agreste pernambucano, gostaríamos de ressaltar as experiências de conhecimentos, desenvolvimento, trabalho e produção, reconhecimento, de democracia, comunicação e de informação (SANTOS, 2003) na legitimação dos saberes locais. São conhecimentos validados, acumulados e experimentados no nosso interior, são os enfrentamentos dos diversos problemas ao longo de nossas trajetórias que democratizam o conhecimento, descolonizando-o.

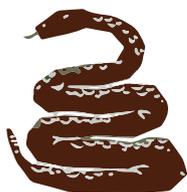


Nessa direção, acreditamos que as produções aqui evocadas do Programa de Pós-graduação em Educação Contemporânea solidificará mais um passo no alcance dos objetivos do PPGEduc. Junto às comunidades do agreste pernambucano esperamos desenvolver reflexões que auxiliem o enfrentamento dos desafios de nossas práticas educacionais na contemporaneidade.

LINHA DE PESQUISA: EDUCAÇÃO E DIVERSIDADE

O trabalho intitulado “influência da identidade étnica na prática dos professores e professoras kambiwá” desenvolvido pela Me. Diana Cibele sob a orientação do Prof. Dr. Sandro Guimarães teve como objetivo analisar a influência da identidade étnica na prática dos professores e professoras kambiwá. A pesquisa que deu origem a este trabalho apontou inúmeros desafios e fragilidades enfrentados tanto pelos(as) professores(as) Kambiwá quanto pelos demais professores em Pernambuco em seus processos formativos. Com efeito, por seu caráter excludente e racista, os espaços de formação, tanto em nível básico quanto superior, não se encontram abertos a outros sistemas de conhecimentos e culturas.

A pesquisa intitulada: “Consensos e dissensos de professores/as e gestoras sobre diversidade sexual e LGTBfobia na escola” do Me. Filipe Antônio sob a orientação da Profa. Dra. Allene Lage buscou analisar os principais consensos e dissensos de professores/as e gestoras sobre diversidade sexual e lgbtfobia na escola. Para atingir esse objetivo, optamos por utilizar referências teóricas de pesquisadores/as e autores/as que discutem teoricamente diversidade sexual e enfrentamento da LGTBfobia nas escolas. Foi dentro dessa mesma perspectiva, em termos metodológicos, que construímos a pesquisa, optando por uma abordagem

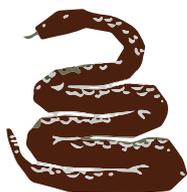
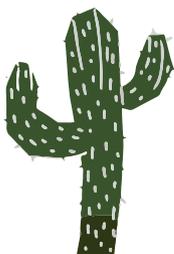


qualitativa, método do caso alargado e aplicação de roteiro e entrevistas semiestruturadas com gestoras escolares e professores/as de escola da rede estadual de ensino, localizadas no município de Caruaru-PE. A interpretação dos dados foi realizada à luz do método do caso alargado. Nossos resultados evidenciam que os principais consensos nas escolas em relação à temática da diversidade sexual ocorrem por meio do compromisso dos/as professores/as em pautar, em suas disciplinas, as questões referentes a gênero e sexualidade, de forma que as identidades LGBTQs, que permeiam a escola, sintam-se seguras e valorizadas.

A pesquisa intitulada: “pro ludus: presença da educação luterana no Agreste pernambucano” do Me. William Francisco sob a orientação do Prof. Dr. Everaldo Fernandes buscou analisar a pro ludus – o caminho (associação luterana pró-desenvolvimento e universalização dos direitos sociais) em sua intencionalidade pedagógica e no escopo das suas atividades a compreensão educacional de Lutero, juntamente com os princípios da educação popular marcadamente freireanos.

A pesquisa intitulada: “programa Maria da Penha vai à escola: uma política pública de estado no enfrentamento à violência de gênero no município de Caruaru-PE” de autoria da Me. Karinny Oliveira buscou analisar as condições de possibilidade de implementação (ou não) do projeto Maria da Penha vai à escola até ser tornar uma política pública de estado no enfrentamento à violência contra a mulher do município de Caruaru-PE. a pesquisa aponta que o status de política pública de estado contribui com veemência na abordagem de um novo paradigma, ou seja, a afirmação dos direitos humanos das mulheres em de construir uma sociedade equânime.

A pesquisa intitulada: “a produção do conhecimento no âmbito da educação referente à LGBTfobia na universidade” do Me. Márcio Oliveira apresenta, através de um levantamento sistemático da literatura especializada, no âmbito da educação, dados referentes a estudos realizados sobre a LGBTfobia na universidade. A partir das análises, foi

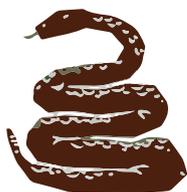


possível, enquanto resultados, afirmar o ineditismo da proposta de desenvolvimento da pesquisa que resultou na realização da dissertação de mestrado sobre a LGBTfobia na universidade.

A pesquisa intitulada: “os dispositivos midiáticos e a mulher com deficiência: a pedagogização dos sujeitos” de autoria da Me. Raianny Araújo é parte da pesquisa de dissertação, aqui buscaremos discutir acerca do *ethos* da mulher com deficiência nas telenovelas brasileiras, entendendo que a mídia funciona como um dispositivo pedagógico que educa e (re)cria subjetividades na contemporaneidade. Discutimos acerca da produção da mulher no discurso midiático ao longo da história, especialmente na história do ocidente, a qual nos revela uma cultura pautada nos valores do patriarcado e do machismo. Buscamos assim, a desnaturalização dos conceitos de gênero, deficiência e corpo.

A pesquisa intitulada: “contribuições do pensamento feminista latino-americano de marcela lagarde para a educação não sexista” de autoria da Me. Paloma Almeida sob a orientação da Profa. Dra. Allene Lage apresenta as principais contribuições do pensamento feminista latino-americano de Marcela Lagarde para o aprofundamento da educação não sexista. Conclui-se que a pedagogia feminista reúne as ferramentas teóricas e metodológicas para que as outras categorias possam ser tratadas pela educação não sexista a partir da perspectiva de gênero que tome como base a experiência de vida das mulheres em diálogo com referenciais feministas latino-americanos.

A pesquisa intitulada: “as artesanias do cotidiano: as epistemologias do sul como horizonte e método de pesquisa em educação” de autoria de Clemilton Tabosa, Everaldo Fernandes e Ivan Nicolau Corrêa buscou discutir as epistemologias do sul como horizonte e método de pesquisa em educação, sendo esta uma pesquisa mais democrática e plural, fundamentada na perspectiva da sociopoética. Assim, faremos um diálogo com algumas contribuições teóricas, como Dussel, Santos, Gebara, Boal, Freire, Ramose, Mignolo, Gauthier, entre

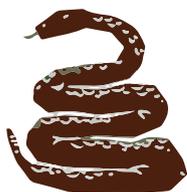


outros(as), que atuem como elos com este fundamento de pesquisa. Levando em conta as problemáticas da exclusão do outro, da dominação política e de poder e saber, e das inferiorizações e hierarquizações epistemológicas presentes na monocultura do saber.

O capítulo intitulado: “narrativas históricas dos primeiros tempos na educação em Pernambuco” de autoria da Profa. Dra. Allene Lage, buscou problematizar a história de Pernambuco colonial, apontando para uma longa experiência de muitas lutas políticas em favor da libertação do jugo colonial e por autonomia, sempre que os interesses coloniais e mais tarde do império se colocavam em oposição aos da burguesia local. A educação, desde o início esteve a serviço das classes dominantes e para elas foi se constituindo amalgamada com os seus interesses econômicos e políticos. A instrução do povo se fez de maneira tímida, sendo acessível apenas nas brechas que poderiam beneficiar os senhores de engenhos, a classe de políticos ou a de comerciantes ricos do Recife. No Brasil Império, apesar do discurso oficial apontar para ampliação do acesso às classes populares, não houve uma política educacional que lhes garantissem educação, mas apenas ações pontuais, com público bem definido. Assim, chegamos às portas da república para interrogar os caminhos e interesses pela educação na história de pernambuco.

LINHA DE PESQUISA: DOCÊNCIA, ENSINO E APRENDIZAGEM

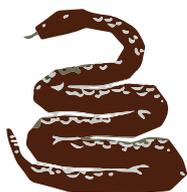
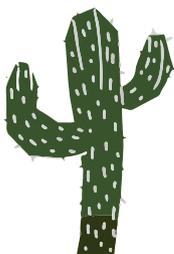
O artigo intitulado: “a arte do encontro entre pesquisas: um convite às pesquisas em torno da infância, da experiência estética e da arte dos/nos anos iniciais do ensino fundamental” de autoria da Me. Fernanda Albuquerque, sob a orientação da Profa. Dra. Conceição Gislâne Nóbrega, considerando a relação entre a tradição e o nascimento, apresenta o encontro entre pesquisas em torno da infância,



da experiência estética e da arte dos/nos anos iniciais do ensino fundamental que teve como objetivo a busca por conselhos para a realização de uma pesquisa outra em torno deste contexto comum. Para a realização do encontro entre pesquisas, ampara-se nas três principais condições de comunicação de experiências apontadas por Benjamin (1987): experiências comuns, trabalho artesanal e conselhos. Considera a importância do encontro entre pesquisas para a realização de uma pesquisa outra, pesquisa sedenta por encontros outros.

A pesquisa intitulada: “composições da infância: um ensaio para pensar além do dado” de autoria da mestre Joane Santos e sob a orientação da Profa. Dra. Conceição Gislâne Nóbrega, problematiza a infância nos *espaços tempos* da pré-escola obrigatória, visa tecer uma discussão do pensar a infância no âmbito da reflexão filosófica. Ademais, expõe um recorte da referida pesquisa evidenciando composições da infância na escola que se articulam ao movimento de pensar além do dado, instituído e convencional. as composições expostas advêm de uma instituição de atendimento pré-escolar localizada em um município da região da mata sul de pernambuco, e foram levantados a partir de observações, registros escritos e rodas de conversações com as crianças. Por uma perspectiva qualitativa e enfoque etnográfico ensaiamos o pensar a infância com a abertura que exige, com as derivações que implica e conseguimos vislumbrar movimentos de vida, de outros possíveis no interior da pré-escola, afirmados pelas invenções das crianças e da infância.

O artigo intitulado: “um olhar sobre o processo psicopedagógico em tempos de pandemia: os impactos do uso de ferramentas digitais na aprendizagem de crianças em fase de ensino remoto” de autoria do Me. Thiago Gonçalves Silva e da especialista Esp. Makeda Lisandra Alves de Farias problematiza os impactos do uso das ferramentas e dos recursos tecnológicos na aprendizagem das crianças na fase de ensino remoto durante a pandemia da COVID-19, a fim de evidenciar a reflexão sobre processo psicopedagógico coerente com os desafios



apresentados no cenário. Buscou-se elucidar ao seguinte problema de pesquisa: quais são os reflexos do uso de ferramentas tecnológicas no ensino remoto e os seus principais reflexos na construção do processo psicopedagógico para o desenvolvimento assertivo da aprendizagem em crianças durante a pandemia? Para responder a isso, utilizou-se uma metodologia exploratória, qualitativa, com ênfase na construção de revisão de literatura e de análise de conteúdo, a partir da leitura crítica dos principais achados científicos publicados na plataforma scielo, compreendendo os anos de 2016 a 2020. Da pesquisa, foram prospectados doze estudos abordando a temática, evidenciando um reduzido grau de pesquisa no campo da educação infantil e do uso de ferramentas tecnológicas no ensino remoto. Observou-se ausência de estudos que refletissem sobre os efeitos dos fatores emocionais dos professores e alunos nesse período de pandemia e do papel da psicopedagogia na superação desses desafios. Em linhas gerais, notou-se a carência de investigações nessa área, abrindo um campo de oportunidades ao pesquisador na área de psicopedagogia na educação infantil.

REFERÊNCIAS

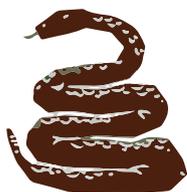
BENJAMIN, Walter. **Magia e técnica, arte e política**. Ensaios sobre literatura e história da cultura. Obras Escolhidas. v. 1. Tradução Sérgio Paulo Rouanet. São Paulo: Editora Brasiliense S.A., 1987.

CENTRO ACADÊMICO DO AGRESTE (CAA – UFPE). Disponível em: <https://www.ufpe.br/ca>. Acesso em: 15 ago. 2017.

FREIRE, Paulo. **Educação como Prática da Liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

LARROSA BONDÍA, Jorge. **Pedagogia Profana**. Danças, piruetas e mascaradas. Tradução Alfredo Veiga-Neto. 4. ed. 3ª imp. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

LOPES, Alice Casimiro e BORGES, Veronica. Formação Docente, Um Projeto Impossível. **Cadernos de Pesquisa**, v. 45, n. 157, p. 486-507, Jul./set. 2015. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/v45n157/1980-5314-cp-45-157-00486.pdf> Acesso em: 15 ago. 2017.



PPGEDUC – Programa de Pós-graduação em Educação Contemporânea.
Disponível em: <https://www.ufpe.br/ppgeduc>. Acesso em: 15 ago. 2017.

SANTOS, Boaventura de Sousa: Para uma sociologia das ausências e das emergências. *In*: SANTOS, Boaventura de Sousa (org). **Conhecimento prudente para uma vida decente**: “Um discurso sobre as ciências” revisitado. Porto: Edições Afrontamentos, 2003.

SANTOS, Boaventura de Sousa; NUNES, João Arriscado e MENESES, Paula. Introdução: para ampliar o cânone da ciência *In*: SANTOS, Boaventura de Sousa (org). **Semear outras soluções**: Os caminhos da biodiversidade e dos conhecimentos rivais. Porto: Afrontamento, 2004.



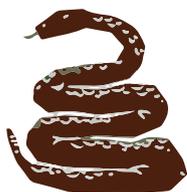
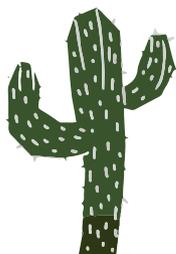
1

Clemilton Fernando Barbosa Tabosa

Everaldo Fernandes da Silva

Ivan Nicolau Corrêa

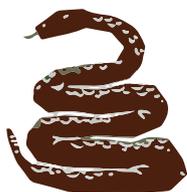
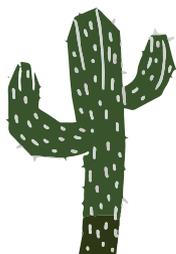
AS ARTESANIAS DO COTIDIANO: AS EPISTEMOLOGIAS DO SUL COMO HORIZONTE E MÉTODO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO



RESUMO:

Este artigo pretende discutir as epistemologias do Sul como horizonte e método de pesquisa em educação, sendo esta uma pesquisa mais democrática e plural, fundamentada na perspectiva da sociopoética. Assim, faremos um diálogo com algumas contribuições teóricas, como Dussel, Santos, Gebara, Boal, Freire, Ramose, Mignolo, Gauthier, entre outros(as), que atuam como elos com este fundamento de pesquisa. Levando em conta as problemáticas da exclusão do outro, da dominação política e de poder e saber, e das inferiorizações e hierarquizações epistemológicas presentes na monocultura do saber. Nossas principais considerações buscam construir pontes para abrir perspectivas de alternativas políticas e filosóficas mais inclusivas e plurais, orientadas pela diversidade epistêmica e cultural, e na percepção de saberes construídos através das experiências cotidianas, das lutas por libertação e pelos solos fecundos do dia a dia de povos e culturas historicamente subalternizados e colonizados.

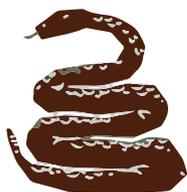
Palavras-chave: Epistemologias do Sul. Pesquisa em educação. Diversidade. Cotidiano.



ABSTRACT:

This article intends to discuss the epistemologies of the South as a horizon and research method in education, which is a more democratic and plural research, based on the perspective of sociopoetics. Thus, it will make a dialogue with some theoretical contributions, such as Dussel, Santos, Gebara, Boal, Freire, Ramose, Mignolo, Gauthier, among others, that act as links with this research foundation. Taking into account the problems of exclusion of the other, political domination and power and knowledge, and the inferiorizations and epistemological hierarchies present in the monoculture of knowledge, our main considerations seek to build bridges to open perspectives of more inclusive and plural political and philosophical alternatives, guided by epistemic and cultural diversity, and in the perception of knowledge built through everyday experiences, struggles for liberation and the fertile soils of the daily lives of peoples and cultures that have historically been subalternized and colonized.

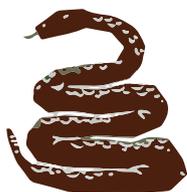
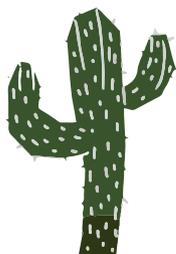
Keywords: Southern Epistemologies. Research in education. Diversity. Daily.



PALAVRAS DE ENTRADA

Adentrando a área geopolítica da realidade brasileira, atualmente estamos situados em uma realidade de golpes contra a democracia perpetrados por uma complexa teia política de interesses claramente excludentes, oligárquicos, injustos, competitivos, elitistas, ou seja, tipicamente mantenedores da cultura de mercado própria do capitalismo global e sua maquinaria totalitária que abocanha a tudo e todos(as) por meio de suas propostas e artimanhas de aparência sugestiva de protagonismo e independência para os povos oprimidos (compre, coma, experimente, vista, dirija, viaje, veja, beba). Essa lógica acaba atuando de forma marcante no campo da autossuficiência enquanto consumidores, e não como pessoas com protagonismo político, em uma verdadeira artimanha criadora de adoração ao deus do sistema mundo do capital, o dinheiro (DUSSEL, 1980, p. 105). Produzindo assim uma falsa, aliviante, sensação de protagonismo no povo que consome os bens produzidos pelo deus do mercado, sendo que este mesmo povo, ou povos, são também consumidos pelo próprio sistema do capital e das elites promotoras da cultura dominante que atuam como protagonistas da mercadologização da vida.

É neste contexto que nos vêm políticas públicas como a progressiva extinção da previdência social, cortes e congelamentos dos investimentos em saúde e educação, ações como a retirada sem justificativas claras e plausíveis de uma presidenta por meio de um *impeachment* questionável, uma prisão também questionável de um líder político, – que claramente oferece uma alternativa às propostas neoliberais, – um projeto como o *escola sem partido*, uma greve de caminhoneiros que mais parece um levante organizado para produzir um caos generalizado levando a certas parcelas da população (incluindo principalmente as que protagonizaram a assim chamada *greve*) a clamar e desejar uma *nova* intervenção (ditadura) militar no Brasil. Neste momento, estamos, entre ameaças e incertezas, vivendo uma insistente realidade

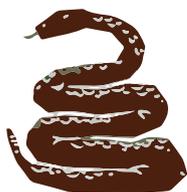


neoconservadora política no Brasil, no qual percebemos a presença elitista dos valores da cultura de mercado e da epistemologia objetificante da ciência e razão instrumental-positivista: *ordem e progresso!*

Tal pensamento único, – de uma cultura e filosofia centradas nos ideais liberais da propriedade privada, do livre mercado, do comércio desmedido (em que se comercializa sem freios a vida de pessoas e da natureza) e da manutenção no poder das elites que protagonizaram este ideal no Brasil desde sempre (militares, banqueiros, grandes proprietários de terras, industriais, empresários, etc.), – é característico da própria cultura eurocêntrica e colonial (também capitaneada pelos EUA desde o fim da Segunda Guerra Mundial) que ainda persiste em buscar dominar o mundo através de seus referenciais simbólicos, culturais e sociopolíticos atualmente encarnados no deus do capital.

De fato, este pensamento universal, único, exclui outras culturas e propostas que venham questionar e ou oferecer lógicas e alternativas ao capitalismo e a cultura industrial e tecnológica; povos e culturas que possuam saberes que ofereçam estas propostas foram e são silenciados pela cultura de mercado em suas estratégias enxadristas no jogo da competição pela primazia da conquista desmedida do dinheiro e do poder.

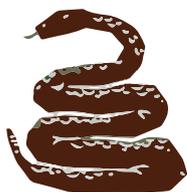
Dentro de tal problemática excludente, abalizada no pensamento único da cultura neoliberal e neoconservadora que emerge no Brasil e no mundo, percebemos que a diversidade, a inclusão de povos e culturas silenciados se fazem necessárias para oferecer alternativas a esta ameaça à vida, que é feita pela cultura do mercado e sua competitividade egoísta, desumana. Algumas questões surgem de tal problemática: como enfrentar a competitividade com valores de solidariedade? Como construir alternativas mais humanas dentro desta problemática? São questões fortes, que necessitam de abordagens e respostas minimamente adequadas, se não tão fortes quanto elas.



Na educação brasileira, atualmente, a realidade excludente se faz presente principalmente por meio de projetos como o já citado *escola sem partido* que exclui, entre outras discussões, as questões de gênero do currículo escolar, tirando do espaço e vida escolar pensamentos diferentes da *neutralidade* neoconservadora, e calando as vozes e expressões dos rostos concretos e questões existenciais e políticas de pessoas como as mulheres e as comunidades LGBTQ+. Dentro disso, fazemos a pergunta-chave de nosso trabalho: de que forma as epistemologias do Sul podem atuar como um projeto construtor de um método de pesquisa em educação centrada na diversidade, na solidariedade democrática e na libertação?

O presente trabalho pretende discutir as epistemologias do Sul como projeto, método e horizonte de pesquisa em educação, sendo esta uma pesquisa mais democrática e plural, fundamentada na perspectiva da sociopoética (GAUTHIER; FLEURI; GRANDO, 2001). Assim, faremos um diálogo com algumas contribuições teóricas, como Dussel, Santos, Gebara, Boal, Freire, Ramose, Mignolo, entre outros(as) que atuem como elos com este fundamento de pesquisa, e que nos inspirem a perceber saberes construídos através das experiências cotidianas, das lutas por libertação e pelos solos fecundos do dia a dia de povos e culturas historicamente subalternizados e colonizados que falam e gritam através de suas visões de mundo, reivindicações e posturas políticas e simbólicas mais humanas e solidárias, centradas na vida e buscadoras de soluções para as dores dos(as) oprimidos(as), atuando assim como reparadoras dos danos do capitalismo e sua relação de colonização com o mundo (SANTOS; MENESES, 2010, p. 19).

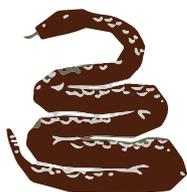
Neste horizonte orientado e refletido por Santos e Meneses (2010), as epistemologias do Sul designam a diversidade epistemológica do mundo; o Sul aqui não é uma posição geográfica, mas uma metáfora geopolítica e epistêmica que designa a construção e valorização de saberes e condições de vida dos povos e culturas (negros, orientais, mulheres,



comunidades LGBTQ+, indígenas, camponeses, e outras populações e seus sistemas simbólicos de significação socioculturais marginalizados pela cultura de mercado) subalternizados pela dominação hegemônica do capitalismo e do colonialismo e suas relações de desigualdade social e imposição de poder, gerando uma dominação epistemológica, junto com a política e social (SANTOS; MENESES, 2010, p. 19).

Esta categoria, epistemologias do Sul, serve de base interpretativa e interventiva, com vistas à valoração e interconexão de conhecimentos e saberes outros. Tal abordagem pode ser utilizada para possibilitar interpretar e produzir o conhecimento e apresentar outras linguagens por meio das realidades geralmente invisibilizadas pela hegemonia do saber científico presente no paradigma da ciência moderna (inclusa aí sua mola propulsora, a razão instrumental). Sendo assim, nosso estudo pretende abrir perspectivas para nos mostrar uma alternativa mais inclusiva, plural, orientada pela diversidade, para as problemáticas da exclusão do outro, da dominação política e de poder e saber, e das inferiorizações e hierarquizações epistemológicas presentes na monocultura do saber.

Aqui, faremos uma breve articulação introdutória entre o saber político e filosófico, deixando de lado a corrente abordagem que dá primazia aos aspectos culturais (filosóficos inclusos) em detrimento dos políticos, fazendo julgamentos moralizantes de fatores sociais sem perceber onde o político adentra no cultural, saindo assim do juízo moral e indo para as bases de sustentação das visões de mundo do ocidente, adentrando um horizonte mais concreto, com a vida, sem dualismos que justifiquem o sofrimento do corpo para um bem maior além da morte, buscando perceber as demandas e sofrimentos reais dos corpos das pessoas, e afirmando a necessidade de uma concretude coletiva para as problemáticas da vida nos instantes históricos das contemporaneidades, das quais emergem as dificuldades econômicas, de convivência, e de lutas por um mundo ou uma realidade mais justa, fraterna e inclusiva (GARAY, 2006, p. 261).

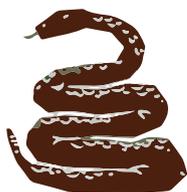
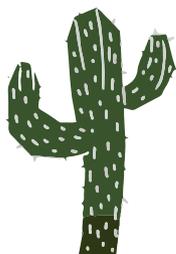


Para além dos dualismos essencialistas do ocidente, no qual a cultura é mais forte que a política, onde o corpo está separado da alma (ou da vida), a cultura da natureza, o político do filosófico, entre outros, partiremos da diversidade e da pluralidade, para assim reconhecer outras abordagens de culturas e conhecimentos, e, com isso, a própria presença viva dos corpos das outras pessoas dentro das múltiplas realidades que compõem este planeta.

Sendo que o intuito deste artigo é apresentar e investigar as epistemologias do Sul como instrumento de libertação dos povos subalternos, e base epistêmica da construção de conhecimento outros, seguimos abaixo com a discussão sobre as mesmas e suas contribuições teóricas e de horizontes para a pesquisa educacional dentro de categorias chaves e pontes, como a diversidade e a sociopoética.

EPISTEMOLOGIAS DO SUL: DIÁLOGOS ENTRE SABERES

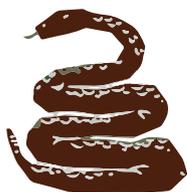
A categoria epistemologia está imbricada com a ciência. Desde o século XVI no Ocidente houve uma crescente apropriação paradigmática da construção e validação do que é conhecimento pela ciência e suas disciplinas, principalmente as ciências exatas (também chamadas ciências duras) que capitanearam as revoluções industriais e tecnológicas causadoras de muitas facilidades comunicacionais, medicinais, entre outras, mas, também, de uma influência para as relações humanas de uma realidade maquinal, impessoal, além de ter gerado danos enormes ao meio ambiente através do consumo desmedido das energias do planeta, baseado na exploração e domínio típico do paradigma da modernidade ocidental, sendo a ciência moderna a principal propulsora da validação epistêmica dos paradigmas desta modernidade.



Como afirma Santos (2008) este paradigma científico dominante da modernidade é centrado em uma racionalidade que nega outras formas de saber e seus contributos à construção do conhecimento, sendo com isso conceituada pelo mesmo autor como razão indolente (SANTOS, 2000). Sendo assim, para a valorização de saberes outros, referenciados por uma noção de racionalidade que abarque mais que a cognição seca, incluindo a intuição subjetiva — o saber autorrefenciável, a sensibilidade humana — temos também a razão sensível, intuitiva, teorizada por Maffesoli (1998), abarcando o cotidiano e o senso comum, aquilo que geralmente é excluído da racionalidade instrumental como conhecimento. Assim, existe a possibilidade de abrir pontes com diversas formas de saber, chegando a um ponto de contato com a reflexão de Santos (2008, p. 88-92) de que todo conhecimento científico visa constituir-se em senso comum.

Este paradigma científico que Santos (2008) classifica como dominante, e, em crise, atua em métodos como o positivismo e corolários, que, com suas sistemáticas valorizadoras da exatidão e neutralidade, exclui ou desvaloriza, como validadores de conhecimento, outros paradigmas que atuem dentro de bases epistêmicas onde haja a *mistura* de sujeito\objeto, ou a característica subjetiva, de autoconhecimento, de todo conhecimento, como afirma Santos (2008, p. 80), construindo, com isso, um saber monocultural, centrado na universalidade e no pensamento único, que nega, como fator epistêmico, a diversidade de saberes presentes no mundo.

A necessidade de cruzar saberes e referenciais presentes na diversidade epistemológica do mundo é uma alternativa para a construção de uma pluriversalidade epistêmica (MIGNOLO, 2003, p. 678), já que esta quer contribuir para a ampliação da noção de saber, ou saberes, e para a visualização da pluriversalidade em lugar da universalidade proposta pela ciência moderna. Outra voz referenciadora para esta pluriversalidade (diversidade) vemos na contribuição de Gebara (2017) que reflete a mistura que somos enquanto seres, trazendo

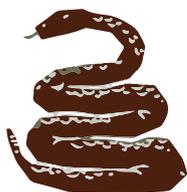


assim uma possibilidade de abriremos portas antes fechadas às pessoas (na reflexão da autora, especificamente, as mulheres) que estariam excluídas como vozes de conhecimento e como protagonistas políticas das realidades sociais, a partir do pensamento único, sem misturas, resignificado e transformado aqui por Gebara (2017, p. 28) em sua perspectiva antropológica da mistura, da pluralidade.

As epistemologias do Sul têm relação com a diversidade epistemológica do mundo e com a impossibilidade de compreendê-lo fazendo uso tão somente dos saberes autorizados/valorizados pela ciência moderna, esta sendo resultado do capitalismo em sua relação colonial com o mundo. Uma relação que desvaloriza, desqualifica, invisibiliza, inviabiliza o saber dos povos colonizados, este não encontrando possibilidade de validação dentro dos critérios científicos de verdadeiro e falso. Sem negar a importância e utilidade do saber científico que conseguiu, por exemplo, fazer orbitar satélites artificiais em torno da Terra e de outros planetas, não se pode, contudo, deixar de verificar seus limites, não tendo, a título de ilustração, conseguido criar as condições para a manutenção e continuidade da existência humana a longo prazo, por – adiante-se – seguir determinação de padrões europeus e norte-americanos, que se subordinam aos renovados e inventivos apelos do mercado. Não é possível, pois, dissociar modernidade, colonialismo, capitalismo e ciência. O colonialismo, como nos recorda Santos (2010, p. 19):

[...] para além de todas as dominações por que é conhecido, foi também dominação epistemológica, uma relação extremamente desigual de saber-poder que conduziu à supressão de muitas formas de saber próprias dos povos e/ou nações colonizados.

As epistemologias do Sul denunciam a supressão desses saberes, o seu silenciamento e invisibilidade, valorizam os saberes que resistiram e buscam investigar as condições para um diálogo horizontal entre conhecimentos, o que Santos designa como ecologia de saberes. Não pode haver, conforme argumenta Santos (2010), justiça social global sem justiça cognitiva global, a resistência política pressupondo e exigindo necessariamente a resistência epistemológica.



O cosmopolitismo subalterno surge como um contramovimento, que se manifesta através de iniciativas e movimentos que constituem a globalização contra-hegemônica. Para realizá-lo sendo necessário, nas palavras de Santos (2010, p. 50):

[...] realizar o que chamo sociologia das emergências (Santos, 2004). Esta consiste numa amplificação simbólica de sinais, pistas e tendências latentes que, embora dispersas, embrionárias e fragmentadas, apontam para novas constelações de sentido tanto no que respeita à compreensão como à transformação do mundo.

Para Santos, o Fórum Social Mundial tem sido a expressão mais consagrada de globalização contra-hegemônica e de cosmopolitismo subalterno. Reúne um vasto conjunto de redes, organizações, movimentos, grupos que lutam contra a globalização neoliberal, recente encarnação do capitalismo global.

A ecologia dos saberes neste contexto funciona como uma contra-epistemologia. Emerge como resultado de dois fatores: (1) como consequência do surgimento político de povos e visões contra-hegemônicas e (2) da proliferação de alternativas (no plural) que não podem ser agrupadas sob o limite de uma única alternativa global. Não existe na proposta de globalização contra-hegemônica uma tal alternativa no singular. A tarefa crítica recai sobre a construção de “um pensamento alternativo de alternativas” (SANTOS, 2010, p. 50). A este respeito Enrique Dussel em sua Tese 16 da obra intitulada: *Política de la Liberación* nos apresenta que o futuro é incerto, a alternativa é incerta, o projeto alternativo, por outro lado, vai nascendo, sendo necessário, contudo, trabalhar os seus critérios. Franz Hinkelammert, em conversa com Enrique Dussel e Ramón Grosfoguel¹, completa que esses critérios serão oferecidos pela África: *Mandar obedecendo. E eu sou se tu eres*. É uma orientação existencial, baseada na cosmovisão africana dos grupos que falam línguas Banto que se denomina Ubuntu (cuja tradução mais próxima seria: *eu sou porque nós somos*, sendo o prefixo Ubu relacionado, nesta língua, à ideia de ser).

1 Conversa disponível no Youtube: <https://www.youtube.com/watch?v=xxb7zHPPruw>

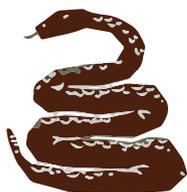


Vemos aqui uma ligação direta com a perspectiva de Ramose (2010), que reflete sobre um horizonte humanitário embasado nesta filosofia solidária do *Ubuntu*, sendo esta uma alternativa direta à lógica do lucro mercadológico do sistema capitalista (trabalhado por este autor em sua problematização filosófica do conceito de globalização), já que, em um de seus aforismos:

O segundo aforismo – *Feta kgomo o tshware motho* – significa que se e quando uma pessoa enfrenta uma escolha decisiva entre a riqueza e a preservação da vida de outro ser humano, ela deve optar pela preservação da vida (RAMOSE, 2010, p. 212).

Com isso, a partir deste aforismo, há a possibilidade de situar a filosofia Ubuntu dentro das alternativas à lógica competitiva do sistema mundo do capital, já que essa filosofia propõe e situa a preservação da vida humana como base para uma ética solidária, fraterna, na qual o bem de outra pessoa está acima do lucro (ou conquista de bens) proposto no individualismo² (que é a base do capitalismo) e sua competitividade que marca a busca pelo lucro como mercadologização

2 Ramose reflete uma realidade ontológica construída a partir dos sufixos *ismo* e *dade*. Sendo o *dade* indicador de uma plenitude ou totalidade ontológica, e, também, um fluxo constante, em uma noção de que a realidade é um movimento, não um repouso; e o *ismo*, que subentenderia a construção de noções conceituais mais voltadas às ideologias, sistemas fixos de significação, indica a noção mais repousante, estacionária da realidade, muito utilizada pelos dogmatismos, tanto os religiosos quanto os políticos e filosóficos (por exemplo: fundamentalismo religioso; marxismo; idealismo, etc). O *dade*, sufixo indicador do ser, propõe a realidade em movimento e centrada na base de totalidade ontológica, não apenas de ideologia; temos, como um exemplo contemporâneo e político no Brasil, de um uso etimológico do sufixo *ismo* a partir de uma realidade social construída conceitualmente, que é a tentativa de situar as mulheres e as discussões de gênero dentro de uma categoria fixa de “ser” e ao mesmo tempo invisível ontologicamente. As comunidades neoconservadoras criaram o termo “ideologia de gênero” demonstrando (a partir do raciocínio refletido aqui dos sufixos *dade* e *ismo*) que as mulheres, e ou as discussões de gênero, são ideologias, e não realidades próprias do ser humano enquanto personalidade orgânica e ou mutabilidade de identidades, já que esta discussão proposta principalmente pelas mulheres está situada na categoria *ismo* (é uma ideologia) e não *dade* (não falam totalidade, ou identidade, ou identidades de gênero). Sendo assim, as mulheres, populações LGBTQ+ e outras comunidades que proponham estas discussões são ou desprovidas de ontologia ou situadas em uma identidade fixa, única e imutável a partir de sua colocação linguística em uma conceituação filosófica dentro do sufixo *ismo* presente no termo ideologia de gênero. Para um maior aprofundamento desta análise dos sufixos *ismo* e *dade* ver o supracitado trabalho de Ramose (2010, p. 177).

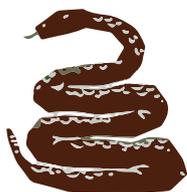
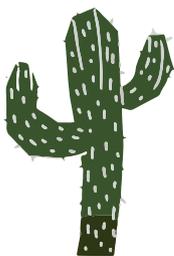


da vida. A partir de uma ética baseada no *eu sou porque nós somos* (Ubuntu), temos fundamentos ontológicos e epistêmicos para dialogar horizontalmente saberes, respeitar profundamente o outro (porque somos juntos a mesma totalidade humana, cada um em sua própria pessoalidade) dentro de uma noção de solidariedade, não de competição, e construir os critérios acima referidos para a formação do projeto alternativo, ou *alternativo de alternativas*, a partir deste referencial da África.

Dentro da ecologia dos saberes de Santos (2010) o conhecimento é conceituado como interconhecimento. Assim, vemos relação direta entre a diversidade epistemológica do mundo e a própria diversidade de povos e culturas deste. Na perspectiva de Dussel (1980, p. 49) vemos a presença concreta do outro como provocação que chama (*voca*) de frente (*pro*) em sua exterioridade (ou existência humana fora do sistema do capital) à justiça, ou seja, lança uma voz concreta que chama por solidariedade social. A outridade da diversidade de povos do mundo se manifesta nos rostos concretos do pobre ou do oprimido, que, lançado fora de sua exterioridade humana, acaba sendo mais uma mercadoria dentro do sistema mundo do dinheiro e do capital, pois, segundo este autor:

O fetichismo do dinheiro veio lançar por terra todos os outros deuses do altar do centro, e é adorado cuidadosamente pelas grandes potências cultas, democráticas, gordas de tanto consumir. Em seu altar imolaram-se os índios das minas de ouro, os asiáticos coloniais, a mulher como operadora de luxo inútil e vagina contratual, como diria Ester Vilar, o filho como mercado potencial de mercadorias desnecessárias (DUSSEL, 1980, p. 105).

Sendo assim, a outridade e autonomia dos rostos concretos das pessoas oprimidas pelo sistema mundo do capital chama, faz-se urgente na provocação de *alternativas dentro de alternativas* para uma ampliação epistêmica e de empoderamento de populações marginalizadas pela ciência moderna com seus saberes hegemônicos, saberes estes que atuam em favor da cultura de mercado e seus interesses competitivos.

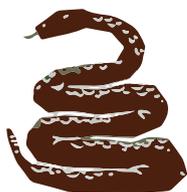
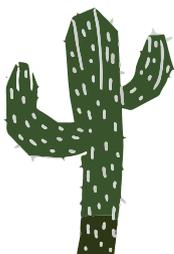


Na ecologia de saberes conhecimentos e ignorâncias se cruzam. A ignorância não é necessariamente estado original ou ponto de partida, pode ser ponto de chegada. Assim, num processo de aprendizagem conduzido por uma ecologia de saberes, o conhecimento que está sendo aprendido dialoga com aquele que (já) se sabe/tem. O interconhecimento consiste utopicamente³ em aprender outros conhecimentos sem esquecer os próprios. Sendo que todo conhecimento, como apresenta Santos (2010), é interconhecimento, ou seja, a relação dialógica entre saberes. Paulo Freire (2005, p. 67), por sua vez, afirma que “os[as] educandos[as] são ativos[as] no processo de ensino-aprendizagem, não sendo, ao contrário do que supõe a educação bancária, uma vasilha que deve ser enchida com os conteúdos, depósitos, dos[as] educadores[as]”. Freire (2005, p. 67) acrescenta ainda:

Na visão “bancária” de educação, o “saber” é uma doação dos que se julgam sábios aos que julgam nada saber. Doação que se funda numa das manifestações instrumentais da ideologia da opressão – a absolutização da ignorância, que constitui o que chamamos de alienação da ignorância, segundo a qual esta se encontra sempre no outro.

Nesta construção alienante, de um lado teremos os que sabem e do outro os que são considerados ignorantes, desprovidos de saber válido. Na perspectiva da ecologia de saberes, entretanto, as comunidades indígenas, ciganas, camponesas, artistas, de artesãos e artesãs, enfim, aqueles e aquelas que tiveram seus conhecimentos desconsiderados podem expressar-se, podem dialogar, podem ensinar aprendendo ou produzir saberes que são “ensinantes e aprendentes”, na perspectiva de Silva (2011). As epistemologias do Sul não são excludentes, pelo contrário, incluem potencialmente todos os conhecimentos e saberes, inclusive os do Norte (desde que estes estejam

3 Adotamos aqui a concepção de Thomas Morus (humanista inglês, 1477-1535), como sendo uma ilha imaginária com um sistema sociopolítico ideal, mas realizável. Do grego, *ou*, não ou prefixo de negação e *topos*, lugar, tem como significado secundário um lugar que não é agora, mas que pode ser construído no futuro.



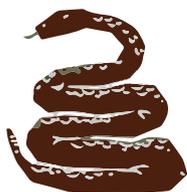
à margem da hegemonia do saber científico, ou seja, sejam um *Sul do Norte*), quando se deixam modificar para incluir e valorizar outros, validados por critérios próprios.

O saber popular se ancora na vida, no cotidiano, no corpo mesmo das pessoas que o produzem. Este saber por vezes coincide com o científico que busca, ainda que indiretamente, respaldar-se naquele. O saber científico, mesmo por vezes não admitindo, surge do popular, como referido acima no fundamento reflexivo de Santos (2008) sobre a transformação do conhecimento científico em senso comum; podemos assim perceber as imbricações e influências dos saberes ancorados na vida dentro dos discursos e saberes científicos. A título de ilustração, transcrevemos trechos da poesia do artesão Galdino⁴, intitulada: *Como se cria*. Nesta poderemos ver como os elementos científicos da produção se exprimem na fala do artista popular:

[...] Quem cria tem que dormir [...] De tudo ser bem lembrado. Tirar o juízo como loco. Ter a voz como um pipoco. Ter o corpo com energia. Ler o escudo do dia [...] Conservar uma oração. Fazer sua oração, ao deus da poesia. [...] Muito afoito e menos medo [...] Muito menos guardar. Muito mais revelar [...] Não dormir para sonhar.

Na poesia reaparece os processos envolvidos no ato da criação, conforme pronuncia a ciência, a saber: o sono, a memória, a reflexão, a percepção aguçada, a liberdade e imaginação criativas, construindo, assim, um saber experienciado a partir do cotidiano concreto, no corpo vivo do artesão em sua humanidade. Em relação à supressão e exclusão deste saber cotidiano, e de outros saberes que não são abalizados nos paradigmas dominantes da ciência, o que se

4 Esta poesia está afixada no Memorial do Mestre Galdino, no Alto do Moura (Caruaru-PE), localidade onde o artesão traçou sua trajetória, moldando com arte e poesia o barro. Optamos, por questões de escrita acadêmica, em adequar o texto, que originalmente aparece na linguagem oral informal, à gramática normativa do português brasileiro. A adequação do texto responde também à necessidade de não desvalorizar o saber popular, a partir da visão da escrita hegemônica.

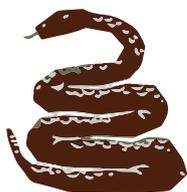
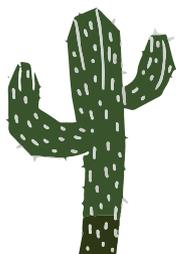


assiste, por vezes, é o que Santos e Meneses (2010, p. 16) designam de epistemicídio, ou seja, o sufocamento dos conhecimentos locais por um conhecimento estranho ou alheio à comunidade. Contra o desperdício de experiências sociais e em favor da diversidade epistemológica, cultural e política do mundo queremos, como os pensadores supracitados, recorrer à ecologia dos saberes, como este processo de aprendizagem e produção de pesquisa que dialoga com todos os conhecimentos disponíveis, sobretudo com os invisibilizados. Só uma ecologia de saberes permite o diálogo frutífero entre realidades aparentemente dicotômicas: ciência e saber popular, formulações científicas e construções poéticas, teoria e prática.

A sociopoética embebida da percepção da complexidade e diversidade da existência admite participar desta ecologia, dialogando e reunindo em seu arcabouço teórico-prático vários saberes, por vezes invisibilizados, sufocados. Percebemos que ela surge também como proposta de globalização contra-hegemônica. Exibe um aspecto participativo, que supera a relação sujeito-objeto, promovendo o objeto à condição e *status* de sujeito que dialoga com outros na construção e desenvolvimento da pesquisa. Valoriza as categorias e conceitos produzidos pelas culturas dominadas e de resistência, considera que a gênese do conhecimento se encontra no corpo, explorando o potencial cognitivo das sensações, da emoção e da gestualidade (FLEURI, 2001, p. 7).

Partindo do corpo, Augusto Boal (2005) serve-se de sua capacidade expressiva e metafórica para sugerir que as pessoas, fazendo-se atores e atrizes, encenam sua própria realidade, na perspectiva de libertar-se das amarras, de tudo quanto as colocam no lugar de opressão. Cita em entrevista⁵ uma mulher que, após a vivência de pisar o palco, sob luzes de refletores, olha-se no espelho e se admira

5 Esta entrevista pode ser conferida no documentário Augusto Boal e o Teatro do Oprimido (2010), visualizado a partir do seguinte link: <https://www.youtube.com/watch?v=IL3-Wc305Gg>



do que vê: uma pessoa, uma mulher. No teatro precisou falar alto para que sua voz fosse ouvida, ela que estava acostumada a calar, ficou sob o foco de refletores, ela que estava acostumada a não ser notada, a usar o elevador de serviço, a ser discreta/invisível. Antes do seu corpo entrar em cena, via refletido no espelho uma empregada doméstica, após a encenação, vê que o espelho reflete uma imagem de pessoa, de mulher, sua nova imagem.

O teatro, para Boal (2005), é uma *arma* que serve para transformar a realidade, desde que transformado, realizado de modo a favorecer a libertação do oprimido. O Teatro do Oprimido é, conforme propõe o autor, teatro que assume partido, de luta, dos/para/sobre/ pelos oprimidos (*Idem*). A experiência deste tipo de teatro favorece a percepção pelos atores de suas atitudes e motivações por vezes inconscientes, o que viabiliza a mudança. Como o caso do agente penitenciário que, ao participar do Teatro, ressignificou o que pensava ser uma forma de *educar os presos* como uma tortura. O que fazia antes parecia ser *educativo, correto*, após participar do teatro reestrutura sua percepção de modo a reconhecer o opressor em si e dele se libertar. Esse teatro transformado e transformador permite que o oprimido entre em contato com o opressor que se faz presente simbólica e inconscientemente em seu corpo, motivando atitudes e comportamentos violentos, opressores, que violam direitos. O oprimido, fugindo da dicotomia opressor-oprimido, libertando-se do opressor que o habita, tem condições de libertar também o outro.

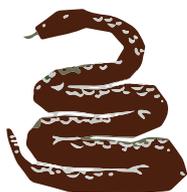
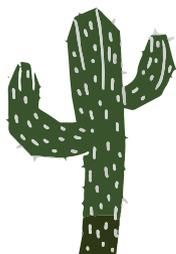
É, pois, a partir do corpo e do cotidiano que podemos vislumbrar uma pesquisa e pedagogia que possam favorecer a libertação dos envolvidos (e de outrem). É no corpo que trazemos as marcas da opressão, é no corpo que habitam também os nossos sonhos, é no corpo do oprimido que estão as marcas da opressão; em seu corpo circulam e habitam também sonhos e utopias nas lutas por libertação.

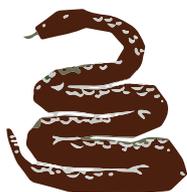
SOCIOPOÉTICA: DEMOCRATIZAÇÃO DOS SABERES NA PESQUISA EM EDUCAÇÃO

Percebemos a importância de buscar soluções para as dificuldades práticas de nosso convívio e vivências sociais através de exemplos ocorridos na própria vida, não apenas em teorias racionalizadas que ainda não tiveram possibilidades de materialização e aplicabilidade. A partir das categorias do cotidiano e do corpo analisadas acima, podemos fazer uma relação das mesmas dentro da pesquisa e na própria cotidianeidade da educação, para sentirmos a presença da vida dentro da pesquisa e desta atuando na vida, trazendo para dentro da academia um tema vivo que interfere e mesmo interpela o educando e o educador com um movimento presente em seu cotidiano orgânico, não apenas de sua subjetividade e objetividade teórica e ou acadêmica, mas, como afirma Garcia (2011, p. 16), “como um papel social – e político – de uma pesquisa integrada na própria vida”.

De fato, podemos observar que a relevância de uma pesquisa que esteja ligada à vida das pessoas que fazem o cotidiano educativo não apenas em um espaço escolar é essencial, pois existem processos vivos de construção e troca de saberes. Quanto mais diversas são as problemáticas e necessidades das pessoas concretas envolvidas na pesquisa ou nas curiosidades epistêmicas dos(as) pesquisadores(as) em seus objetos de investigação acadêmica, maior a necessidade de metodologias - caminhos de construção de conhecimento – método na própria acepção e etimologia grega da palavra, *metà-ódos: caminhar através do caminho*⁶, que sejam humanizantes e ou abertos às perspectivas de mundo e saber que o campo e pessoas que os integram pedem e mostram. Método abalizado igualmente na perspectiva de Gatti (2007, p. 44) que afirma: “Quando falamos de método, estamos falando da forma de construir o conhecimento.”

6 Referência etimológica encontrada no índice alfabético de palavras em outras línguas em Dussel (1980, p. 279).

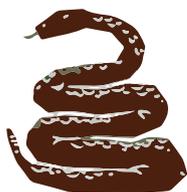
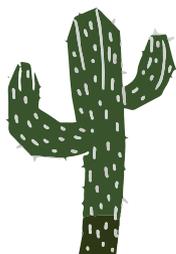




Percebemos que a sociopoética, ao dialogar sujeito e objeto em nível de igualdade epistêmica, articulando saberes orais e escritos, acadêmicos e populares (GAUTHIER *et al.*, 2001) possibilita o diálogo horizontal entre conhecimentos proposto na ecologia dos saberes, abrindo campo para as vozes dos sujeitos outros na pesquisa atuarem como protagonistas políticos, participativos, não apenas objetos descorporificados sem história e imagens humanas reveladas a partir de suas realidades concretas, seus dilemas e problemáticas vivas, que por vezes se escondem do(a) pesquisador(a) em seu processo de investigação científica quando têm suas imagens específicas (e preconceitos) dos sujeitos que vai pesquisar no campo, como o exemplo das imagens do negro, branco e índio que o grupo de pesquisa coletiva tinha que foi revelado durante o processo.

Vimos que a forma que as epistemologias do Sul podem atuar como um projeto construtor de um método de pesquisa em educação centrada na diversidade, na solidariedade democrática e na libertação é, especificamente, através do diálogo horizontal entre saberes; sendo este diálogo construído através da valorização epistêmica da cotidianidade, da diversidade de povos e culturas presentes na humanidade e da percepção da relevância de seus saberes que podem ensinar métodos, caminhos de construção de conhecimentos e soluções de problemáticas humanas que emergem e gritam dentro das sociedades de hoje, ontem e sempre.

Deste modo, as epistemologias do Sul constroem para nós fios tecidos no cotidiano, formas vivas moldadas nos barro, nem sempre suaves, mas belos, e dotados de realidades de empoderamento político e esperança, sugerindo-nos uma visão e experiência de mundo mais ecológica, plural, fazedora de artesanias do cotidiano.



REFERÊNCIAS

BOAL, Augusto. **Teatro do Oprimido e outras poéticas políticas**. ed. revista. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2005.

DUSSEL, Enrique. **Filosofia da libertação na América Latina**. 2. ed. São Paulo: Loyola, 1980.

FLEURI, Reinaldo Matias. Apresentação. In.: GAUTHIER, Jacques; FLEURI, Reinaldo Matias; GRANDO, Beleni Saléte (orgs.). **Uma pesquisa sociopoética: o índio, o negro e o branco no imaginário de pesquisadores da área de educação**. Florianópolis: UFSC/NUP/CED, 2001.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

GARCIA, Regina Leite. Reflexões sobre a responsabilidade social do pesquisador. In.: MOREIRA, Antônio Flávio et al (Orgs.). **Para quem pesquisamos e para quem escrevemos: o impasse dos intelectuais**. São Paulo: Cortez, 2001.

GARAY, Joaquín Ernesto. Possíveis contribuições da Teologia Pluralista de Libertação à construção de uma ética mundial. In: TOMITA, Luiza Etsuko; BARROS, Marcelo; VIGIL, José Maria (orgs.). **Teologia latino-americana pluralista da libertação**. São Paulo: Paulinas, 2006.

GATTI, Bernadete Angelina. **A construção da pesquisa em educação no Brasil – Brasília**: Liber Livro Editora, 2007.

GAUTHIER, Jacques; FLEURI, Reinaldo Matias; GRANDO, Beleni Saléte (orgs.). **Uma pesquisa sociopoética: o índio, o negro e o branco no imaginário de pesquisadores da área de educação**. Florianópolis: UFSC/NUP/CED, 2001.

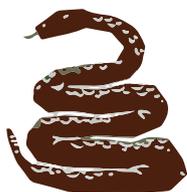
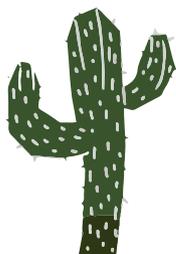
GEBARA, Ivone. **Filosofia feminista: uma brevíssima introdução**. São Paulo: Edições Terceira Via, 2017.

MAFFESOLI, Michel. **Elogio da Razão Sensível**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

MIGNOLO, Walter. Os esplendores e as misérias da “ciência”: colonialidade, geopolítica do conhecimento e pluri-versalidade epistêmica. In: SANTOS, Boaventura de Sousa (org.). **Conhecimento prudente para uma vida decente: “Um discurso sobre as ciências” revisitado**. Porto: Edições Afrontamento, 2003.

RAMOSE, Mogobe B. **Globalização e Ubuntu**. In.: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Paula. **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez, 2010.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A Crítica da Razão Indolente**. Contra o desperdício da experiência. São Paulo: Cortez, 2000.



SANTOS, Boaventura de Sousa. **Um discurso sobre as ciências**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Paula. **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez, 2010.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia dos saberes. *In*: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Paula. **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez, 2010.

SILVA, Everaldo Fernandes da. **Processos aprendentes e ensinantes dos/as artesãos/ãs do alto do moura**: tessitura de vida e formação. 2011. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Federal de Pernambuco, 2011.



2

Diana Cibele de Assis Ferreira
Sandro Guimarães de Salles

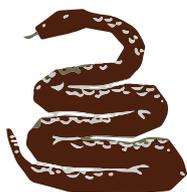
A INFLUÊNCIA DA IDENTIDADE ÉTNICA NA PRÁTICA DOS PROFESSORES E PROFESSORAS KAMBIWÁ



RESUMO:

O povo Kambiá está localizado no Sertão do Moxotó, no estado de Pernambuco, entre os municípios de Ibimirim, Inajá e Floresta, tendo a sua população distribuída em oito aldeias. A presente comunicação é parte de uma pesquisa que teve como objetivo analisar a influência da identidade étnica na prática dos professores e professoras kambiá. Na ocasião, procurávamos mostrar, a partir das observações e conversas com a comunidade, que essa prática docente está orientada pelos saberes, aprenderes e ensinares do povo. A pesquisa que deu origem a este trabalho apontou inúmeros desafios e fragilidades enfrentados tanto pelos(as) professores(as) Kambiá quanto pelos demais professores em Pernambuco em seus processos formativos. Com efeito, por seu caráter excludente e racista, os espaços de formação, tanto em nível básico quanto superior, não se encontram abertos a outros sistemas de conhecimentos e culturas.

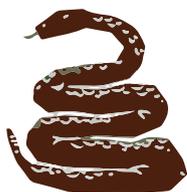
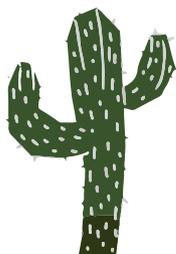
Palavras-chave: Professores(as) Kambiá. Identidade étnica. Culturas.



ABSTRACT:

The Kambiwá people are located in the Sertão do Moxotó in the state of Pernambuco, between the municipalities of Ibirimir, Inajá and Floresta, and its population is distributed in eight villages. This paper is part of a research that aimed to analyze the influence of ethnic identity on the practice of Kambiwá teachers. On the occasion, we tried to show, from the observations and conversations with the community, that this teaching practice is guided by the knowledge, learning and teaching of the people. The research that gave rise to this work pointed out the many challenges and weaknesses faced by both the Kambiwá teachers and the other teachers in Pernambuco in their formative processes. In fact, because of their exclusionary and racist nature, training spaces, both at the basic and higher levels, are not open to other systems of knowledge and culture.

Keywords: Kambiwá Teachers. Ethnic Identity. Cultures.



INTRODUÇÃO

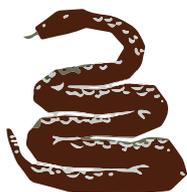
O povo Kambiwá está localizado no Sertão do Moxotó, no estado de Pernambuco, entre os municípios de Ibimirim, Inajá e Floresta, tendo a sua população distribuída em oito aldeias. Em seu processo de etnogênese, os Kambiwá têm mobilizado uma série de ações, voltadas à recuperação de seu espaço sagrado, a Serra Negra, de onde foram expulsos desde a primeira metade do século XIX.

Essa e outras questões relacionadas à sua história e cultura não se dissociam do cotidiano escolar do povo. Com efeito, o(a) professor(a) atua como agente responsável pelo fortalecimento da cultura do seu povo, por meio do compromisso com suas lutas e tradições.

Os processos educativos, nessa perspectiva, são orientados a partir da luta pelos territórios, pelo conhecimento da história do povo, da participação nos espaços organizativos e na prática dos rituais.

A presente comunicação é parte de uma pesquisa que teve como objetivo analisar a influência da identidade étnica na prática dos professores e professoras Kambiwá. Na ocasião, procurávamos mostrar, a partir das observações e conversas com a comunidade, que essa prática docente está orientada pelos saberes, aprenderes e ensinares do povo, das suas lideranças, com a valorização das celebrações e da religiosidade, com a luta pelos seus territórios tradicionais e outros direitos.

Para os Kambiwá, a Serra Negra é concebida como a *mãe*, da qual seus filhos foram afastados, consistindo, assim, enquanto um sustentáculo de identidade étnica para este povo. A Serra ocupa uma área de 1.044 ha (6,24 km²), estando localizada entre os municípios de Floresta, Inajá e Tacaratu. Historicamente, vários povos indígenas habitavam a área. Hoje, além da centralidade que ocupa na vida, na história e na religiosidade do povo Kambiwá, a Serra também é referência, no mesmo sentido, para o povo Pipipã. Há vários relatos sobre

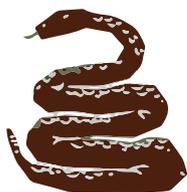


as sucessivas expulsões da Serra a que os KambiWá foram submetidos. No entanto, em 1994, eles conquistaram a autorização, em acordo com a FUNAI e com o Instituto Brasileiro do Meio Ambiente e dos Recursos Naturais Renováveis – IBAMA, para visitarem a Serra Negra duas vezes ao ano, para a realização de suas práticas religiosas.

EDUCAÇÃO ESCOLAR NO POVO KAMBIWÁ

A partir da promulgação da Constituição Federal de 1988, a legislação brasileira buscou romper com a postura integracionista que visava incorporar os índios à comunidade nacional e os visualizava como uma categoria étnica condenada ao desaparecimento. No campo da educação, foram criadas novas leis, pareceres e normas, com o objetivo de assegurar uma educação escolar indígena específica, intercultural e bilíngue, com organização, estrutura e normas próprias. No estado de Pernambuco, a educação escolar indígena tem sido objeto central de debates e ações do movimento indígena, sobretudo a partir da criação, em 1999, da Comissão de Professores Indígenas de Pernambuco (COPIPE), que tem se configurado como um espaço de mobilizações, articulações e trocas de experiências.

Seguindo o fluxo do movimento indígena, o termo retomada, empregado pelos povos indígenas para referirem-se à retomada das suas terras, passa a ser empregado referindo-se também à retirada dos(as) professores(as) não indígenas das escolas das aldeias, sendo esses(as) substituídos(as) pelos(as) professores(as) indígenas. O processo de retomada das escolas do povo KambiWá ocorreu no período em que as escolas funcionavam em condições físicas extremamente precárias e que havia uma constante rotatividade de professores(as) não indígenas contratados(as) pelos municípios de Ibimirim e Inajá. Sendo assim, a partir da atuação ativa do povo KambiWá junto



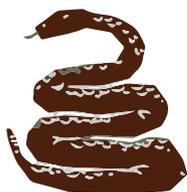
à COPIPE, desde a sua criação em 1999, um novo modelo de escola passou a ser idealizado, a partir da concepção e entendimentos do povo (FRANCISCA BEZERRA, 2017).

No ano de 2002, as principais lideranças, o cacique e toda comunidade se reuniram e foi deliberado o processo de retomada das suas escolas. Para isto, foi elaborado um documento e encaminhado ao Secretário de Educação do município de Ibimirim, solicitando a retirada dos(as) professores(as) não indígenas.

Após a retomada das escolas, o município passou a exigir a formação pedagógica dos(as) professores(as) indígenas para poderem atuar nas escolas. Sobre esta exigência, o cacique do povo Kambiwá, Zuca, também professor, relata:

[...] nós ainda enfrentamos resistência por parte do município, a ponto até de chegar dentro da comunidade e dizer assim: “Como é que vocês vão ter uma educação de qualidade se os professores que estão assumindo não têm formação”. Então, eu respondi ao Secretário que a própria resolução 03/99 dizia que os professores indígenas podiam assumir a sala de aula e se formar em exercício, porque a nossa luta era para garantir que acontecesse esta formação. E aí, a gente, depois que conseguiu a estadualização [...] conseguiu, também, através do Proformação [Programa de Formação de Professores em Exercício], formar a grande maioria dos professores que não tinham formação (ZUCA, Cacique do povo Kambiwá, agosto de 2017, informação verbal).

Muitos(as) professores(as) formaram-se em nível médio no curso de Magistério pelo Programa de Formação de Professores em Exercício (Proformação), que foi desenvolvido pelo Ministério da Educação, sendo ofertado nas modalidades de ensino presencial e à distância. Este programa era financiado pelo Fundoescola e direcionava-se aos professores e professoras que lecionavam nas Séries Iniciais do Ensino Fundamental (ALMEIDA, 2001). Hoje, a formação dos professores indígenas vem sendo realizada principalmente na Licenciatura Intercultural Indígena da UFPE e em algumas faculdades da região.



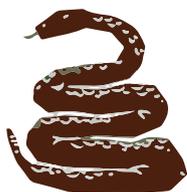
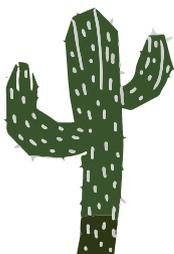
Após várias mobilizações dos povos indígenas em Pernambuco, a educação escolar indígena foi estadualizada. Nesse contexto também foi criada a categoria Escola Indígena, que possibilitou a normatização de várias unidades de ensino, sendo o Projeto Político Pedagógico (PPP) dessas escolas trabalhado enquanto *Projeto de Vida*, de acordo com a realidade de cada povo.

Atualmente, o território Kambiwá conta com 10 escolas. Estas, de acordo com seu Projeto de Vida, apresentam o seguinte objetivo:

[...] formar índios críticos que sejam conscientes dos seus direitos e seus deveres e que sejam pessoas capacitadas para em qualquer lugar falar sobre sua identidade étnica, que não se envergonhe de dizer “sou índio Kambiwá” [...] possa também conhecer seus direitos, a matemática, cultivar suas raízes nas ciências, dançar seu toré, lutar por seu território, sua geografia, fazer seus artesanatos na arte, como também valorizar e escrever a sua história nas páginas Kambiwá (PROJETO DE VIDA DA ESCOLA KAMBIWÁ, 2001, p. 4).

No cotidiano das escolas do povo Kambiwá são trabalhados os conteúdos programáticos que estão previstos nos Parâmetros Curriculares de Pernambuco, os quais são adaptados às singularidades de cada povo, contemplando, assim, os seguintes eixos temáticos: Terra, Organização, Identidade, História, Interculturalidade e Bilinguismo. Neste sentido, os(as) professores(as) buscam trabalhar os princípios e fundamentos do povo, conforme descrito em seu Projeto de Vida:

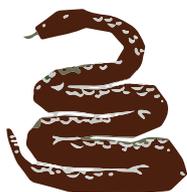
Conservamos a nossa cultura através do (croá) ou caroá da palha, da madeira, dançando o toré, falando sobre a nossa história, cantando os toantes sempre com muita frequência. Trabalhamos a agricultura, seu cultivo, plantação e colheita. Dentro da agricultura, trabalhamos os conteúdos sem muita dificuldade, porque fazem parte do nosso dia-a-dia [...] com as nossas oficinas de leitura trabalhamos a história do nosso povo e damos conhecimentos de outras etnias para que eles saibam que na luta não estamos sós e que unidos venceremos (PROJETO DE VIDA DA ESCOLA KAMBIWÁ, 2001, p. 4).



A educação escolar indígena, portanto, acontece em todo o tempo e espaço da comunidade, inclusive durante os rituais, dançando o toré e cantando os toantes (cantos entoados durante os rituais), tendo como objetivo, como pudemos observar, formar índios que possam cultivar suas raízes nas ciências. Para os(as) indígenas no Nordeste, o termo ciência é empregado referindo-se à sua religiosidade, seus fundamentos. Fala-se, por exemplo, em uma ciência da Jurema. Esta pode ser definida como um complexo religioso e semiótico, relacionado aos encantados. Sua denominação advém da planta jurema, da família das leguminosas, de cujas raízes ou cascas se produz uma bebida, de igual nome, consumida durante os rituais (SALLES, 2010). Tendo sua origem nos povos indígenas no Nordeste, que a praticam como marca de sua religiosidade, a Jurema na atualidade também é cultuada no contexto das religiões afro-brasileiras, sobretudo no Nordeste Oriental.

As experiências vivenciadas no contexto da prática docente na educação escolar Kambiwá

Para o pesquisador indígena Gersen Baniwa (2017), a escola indígena intercultural configura-se como um espaço que busca empoderar os sujeitos indígenas para um diálogo menos desigual, menos assimétrico e menos hierarquizado, intra e extra aldeia/escola (BANIWA, 2017). Sendo assim, uma das principais funções dos(as) professores(as) indígenas nessa escola diferenciada seria poder possibilitar ao educando a elaboração de um conhecimento que o habilite a transitar nesses mundos e em seus universos culturais. Com efeito, a educação escolar indígena específica e diferenciada tem como base a interculturalidade, aqui compreendida como um projeto em permanente construção, comprometido com a transgressão da matriz colonial. A dinamicidade dessa escola – uma vez que é concebida como significados e sentidos construídos historicamente e compartilhados

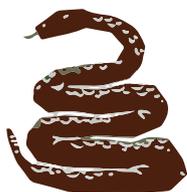


pelos membros de um determinado grupo social – permite perceber, interpretar e agir no mundo (BARTH, 1998).

Como mencionamos, na legislação brasileira os povos indígenas são reconhecidos como portadores de culturas próprias e, desse modo, com direito a uma educação específica, diferenciada e intercultural. Em termos práticos, percebe-se que, apesar dos avanços nas políticas públicas direcionadas aos povos indígenas, ainda falta muito para esse direito ser efetivado. Com efeito, a educação escolar indígena ainda se encontra subordinada a normas, regulamentos e procedimentos homogeneizantes e assimilacionistas.

Diante desses desafios, durante o período de normatização das escolas 6 indígenas do estado de Pernambuco os povos indígenas, por meio da Comissão de Professores Indígenas de Pernambuco (CO-PIPE), realizaram intensos debates com os representantes do estado, a fim de construir eixos temáticos como referenciais comuns para a elaboração dos seus Projetos Políticos Pedagógicos (PPPs), que, como mencionado, foram trabalhados enquanto Projetos de Vida das Escolas (PVEs), de acordo com a realidade de cada povo. A professora indígena Aldenice explica o significado de cada um dos seis eixos (Terra, Organização, Identidade, História, Interculturalidade e Bilinguismo) e sua importância no processo de formação do ser indígena, dentro do contexto escolar específico e diferenciado:

Como a cultura é dinâmica, é importante que nossos alunos conheçam o mundo lá fora. E para isto, nós, professores, trabalhamos com os eixos. Tem um eixo que é a Interculturalidade, que é trazer o de fora pra cá, para que nossos alunos possam também ampliar o conhecimento de mundo. Esses eixos é o que norteia as escolas indígenas. Sendo assim, nós temos também o eixo Terra, que é a nossa base. Aí, nós temos Identidade, porque sem identidade nós, índios, não sobrevivemos. Temos que estar firmes na nossa identidade, que seja nosso toré, nossos rituais, e tudo isto na nossa educação tem muito valor. Depois, nós temos Organização, ou seja, os povos indígenas são organizados. Nós temos cacique, pajé, lideranças, os mais velhos,



que são as pessoas da nossa comunidade, devem ser mais respeitados do que os outros. Porque os mais velhos são a raiz do nosso povo. Eles conhecem a nossa história e é quem conta a nossa história e ensina. Aí, ainda sobre os eixos, nós temos História, para que nós possamos fazer uma ponte com a história do Brasil e a história do nosso povo para que nossas crianças possam defender as raízes do seu povo. Um outro eixo é o Bilinguismo, que, no caso aqui em Pernambuco, só quem trabalha a língua é o povo Fulni-ô (PROFESSORA ALDENICE DO POVO KAMBIWÁ, fevereiro de 2018, informação verbal).

A relação entre identidade étnica e educação escolar fica evidente, sobretudo quando a professora afirma que a escola não se caracteriza como o único lugar de aprendizado e que a participação nos rituais é um modo de afirmação e fortalecimento da identidade étnica do povo. Ao referir-se ao eixo Organização, a professora evidencia a importância da valorização dos saberes e vivências das práticas educativas próprias do povo, bem como do respeito às pessoas mais velhas da comunidade, incluindo o cacique, o pajé e as lideranças, consideradas as portadoras das tradições do povo e orientadoras das novas gerações.

Os modelos de gestão das escolas indígenas do estado de Pernambuco estão assentados nos modos de organização de cada povo. Sendo assim, cada escola possui seu calendário diferenciado, que organiza o tempo escolar conforme seu próprio calendário. Nesse sentido, a utilização de um calendário diferenciado é fundamental para a caracterização da escola indígena, conforme se percebe na fala a seguir da professora Cristiane:

[...] hoje, a gente tem o nosso calendário diferenciado. As datas comemorativas são as nossas datas aqui do povo. Temos a festa do Capitão da Aldeia, que acontece de 1 a 4 de agosto. Em novembro, de 10 a 20, acontece o Aricuri. E tem as festas dos padroeiros, que entram no [eixo] Intercultural, que aqui é São José, na Baixa da Alexandra; é São Francisco, em outubro, no Pereiros; é Santa Bárbara. Aí, pra gente, estas datas estão no calendário e não tem funcionamento na escola. Os professores de todas as escolas daqui da região se encontram

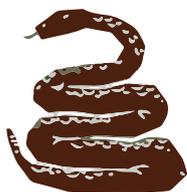
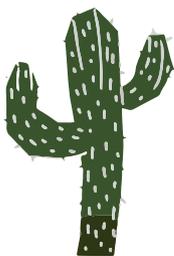


no período de planejamento, ou então durante o Aricuri, que acontece lá na Serra Negra, e toda comunidade vai, inclusive as crianças. É muito bom [...] (PROFESSORA CRISTIANE DO POVO KAMBIWÁ, agosto de 2017, informação verbal).

Com base na fala da professora Cristiane, é possível afirmar que os processos educativos assumem os ritmos e temporalidades do povo Kambiwá. Tanto sua fala quanto as nossas próprias observações evidenciaram a centralidade do Aricuri, o retiro espiritual realizado na Serra Negra. Este ritual consiste em um período de grande expressão da religiosidade Kambiwá, se configurando, do mesmo modo, como um espaço privilegiado para a reafirmação da identidade étnica e para a consolidação dos laços de afetividade do povo. Durante o Aricuri, os Kambiwá se afastam das suas atividades cotidianas e retornam para o *ventre materno*, que é o território sagrado da Serra Negra. Na simbologia do povo Kambiwá, este ventre é o próprio oco da árvore do Pau-Ferro, conhecida pelo povo como *Pau-Ferro Grande dos Índios*. Torna-se inevitável a análise da fala dos(as) professores(as) Kambiwá sobre o Aricuri a partir do que Victor Turner define como *communitas* e símbolos liminares. As narrativas sobre o Aricuri estão repletas desses símbolos, que remetem à ideia de regressão, de renascimento. Dentre os símbolos liminares, Turner refere-se ao útero, que se aproxima da referência ao Aricuri como retorno ao ventre materno.

Assistimos, em tais ritos, a um momento situado dentro e fora do tempo, dentro e fora da estrutura social profana que revela, embora efemeramente, certo reconhecimento (no símbolo, quando não mesmo na linguagem) de um vínculo social generalizado que deixou de existir, e contudo simultaneamente tem de ser fragmentado em uma multiplicidade de laços estruturais (TURNER, 2013, p. 98).

Pudemos observar que no período do Aricuri ocorre um momento de planejamento das atividades pedagógicas. Assim, todos(as) os(as) professores(as) das escolas do território se reúnem juntos às crianças e aos adolescentes, seus alunos e alunas, para lembrar das principais

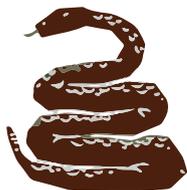
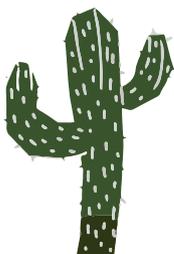


atividades desenvolvidas por cada escola durante o ano, e pensarem no planejamento para o ano seguinte. Além desse grande momento de planejamento, no qual os(as) professores(as) dançam o Toré e pedem aos encantados força e inteligência para seguirem fortes na formação dos novos guerreiros, há também outros momentos de encontros com as crianças e os(as) adolescentes. Nestes, os mais velhos e as principais lideranças relembram as histórias de lutas dos guerreiros Kambiwá que morreram pelas conquistas do povo, e que é preciso continuar na luta.

Como nos diz Meliá, “os rituais educam sobretudo pela ação comunitária, que fazem viver, pela comunhão de gestos, de que todos participam” (MELIÁ, 1979, p. 22). É possível afirmar, portanto, que a participação do povo Kambiwá nos rituais e nas demais festividades tem uma dimensão educativa, sendo condição essencial no processo de reafirmação de sua identidade. Também podemos afirmar que o papel da educação escolar indígena Kambiwá está associado a outros espaços de ensino-aprendizagem, assumindo, assim, uma função educativa muito mais ampla, porque fundamentada nos saberes, nos ensinares e aprenderes do povo e a partir deles. Desse modo, é nesses diferentes espaços assumidos pela escola indígena diferenciada que se configura o ser professor(a) indígena.

Um exercício diatópico

O compromisso com os saberes do povo não significa fechar-se para os saberes de fora. Esse exercício, no entanto, não é fácil, considerando as assimetrias de poder presentes na relação entre os saberes indígenas e não indígenas. Como nos diz a professora Edilene, “quando pegamos um livro de História, vemos que o índio do Nordeste nunca é tratado nos capítulos, quanto mais os de Pernambuco. É como se não existissem” (PROFESSORA EDILENE DO POVO KAMBIWÁ, fevereiro de 2018, informação verbal).



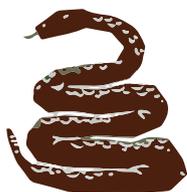
Em sua fala, a professora Edilene destaca o modo de sistematizar os conteúdos presentes nos manuais didáticos empregados nas escolas brasileiras, os quais não condizem, na maior parte das vezes, com a realidade vivenciada pelos povos indígenas. Dessa forma, percebe-se que as narrativas e as imagens acerca desses povos nos livros didáticos ainda reproduzem ideias equivocadas, tanto sobre os povos indígenas quanto sobre as outras minorias étnicas e culturais.

Essas questões são evidenciadas na fala da professora Andressa sobre os processos de sistematização dos assuntos por ela trabalhados na escola, os quais são descritos como um desafio, uma vez que:

Na educação escolar indígena, cada dia é um novo desafio. [...] são várias dificuldades que a gente enfrenta e tem que saber lidar com elas. O que não é fácil, né? Porque além da gente trabalhar com os conteúdos dos livros que a Secretaria manda pra gente, que não são adequados para nossa realidade, aí a gente tem que estar adequando a nossa realidade, o que já é um grande desafio pra gente (PROFESSORA ANDRESSA DO POVO KAMBIWÁ, fevereiro de 2018, informação verbal).

A partir das falas de Edilene e Andressa, percebemos uma busca pela adequação dos materiais didáticos recebidos pela Secretaria de Educação à realidade do povo. Podemos afirmar que há uma disposição dos professores e professoras indígenas para sistematizar os conhecimentos próprios da sua cultura, fazendo uma associação destes com os conhecimentos de fora, em uma perspectiva, portanto, intercultural, mas também enquanto um exercício diatópico, no sentido que dá ao termo Sousa Santos (1997). Esses(as) professores(as) podem ser descritos como intelectuais do povo, pois estão comprometidos(as) com a edificação de um modelo de sociedade desejada pelo seu grupo, dialogando, assim, com o modelo mais amplo (ALMEIDA, 2001).

Essas questões estão presentes também na fala seguinte da professora Mara, em relação ao processo de organização dos conteúdos trabalhados no cotidiano escolar das escolas indígenas Kambiwá.

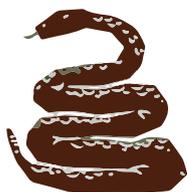
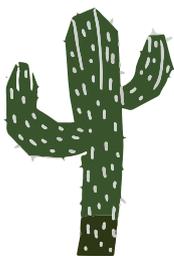


Na escola, a gente planeja os conteúdos buscando tanto atender o mundo lá fora como também não deixar o local. Nós, como professores indígenas, temos que fazer um intercâmbio com os conteúdos em sala de aula. Preparar os conteúdos sempre visando atender os conteúdos lá fora, sem deixar de atender o nosso povo. Essa escola aqui é da comunidade, porque a comunidade sempre está inserida na escola. Os professores são escolhidos pelas lideranças, pela comunidade, que sempre é convidada para ser ouvida, porque tudo que acontece no povo tem que estar todo mundo junto (PROFESSORA MARA DO POVO KAM-BIWÁ, agosto de 2017, informação verbal).

Alinhado ao conjunto das narrativas até aqui analisadas, a fala da professora Mara corrobora o exercício diatópico de interpretação e tradução de culturas, que, como nos diz Sousa Santos e Nunes (2003), tornaria possível o diálogo:

[...] entre culturas por intermédio do qual se amplia a consciência da incompletude de cada cultura envolvida no diálogo e se cria a disponibilidade para a construção de formas híbridas de dignidade humana mais ricas e mais amplamente partilhadas. O conhecimento resultante será coletivo, interativo, intersubjetivo e reticular (SOUSA SANTOS e NUNES, 2003, p. 56).

Desse modo, partimos do pressuposto que o conhecimento científico, completo em si mesmo deixa de ser considerado a única forma legítima na produção do conhecimento, enquanto o senso comum contribui, também, com a produção científica, mantendo, assim, uma interdependência neste percurso (MAGALHÃES, 2009). Conforme destaca Magalhães, é preciso que o conhecimento científico não se afaste da realidade, mas que seja tecido em redes interativas, possibilitando, assim, uma *nova ciência*, “que não separe o conhecimento científico do mundo vivido” (*ibid.*, p. 122).

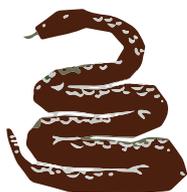
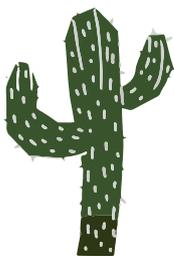


Contribuições das perspectivas coloniais e da descolonialidade

Na perspectiva dos Estudos Pós-Coloniais, a colonialidade pode ser compreendida como uma estratégia que propõe a dominação de uma população sobre a outra tendo sido exercida não só na América, mas em praticamente todos os demais continentes mundiais, em diferentes momentos e espaços. Em que foram traçadas e representadas formas de dominação e controle estabelecidas, por meio de relações de dominação e poder como também dos modos de resistências conforme o ambiente sociocultural local, assim como das táticas determinadas pelas forças travadas entre colonizadores e colonizados.

Neste sentido, a colonialidade caracteriza-se como um padrão de poder que age sobre várias dimensões do colonizado, desse modo autores como Mignolo (1996, 2011), Walsh (2007, 2008, 2010, 2012), Quijano (2005, 2007) e Cajigas-Rotundo (2007) identificam a colonialidade, por meio de pelo menos quatro eixos: a colonialidade do poder, colonialidade do saber, colonialidade do ser e a colonialidade da mãe-natureza. Estes eixos atuam de modo a afirmar e a exaltar os sucessos intelectuais e epistêmicos europeus, à medida que negam, silenciam e rejeitam outros modos de racionalidade e história (WALSH, 2007).

Conforme Quijano (2005) a colonialidade do poder é um termo utilizado para se referir a um sistema de classificação social da população mundial tendo como base a ideia de raça. Com o intuito de afirmar a hegemonia europeia transformando-se assim, “no primeiro critério para a distribuição da população mundial nos níveis, lugares e papéis na estrutura de poder da nova sociedade depois da conquista de Abya Yala (América)” (QUIJANO, 2005, p. 230). Neste seguimento, são formadas identidades raciais criando uma hierarquia social que classifica como superior ou inferior: brancos, índios e negros. De acordo com a organização hierárquica no primeiro patamar estão os brancos e no último os negros.



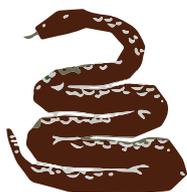
Uma vez que, conforme esta concepção índios e negros são considerados como identidades homogêneas e negativas (WALSH, 2008).

O segundo eixo é a *colonialidade do saber*, que toma a Europa como o centro da produção do conhecimento ignorando assim, os outros conhecimentos e racionalidades epistêmicas que não tenham sido idealizadas pelos homens brancos europeus ou europeizados (WALSH, 2012).

O terceiro eixo é a *colonialidade do ser*, que de acordo com Walsh (2008) é aquela em que os povos e sujeitos colonizados são subalternizados, em função também das suas origens étnicas, bem como de suas capacidades de criar e desenvolver projetos de vida baseado em seus valores, símbolos e subjetividades.

O quarto e último eixo refere-se à *colonialidade da natureza e da vida*, sobre a qual Cajigas-Rotundo (2007) refere-se à biocolonialidade do poder, que trata mais especificamente da ação do capitalismo mundial sobre os ditos *recursos* naturais, enquanto que Catherine Walsh (2008) volta sua atenção sobre a relação dos povos subalternizados com a Mãe-Natureza. Apesar, de aparentemente este eixo se referir diretamente aos elementos naturais, também podemos perceber que atinge de modo direto ao ser humano, principalmente aos subalternos. Ao se reduzir a Mãe-Natureza ao estado de *recurso natural* acaba-se perdendo a sua dimensão espiritual, cultural, ecológica e de união com a humanidade. Dimensão esta que é muito cultivada pelos povos indígenas. Assim como foi mencionado, no caso do povo Kambiwá que concebem a Serra Negra enquanto um sustentáculo de identidade étnica.

Logo, toda esta discussão teórica nos possibilita compreender que os efeitos do colonialismo não podem ser limitados apenas às questões econômicas e a luta de classes dissociadas das questões que interferem no processo de construção das identidades, nos modos de ser e de viver e de se relacionar com a natureza. Assim como, nos processos

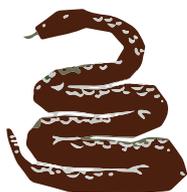


de resistências dos povos subalternizados contra o poder hegemônico. Dentro deste seguimento, Mignolo (2011) aborda sobre o conceito de *diferença colonial*, que representa o pensamento e as experiências concebidas à margem, que foram produzidas pela *colonialidade* durante o processo de formação do mundo moderno.

Sendo assim, a *diferença colonial* está presente no processo de formação do sistema-mundo, como também na sua transformação, visto que o imaginário moderno foi estruturado sobre cinco grandes ideologias: o cristianismo, o conservadorismo, o socialismo, o liberalismo (ideologias estas que se deram na Europa) e o colonialismo (que exportava o eurocentrismo para as terras colonizadas, o que aconteceu fora da Europa) (MIGNOLO, 2011). Dessa forma, é possível compreender que a Modernidade ocorreu na Europa e a Colonialidade aconteceu fora, o que nos reporta às relações de interioridade e exterioridade evidenciando assim, que a diferença colonial está presente na transformação do sistema-mundo moderno. Uma vez que, esta representa as histórias que não ocorreram no interior do mundo moderno, mas em suas fronteiras (ibid, 2011).

Nesta perspectiva, podemos perceber que a diferença colonial representa muito mais do que uma crítica ao padrão vigente, pois além de não evidenciar o pensamento ocidental como centro, constrói o pensamento crítico do mesmo modo, por meio das experiências e histórias assinaladas pela *colonialidade* movendo a geopolítica do conhecimento do ocidente europeu para a América Latina, Ásia, África, dentre outros favorecendo assim, a *decolonialidade* do poder, do saber, do ser e da mãe-natureza (ibid, 2011).

Desse modo, o conceito de *decolonialidade* apresenta um caráter que ultrapassa a descolonização, pois presunha a efetividade das lutas contra a colonialidade, através das pessoas e das suas práticas sociais, políticas e epistêmicas conforme podemos ver com os povos indígenas ao reivindicarem as demarcações de suas terras, ao lutarem



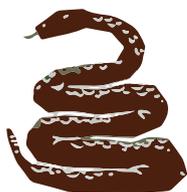
pela efetivação de uma educação escolar indígena específica e diferenciada, pelo reconhecimento da categoria de professor indígena, pela manutenção da federalização da saúde indígena, dentre outras questões que envolvem a igualdade racial no Brasil (*ibid*, 2011).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

[...] Porque primeiro nós somos indígenas e depois nós somos professores. (PROFESSORA JÉSSICA DO POVO KAMBIWÁ, agosto de 2017, informação verbal).

A pesquisa que deu origem a este trabalho apontou inúmeros desafios e fragilidades enfrentados tanto pelos(as) professores(as) Kambiwá quanto pelos demais professores em Pernambuco em seus processos formativos. Com efeito, por seu caráter excludente e racista, os espaços de formação, tanto em nível básico quanto superior, não se encontram abertos a outros sistemas de conhecimentos e culturas. Antes, se configuram como espaços funcionais, assimilacionistas e neoliberais, fundamentados no individualismo. Para Gersem Luciano (2018), esse aspecto acaba ameaçando a lógica epistêmica dos povos indígenas, fundamentada na coletividade, bem como representa uma ameaça aos seus princípios e modos de vida próprios.

Retomando a problemática central que orientou esta pesquisa, qual seja analisar como a identidade étnica influencia na prática dos professores e professoras Kambiwá. Podemos afirmar que a prática docente do(a) professor(a) Kambiwá está consubstanciada na identidade étnica, no ser indígena Kambiwá. Essa centralidade pode ser sintetizada pelo enunciado da professora Jéssica (2017), ao enfatizar que “[...] primeiro nós somos indígenas e depois nós somos professores [...]”. Essa influência da identidade étnica na prática e na construção da identidade docente Kambiwá se expressa de duas formas: a primeira seria através da participação nas lutas pela aquisição e efetivação



dos direitos dos povos indígenas, como as mobilizações, encontrões etc., cujas vivências e experiências são levadas para a sala de aula. A outra forma de expressão da centralidade da identidade étnica na construção do ser professor(a) Kambiwá se expressa na valorização dos saberes e vivências das práticas educativas próprias do povo, principalmente das pessoas mais velhas da comunidade, o que inclui, sobretudo, a dimensão religiosa, seus fundamentos, suas ciências.

Finalmente, a pesquisa mostrou, a partir do conjunto das narrativas e da nossa experiência junto à comunidade, que, apesar dos processos formativos dos professores indígenas estarem inclinados ao individualismo, em contraposição à formação étnica, que está voltada para o coletivo, a prática docente dos professores e professoras da educação escolar Kambiwá é orientada pela e para a identidade étnica. Assumem papéis fundamentais nessa construção do ser professor(a) Kambiwá a luta pelos territórios, a valorização do conhecimento da história do povo e dos seus guerreiros, bem como a dimensão religiosa, que tem como referência maior o espaço sagrado da Serra Negra.

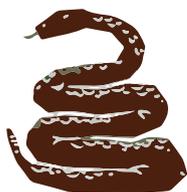
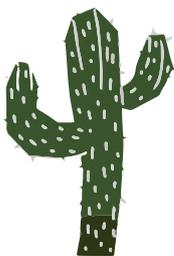
REFERÊNCIAS

ANDRESSA, professora do povo Kambiwá. Os desafios da atuação docente do professor indígena. [Entrevista cedida a] **Diana Cibele de Assis Ferreira**, 21 ago. 2017.

ALDENICE, professora do povo Kambiwá. Significado de cada um dos seis eixos temáticos. [Entrevista cedida a] **Diana Cibele de Assis Ferreira**, 21 agosto de 2017.

ALMEIDA, Eliene Amorim de. **A Política de Educação Escolar Indígena: limites e possibilidades da escola indígena**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação - UFPE, Recife, 2001.

ARROYO, Miguel González. **Ofício de mestre: imagens e autoimagens**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.



BANIWA, Gersem. **Educação e Povos Indígenas no Limiar do Século XXI:** debates e práticas interculturais. Revista Antropologia & Sociedade, 2017.

BARTH, Fredrik. Grupos étnicos e suas fronteiras. *In:* POUTIGNAT, P, STREIFF-FENART, J. **Teorias da etnicidade**. São Paulo: Editora Unesp, 1998.

BARTH, Fredrik. **Etnicidade e o conceito de cultura**. Revista Contemporânea de Antropologia e Ciência Política. N. 1.n 19, 2005, p. 15-30. Disponível em: http://www.uff.br/antropolitica/revistasantropoliticas/revista_antropolitica_19.pdf. Acesso em: 27 nov. 2016.

CAJIGAS-ROTUNDO, Juan Camilo. La biocolonialidad del poder, Amazonia, biodiversidad y ecocapitalismo. *In:* CASTRO-GÓMEZ, Santiago y GROSFUGUEL, Ramón (Org.). **El Giro Decolonial**. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global. Bogotá: Universidad Javeriana-Instituto Pensar, Universidad Central-IESCO: Siglo del Hombre Editores, 2007. p. 169-194.

COMISSÃO de Professores Indígenas de Pernambuco. Caderno do Tempo. 2 ed. Olinda, 2006.

EDILENE, professora do povo Kambiwá. A invisibilidade dos índios nos livros de História. [Entrevista cedida a] **Diana Cibele de Assis Ferreira**, 21 ago. 2017.

CRISTIANE, Professora do povo Kambiwá. Calendário Escolar diferenciado. [Entrevista cedida a] **Diana Cibele de Assis Ferreira**, 21 ago. 2017.

BEZERRA, Francisca. Gestora da escola indígena Pedro Ferreira. Atuação ativa do povo Kambiwá junto à COPIPE. [Entrevista cedida a] **Diana Cibele de Assis Ferreira**, 21 ago. 2017.

JÉSSICA, professora do povo Kambiwá. Identidade étnica. [Entrevista cedida a] **Diana Cibele de Assis Ferreira**, 21 ago. 2017.

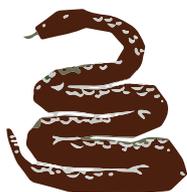
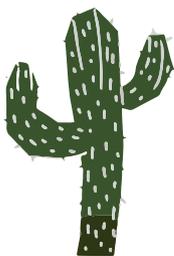
LUCIANO, Gersem. **Educação e Povos Indígenas no Limiar do Século XXI:** debates e práticas interculturais Revista Antropologia & Sociedade, 2018. No prelo.

MAGALHÃES, Janete Andrade. **O cotidiano escolar como comunidade de afetos**. Petrópolis, RJ: DP et Alii; Brasília, DF: CNPq, 2009.

MARA professora do povo Kambiwá. Organização dos conteúdos trabalhados no cotidiano escolar das escolas indígenas Kambiwá. [Entrevista cedida a] **Diana Cibele de Assis Ferreira**, 21 ago. 2017.

MELIÁ, Bartolomeu. **Educação indígena e alfabetização**. São Paulo: Loyola, 1979.

MIGNOLO, Walter. Desobediência Epistêmica: a Opção Descolonial e o significado de Identidade Em Política. **Cadernos de Letras da UFF – Dossiê:** Literatura, língua e identidade, Rio de Janeiro, n. 34. p. 287-324,2008.



MIGNOLO, Walter . Herencias coloniales y teorías postcoloniales. *In*: GONZÁLES STEPHAN, B. **Cultura y Tercer Mundo**: Cambios en el Saber Académico. Venezuela: Nueva Sociedad, 1996. p. 99-136.

MIGNOLO, Walter. **Historias Locales/Diseños Globales**: Colonialidad, conocimientos subalternos y pensamiento fronterizo. 1ª reimpressão. Madrid: Akal, 2011.

PROJETO DE VIDA DA ESCOLA KAMBIWÁ. Povo Kambiwá, p. 01-10. 2001.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do Poder, Eurocentrismo e América Latina. *In*: LANDER, E. (Org.). **A Colonialidade do Saber**: Eurocentrismo e Ciências Sociais. Trad. Júlio César Casarin Barroso Silva. 3. ed. Buenos Aires: CLACSO, 2005. p. 227-278.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidad del Poder y Clasificación Social. *In*: CASTRO-GÓMEZ, S.; GROSGOQUEL, R. (Org.). **El Giro Decolonial**: Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global. Bogotá: Siglo del Hombre Editores; Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos y Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar, 2007. p. 93-126.

SALLES, Sandro Guimarães de. **À sombra da Jurema encantada**: mestres juremeiros na umbanda de Alhandra. Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2010.

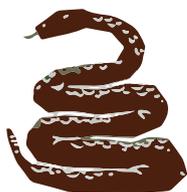
SOUSA SANTOS, Boaventura; NUNES, João Arriscado. Introdução: para ampliar o cânone do reconhecimento, da diferença e da Igualdade. *In*: SANTOS, B. S. (org). **Reconhecer para libertar**: os caminhos do cosmopolitismo multicultural. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003. p. 25-68.

SOUSA SANTOS, Boaventura. Por uma concepção multicultural de direitos humanos. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, n. 48, junho, 1997.

TURNER, Víctor W. **O Processo Ritual**: estrutura e anti-estrutura. Petrópolis: Vozes, 2013.

WALSH, Catherine. **La Educación Intercultural en la Educación**. Peru: Ministério de Educación. (documento de trabalho), 2005. Disponível em: http://www.unicef.org/peru/_files/Publicaciones/Educacionbasica/peru_educacion_interculturalidad.pdf. Acesso em: 14 dez. 2016.

WALSH, Catherine. Interculturalidad y Colonialidad del Poder: Un pensamiento y posicionamiento “otro” desde la diferencia colonial. *In*: CASTRO-GÓMEZ, S.; GROSGOQUEL, R. (Org.). **El Giro Decolonial**: Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global. Bogotá: Siglo del Hombre Editores; Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos y Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar, 2007. p. 47-62.



WALSH, Catherine. Interculturalidad, Plurinacionalidad y Decolonialidad: Las Insurgencias Político- Epistémicas de Refundar el Estado. **Tabula Rasa**. Bogotá, Colombia, n. 9, p. 131-152, julio-diciembre, 2008.

WALSH, Catherine. Interculturalidad crítica y educación intercultural. *In*: VIAÑA, J.; TAPIA, L.; WALSH, C. **Construyendo Interculturalidad Crítica**. 3. ed. La Paz, Bolivia: CAB Instituto Internacional de Integración del Convenio Andrés Bello, 2010. p. 75-97.

WALSH, Catherine. Interculturalidad y (de)colonialidad: Perspectivas críticas y políticas. **Santa Catarina: Visão Global**, v. 15, n. 1-2, jan./dez, 2012.

ZUCA, Cacique do povo Kambiwá. Sobre a exigência da formação pedagógica para professores indígenas. [Entrevista cedida a] **Diana Cibele de Assis Ferreira**, 21 ago. 2017.

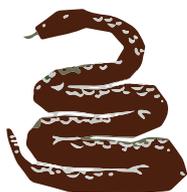


3

Everaldo Fernandes da Silvaz

William Francisco da Silva

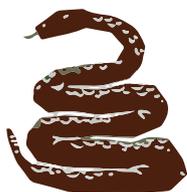
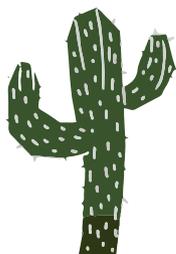
**PRO LUDUS:
PRESENÇA DA EDUCAÇÃO
LUTERANA NO AGRESTE
PERNAMBUCANO**



RESUMO:

O presente estudo, resultado de uma pesquisa de mestrado na área de Educação, versa os princípios da educação luterana materializados mediante a atuação da Pro Ludus (Associação Luterana Pró-desenvolvimento e Universalização dos Direitos Sociais), situada no município de Gravatá, Agreste Pernambucano. Não obstante, o distanciamento espaço-temporal entre teoria e prática, contextualidades específicas, materiais e simbólicas, situamos aspectos relevantes que aproximam a empreitada educativo-política da associação e o pensamento educativo luterano. Para tanto, servimo-nos da pesquisa qualitativa de maneira exploratória e compreensiva. Como resultado, constatamos que há uma estreita relação entre a pedagogia de Martinho Lutero e a práxis pedagógica da Pro Ludus, tendo destaque a fé cristã como base e instrumento de libertação, a defesa da universalização do acesso ao ensino, a formação humana e a transformação das realidades sócio-históricas.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Luterana. Pro Ludus. Práxis Pedagógica.



ABSTRACT:

The present study, the result of a master's research in the area of Education, deals with the principles of Lutheran education materialized through the performance of Pro Ludus (Lutheran Association Pro-development and Universalization of Social Rights), located in the municipality of Gravatá, Agreste Pernambucano. Notwithstanding, the spatio-temporal distance between theory and practice, specific, material and symbolic contextualities, we situate relevant aspects that bring together the educational-political enterprise of the association and the Lutheran educational thought. Therefore, we used qualitative research in an exploratory and comprehensive way. As a result, we found that there is a close relationship between the pedagogy of Martin Luther and the pedagogical praxis of Pro Ludus, highlighting the Christian faith as a basis and instrument of liberation, the defense of universal access to education, human formation and transformation. of socio-historical realities.

KEYWORDS: Lutheran Education. For Ludus. Pedagogical Praxis.

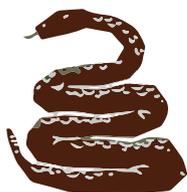
PRINCIPIANDO A REFLEXÃO...

A presença de Martinho Lutero (1483-1546) é destacada, em geral, tanto nos textos da historiografia europeia como nos espaços religiosos cristãos como o principal personagem da Reforma Protestante, realizada no século XVI na Europa. As suas contribuições têm sido, secularmente, propagadas como aquele que combateu o comércio católico das indulgências e o atrelamento político do alto clero medieval aos poderes políticos da referida época. Deste modo, no senso comum, o seu pensamento e suas iniciativas históricas têm se resumido às questões teológicas em busca de uma retomada do cristianismo às suas origens apostólicas.

Num contexto persecutório que se estendeu há quatro séculos, as contribuições do pensamento luterano ficaram restritas à esfera religiosa combativa, muito pouco na música e quase nada em termos educacionais. Mesmo se tratando da literatura educacional, o seu legado na História da Educação é escasso, passa sorrateiramente⁷; quando muito atrelado à Didática Magna de Jan Amos Comenius (1592-1670) como fonte inspiradora herdada no momento da educação renascentista.

No interior de Pernambuco, especificamente, na cidade de Gravatá, em uma das suas periferias, encontra-se um Centro de Formação não-escolar nomeado como PRO LUDUS – O CAMINHO (Associação Luterana Pró-desenvolvimento e Universalização dos Direitos Sociais) que, aproximadamente, duas décadas vem desenvolvendo atividades e serviços educacionais que tem como público alvo as crianças, jovens e respectivos familiares residentes no Riacho do Mel. A Pro Ludus traz em sua intencionalidade pedagógica e no escopo das suas atividades a compreensão educacional de Lutero, juntamente com os princípios da educação popular marcadamente freireanos.

7 De acordo com Jardimino (2009), os pensadores da História da Educação, ao tratarem do tema da Reforma e a educação em manuais, em sua maioria, fazem-no de passagem. "Há uma ausência de material reflexivo do que foi esse momento na história da Educação" (JARDILINO, 2009, p. 8).





Neste estudo, apresentamos as traduções do pensamento pedagógico luterano que este centro formativo tem efetivado na periferia de Gravatá-PE em que a ludicidade, a formação integral dos/as educandos/as, o empoderamento dos sujeitos e a interpretação libertadora das sagradas escrituras cristãs constituem as bases e características do fazer educacional da Pro Ludus⁸.

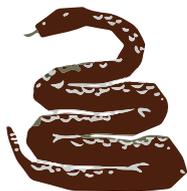
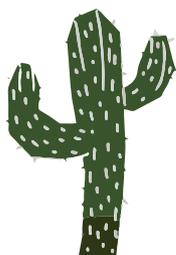
Para tanto, percorreremos o seguinte caminho: inicialmente, iremos dar a conhecer a história e a performance educacional deste centro de formação luterano; em seguida, fundamentaremos teoricamente o que estrutura e orienta o escopo teórico-prático da Pro Ludus, quando apresentaremos as ideias-chave do pensamento pedagógico luterano e os princípios basilares da educação popular, principalmente, os das contribuições de Paulo Freire. Por fim, evidenciaremos as traduções do pensamento luterano/freireano que o centro formativo luterano em Gravatá tem construído e testemunhado a atualidade e amplitude da compreensão educacional do reformador.

PRO LUDUS: NATUREZA, HISTÓRIA E SINGULARIDADES

A Associação Luterana Pró-desenvolvimento e Universalização dos Direitos Sociais (PRO LUDUS – O CAMINHO), situada num bairro periférico na cidade de Gravatá⁹ na região Agreste de Pernambuco, é a organização sucessora de todas as atividades anteriormente

8 Cf. SILVA, W. F. **Educação em Martinho Lutero e em Paulo Freire**: tessitura de vida, conhecimento e emancipação na Pró Ludus (Gravatá – PE). Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação Contemporânea. UFPE-CAA - 2018. 196 f. Disponível em: <https://repositorio.ufpe.br/bitstream/123456789/32570/1/DISSERTA%C3%87-%C3%83O%20William%20Francisco%20da%20Silva.pdf>. Acesso em: 07 ago. 2020.

9 Localizada na Mesorregião do Agreste Central e Microrregião do Vale do Ipojuca, Gravatá está distante 87 km da capital pernambucana e tem pouco mais de 506 km². Ocupa 0,8% do estado de Pernambuco e tem como ponto referencial, as coordenadas 8° 12' 16" de latitude sul e 35° 35' 10" de longitude oeste de Greenwich. O acesso à cidade, tendo como partida Recife, e se dá pela BR-232 - Rodovia Luiz Gonzaga. (QUINTAS NETO, 2017, p. 161).



fomentadas pelo projeto *O Caminho* criado em 1996. Fundada em janeiro de 2005, a Pro Ludus objetiva desenvolver atividades prioritárias no atendimento às crianças e adolescentes; ações de fortalecimento das organizações e iniciativas sociais dos bairros: Novo, Cruzeiro e Riacho do Mel. Atualmente, as atividades são desenvolvidas pela equipe de trabalho composta por: seis educadores, uma gestão compartilhada (por três membros), um voluntário na capoeira e mães voluntárias na cozinha e limpeza do prédio. No entanto, a entidade é administrada por uma diretoria formada por 12 sócios. Sua gestão tem acontecido de forma participativa entre equipe de trabalho, diretoria e beneficiários.

Figura 1 – Frente da Pro Ludus



Fonte: Arquivo pessoal, 2017

O foco de atuação dessa associação está voltado à promoção da igualdade, justiça e o desenvolvimento integral das pessoas. Por sua vez, realiza os trabalhos junto à **Comunidade de Confissão Luterana de Gravatá-PE**, com intuito de transformar realidades ameaçadas pelas injustiças e fortalecer vínculos afetivos, identitários e políticos.

A PRO LUDUS assume como um dos seus objetivos, a utilização da brincadeira como ação pedagógica, isto é, o lúdico como instrumento metodológico da sua prática educativa, como reza seu estatuto

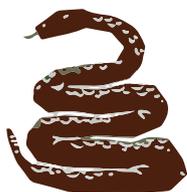
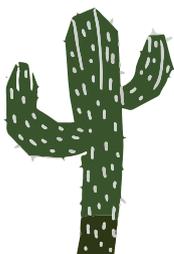


no art. 4º, inciso I: “utilizar o brincar e o brinquedo como instrumento de inclusão social e metodologia não formal da educação”. No inciso II do mesmo art. merece destaque a preocupação da Associação com o desenvolvimento do trabalho social que, diga-se de passagem, perpassa toda a natureza da Pro Ludus. Vejamos: “promover atividades de natureza social, educacional e cultural, bem como, fomentar estudos e pesquisas para o resgate da memória lúdica da comunidade” (PRODULUS, 1996, n. p.). Ainda em seus objetivos, encontra-se o olhar atento sobre “ações de atenção integral, prevenção e acompanhamento” (*idem*) do desenvolvimento infantil, adolescente e juvenil.

Como já citado, a gênese da Pro Ludus foi o projeto social *O Caminho* idealizado pela Irmã Gerda Dolores Nied, iniciado oficialmente em 26 de maio de 1996, dia em que Gerda se instala definitivamente em Gravatá. A história nos conta que a irmã não foi enviada para o novo campo de missão pela Casa Matriz de Diaconisas¹⁰, e sim, baseada em pesquisas e orando para que Deus a guiasse, então, acabou achando o lugar em que aplicaria sua experiência de vida e seus dons (NIED; MERZ, 2012).

Gerda sempre gostou de trabalhar com realidades exigentes e com pessoas desprivilegiadas socialmente e economicamente. Antes de sua estada no agreste pernambucano, a irmã atuava em Balsas-MA, onde realizou um trabalho de base, na perspectiva de Igreja e Libertação, junto com famílias pobres de bens e de perspectivas de futuro, em meio a essa realidade semeou alegria e esperança. Nos dias atuais, continua a luta e a missão em Balneário Piçarras, no estado de Santa Catarina, atuando na Associação Caminhar Juntos, idealizada pela própria Gerda.

10 Construída no bairro Morro do Espelho, em São Leopoldo, RS, a Casa Matriz de Diaconisas é a sede da Irmandade Evangélica Luterana. A instituição foi fundada em 1939, quando havia grande carência de profissionais de saúde e educação infantil no Brasil. As Diaconisas, ou Irmãs como também eram chamadas desde o início, sabiam-se vocacionadas por Deus para buscar uma formação, a fim de engajar-se nestas duas áreas profissionais. Hoje, a formação das Irmãs é mais diversificada e acontece fora da Casa Matriz de Diaconisas. Mas a instituição continua sendo um importante centro de comunhão e convivência das Irmãs. Seu vínculo confessional é com a Igreja Evangélica de Confissão Luterana no Brasil – IECLB (Dados disponíveis em: <http://www.diaconisas.com.br/2015/casa-matriz-de-diaconisas-3/>. Acesso em: 25/03/2018).

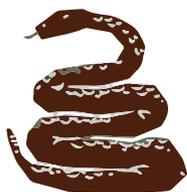


Ao iniciar o seu novo trabalho na Comunidade Riacho do Mel em Gravatá-PE, Gerda contou com a ajuda e a prontidão do pastor Élio, o qual respondia pela Comunidade Luterana no Recife. Durante o tempo que passou em Gravatá, a irmã escreveu várias cartas para amigos/as na Áustria, eles foram os primeiros colaboradores da obra. Em um de seus escritos, Gerda, relata:

[...] começamos com a construção (casa comunitária do projeto), mesmo não tendo os recursos necessários. Fizemos alguns empréstimos, naturalmente com o compromisso de devolvê-los no menor prazo possível. Mas graças à doação de vocês e outra do Grupo de Mulheres para a Diáspora, conseguimos honrar os nossos compromissos (NIED; MERZ, 2012, p. 160).

A necessidade de construir uma casa comunitária devia-se à grande quantidade de famílias que participavam dos encontros semanais promovidos por Gerda, algumas pessoas aproveitavam a ocasião para pedir-lhe apoio, seja de alimentação, remédio ou até mesmo conforto espiritual. Desde o início, o trabalho já era direcionado às crianças: “hoje já vieram participar 38 crianças” (*Idem*, p. 163). Havendo essa participação maciça de crianças da comunidade, Gerda percebia a necessidade de construir uma proposta de cunho mais educativo. No entanto, algumas pessoas adultas haviam manifestado o desejo de aprender a ler e escrever, sugerindo à irmã que formasse um grupo de adultos que desejasse ser alfabetizado.

Entretanto, não seria apenas interessante pensar o processo de alfabetização desarticulado das demandas engendradas pela própria vida em comunidade, como nos diz Brandão: “não se pode pensar a Educação de Adultos em termos de escolaridade, mas em termos de dinamização das comunidades e integração de todas as atividades com abertura para as mudanças necessárias de um país em desenvolvimento” (2012, p. 71). Nessa perspectiva, Gerda inicia concomitantemente ao curso de alfabetização, uma espécie de curso preparatório com um pequeno grupo, objetivando um posterior curso de costura. Na verdade, era um grupo



de mulheres que se reunia para conversar e dialogar sobre as suas histórias de vida, estreitar laços afetivos e consolidar bandeiras de lutas.

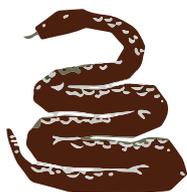
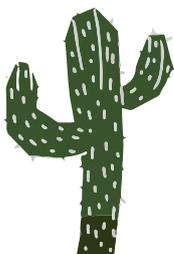
O trabalho idealizado pela irmã Gerda e efetivado por ela e seus colaboradores, ano após ano, tomava uma proporção cada vez maior. Após a implantação do Projeto O Caminho da Igreja Luterana e a mobilização da comunidade, muitos avanços, em termos de desenvolvimento urbano, puderam ser percebidos ao longo dos cinco primeiros anos.

Para somar forças, o diácono recém-ordenado Davi Haese chega a Gravatá em 2001, onde permaneceu até o fim de 2017. Davi desenvolveu um trabalho com uma equipe jovem, em sua maioria formada por rapazes e moças da primeira geração da atuação de Gerda. Jovens que em sua formação desenvolveram um potencial surpreendente, deixando de lado a vida das drogas, da rua e/ou ociosidade para dedicar-se ao trabalho de formação e evangelização de outros jovens.

Em janeiro de 2005, o projeto *O Caminho* transformou-se na Associação Luterana Pro Desenvolvimento e Universalização dos Direitos Sociais – PRO LUDUS – O CAMINHO. Desta feita, Gerda partiu para outra missão e o pastor Davi Haese assumiu a coordenação da Associação Pro Ludus, desempenhando um trabalho efetivo no campo das práticas pedagógicas.

A ação da Pro Ludus emerge da necessidade de permanente atuação em meio às realidades sociais do Bairro Riacho do Mel¹¹, por meio de princípios e valores do cristianismo, desenvolvendo atividades lúdicas com crianças, adolescentes e suas famílias, construindo uma gestão compartilhada, equipe compromissada, envolvimento comunitário e ações de mobilização de recursos, visando à sustentabilidade, sendo reconhecida e valorizada como o *Coração da Comunidade*.

11 Acerca das condições precárias do bairro, conferir: QUINTAS NETO, A. P. Estudo Ambiental da Microbacia do Riacho do Mel em Gravatá (PE): Processo de uso e Ocupação da Terra no Contexto do Bairro Riacho Do Mel. **Movimentos sociais e dinâmicas espaciais**, Recife, v. 6, n. 2, p. 161-162, 2017. Disponível em: <https://periodicos.ufpe.br/revistas/revistamseu/article/view/229934>. Acesso em: 07/08/2020.



Sua missão consiste em trabalhar para o desenvolvimento social sustentável, a fim de que cada pessoa possa exercer cidadania ativa nos locais onde vive e convive, sendo capaz de transformar sua própria realidade. Tendo como alguns de seus princípios: a construção de uma sociedade digna, a responsabilidade de cada pessoa na transformação social, a valorização integral da pessoa, o estímulo à participação comunitária em políticas públicas e o empoderamento dos mecanismos de controle social, além da construção de uma cultura de paz, baseada nos princípios do cristianismo.

Ao que concerne à atuação pedagógica do projeto, algumas iniciativas de relevância social merecem destaque, a saber: O Caminho (1996-2004); Hip Hop – Música e dança superando a violência (2004); Formação de recreadores (2004); Desafio Diaconia – Departamento de Diaconia da IECLB, Projeto o Lúdico como Instrumento de Inclusão (2004); Apoio ao Lúdico como Instrumento de Inclusão (2007); Apoio ao Grupo de Teatro do Caminho (2011); O Lúdico como Instrumento de Inclusão II (2011); Intervir para Modificar a Realidade – parte I (2012). Todo esse trabalho engendrado pela Pro Ludus é forjado por meio de parceria com outras instituições, por exemplo: a Paróquia Evangélica de Confissão Luterana do Recife, Igreja Evangélica de Confissão Luterana no Brasil (IECLB), o Centro de Atenção Integral a Criança – CAIC, o Grupo de Capoeira N'golo, Brot Für Die Welt (Pão Para o Mundo - Áustria), Fundação Luterana de Diaconia etc.

Desta feita, o contato direto com a comunidade luterana de Gravatá, propriamente com a Pro Ludus, nos gerou uma desconfiância tangente a uma possível aproximação entre as pedagogias de Lutero e a de Freire, a partir das nossas observações das vivências e experiências construídas por essa associação. A princípio, um questionamento que nos veio à baila foi sobre a configuração do projeto socioeducativo e as intencionalidades da Pro Ludus, sobretudo, no que se refere à sua atuação junto ao seu público da periferia de Gravatá – PE. Quais os alcances e as contribuições da Associação Luterana para a Comunidade



Riacho do Mel? Por se tratar de uma Associação confessional, nossa curiosidade epistêmica girou em torno também dos princípios luteranos sobre educação (formação humana): qual seria a influência da educação pensada por Lutero respingada na práxis da Pro Ludus? Todavia, a Associação Luterana de Gravatá não esgota e, nem tampouco, se limita à perspectiva educacional de Lutero, mas se junta às práticas da educação popular, de modo específico a pedagogia freireana para desenvolver uma prática educativa que cimeta autonomia e liberdade. Desta feita, ainda nos perguntávamos: como os princípios da educação popular se materializam na proposta educativa da Pro Ludus?

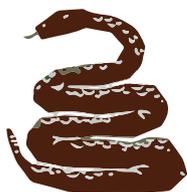
Destarte, não obstante, o distanciamento espaço-temporal entre Lutero e Freire, com as especificidades contextuais, materiais e simbólicas, no tópico seguinte, situamos os aspectos relevantes da empreitada educativa e política de ambos os autores, que fortalecem a ação social de cunho pedagógico dos protagonistas da Pro Ludus, consubstanciando a concepção de uma educação humanizadora e libertadora.

MARCOS DEFINIDORES: APROXIMAÇÕES PEDAGÓGICAS ENTRE MARTINHO LUTERO E PAULO FREIRE

De Martinho Lutero¹², sabe-se que viveu pouco mais de 60 anos. Nasceu em Eisleben no dia 10 de novembro de 1483 de uma família simples e com certas evidências de não possuir riquezas¹³. Seu óbito ocorreu na mesma cidade em que nasceu no dia 18 de fevereiro de

12 Recebeu esse nome por ter nascido na véspera do dia em que se comemora a festa de São Martinho e ter sido batizado no mesmo dia dessa comemoração. (cf. BARBOSA, L. M. **Igreja, Estado e Educação em Martinho Lutero: uma análise das origens do direito à educação**. USP: São Paulo, 2007, p. 50).

13 “Sabemos que a própria mãe de Lutero saía para recolher lenha no mato e surrou o pequeno Martinho até machucá-lo porque um dia ele apanhou uma noz. A família era, portanto, pobre” (Lortz apud ZAGHENI, 1999, p. 55).

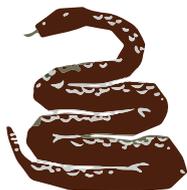


1546. Já sobre o pernambucano Paulo Freire, partes do itinerário foram registradas por um estudo bibliográfico realizado por Paulo Rosas (2004). Na obra intitulada *Fontes do Pensamento de Paulo Freire*, o autor compreende a vida de Freire a partir de uma tríade histórica dividida em períodos de tempos distintos. O primeiro período inicia no ano 1921 e vai até 1964 (Período do Recife); o segundo começa em 1964 e finda em 1980 (Período do Exílio); e o terceiro principia em 1980 e conclui o seu ciclo vital em 1997 (Período de São Paulo).

Entretanto, por ora não nos deteremos às referidas biografias, mas, alvitramos um diálogo aproximativo entre Educação Luterana e a Educação Popular como fonte inspiradora para uma melhor compreensão do lastro das inter-relações tecidas pela Pro Ludus. As abordagens epistemológicas em tela serão representadas, prioritariamente, por dois de seus expoentes: Martinho Lutero e Paulo Freire. Aqui, detemo-nos à empreitada de estabelecer um diálogo entre as pedagogias destes dois autores, caracterizado como *dialético-hermenêutico*¹⁴, elegendo algumas categorias, como um mapa de referências, que sejam possibilitadoras de maior lucidez sobre os processos aprendentes e ensinantes da Pro Ludus.

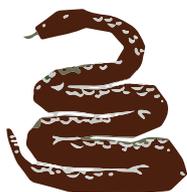
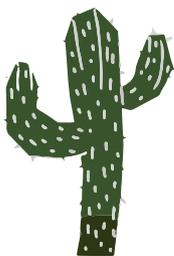
Salvaguardadas as devidas proporções de tempo e espaço, enxergamos possíveis aproximações entre o pensamento educacional de Lutero e a pedagogia de Freire. Vale salientar que tanto Lutero quanto Freire estava enraizado num tempo, em contextos diferentes e tratando de educação com públicos diversificados e cosmovisões distintas. Mesmo assim, notórias são as contribuições desses autores para a sistematização de um modelo educacional mais humano e igualitário em meio às peculiaridades sociopolíticas e espaço-temporais.

14 É mais do que um simples diálogo, aqui nos referimos a uma relação dialógica a partir de um terceiro elemento que é a Pro Ludus que, por sua vez, nos proporciona uma tessitura compreensiva das pedagogias luterana e freireana, estando presentes suas especificidades e aproximações interpretativo-conceituais.



Podemos constatar simultaneidades, a partir dos cenários distantes, nos quais se instauram: a Reforma Protestante e a Educação Popular. A primeira, de modo crítico, denuncia os abusos da corte religiosa romana com relação às práticas exploradoras de simonias e a própria crise da escolástica, evocando um novo jeito de se fazer educação, mais aberto, menos punitivo e repressivo, e que estivesse voltado para todos, inclusive aos empobrecidos da Alemanha. A segunda, situa-se em meio aos movimentos civis e de lutas por uma educação que levasse em conta as necessidades dos mais pobres e marginalizados da sociedade; como instrumento de conscientização, encabeça a luta pela democratização do saber escolar, a inclusão de populações subalternizadas nos espaços escolares e o reconhecimento dos saberes prévios acumulados pelos/as educandos/as.

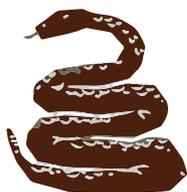
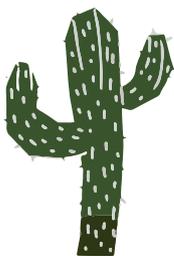
Com o intuito de atender aos propósitos metodológicos da pesquisa supracitada, elegemos algumas categorias em Lutero e em Freire que apontam aproximações e complementaridades, é o que se compreende, por exemplo, sobre **liberdade/autonomia**. Aproximações porque ambos abarcam os conceitos de liberdade e autonomia enquanto ascendência do indivíduo, isto é, superação de uma condição de opressividade, na qual se encontra o indivíduo. Complementaridade no quesito que para Lutero o indivíduo livre/autônomo é aquele que não se deixa aprisionar pelo condicionamento dogmático, a liberdade cristã parte de uma aderência interna (autodeterminação) do indivíduo em direção à vontade divina, aqui se justifica a livre interpretação das Sagradas Escrituras, enquanto instrumento de efetivação do potencial humano, pois, todos/as temos o livre acesso a Deus, mediante a compreensão do sacerdócio comum dos fiéis. Ademais, a superação do próprio sistema medieval burocrático e institucional notado quando o Reformador evidencia a valorização da ampliação das estruturas, modos de participação e do livre pensamento de caráter individual (doutrina da justificação pela fé e a compreensão do sacerdócio universal dos fiéis).



Para Freire, a autonomia é também um ato de superação das imposições, principalmente no que tange à compreensão de verdade absoluta da ciência positiva e do exercício permanente da criticidade, que valoriza a espontaneidade, criatividade e a organização social, a ponto dos sujeitos sociais questionarem e transformarem a ordem sociopolítica vigente. Autonomia no sentido de empoderamento e de consideração do potencial humano, antes visto e entendido como mero aprendiz, agora deixa de ser objeto para ser protagonista da sua aprendizagem, da sua história de vida (FREIRE, 1996). Nessa perspectiva, é possível que o/a educador/a aprenda junto ao seu/a educando/a.

Ademais, Freire fala do estado emancipatório dos sujeitos a partir de um contexto político-pedagógico. Essa emancipação é materializada numa compreensão de *práxis* pedagógica (ação movida à reflexão e reflexão gerando ação). Desse modo, os sujeitos emancipados tomam consciência dessa autonomia e, em coletividade, lutam pela emancipação de outros sujeitos sociais e pela quebra dos paradigmas tradicionais de uma educação que reproduz o sistema opressor vigente.

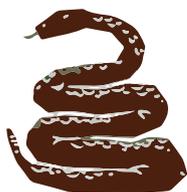
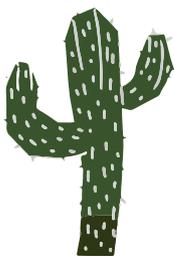
Outro elemento que nessa relação dialógica fica evidente é o elemento da **humanização**. Esta sendo entendida numa perspectiva ético-política, de engajamento consciente dos sujeitos (Freire) e também numa perspectiva ético-religiosa, de engajamento com a vivência da Palavra (Lutero). A humanização em Freire tem a ver com o processo de transividade da consciência, quando o sujeito deixa para trás a consciência ingênua e ressurge por meio de uma consciência crítico-reflexiva, possibilitadora de diálogo com a realidade humana e histórico-social. A humanização em Lutero ganha forma quando o indivíduo encarna o Evangelho enquanto proposta de vida nova, de libertação, mas de encontro consigo mesmo e com irmãos (fraternidade). Desta feita, o processo de letramento/alfabetização engendrado por Lutero tem a finalidade de humanização, pois, por meio da educação cristã, homens e mulheres novos/as construirão uma sociedade mais harmoniosa e solidária.



Tanto a educação luterana quanto a educação freireana compreende o processo formativo enquanto via de humanização dos sujeitos. Quando se fala que a proposta é educar o indivíduo de maneira integral se pensa numa educação que forme para a vida, que desenvolva a criticidade e os posicionamentos éticos para o enfrentamento desses sujeitos em meio às suas realidades sociais. Sendo assim, essa educação não pode se dar desatrelada do contexto sociopolítico em que se encontram os educandos/as, mas é cravada nessas realidades do educando/a que a educação ganha força enquanto ação social de transformação humana.

A universalidade da educação é mais um ponto convergente entre as pedagogias de Lutero e a de Freire. Propor e lutar por uma educação universal, pública e obrigatória constitui também um dos princípios defendidos por ambos os pensadores. É possível perceber como preocupação tanto de Lutero como de Freire a construção de uma educação popular endereçada às populações empobrecidas, privadas do direito ao saber e ao conhecer. Nesse sentido, tanto a perspectiva de educação luterana bem como freireana compreende a aproximação entre indivíduo e sociedade/mundo. Ademais, uma educação para todos/as, em que meninos e meninas possam usufruir dos mesmos direitos, embora com funções e destinos distintos na educação luterana (LUTERO, 2000).

A práxis pedagógica observada, mediante as concepções de educação em Lutero e em Freire, assume intencionalidades formativas com acentos diferentes e aproximativos. Quanto a Lutero, este não atentou, naturalmente, para a compreensão de uma formação integral dos/as educandos/as, mas inovou quando em seu método educativo considerou a brincadeira enquanto atividade pedagógica, levando em conta a espontaneidade e os contextos culturais dos educandos/as, fazendo do estudo um momento prazeroso, significativo e de utilidade para vida, objetivando, inclusive, a formação dos novos agentes da sociedade. Com relação a Freire, percebemos



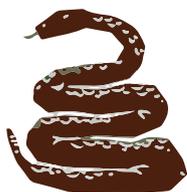
a compreensão, propriamente dita, de práxis enquanto ação-reflexão-ação, uma prática pedagógica coligada a uma ação social coletivizada e consciente, propulsora de humanização e emancipação. A práxis freireana constitui-se da relação teoria-prática, do aprender ensinando e vice-versa, da horizontalidade entre docente e discente e dos conhecimentos que têm como pontos de partida e de chegada à realidade sociopolítica e econômica circunscrita em que o/a educando/a elabora suas leituras de mundo e da palavra.

Assim, enquanto Lutero articula uma ação pedagógica voltada para o funcional/situacional, Freire propõe uma ação pedagógica direcionada a transformar as estruturas sociais opressoras que desumanizam os seres humanos.

Artesanias¹⁵ educacionais da PROLUDUS

A práxis da Pro Ludus é abordada como ação social de cunho pedagógico, influenciada por elementos significativos das pedagogias de Martinho Lutero e de Paulo Freire. Para analisar a materialização dessas teorias, fazemos uso das categorias temáticas que elucidam e possibilitam as relações dialógicas teoria-prática tecidas pelos protagonistas da Pro Ludus sob uma ação coletiva. Tais categorias reverberam dimensões gerais dos contextos dos atores sociais da Associação Luterana de Gravatá, bem como os sonhos e as estratégias de superação perante os cenários adversos e contraditórios. De modo geral, situam-se aspectos comuns que caracterizam os processos ensinantes e aprendentes dos protagonistas do referido de Centro de

15 Termo cunhado por Boaventura de Sousa Santos ao se tratar “dos conhecimentos que nasceram ou estão presentes em lutas sociais enquanto essas lutas duram e depois de terminadas, independentemente dos respectivos resultados” (SANTOS, 2018a, p. 43). Artesanias da prática, para Santos, representam a ponte entre os diferentes conhecimentos, gerando o interconhecimento, os saberes científicos e os saberes originários, especialmente, aqueles saberes que são produzidos a partir das vivências, das práticas inventivas e de resistência das populações excluídas e invisibilizadas



Formação, tais como: o contexto social do bairro, a **ludicidade** e o **corpo consciente**, os processos de **humanização**, **libertação** e **autonomia** desenvolvidos na/pela **práxis pedagógica** da Pro Ludus e a **universalidade do direito à educação**.

a. Riacho do Mel: *lócus* de empoderamento dos sujeitos e efetivador da universalidade do acesso à educação

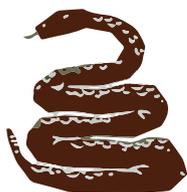
Acerca do contexto social em que a Pro Ludus está inserida, as educadoras são unânimes em afirmar a vulnerabilidade social latente na comunidade Riacho do Mel, permeada pela desestrutura e conflito familiar, a violência doméstica, o uso de drogas, condições precárias de alimentação e higiene... assomadas às essas características o elemento do olhar discriminatório por parte dos/as moradores/as de Gravata em relação aos habitantes daquela comunidade.

Dentre os sete entrevistados¹⁶ para a pesquisa do mestrado, cinco relataram que são moradores do bairro Riacho do Mel. Quatro dentre os cinco nasceram e cresceram no bairro. Quando interpelados sobre o lugar/papel da Pro Ludus em meio à Comunidade Riacho do Mel, de modo unânime todos eles destacaram a importância do trabalho da Pro Ludus junto à comunidade, corroborando na construção não somente de uma visão de mundo, mas de uma postura consciente do ser cidadão dos sujeitos sociais que habitam naquela localidade. Em meio às falas, destacamos a seguinte:

Eu acredito que a Pro Ludus, ela é modificadora, edificadora. Então, as pessoas entram aqui de uma forma e saem totalmente modificadas e edificadas para melhor, sabe? Na construção de cidadão, de um ser de caráter (BEZERRA, 2018, informação verbal).

Segundo a avaliação daqueles/as que tiveram a oportunidade de passar pela Pro Ludus, a relação entre associação e comunidade

¹⁶ Sendo duas educandas, um ex-educando, uma ex-educanda, duas educadoras e um coordenador. Todos os nomes utilizados, com exceção do coordenador, são fictícios, com o intuito de preservar a identidade dos participantes da pesquisa.

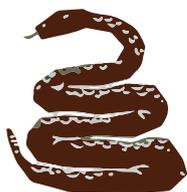


possibilita a efetivação de uma formação cidadã, assumindo um papel transformador na vida dos sujeitos que participam dela. Chama-nos a atenção a expressão de um ser de caráter, elemento apontado por Ariano para enfatizar a contribuição da associação na formação da personalidade de cada indivíduo. Ao nosso modo de ver, um ser de caráter expressa mais do que a condição moral do cidadão, revela fortes indícios da formação humanizadora da instituição ao trabalhar com os sujeitos os valores éticos e cristãos.

Essa base humanizadora cristã, herdada dos princípios luteranos, não pode ser entendida apenas como um contributo espiritual e individualista, porém, ser encarada enquanto base renovadora e inspiradora de ações concretas de humanização, pelas quais, homens e mulheres são assistidos/as e mobilizados/as para construir e lutar no cotidiano por direitos humanos e sociais.

A relação estabelecida entre associação e comunidade reflete a consciência coletiva dos/as educadores/as da Pro Ludus que procuram tomar a formação da criança, do adolescente e/ou do adulto como sujeito social ativo, isto é, agente consciente do seu papel cidadão. A formação direcionada para a luta de direitos sociais especifica o posicionamento político-pedagógico com o qual a instituição se identifica. Tal posicionamento nos ajuda a inferir que não há ação pedagógica neutra, de modo ideológico indiferente, sem dizer de qual lado e a favor de quem se estar fazendo educação. Pois, somente uma educação que não reconhece os contextos históricos de seus sujeitos pode proceder de maneira neutralizante e homogeneizante (FREIRE, 1996).

Assim, quando a associação passa a contar com a credibilidade da comunidade se firma uma parceria de interinfluências colaborativas, em que a associação passa a escutar as demandas dos/as moradores/as do bairro e estes começam a enxergar a associação como um espaço de acolhida, de pertencimento e de formação.



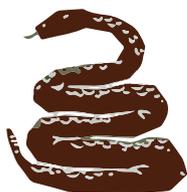
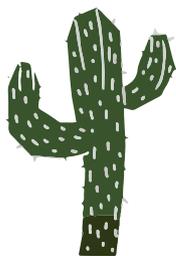
Essa luta por direitos, sobretudo, o direito à educação é ensaiada por Lutero no século XVI, ao atribuir às autoridades civis a responsabilidade de assumir a educação para todos/as, considerada por Altmann uma posição progressista do Reformador,

Lutero mostrou aguda sensibilidade quando, nessa questão, não apelou simplesmente para a autoridade dos príncipes, mas chegou bem mais perto da base do cotidiano, escolhendo as autoridades municipais, mais diretamente ligadas com as necessidades concretas de seus habitantes. De fato, foi uma escolha que veio a se comprovar como correta, pela ampliação das oportunidades educacionais (ALTMANN, 1994, p. 208).

Em nosso modo de ver, a Pro Ludus herda de Lutero a compreensão de que a elaboração do trabalho pedagógico constitui-se associada às problemáticas sociais e ao empoderamento dos sujeitos, segundo Freire. Isto se dá quando a pessoa, o grupo ou a instituição, empoderados/as realizam as mudanças e ações que potencializam sua capacidade crítico-reflexiva e interventiva. Por este motivo, tanto Lutero quanto Freire se preocupa com a universalidade da educação, pois é importante que todos/as tenham acesso a ela para poder melhor contribuir com a vida em sociedade e com a afirmação das suas identidades socioculturais.

A compreensão do indivíduo enquanto agente transformador, socialmente engajado, possibilita uma educação transformadora, enquanto prática para a liberdade, como sinalizou o próprio Freire. Enxergar o ser humano na sua inteireza, levando em conta as diversas manifestações e dimensões do ser, é tarefa peculiar de uma práxis construída sob o tripé da *humanização-politicidade-transformação*. Em outras palavras, é uma educação que procura formar o sujeito como um todo orgânico (SILVA, 2006).

Motivar, modificar, edificar e empoderar são os verbos evidenciados nas falas dos sujeitos da pesquisa que demonstram a tonificação da ação político-pedagógica da Pro Ludus. Desta feita, é em meio ao

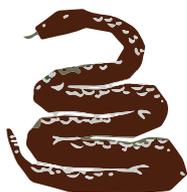


elenco das dificuldades sociais enfrentadas pelos/as moradores/as do bairro Riacho do Mel, que a práxis pedagógica dos sujeitos sociais da Pro Ludus é elaborada e se reinventa, enquanto movimento para forjar a cidadania ativa, almejando uma consolidação das condições de vida digna e de justiça social para todos/as.

b. A ludicidade enquanto instrumento de diálogo entre corpo-e-consciência

A ludicidade faz parte do pulsar pedagógico da Pro Ludus, ou seja, o lúdico não é somente referência metodológica, mas faz parte da dinâmica vital dessa associação, de modo que, sem a brinquedoteca, sem os jogos, sem a capoeira, sem as danças, o teatro, a música, as produções artísticas e as bandeiras de luta e resistência (expressões do corpo consciente), a Pro Ludus seria uma instituição de perfil rígido e formal, burocrático e menos atrativo. Assim, a atividade lúdica na Pro Ludus é reconhecida como a forma privilegiada de intervenção pedagógica no desenvolvimento do ser humano como um todo, a partir da contextualidade em que está geopoliticamente situada.

O *aprender brincando*, um dos lemas da associação, faz alusão ao método didático-pedagógico defendido por Lutero para educar as crianças e os jovens da Alemanha. Propõe, então, o Reformador, conhecimento limitado por parte das famílias dos/as educandos/as acerca da brincadeira. A própria querela diante da sua implementação já atesta o poder inclusivo da brinquedoteca. No entanto, para além da inclusão da compreensão pedagógica da brinquedoteca, ela se apresenta como meio popular de acesso ao brincar, ao material lúdico infantil, perante a realidade de carência da comunidade. Tornando-se o espaço pioneiro de lazer do bairro, dentro de suas possibilidades, tenta amenizar a ausência da praça pública, a qual poderia ser um espaço propício ao encontro das pessoas, às trocas de experiências, às brincadeiras e ao lazer de modo geral.



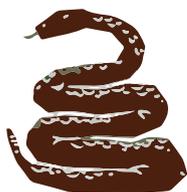
Ora, a juventude tem que dançar e pular e estar sempre à procura de algo que cause prazer. Nisto não se podia impedi-la nem seria bom proibir tudo. Por que então não criar escolas desse tipo e oferecer-lhes estas disciplinas? Visto que, pela graça de Deus, está tudo preparado para que as crianças possam estudar línguas, outras disciplinas e História com prazer e brincando (LUTERO, 2000, p. 37).

O método lúdico preconizado por Lutero (2000) previa que o prazer fosse uma constante nas atividades vivenciadas pelos estudantes em sala de aula a tal ponto de se igualar ao prazer de brincar quando estão em seu tempo livre. Ademais, esse método foi entendido como necessário para facilitar a compreensão de conteúdos considerados complexos, a exemplo da matemática, em dias atuais.

Os jogos, as brincadeiras, as danças... não existem sem um planejamento, sem um direcionamento; ao contrário, as atividades lúdicas engendradas pela Pro Ludus são carregadas de uma intencionalidade pedagógica e de um olhar crítico-reflexivo. Assim, não são corpos inconscientes que se entrecruzam, mas corpos que comunicam entre si e para os outros, que se dizem mediante o contato direto entre ambos. Sabendo-se que cada cultura compreende um sistema de símbolos, de dizeres e saberes simbólicos que possibilita a comunicação e a materialização das intencionalidades individuais e coletivas é que os corpos agem, reagem e se reinventam perante os processos de ensinagens e aprendizagens.

Na Pro Ludus, a metodologia da brinquedoteca comunitária tem o papel de promover a inclusão pessoal e social. Ao relatar o processo de criação da brinquedoteca, a educadora elenca alguns dos modos de inclusão gerados pela referida metodologia, vejamos:

[...] a brinquedoteca é um encantamento porque era a oportunidade que a criança tinha de ter contato com brinquedo, que em casa muitas vezes não tem... de realmente dividir seu brinquedo com o coleguinha... no início para os pais entenderem que a brincadeira também ensina a criança, traz aprendizagem pra



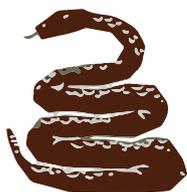
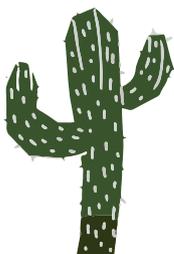
criança não foi fácil porque eles diziam: “ah... brincar é besteira. Pra brincar eles brincam em casa...” e não, não é isso! Então, a brinquedoteca tem uma metodologia de usar o lúdico como ferramenta, realmente de transformação e realmente de inclusão, né!? de conhecimento pra todas as pessoas que estão inseridas (GONÇALO, 2018, informação verbal).

Como vemos, o início do trabalho com a brinquedoteca foi gerado diante de uma tensão, devido ao pré-juízo da comunidade ao inferir que o brincar não é importante para a aprendizagem das crianças. Deste modo, a Pro Ludus, além da dificuldade comum de implantar um instrumento pedagógico inovador, precisou lidar com a desconstrução desse.

O corpo consciente manifestado pelos protagonistas da Pro Ludus descortina realidades, simultaneamente, individuais e sociais. A práxis pedagógica traduz modos de interação e de intervenção junto à comunidade, isto é, os/ educandos/as e os/as educadores/as introduzem seus corpos nessa práxis, revelando as interinfluências socioeducativas incrustadas em seus modos de ser no/com o mundo. Nessa direção, Freire corrobora com a nossa inferência ao partir da compreensão de que o nosso corpo não é tão somente individualidade, mas,

o que acho fantástico nisso tudo é que meu corpo consciente está sendo porque faço coisas, porque atuo, porque penso. A importância do corpo é indiscutível, o corpo move-se, age, rememora a luta de sua libertação, o corpo, afinal, deseja, aponta, anuncia, protesta, se curva, se ergue, desenha e refaz o mundo. Nenhum de nós, nem tu, estamos aqui dizendo que a transformação se faz através de um corpo individual. Não, porque o corpo também se constrói socialmente. Mas acontece que ele tem uma importância enorme (FREIRE, 2006, p. 92).

Este posicionamento freireano nos ajuda afirmar que os sonhos já e os ainda não realizados, as narrativas de superação e as possibilidades de transformação dos sujeitos, sobretudo, daqueles/as aprendentes da Pro Ludus, inscritos em seus corpos, assumem o significado de luta e resistência em seu cotidiano. Nos processos aprendentes e ensinantes da Pro Ludus nota-se o envolvimento de todo o corpo,



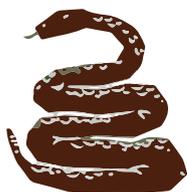
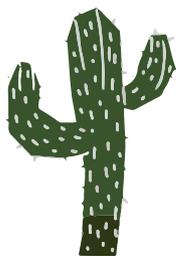
através das diversas manifestações, desde o brincar até um ato de conscientização sociopolítica, a exemplo do desfile cívico temático¹⁷. O trato pedagógico com o corpo, desenvolvido pela Pro Ludus, promove um engajamento da consciência na vida, consciência compreendida mediante o movimento interno/externo do conhecimento. Essa noção pedagógica só valida a relevância da interconexão vida e conhecimento, ao mesmo tempo em que confirma o engajamento concreto do ser na construção social do conhecimento.

c. **Libertação e autonomia: o ser mais dos sujeitos da Pro Ludus**

As construções simbólicas (sonhos), as estratégias de superação das realidades opressoras da sociedade (empoderamento) e as tomadas de decisão em direção a auto-afirmação dos sujeitos (autonomia), são características que bem dizem o ser mais dos sujeitos da Pro Ludus. Mas também, simultaneamente, retratam e consolidam movimentos de libertação e de resistência na história. Libertação e autonomia, apesar de distintos, são elementos que se aproximam e se complementam no pensar e agir pedagógicos da Pro Ludus, herdados dos princípios educacionais de Lutero e Freire, respectivamente.

Os processos de libertação e autonomia dos sujeitos da Pro Ludus se consolidam atrelados a uma proposta pedagógica que planeja e desenvolve estratégias de encorajamento, de emancipação, de construção do pensamento autêntico aportados aos valores humanizadores e libertadores. Dito de outra maneira, esses processos são contínuos que exprimem cenários de libertação e superação das condições opressoras, detectadas nas diversas dimensões dos sujeitos sociais (psicológica, econômica, social, política, cultural, etc).

¹⁷ Esse é um momento festivo, mas, sobretudo, de conscientização sociopolítica para a Pro Ludus. Todos os anos, o desfile é realizado na própria comunidade e trata de um tema de relevância social para despertar a reflexão perante a comunidade. O tema vivenciado no ano observado (2017) alertava e denunciava acerca da violência e abuso sexual contra crianças e adolescentes.



Quando perguntamos aos ex-educandos sobre as possíveis construções aprendentes durante o tempo em que esteve na Pro Ludus, um dos entrevistados destaca a importância que a associação teve e continua tendo em seu processo de libertação e autonomia, vejamos:

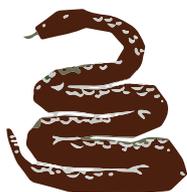
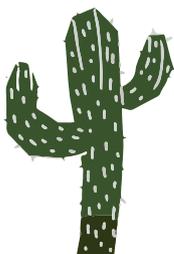
eu aprendi na verdade a me construir, né!? eu fui uma peça desmontada que a Pro Ludus foi ajudando aos poucos a me construir e tenho certeza que a Pro Ludus é uma grande parte da minha pessoa, do que eu sou hoje (BEZERRA, 2018, informação verbal).

Na vida de Ariano, o processo de autonomia está relacionado à compreensão do corpo consciente. Esse procedimento de desconstrução e reconstrução patenteia um forte aspecto da formação dialógica e transformadora: o *inacabamento do ser*. Na busca por libertação, o indivíduo se percebe como ser inconcluso, curioso e desbravador. Na fala de Ariano, chama-nos atenção a expressão: *eu aprendi na verdade a me construir*; naturalmente, os outros protagonistas da associação lhe ajudaram, mas, foi ele quem assumiu essa decisão de levar a sério o processo de construção de sua personalidade, do seu ser no/com o mundo. Assim, a compreensão de autonomia é assumida enquanto a capacidade de agir por si, de poder escolher e expor ideias, agir com responsabilidade (FREIRE, 1996).

Presente nas falas, tanto das educandas quanto na do/a ex-educando/a, a *timidez* é abordada como uma limitação pessoal superada, mediante a colaboração do processo didático-pedagógico da Pro Ludus. A timidez se apresenta como característica antagônica à autonomia e à sua superação dentro do processo de empoderamento do ser.

Vejamos alguns trechos:

[...] *eu sempre fui muito tímida*, mas acredito que a Pro Ludus, ela me auxiliou bastante a interagir... eu acredito que esse trabalho que a gente teve desde criança me incentivou bastante a interagir com as pessoas, a interagir com os jovens. Porque *eu sempre fui bem excluída*, sabe!? Assim, eu em si me excluí, eu sempre tive dificuldade de me relacionar com as pessoas...



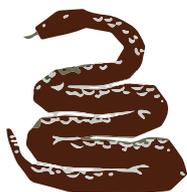
aqui na Pro Ludus, eu pude aprender bastante a vencer essa timidez... *não sei se é bem a palavra certa a usar a respeito de se excluir* (MACHADO, 2018, informação verbal) [grifo nosso].

Quando eu era pequena eu era muito tímida e agora *tô me soltando mais um pouquinho*. Porque eu *tô participando muito mais das coisas*, aí, como eu participo, *pede pra eu falar um pouquinho*, aí, eu falo um pouco, aí, eu *tô me soltando mais um pouquinho* (SANTOS, 2018b, informação verbal) [grifo nosso].

Eu também era muito tímida, muito mesmo. Aí, tipo, eu e minhas amigas *participa* dos cultos, do grupo jovem, aí sempre quando mandam a gente fazer uma coisa, a gente faz, principalmente o grupo jovem que quando tio Davi, ele não consegue realizar, sempre é eu e uma amiga que *realiza*. Aí, por isso que *eu me soltei e não sou mais tímida*, sou um pouco, mas nem tanto, né!? (FERREIRA, 2018, informação verbal) [grifo nosso].

A timidez, a qual se referem os sujeitos sociais da pesquisa, revela mais do que uma simples característica comportamental, de natureza psicossocial; expressa a cultura do silenciamento, na qual estes sujeitos foram forçados. Quando Clarice reconhece que a Pro Ludus lhe ajudou nesse processo de superação da *timidez*, a ex-educanda atesta que esse modo de fazer educação e de formar os sujeitos, desenvolvido pela Pro Ludus, não é conivente com a cultura do silenciamento, e que sua práxis possibilita avanços efetivos na desenvoltura das inter-relações sociais e nas construções subjetivas das consciências individuais.

Outro aspecto que merece destaque na fala de Clarice é quando confunde exclusão com timidez. Na verdade, a própria entrevistada desconfia da apropriação do termo timidez, utilizado por ela para designar esse movimento de *auto-exclusão*. Segundo a ex-educanda da Pro Ludus, a sua falta de interação com as pessoas seria uma consequência de sua exclusão velada. A assertiva *eu em si me exclui* revela a verdadeira face da timidez recorrente nas falas das entrevistadas. A timidez, na verdade, é a face oprimida e reprimida dos sujeitos que carregam na pele as cicatrizes de uma educação que sempre negou o poder ser e a



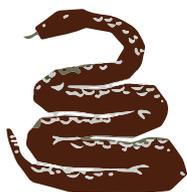
autonomia dos indivíduos, que manifestam marcas de uma educação anti-dialógica e autoritária e de uma história cultural de negação.

No dizer das educandas o *se soltar mais um pouquinho* ilustra o processo de superação de *silenciamento do ser* e aponta para a construção da libertação e autonomia do sujeito, que além de ser gradativa é permanente. Os processos de autonomização são narrados por Cristal, educanda e participante do grupo jovem da Igreja Luterana, primeiro se delega a função: *mandam a gente fazer uma coisa*. O primeiro passo rumo à autonomia é o desafio de ter que aprender fazendo, ariscando, lançando-se e, então *a gente faz*. A ausência da liderança torna-se positiva na medida em que ela desperta o protagonismo de novos líderes. Neste sentido, recordamos Lutero (2017, p. 92):

[...] todos os cristãos são a “classe espiritual”, e não há entre eles diferença alguma, a não ser a ocupação que possuem, como Paulo afirma em 1Coríntios 12.12: somos todos um único corpo, ainda que cada membro tenha seu próprio trabalho, por meio do qual serve os outros[...]

Desta feita, o autor ratifica a doutrina do sacerdócio comum dos fiéis, em que todo batizado tem a sua dignidade e o poder de fala, sem aceção de pessoas e sem injustiça de gênero.

Esse poder de fala é adquirido nas inter-relações, na participação ativa das crianças e adolescentes, principalmente, quando alguém lhes delega alguma função que exige o exercício da fala, da exposição pública. Na narrativa de Sofia podemos observar a descrição desse movimento: *eu era muito tímida... tô me soltando mais... tô participando muito mais das coisas... pede pra eu falar um pouquinho...aí, eu falo um pouco...* é a partir deste processo que emergem as novas lideranças da associação; quando os próprios sujeitos assumem seu lugar de fala, sabem-se da sua importância naquele grupo e o quanto esse envolvimento ativo vai modelando a formação de sua participação social, pois, fortalecerá, conseqüentemente, seus posicionamentos na luta pelos seus direitos sociais e cidadãos.



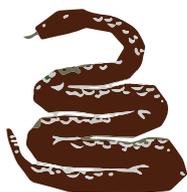
Desta feita, a cultura do silenciamento vai dando lugar à cultura do empoderamento e da autonomia dos sujeitos. A Pro Ludus, mediante sua práxis pedagógica, vai fomentando nos aprendentes a tomada de consciência do seu ser histórico, fazedor de coisas, produtor de saberes, simultaneamente, corroborando com o processo de intervenção e transformação das realidades opressoras que privilegiam, por sua vez, uma formação sob a lógica do castigo, da autopunição e da meritocracia.

CONVERSANDO PARA TERMINAR...

Portanto, as questões abordadas, a partir do acesso às literaturas luterana e freireana, de um modo geral, aguçam a nossa curiosidade epistêmica em torno da compreensão dos sentidos presentes na práxis pedagógica desenvolvida por sujeitos aprendentes e ensinantes da Pro Ludus, em Gravatá-PE.

Os resultados oriundos da relação dialógica entre as pedagogias de Lutero e de Freire apontam para uma tessitura de vida, conhecimento e emancipação no percurso formativo dos sujeitos envolvidos com a proposta de uma educação que articula as compreensões e práticas dos dois autores em pauta. A tecelagem educacional da Pro Ludus fora construída de modo coletivo e intencional, a partir das leituras de mundo e das suas vivências pedagógicas em construção. Assim, os processos de humanização e emancipação demonstram os constructos aprendentes e, simultaneamente, circunscrevem a missão formadora das pedagogias luterana e freireana que a Pro Ludus traduziu no Riacho do Mel.

Destacamos a maneira como as ensinagens e aprendizagens desenvolvidas pelos que fazem a Pro Ludus demarcam movimentos de criação e reinvenção. Movimentos que ultrapassam os limites da repetição e inauguram práticas emergentes capazes de dialogar com as realidades concretas dos sujeitos. Por isso, ficou evidente a



preocupação dos/as educadores/as em criar estratégias de interação entre a Associação e a Comunidade local.

No término desse percurso reflexivo, guardamos com clareza que um pensador no apagar das luzes medievais, em seu contexto que solicitava a emergência de outras estruturas de poder e, por conseguinte, de formação, respondeu com firmeza à sociedade europeia que os caminhos da livre interpretação da bíblia (autonomia), da escolarização como ofício divino e do conhecimento como instrumento emancipador, demarcaram novos tempos e formulações estreitando os laços de vida e conhecimento, de formação e liberdade dos sujeitos. De forma paritária em seus propósitos, Paulo Freire, na segunda metade do século XX, atesta que esse caminho pode alcançar os aspectos socioestruturais e de humanização, vividos de modo crítico, criativo e permanente, uma vez que a construção da liberdade e da libertação é infundável e em constante devir, ao mesmo tempo, que coletivo e inclusivo.

REFERÊNCIAS

ALTMANN, W. **Educação e libertação**. São Paulo: Ática, 1994.

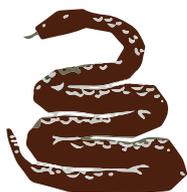
BARBOSA, L. M. R. **Igreja, Estado e educação em Martinho Lutero: uma análise das origens do direito à Educação**. 2007. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.

BEZERRA, A. A experiência como voluntário e ex-educando da Pro Ludus. [Entrevista cedida a] **William Francisco da Silva**. Gravatá, 13 fev. 2018.

BRANDÃO, C. R. **O que é Educação Popular**. Col. Primeiros Passos. nº 318, São Paulo: Brasiliense, 2012.

FERREIRA, C. As ações coletivas e a participação sociopolítica da Pro Ludus na Comunidade Riacho do Mel. [Entrevista cedida a] **William Francisco da Silva**. Gravatá, 13 fev. 2018.

FREIRE, Paulo. **Educação na cidade**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2006.



FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GONÇALO, B. Sobre a Pro Ludus e a Práxis Pedagógica. [Entrevista cedida a] **William Francisco da Silva**. Gravatá, 13 fev. 2018.

JARDILINO, J. R. L. **Lutero e educação**. Coleção Pensadores e Educação. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

LUTERO, M. **Educação e reforma**. São Leopoldo: Sinodal; Porto Alegre: Concórdia, 2000. Coleção Lutero para hoje.

LUTERO, M. **Martinho Lutero**: uma coletânea de escritos. São Paulo: Vida Nova, 2017.

MACHADO, C. Acerca das experiências vividas na Pro Ludus. [Entrevista cedida a] **William Francisco da Silva**. Gravatá, 13 fev. 2018.

NIED, G; MERZ, G. **Apesar de tudo abraçar a vida**. Tradução de Johannes Friedrich Hasenack. Blumenau: Gráfica e editora Otto Kuhr, 2012.

QUINTAS NETO, Armando Peres. Estudo Ambiental da Microbacia do Riacho do Mel em Gravatá (PE): Processo de uso e Ocupação da Terra no Contexto do Bairro Riacho Do Mel. **Movimentos sociais e dinâmicas espaciais**, Recife, v. 6, n. 2, p. 161-162, 2017. Disponível em: <https://periodicos.ufpe.br/revistas/revistamseu/article/view/229934>. Acesso em: 07 ago 2020.

SANTOS, B. S. **O Fim do Império Cognitivo**: a afirmação das epistemologias do sul. Coimbra/Portugal: Edições Almedina, S.A, 2018a.

SANTOS, S. **A Pro Ludus e a brinquedoteca**. [Entrevista cedida a] William Francisco da Silva. Gravatá, 13 fev. 2018b.

SILVA, Antonio Machado Tomaz. Produção de saberes e competências em experiências de educação pelo trabalho dentro de projetos sociais e comunitários: impactos na escola e na educação escolar. **Revista Interfaces de Saberes**, Caruaru, v. 6, n. 2, p. 1-20, 2006. Disponível em: <https://interfacesdesaberes.fafica-pe.edu.br/index.php/import1/article/view/41>. Acesso em: 12 jun. 2020.

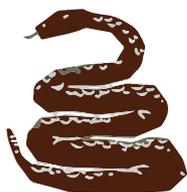
SILVA, W. F. **Educação em Martinho Lutero e em Paulo Freire**: tessitura de vida, conhecimento e emancipação na Pró Ludus (Gravatá – PE). Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação Contemporânea. UFPE-CAA - 2018. 196 f. Disponível em: <https://repositorio.ufpe.br/bitstream/123456789/32570/1/DISSERTA%C3%87%C3%83O%20William%20Francisco%20da%20Silva.pdf>. Acesso em: 07 ago. 2020.



4

Fernanda Maria Santos Albuquerque
Conceição Gislâne Nóbrega Lima de Salles

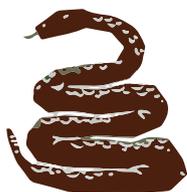
A ARTE DO ENCONTRO ENTRE PESQUISAS: UM CONVITE ÀS PESQUISAS EM TORNO DA INFÂNCIA, DA EXPERIÊNCIA ESTÉTICA E DA ARTE DOS/NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL



RESUMO:

Considerando a relação entre a tradição e o nascimento, apresenta o encontro entre pesquisas em torno da infância, da experiência estética e da arte dos/nos anos iniciais do Ensino Fundamental que teve como objetivo a busca por conselhos para a realização de uma pesquisa/outra em torno deste contexto comum. Para a realização do encontro entre pesquisas, ampara-se nas três principais condições de comunicação de experiências apontadas por Benjamin (1987): experiências comuns, trabalho artesanal e conselhos. Considera a importância do encontro entre pesquisas para a realização de uma pesquisa/outra, pesquisa sedenta por encontros outros.

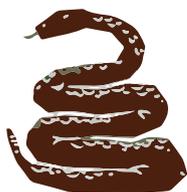
Palavras-chave: Arte. Infância. Encontro. Experiência. Pesquisa.



ABSTRACT:

Considering the relationship between tradition and birth, it presents the meeting between research on childhood, aesthetic experience and the art of/in the early years of Elementary School, which aimed to seek advice for conducting a research on another in around this common context. To carry out the meeting between researches, the three main conditions of communication of experiences pointed out by Benjamin (1987) are supported: common experiences, artisan work and advice. It considers the importance of the meeting between researches to carry out another research, research thirsty for other meetings.

Keywords: Art. Childhood. Meeting. Experience. Search.



INTRODUÇÃO

[...] Arte não tem pensa:
O olho vê, a lembrança revê, e a imaginação transvê.
É preciso transver o mundo.

Isto seja:
Deus deu a forma. Os artistas desformam.
É preciso desformar o mundo:
Tirar da natureza as naturalidades.
Fazer cavalo verde, por exemplo [...]

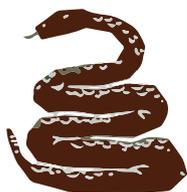
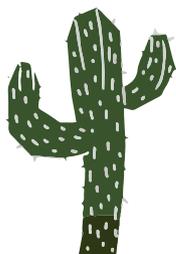
Manoel de Barros (2015, p. 102)

Faz parte da realização de uma pesquisa o exercício aliterário entre a tradição e o nascimento de que fala Arendt (2000) – ou entre a visão, a revisão e a *transvisão* – ou ainda entre o olho, a lembrança e a imaginação, como o que Manoel de Barros (2015) faz poesia. O encontro entre pesquisas acerca de um contexto comum, pesquisado a partir de diferentes perspectivas, possibilita-nos fazer cavalo verde, desnaturalizar a natureza, como aponta o poeta em nossa epígrafe.

Atentar às nuances já dispostas em um contexto de pesquisa é parte do processo de criação de outras nuances para o mesmo, destas que desformam o mundo, que lhe trazem novidade, que não o deixam sucumbir. Nessa direção, Hannah Arendt (2000, p. 53) anuncia que:

O fim de uma tradição não significa necessariamente que os conceitos tradicionais tenham perdido seu poder sobre as mentes dos homens. Pelo contrário, às vezes parece que esse poder das noções e categorias cedidas e puídas torna-se mais tirânico à medida que a tradição perde sua força viva e se distancia da memória de seu início; ela pode mesmo revelar toda sua força coercitiva somente depois de vinda seu fim, quando os homens nem mesmo se rebelam contra ela.

Ao ignorar a tradição e não partir dela para *transver* um contexto de pesquisa, pode-se permanecer vendo e revendo o mesmo do mesmo modo, perpetuando-o seja como for. Conhecer a tradição e nela



buscar conselhos é a brecha de inserção e sustentação do novo, de irrupção, de nascimento. Assim, em consonância com a tradição, buscamos conselhos para a realização de uma pesquisa que teve como objetivo cartografar os (des)encontros (im)possíveis da infância, da experiência estética e da arte nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Concordamos com Benjamin quando considera que “aconselhar é menos responder a uma pergunta que fazer uma sugestão sobre a continuação de uma história que está sendo narrada” (BENJAMIN, 1987, p. 200). Sendo assim, para a realização da pesquisa mencionada, quisemos encontrar com outras pesquisas situadas no mesmo contexto que pretendíamos acessar. Para o encontro entre pesquisas, atentamos às três principais condições de comunicação de experiências apontadas por Benjamin (1987): experiências comuns; trabalho artesanal; e conselhos – já anunciados.

Assim, em acordo com Benjamin (1987), adentramos em um campo minado pelo ritmo da vida moderna, ou seja, o das experiências comuns. Aventuramo-nos na busca de pesquisas que problematizaram a infância e a arte dos/nos anos iniciais do Ensino Fundamental, tomando as experiências estéticas como elementos indissociáveis desta conjuntura. Empenhamo-nos no trabalho artesanal, no qual a alma, o olho e a mão estão inscritos, no qual sentimos, vimos e tocamos as pesquisas reunidas. E, finalmente, ancorados na dimensão prática da narrativa tradicional, consideramos os conselhos resultantes deste encontro entre pesquisas.

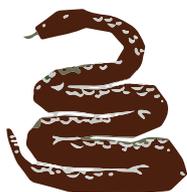
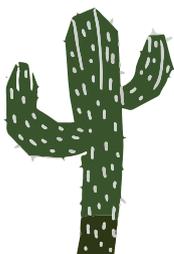
Enfatizamos que, ao considerar os conselhos, não o tomamos enquanto previsão ou natureza, mas enquanto sabedoria (BENJAMIN, 1987). Nosso desejo, junto a Manoel de Barros, foi tirar da natureza as naturalidades. Seguem o convite feito às pesquisas, o encontro entre as mesmas e os conselhos dados por estas à pesquisa mencionada.

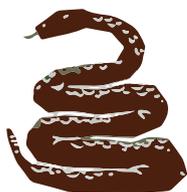
VER: EXPERIÊNCIAS COMUNS

Realizamos o convite a pesquisas comuns em campos comuns, como a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd); o Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) – (CTDC); e o Repositório Institucional (RI) da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). A atenção a estes campos de busca possibilitou-nos ver a importância dada à referida discussão no Brasil, no estado de Pernambuco e, em específico, no Programa de Pós-Graduação em que se desenvolveu a referida pesquisa.

Na ANPEd, realizamos a busca por meio dos trabalhos publicados pelos Grupos de Trabalhos (GT) em Reuniões Anuais (RA) realizadas pela associação. Este campo foi escolhido porque, desde 1978, a ANPEd se compromete com a universalização e desenvolvimento da educação no Brasil, construindo e consolidando uma prática acadêmico-científica de destaque, fortalecendo a pós-graduação em educação e promovendo a comunicação entre seus pesquisadores. A comunicação entre pesquisas em educação, suas emergências e seus aspectos teórico-metodológicos, realizada através de GT foi instituída em 1981 (4ª Reunião Anual – Belo Horizonte). Tendo em vista o encontro almejado, consideramos importantes as comunicações realizadas no GT 24 – Educação e Arte e no GT 13 – Educação Fundamental.

Em relação ao GT 24 – Educação e Arte, vimos que surgiu de um levantamento de dados realizado que revelou a significativa e crescente presença das produções referentes à interface Educação e Arte, bem como sua forçada dispersão por entre outras áreas específicas do conhecimento já representadas por grupos de trabalhos



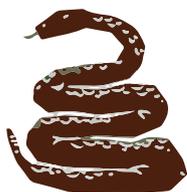


na ANPEd. O Grupo de Trabalhos 24 – Educação e Arte se efetivou no ano de 2005, sendo preciso salientar que, apesar desta data, o GT 24 teve suas primeiras chamadas e publicações apenas em 2009, durante a 32ª Reunião Anual da ANPEd. Nós sentimos a maior visibilidade dada às experiências entre a educação e a arte com o início das comunicações do GT 24 e o tomamos como marco temporal para todos os campos de busca deste encontro entre pesquisas. Até o momento de realização da pesquisa, ou seja, até a 38ª Reunião Nacional da ANPEd, em 2017, o GT 24 possuía 119 trabalhos publicados.

Já em relação ao GT 13 - Educação Fundamental da ANPEd, vimos que este se configurou junto aos oito grupos que surgiram no ano de 1981, criados pelo Conselho Deliberativo e aprovados em assembleia final, em 13 de março de 1981, em Belo Horizonte, conforme aponta o Relatório de Atividades 2006 / 2007 da ANPEd. Partindo de 2009 (marco histórico adotado) até o momento da referida pesquisa, o GT 13 - Educação Fundamental possuía 126 trabalhos dispostos segundo as Reuniões Anuais da ANPEd.

O segundo campo de busca que também reúne pesquisas cujo contexto é a infância, a experiência estética e a arte dos/nos anos iniciais do Ensino Fundamental, o Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES, foi escolhido em virtude do reflexo das atividades do Sistema Nacional de Pós-graduação. Ele coloca à disposição da comunidade acadêmica todos os trabalhos defendidos na pós-graduação brasileira ano a ano. O fornecimento dos dados ao CTDC é feito diretamente a Capes pelos programas de pós-graduação de todo o país, que se responsabilizam pela veracidade dos dados.

Diante do CTDC, vimos que o mesmo possuía um grande número de pesquisas, por outro lado, possuía mecanismos de buscas



que facilitaram o encontro entre pesquisas¹⁸. Iniciamos a busca neste campo, ou melhor, realizamos os convites iniciais às pesquisas a partir dos termos: *infância* AND arte, que resultou na reunião de 495 resultados. Sentimos, pois, a necessidade de adicionar mais um termo ao convite para delimitação. Adicionamos o termo “ensino fundamental” e houve uma redução para 46 pesquisas. Em leitura flutuante foi notável a presença de teses e dissertações que tratavam da arte da literatura, arte que tradicionalmente é vivenciada na disciplina de língua portuguesa e não na disciplina de arte, contexto da pesquisa. Sendo assim, chegamos aos termos: *infância* AND arte AND “ensino fundamental” NOT litera* e obtivemos o encontro de 35 pesquisa.

Aliado ao Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES, tivemos como campo de busca o Repositório Institucional (RI) da UFPE, universidade que goza de destaque no panorama nacional. O RI da UFPE divulga e garante o acesso confiável e permanente à produção acadêmica e científica da Universidade. Em relação a este campo de busca, vimos que as teses e dissertações encontram-se organizadas em comunidades, subcomunidades e coleções. Navegamos pelas subcomunidades: Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEdu); Programa de Pós-Graduação em Educação Contemporânea/CAA (PPGEduc) e Programa de Pós-Graduação em Artes Visuais (PPGAV) – uma vez que o encontro pretendido se dava entre as áreas de conhecimento da educação e da arte.

O caminho percorrido entres as comunidades e subcomunidades está descrito na figura 1, logo abaixo:

18 Além das palavras-chave, os mecanismos de busca utilizados foram os operadores booleanos, os operadores de proximidade e de truncagem. Os operadores booleanos utilizados foram AND, (que recupera resultados com um termo e o outro) e NOT (que exclui um dos termos da pesquisa); já o operador de proximidade utilizado foram as aspas (“”) que limitam a busca apenas aos termos que estiverem entre as mesmas, assim o termo “ensino fundamental”, por exemplo, traz apenas resultados que contenham essas duas palavras juntas, sem nenhuma outra palavra entre elas; enquanto que o operador de truncagem utilizado foi o * (asterisco) que, no final de uma palavra, serve como substituto para qualquer letra de modo que, no nosso exemplo, o termo litera* pôde significar literatura, literária(o), etc.

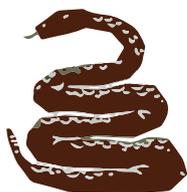
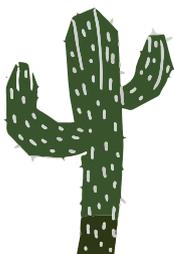
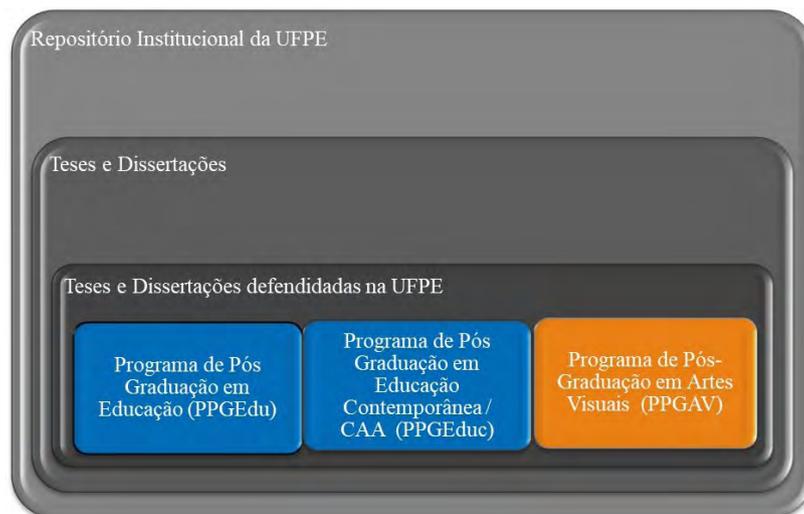


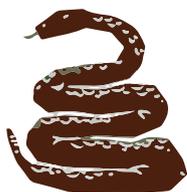
Figura 1 – Comunidades e subcomunidades acessadas no RI da UFPE



Fonte: elaborada pelas autoras, 2018

Salientamos que o PPGEdu se desenvolvia em nível de mestrado e doutorado, o mesmo localiza-se no Campus Recife e, desde sua criação até o ano de 2018, possuía 701 pesquisas divulgadas no RI da UFPE, sendo 540 dissertações e 161 teses. Já o PPGEduc, até o momento de realização da referida pesquisa, desenvolvia-se apenas em nível de mestrado no Centro Acadêmico do Agreste e possuía 47 dissertações divulgadas no RI da UFPE. Ao passo que o PPGAV é um programa associado de Pós-Graduação da Universidade Federal de Pernambuco e Universidade Federal da Paraíba (UFPE/UFPB) presente no Campus Recife da UFPE oferecendo o curso de mestrado em Artes Visuais e contabilizando 26 dissertações.

Juntas, as três subcomunidades reuniam 774 pesquisas, desde suas criações até o ano de 2018. Na busca por experiências comuns, deparamo-nos com o espaço de busca geral deste campo, no entanto, os resultados eram demasiadamente imprecisos pois não contávamos



com os mecanismos dos operadores booleanos e os operadores de proximidade e de truncagem neste espaço. A busca realizada apenas por palavras-chaves levou-nos a uma infinidade de pesquisas pela semelhança gráfica. Ao buscarmos pesquisas com as palavras-chave *Ensino Fundamental*, por exemplo, obtínhamos resultados que iam para além desta etapa da Educação Básica, como resultados relacionados a questões amplas dos processos de ensino. Dessa forma, migramos para a busca através dos assuntos específicos (infância(s), criança(s), arte/educação, anos iniciais do Ensino Fundamental, etc.) e obtivemos o encontro de 31 pesquisas realizadas no PPGEduc e no PPGEdu.

Já em relação ao PPGAV, interessávamos por pesquisas que assegurassem o diálogo com a educação e, mais especificamente, com a arte dos/nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Neste sentido, os assuntos que selecionamos inicialmente para busca foram: Arte – estudo e ensino, educação, etc. Seus resultados, reuniram sete pesquisas. Diante desta visão dos campos de busca, revemos, no ponto a seguir, as pesquisas reunidas em torno da infância, da experiência estética e da arte dos/nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

REVER: TRABALHO ARTESANAL

Em relação ao primeiro campo de busca, a ANPEd, por meio da leitura dos resumos e palavras-chave das comunicações dos GT 24 e GT 13 da ANPEd, revimos a proximidade das comunicações com o contexto que pretendíamos acessar. No que tange ao GT 24 da ANPEd, revimos que apenas duas aproximavam-se ao contexto pretendido. Estas estão expostas abaixo na tabela 1 junto a seus autores, ano de produção e objetivo(s) (geral ou específicos, de acordo com os trabalhos).

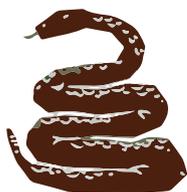
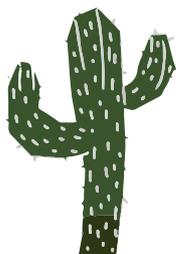


Tabela 1 – Pesquisas reunidas no GT 24 da ANPEd

Quant.	Título	Autor(a) ou Autores (as)	Ano
1.	Arte na educação: situando discursos sobre o ensino de arte	Gilvania Maurício Dias de Pontes – UFRGS	2011
	Objetivos: refletir sobre o que move a ação dos professores de Educação Infantil e do Ensino Fundamental quando propõem situações de aprendizagem nas linguagens artísticas e estabelecer relação com produção de significados para arte e seu ensino presentes em discursos que foram articulados historicamente		
2.	Construção de uma metodologia para pesquisa de crianças em criação musical: contribuições	João Marcelo Lanzillotti da Silva – UERJ e CPIL	2012
	Objetivo geral: apresentar fundamentos teórico-metodológicos no sentido de apoiar a construção de uma metodologia para pesquisa de crianças no processo de criação musical com especial atenção à dimensão das relações sociais		

Fonte: elaborada pelas autoras, 2018

Destarte, salientamos que as demais pesquisas reunidas também nos mostraram elementos significativos e não pudemos desconsiderá-las, afinal, ao comunicar experiências em educação (campo difuso), possuíam dimensões que inegavelmente também se fariam presentes em nossa pesquisa.

Já em relação ao GT 13 da ANPEd, revimos que não havia similaridades entre as pesquisas deste campo e a nossa pesquisa. Não havia problematizações com os termos infância e arte nos anos iniciais do Ensino Fundamental, no entanto, como anteriormente, salientamos que todas nos provocaram sentimentos e perspectivas que implicaram no desenvolvimento da pesquisa em destaque.

Em relação ao outro campo de busca, o CTDC, notamos que, das 35 experiências de pesquisa apresentadas, trinta e quatro eram do tipo dissertação e apenas uma do tipo tese. Além de que, quanto à área de conhecimento, estas se distribuíam entre: Educação (28); Artes (2); Antropologia (1); Ensino-aprendizagem (1); Interdisciplinar (1); Psicologia (1) e Sociais e Humanidades (1). Para melhor representação, compomos o gráfico 1:

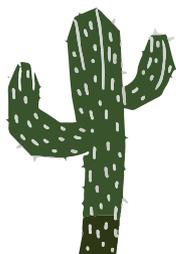
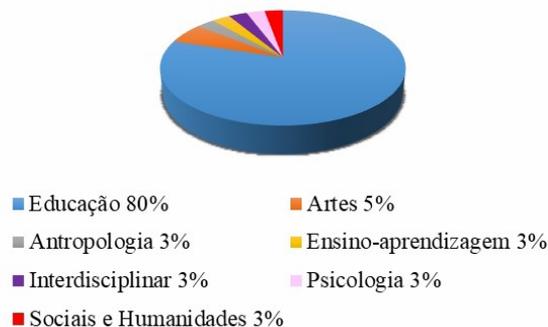


Gráfico 1 – Distribuição das pesquisas reunidas segundo as áreas do conhecimento no CTDC

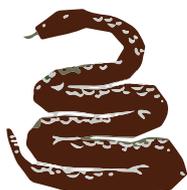
Áreas de conhecimento



Fonte: elaborado pelas autora, 2018

A leitura dos resumos e palavras-chave destes trabalhos fez-nos perceber a presença de resultados em nossa busca que não possuíam, simultaneamente, os três termos de busca ou, ao possuir os três termos, restringiam-se apenas à semelhança gráfica. Para esta revisão, distanciamos-nos dos resultados de busca que não apresentavam os três termos de busca ou, ainda, dos resultados que apresentavam os termos de busca, mas seus significados distanciavam-se do nosso contexto, como a palavra arte relacionada às experiências e formações dos arte/educadores; ao sentido de bem fazer/maestria como a arte de educar; à arte em museu com parceria ou reflexões com o ensino de arte em outro contexto, que não o dos anos iniciais do Ensino Fundamental; à arte como anexo, com presença sem destaque em uma lista de atividades desenvolvidas; ou ainda como a palavra infância, quando tomada apenas como indicação temporal, sem atribuição e problematização de perspectivas ou sentidos.

A estas pesquisas também aplicamos o marco temporal adotado: o ano de início das comunicações no GT 24 - Educação e Arte da ANPEd, pois, levamos em consideração a pouca frequência desta temática (apenas sete trabalhos são anteriores a 2009) somada à dificuldade



de busca do arquivo na íntegra, uma vez que estes estão, muitas vezes, disponíveis apenas em tecnologias de difícil acesso como o disquete.

Apenas as pesquisas que possuíam os três termos de busca determinados como temática principal, realizados entre 2009 e 2017, foram destacadas. Todas as pesquisas reunidas neste campo são do tipo dissertação. Seus títulos, autores, objetivos (geral ou específicos, de acordo com as pesquisas), ano e instituição de realização, estão postos na tabela de número 2, logo a seguir:

Tabela 2 – Pesquisas reunidas no CTDC

Quant.	Título	Autor ou Autora	Instituição	Ano
1.	O ensino de arte nos anos iniciais do ensino fundamental: (re)pensando a prática docente	Samira Fernandes Delgado	Universidade Federal do Rio Grande do Norte, UFRN	2010
	Objetivo geral: Investigar quais são as necessidades formativas dos(as) professores(as) de Artes nas escolas municipais de Natal/RN que atuam nos anos iniciais do Ensino Fundamental			
2.	Arte e seu ensino: sentidos atribuídos pelas vozes das crianças nos anos iniciais do Ensino Fundamental	Maria Alves da Silva	Universidade Federal de Pernambuco, UFPE	2014
	Objetivo geral: compreender quais são os sentidos atribuídos pelas crianças à arte e seu ensino nos anos iniciais do Ensino Fundamental			
3.	Estranhamento e particularidade na prática de leitura de imagens: mediações nas aulas de arte em séries iniciais do Ensino Fundamental	Fernanda Monteiro Barreto Camargo	Universidade Federal do Espírito Santo, UFES	2010
	Objetivos: (1) Identificar quais imagens estão presentes no ambiente escolar (salas de aulas, pátio, corredores, livro didático) e estabelecer uma relação com a produção imagética das crianças. (2) Compreender como e quais imagens são utilizadas nas aulas de arte. (3) Analisar a produção imagética dos alunos a partir da interferência nas aulas de arte			
4.	Quais os espaços imaginativos presentes nas aulas de artes? Um estudo de caso com alunos da terceira série da E.E.B. Professora Maria Garcia Pessi	Maria Helena Périco da Silva	Universidade do Extremo Sul Catarinense, UNESC	2009
	Objetivo geral: perceber se existem espaços de imaginação nas aulas de arte			

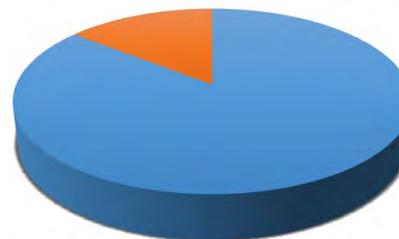
5.	Desenhos animados e desenhos infantis: relações de experiência e memória	Dianni Pereira de Oliveira	Universidade Federal do Espírito Santo, UFES	2012
Objetivo geral: discutir as relações de experiência e memória que se estabelecem com os desenhos animados e o desenho infantil, como forma de ampliar sua compreensão nos processos de ensino e aprendizagem da Arte na Educação				
6.	Produções artístico-culturais do município de Serra: Diálogos com o ensino de arte na infância	Maria Angélica Vago Soares	Universidade Federal do Espírito Santo, UFES	2012
Objetivo geral: compreender como o desenvolvimento/diálogo das crianças com as produções artístico-culturais do município de Serra contribui para (re)significar e ampliar repertórios imagéticos/discursivos na infância				
7.	Música na escola: um desafio à luz da cultura da infância	Silvia Salles Leite Lombardi	Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" - UNESP	2010
Objetivo geral: dar novos subsídios à reflexão sobre a importância da Música e da Educação Musical nas escolas do País				

Fonte: elaborada pelas autoras, 2018

No que tange à área de conhecimento, estas pesquisas reunidas se faziam presentes em Educação (6) e Artes (1), sendo representadas nas seguintes proporções descritas no gráfico 2:

Gráfico 2 – Distribuição das pesquisas reunidas segundo as áreas do conhecimento no CTDC

Áreas de conhecimento



■ Educação 86% ■ Artes 14%

Fonte: elaborado pelas autoras, 2018

Como dito antes, aliado ao CTDC, esteve o RI da UFPE. Como nos demais campos de busca, aplicamos o marco temporal do ano de

2009 e, em seguida, iniciamos a leitura dos trabalhos. As pesquisas realizadas que perpassaram a infância, a experiência estética e a arte nos anos iniciais do Ensino Fundamental, que traziam elementos importantes para a nossa pesquisa, foram arroladas na tabela 3. São elas:

Tabela 3 – Pesquisas reunidas no RI

Quant.	Título	Autor ou Autora	Programa de Pós-Graduação	Tipo	Ano
1.	Arte e seu ensino: sentidos atribuídos pelas vozes das crianças nos anos iniciais do ensino fundamental.	Maria Alves da Silva	PPGEduc	Dissertação	2014
	Objetivo geral: compreender quais são os sentidos atribuídos pelas crianças à arte e seu ensino nos anos iniciais do Ensino Fundamental.				
2.	Processos participativos e o Programa Participação Criança na rede municipal de educação de Olinda (2001-2008): uma experiência de coautoria infantil	Flávia Campos Faria	PPGEdu	Dissertação	2011
	Objetivo geral: analisar os fundamentos pedagógicos-metodológicos que favoreçam a participação das crianças nos processos cotidianos de tomadas de decisões coletivas (troca de saberes, compartilhamento de expectativas, de ideias) no âmbito da escola, considerando as aprendizagens das crianças e as demais repercussões a partir do desenvolvimento do Programa Participação Criança na rede municipal de educação de Olinda.				

Fonte: elaborada pelas autoras, 2018

Ao final de nossa revisão, levando em conta todos os campos de busca, temos a seguinte síntese organizada na tabela 4.

Tabela 4 – Pesquisas reunidas em todos os campos de busca

Quant.	Título	Autor ou Autora	Campo(s) de busca
1.	Arte na educação: situando discursos sobre o ensino de arte	Gilvania Maurício Dias de Pontes	ANPEd
2.	Construção de uma metodologia para pesquisa de crianças em criação musical: contribuições	João Marcelo Lanzillotti da Silva	ANPEd
3.	O ensino de arte nos anos iniciais do ensino fundamental: (re)pensando a prática docente	Samira Fernandes Delgado	CTDC



4.	Arte e seu ensino: sentidos atribuídos pelas vozes das crianças nos anos iniciais do ensino fundamental.	Maria Alves da Silva	CTDC e RI (PPGEduc)*
5.	Estranhamento e particularidade na prática de leitura de imagens: mediações nas aulas de arte em séries iniciais do Ensino Fundamental	Fernanda Monteiro Barreto Camargo	CTDC
6.	Quais os espaços imaginativos presentes nas aulas de artes? Um estudo de caso com alunos da terceira série da E.E.B. Professora Maria Garcia Pessi	Maria Helena Périco da Silva	CTDC
7.	Desenhos animados e desenhos infantis: relações de experiência e memória	Dianni Pereira de Oliveira	CTDC
8.	Produções artístico-culturais do município de Serra: Diálogos com o ensino de arte na infância	Maria Angélica Vago Soares	CTDC
9.	Música na escola: um desafio à luz da cultura da infância	Silvia Salles Leite Lombardi	CTDC
10.	Processos participativos e o Programa Participação Criança na rede municipal de educação de Olinda (2001-2008): uma experiência de coautoria infantil	Flávia Campos Faria	RI (PPGEduc)



*Esta pesquisa está presente no CTDC e no RI do PPGEduc e, para que se evite uma dupla contagem de um mesmo item nos demais quadros, tabelas e gráficos quantitativos, configurará apenas a coleção de teses e dissertações do RI do PPGEduc, da qual é originária.

Fonte: elaborada pelas autoras, 2018

Passemos agora à imaginação, à *transvisão* ou aos conselhos que o encontro entre as pesquisas suscitou-nos no contexto da infância, da experiência estética e da arte dos/nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

TRANSVER: CONSELHOS

Após vermos e revermos as pesquisas acima reunidas, passamos à dimensão prática da narrativa tradicional. Como exposto um pouco atrás, buscamos *transvisões*, conselhos (BENJAMIN, 1987). Os conselhos partiram das experiências das pesquisas reunidas nos campos de busca já mencionados e representados no gráfico 3, a seguir:

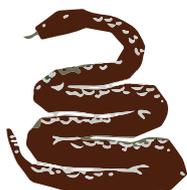
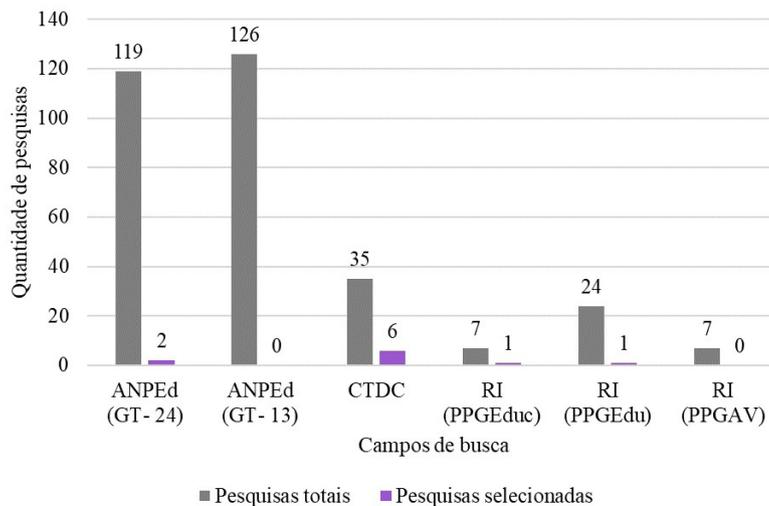


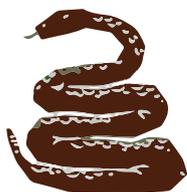
Gráfico 3 – Representatividade das pesquisas reunidas em todos os campos de busca



Fonte: a autora, 2018

As dez pesquisas reunidas versavam sobre os principais eixos presentes em nosso contexto de pesquisa. E um primeiro conselho, preconizado não por essas dez pesquisas, mas, pelas demais pesquisas de nossos campos de busca, refere-se à importância de pesquisar a infância, a experiência estética e a arte nos anos iniciais do ensino fundamental.

As cento e dezessete pesquisas do GT 24 - Educação e Arte e todas as cento e vinte e seis pesquisas do GT 13 - Educação Fundamental da ANPEd, as vinte e oito teses e dissertações do CTDC e as demais teses e dissertações do RI (seis do PPGEduc, vinte e três do PPGEdu e sete do PPGAV) que poderiam tecer o diálogo entre infância e arte nos anos iniciais do Ensino Fundamental em virtude das áreas de conhecimento em que se inserem, dos termos de busca que usamos e dos assuntos de pesquisas que selecionamos, mas não o fazem por optarem por outras problematizações, igualmente importantes, estas

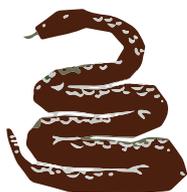


demais pesquisas sugeriram-nos a insistência em temas como esse na pesquisa em educação e com crianças.

Já em relação ao GT 13 da ANPEd, revimos que não havia similaridades entre as pesquisas deste campo e a nossa pesquisa. Não havia problematizações com os termos infância e arte nos anos iniciais do Ensino Fundamental, no entanto, como anteriormente, salientamos que todas nos provocaram sentimentos e perspectivas que implicaram no desenvolvimento da pesquisa em destaque. Receávamos que a carência de discussões como esta neste campo de busca refletisse a carência e/ou a invisibilidade destas experiências na escola, pois, por vezes, o que notávamos era a supremacia de processos que, quando não inibiam a infância desde o início da escolarização, restringiam a mesma à Educação Infantil, sintetizando-a a regras biológicas e sociais pautadas, sobretudo, nas faixas etárias, na dimensão cronológica.

Não obstante este primeiro conselho, o modo como as dez pesquisas reunidas aconteceram foi analisado. Estas trouxeram contribuições quanto: à relação entre infância, experiência estética, arte e docência, em seus vários (re)agrupamentos; à perspectiva da infância assumida nesses encontros; à aula de arte, apontada como *espaço-tempo* paradoxal para os encontros pretendidos; à legislação que perpassa este *espaçotempo*; às abordagens teórico-metodológicas imersas neste contexto e às próprias abordagens teórico-metodológicas das pesquisas destacadas.

Assim, como anunciado, as pesquisas reunidas sugeriram-nos a ação docente como forjadora de experiências estéticas para as crianças na escola, em especial nas aulas de arte. A ação docente nesse âmbito foi atrelada às suas necessidades, aos seus desafios e às suas possibilidades. O encontro com a infância foi atrelado aos saberes/aprenderes docente, seus processos de formação (DELGADO, 2010), suas práticas (LOMBARDI, 2010), seus espaços de proposição (CAMARGO, 2010; SILVA, 2009) e as interações decorrentes



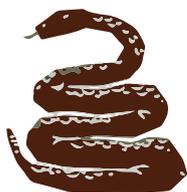
de sua efetivação (FARIA, 2011), bem como com seus fundamentos – pedagógicos e teórico-metodológicos – que permeiam todo o saber/aprender docente em arte (FARIA, 2011; PONTES, 2011). A infância e a docência pareciam refazer-se continua e conjuntamente.

Os conselhos enfatizaram a compreensão da infância como uma categoria social e as crianças como atores sociais a partir, principalmente, das pesquisas do Centro de Estudos da Criança, coordenado pelo Professor Manoel Jacinto Sarmiento na Universidade do Minho, em Portugal, que configura a Sociologia da Infância (SI) (PINTO; SARMENTO, 1997).

A aproximação entre infância e experiência estética foi considerada à medida que se fez presente nas ações docente e das crianças. Houve a reflexão sobre as suas concepções presentes na prática docente relacionada à infância (Educação Infantil e Ensino Fundamental) e a decorrente necessidade de se investir na formação estética para essa profissão, bem como houve a reflexão em torno da experiência estética para além do ensino de arte na escola (PONTES, 2011).

Os conselhos ressaltaram que, embora esteja presente e seja potencializada nas aulas de arte, a experiência estética transcendia a arena formal da arte e emergia do e no cotidiano das crianças (SILVA, 2014). A experiência estética foi colocada como possibilidade de extrapolar a tarefa planejada, os padrões estereotipados e os juízos de valores estéticos, como causadora de estranhamentos (CAMARGO, 2010).

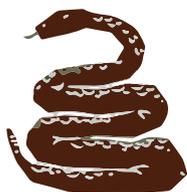
Não obstante, em virtude do destaque dado às aulas de arte, foi sugerida também a atenção à legislação educacional. Desde legislações educacionais amplas e suas implicações no chão da escola, como a determinação de ampliação da jornada escolar, sua integralização, seus modos multisseriados, a composição em ciclos de aprendizagem, a constituição dos anos iniciais do Ensino Fundamental até as outras determinações legais voltadas especificamente ao ensino de arte na escola.



Dentre a legislação educacional, foi enfatizada a Lei nº 11.274 (BRASIL, 2006), instituída no dia 6 fevereiro de 2006 com o objetivo de ampliar para nove anos o Ensino Fundamental. Esta ênfase foi dada por Delgado (2010) e Silva (2014). Para além, Silva (2009) também enfatiza a legislação voltada ao ensino de arte, identificando o seu início no Brasil no século XIX com o decreto nº 981, de 8 de novembro de 1890 no governo dos Estados Unidos do Brasil, chefiado pelo General Manoel Deodoro da Fonseca, que regulamentou as disciplinas de “Desenho, Música e Trabalhos Manuais” (SILVA, 2009, p. 52).

Na sequência, foi destacado por Soares (2012, p. 46) a primeira lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em 1961 (BRASIL, 1961). No entanto, os destaques da luta pela presença da arte na escola se concentram na Lei de Diretrizes e Bases nº 5692/71 (BRASIL, 1971), sendo feitos por Silva (2014), Silva (2009), Soares (2012) e Lombardi (2010), bem comona Lei de Diretrizes e Bases nº 9394/96 (BRASIL, 1996), destacada por Delgado (2010), Silva (2014), Silva (2009), Soares (2012) e Lombardi (2010). Digno de destaque também foram os decorrentes Parâmetros Curriculares Nacionais de Arte (BRASIL, 1998), presentes nas pesquisas de Delgado (2010), Silva (2014), Carmargo (2010), Silva (2009), Soares (2012) e Lombardi (2010).

Ainda nesta direção, os conselhos disseram respeito à relação entre as abordagens teórico-metodológicas, as tendências educacionais gerais e os marcos legais. Silva (2014) tece essa relação e traz à cena a Escola Tradicional, a Escola Nova, a Escola Tecnicista e o movimento Arte/educação, representantes de abordagens que, segundo ela, imprimem aspectos técnicos, expressivos e individuais, produtivos e de validação dos conhecimentos deste campo nas aulas de arte na escola. Imprimem, ainda, marcas nas pessoas dos/nos processos de formação escolar. A partir desses conselhos, transvimos a importância do destaque do período entre a década de setenta e a instauração da Base Nacional Comum Curricular, das modificações curriculares, sobretudo do componente curricular arte, e das formas de subjetivação intentadas

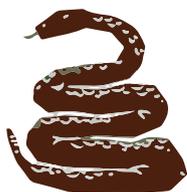
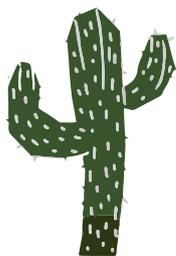


durante o referido período. Transvimos o currículo como linguagem, com natureza discursiva, e a arte como potência do pensar e do viver.

No tocante às abordagens teórico-metodológicas assumidas por estas pesquisas, o primeiro aspecto que nos foi evidenciado é a Sociologia da Infância como inspiração assumida pela maioria das pesquisas (SILVA, 2014; CAMARGO, 2010; OLIVEIRA, 2012; SILVA, 2009; SOARES, 2012; LOMBARDI, 2010; FARIA, 2011). A atenção destas pesquisas à atribuição dos sentidos infantis ao mundo soma forças no combate ao histórico e violento silenciamento imputado às crianças, no combate frente à ausência das crianças nos processos de produção de conhecimento acerca das mesmas.

No entanto, no encontro entre as dez pesquisas, conferimos a força sobrepujante dos saberes/aprenderes docente. Tal força pôde ser visualizada no fato de que, das dez pesquisas selecionadas, apenas quatro assumiram a infância e a criança em meio ao processo de pesquisa, trazendo os sentidos infantis para se debruçar em suas questões. A *transvisão* aqui foi a de um maior desvio das perspectivas docentes para alcançarmos outras contribuições, desta vez, a partir das crianças, seus modos de ver e fazer a infância e a arte na escola. Neste desvio, a filosofia foi reafirmada como uma alternativa.

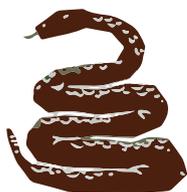
Os conselhos dados conscientizaram-nos de que a inversão de perspectivas (adulta- infantil) traz desafios metodológicos. Silva (2012) deu uma atenção maior a estes desafios e indicou-nos possíveis atitudes a serem tomadas, pois, em sua experiência, criticando a histórica desigualdade entre pesquisador e crianças na realização de pesquisas, o autor destacou a importância de considerar a experiência e a linguagem em uma perspectiva alteritária na busca de novos conhecimentos. Silva (2012) aponta-nos que é a partir desta perspectiva que podemos acessar pensamentos outros e advertiu-nos que a alteridade envolve determinadas escolhas do tipo de pesquisa e dos instrumentos de produção de dados, de modo a refrear relações marcadas pelo adultocentrismo.



A aproximação à perspectiva alteritária foi evidenciada nas definições dos tipos das pesquisas reunidas. Neste encontro entre as pesquisas, foram evidenciados possíveis contribuições nessa direção, a começar pela etnográfica (SILVA, 2014; CAMARGO, 2010), intimamente ligada à Sociologia da Infância; fez-nos ter como principais preocupações o encontro com o outro, suas histórias e suas relações (SILVA, 2012); atentar às particularidades e às multiplicidades de dimensões do contexto no qual adentraremos, aproximando-nos também do estudo de caso e suas variações com ênfase participativa e colaborativa (SILVA, 2009; OLIVEIRA, 2012; SOARES, 2012; LOMBARDI, 2010; FARIA, 2011); às marcas e sentidos pulsantes, suas intensidades, seus desejos, seus territórios... enfim, fez-nos *transver* a escolha por uma pesquisa de inspiração cartográfica.

Já em relação aos instrumentos de produção de dados, a perspectiva alteritária presente nas pesquisas reunidas indicou-nos algumas alternativas que nos possibilitaram ir além da tríade qualitativa (análise de documentos, observações e entrevistas), como desenhos (OLIVEIRA, 2012; SILVA, 2009; CAMARGO, 2009; SOARES, 2012), produções plásticas (SOARES, 2012), poesias realizadas pelas crianças (SILVA, 2009) e produção de narrativas (verbais ou não verbais) que, imbuídas de memória e experiência, têm ênfase na dimensão social encetada por Walter Benjamin (SILVA, 2014; SILVA, 2012; SOARES, 2012; CAMARGO, 2010; OLIVEIRA, 2012; DELGADO, 2010).

Destarte, a escolha por uma pesquisa de inspiração cartográfica fez-nos *transver* também as possibilidades dos instrumentos de produção de dados. Estes foram instaurados em nosso contexto de pesquisa lançando mão, sobretudo, de conversas como linha de fuga às normativas da pesquisa científica majoritária, tal como consideram Ribeiro, Souza e Sampaio (2018, p. 33). Por fim, destacamos que os procedimentos de análises de dados assumidos pelas pesquisas reunidas neste encontro indicaram-nos a possibilidade do uso das técnicas da narrativa (OLIVEIRA, 2012), da Análise de Conteúdo (FARIA, 2011), da análise dialética



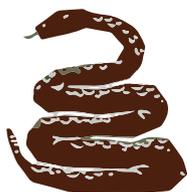
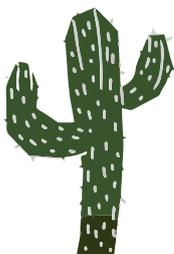
baseada nas relações sócio-histórico-culturais dos sujeitos (CAMARGO, 2010), dos próprios procedimentos analíticos da etnografia (SILVA, 2014) e das análises qualitativas em geral (SILVA, 2009; DELGADO, 2010; SOARES, 2012; LOMBARDI, 2010; SILVA, 2012; PONTES, 2011).

No entanto, tida a inspiração cartográfica para realização da pesquisa, *transvimos* as possibilidades de análise de dados próprias desse tipo de pesquisa que, tendo a experiência como base, “questiona a naturalidade dos objetos, dos sujeitos, dos saberes e do próprio processo de pesquisa (PASSOS; KASTRUP; TEDESCO, 2016, p. 180). A cartografia realizada e sua análise caminharam na direção da partilha, do afeto, do comum – uma pesquisa outra sedenta por encontros outros.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O encontro entre pesquisas que partilharam o contexto supracitado possibilitou-nos conselhos e *transvisões* para a cartografia dos (des)encontros (im)possíveis da infância, da experiência estética e da arte nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Por meio das experiências comuns partilhadas em lugares comuns, como a ANPEd, o CTD da CAPES e o RI da UFPE; do trabalho artesanal de leitura dessas experiências; e dos conselhos obtidos e *transvisões* instauradas, foi possível fazer cavalo verde, desnaturalizar a natureza.

A importância da realização da pesquisa no referido contexto foi enfatizada, uma vez que a infância pareceu brotar entre os anos iniciais do Ensino Fundamental, mesmo quando estes parecem *espaçostempos* impróprios à mesma, quando condizem muito mais com a maioria e suas predeterminações. As crianças dizem-nos e provocam-nos acerca das possibilidades de instaurar a infância na escola, da importância de estar juntos em toda imensidão escolar, da



importância de agenciamentos com a docência, em suas várias instâncias. A relação entre infância e experiência estética foi endossada, pois a infância fez-se “condição da experiência” (KOHAN, 2007) nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Mesmo em meio à resistência ao caráter inefável na educação escolar, a experiência estética fez-se presente na escola, sobretudo, a partir das crianças.

Assim, infância e experiência estética envolveram a arte e seu ensino na escola. Em meio a todo desfavor institucionalizado direcionado à arte e ao seu ensino, houve (re)criações provocadas, sobretudo, pelas crianças. Os (im)possíveis da arte encontram com a experiência estética e, do mesmo modo, com a infância dos/nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Cartografar e compartilhar esse contexto com outras pesquisas faz parte desse movimento contínuo entre a tradição e o nascimento, entre a visão, a revisão e a *transvisão* do mundo, da tentativa de desnaturalizar a natureza e não deixar o mundo sucumbir.

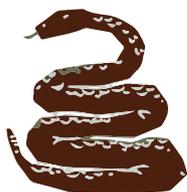
REFERÊNCIAS

ARENDT, Hannah. **Entre o passado e o futuro**. Trad. Mauro W. B. de Almeida. 5ª. ed. São Paulo: Editora Perspectiva, 2000.

BARROS, Manoel de. **Meu quintal é maior do que o mundo**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2015.

BENJAMIN, Walter. **Magia e técnica, arte e política**. Ensaios sobre literatura e história da cultura. Obras Escolhidas. v. 1. Tradução Sérgio Paulo Rouanet. São Paulo: Editora Brasiliense S.A., 1987.

BRASIL. **Lei nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2006**. Altera a redação dos arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade. Brasília, 6 fev. 2006. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/lei/11274.htm. Acesso em: 12 jan. 2018.



BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: arte**. Brasília: MEC / SEF, 1998.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 20 dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm. Acesso em: 15 set. 2017.

BRASIL. **Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971**. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º grau e dá outras providências. Brasília, 11 ago. 1971. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-augosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 03 jan. 2018.

BRASIL. **Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961**. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. [S. l.], 27 dez. 1961. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L4024.htm. Acesso em: 12 jan. 2018.

CAMARGO, Fernanda Monteiro Barreto. **Estranhamento e particularidade na prática de leitura de imagens**: mediações nas aulas de arte em séries iniciais do ensino fundamental. 01/04/2010 151 f. Mestrado em Educação. Instituição de Ensino: Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória. Biblioteca Depositária: Biblioteca da UFES.

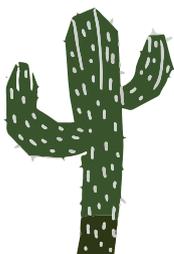
DELGADO, Samira Fernandes. **O ensino de artes nos anos iniciais do Ensino Fundamental**: (re)pensando a prática docente. 01/05/2010 165 f. Mestrado em Educação. Instituição de ensino: Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal. Biblioteca depositária: Biblioteca Zila Mamede. Biblioteca digital/UFRN.

FARIA, Flávia Campos. **Processos participativos e o Programa Participação Criança na rede municipal de educação de Olinda (2001-2008)**: uma experiência de coautoria infantil. 2011. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2011.

KOHAN, Walter Omar. **Infância, estrangeiridade e ignorância** – Ensaios de filosofia e educação. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

LOMBARDI, Silvia Salles Leite. **Música na escola** - um desafio à luz da cultura da infância. 01/09/2010 203 f. Mestrado em Música Instituição de Ensino: Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, São Paulo. Biblioteca Depositária: Biblioteca José de Arruda Penteadado.

OLIVEIRA, Dianni Pereira de. **Desenhos animados e desenhos infantis**: relações de experiência e memória. 01/05/2012 179 f. Mestrado em Educação. Instituição de Ensino: Universidade Federal Do Espírito Santo, Vitória. Biblioteca Depositária: Biblioteca da UFES.



PASSOS, Eduardo. KASTRUP, Virgínia. TEDESCO, Silvia. (Org.). **Pistas do método da cartografia**: a experiência da pesquisa e o plano comum. Porto Alegre: Sulina, 2016.

PINTO, Manuel; SARMENTO, Manuel Jacinto. As crianças e a infância: definindo conceitos, delimitando o campo. In: PINTO, M.; SARMENTO, M.J (Org.) **As crianças**: contextos e identidades. Braga: Universidade do Minho, 1997.

PONTES, Gilvania Maurício Dias de. Arte na educação: situando discursos sobre o ensino de arte. In: Reunião Anual da ANPEd, 34, 2011, Natal. **Anais Eletrônicos...** Disponível em: http://34reuniao.anped.org.br/index.php?option=com_content&view=article&id=139:trabalhos-gt24-educacao-e-arte&catid=47:trabalhos&Itemid=59. Acesso em: 07 nov. 2017.

RIBEIRO, Tiago; SOUZA, Rafael de; SAMPAIO, Carmen Sanches (Org.). **Conversas como metodologia de pesquisa**: por que não? Rio de Janeiro: Ayyu, 2018.

SILVA, Maria Alves da. **Arte e seu ensino**: sentidos atribuídos pelas vozes das crianças nos anos iniciais do ensino fundamental. 2014 219 f. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal de Pernambuco, CAA, Programa de Pós-Graduação em Educação Contemporânea, Caruaru, 2014.

SILVA, Maria helena périco da. **Quais os espaços imaginativos presentes nas aulas de arte?** Um estudo de caso com alunos da terceira série da E.E.B. Professora Maria Garcia Pessi. Dissertação de Mestrado apresentada como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Educação no Curso de Mestrado em Educação da Universidade do Extremo Sul Catarinense, UNESC: Criciúma, SETEMBRO DE 2009.

SILVA, João Marcelo Lanzillotti da. Construção de uma metodologia para pesquisa de crianças em criação musical: contribuições. In: **Reunião Anual da ANPEd**, 35, 2012, Porto de Galinhas. Anais Eletrônicos... Disponível em: <http://35reuniao.anped.org.br/trabalhos/139-gt24>. Acesso em: 07 nov. 2017.

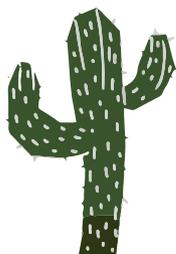
SOARES, Maria Angélica Vago. **Produções artístico-culturais do município de Serra**: Diálogos com o ensino da arte na infância. 01/05/2012 160 f. Mestrado em Educação. Instituição de Ensino: Universidade Federal Do Espírito Santo, Vitória. Biblioteca Depositária: Biblioteca da UFES.



5

Joane Santos do Nascimento
Conceição Gislâne Nóbrega Lima de Salles

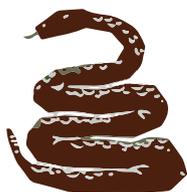
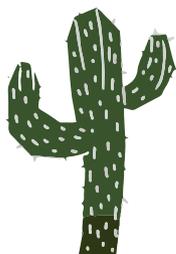
COMPOSIÇÕES DA INFÂNCIA: UM ENSAIO PARA PENSAR ALÉM DO DADO



RESUMO:

O presente texto, fruto da pesquisa do mestrado que problematizou a infância nos *espaçotempos* da pré-escola obrigatória, visa tecer uma discussão do pensar a infância no âmbito da reflexão filosófica. Ademais, expõe um recorte da referida pesquisa evidenciando composições da infância na escola que se articulam ao movimento de pensar além do dado, instituído e convencional. As composições expostas advêm de uma instituição de atendimento pré-escolar localizada em um município da região da mata sul de Pernambuco e foram levantados a partir de observações, registros escritos e rodas de conversações com as crianças. Por uma perspectiva qualitativa e enfoque etnográfico ensaiamos o pensar a infância com a abertura que exige, com as derivações que implica e conseguimos vislumbrar movimentos de vida, de outros possíveis no interior da pré-escola, afirmados pelas invenções das crianças e da infância.

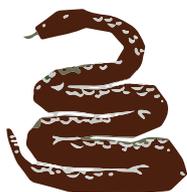
Palavras-chave: Infância. Pensamento. Pré-Escola obrigatória. Filosofia.



ABSTRACT:

The present text, the result of the master's research that problematized childhood in the spaces-times of compulsory preschool, aims to weave a discussion of thinking about childhood in the context of philosophical reflection. Furthermore, it exposes an excerpt from the aforementioned research, evidencing childhood compositions at school that are linked to the movement of thinking beyond the given, established and conventional. The compositions on display come from a pre-school care institution located in a municipality in the southern forest region of Pernambuco and were collected from observations, written records and conversations with the children. From a qualitative perspective and ethnographic approach, we rehearse thinking about childhood with the openness it requires, with the derivations it implies, and we manage to glimpse life movements, of other possible ones within the preschool, affirmed by the inventions of children and childhood.

Keywords: *Childhood. Thought. Mandatory preschool. Philosophy.*



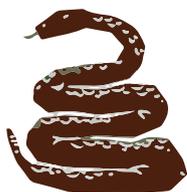
INTRODUÇÃO

É desafiador quando tentamos falar da infância. Parece-nos que por mais que procuremos nos distanciar das verdades criadas e impostas, acabamos caindo na armadilha de sugerir um padrão infantil. Como se houvesse uma homogeneidade *in natura* no fenômeno, uma unidade, contraditória com o que defendemos, quer dizer, com a característica da singularidade e criatividade que acreditamos possuir.

Quando falamos singularidade referimo-nos não no sentido de isolado, ou seja, não quer dizer a infância numa perspectiva separada, como fenômeno puro, fora da rede social dos adultos. Referimo-nos à infância como singular, mas um singular que se faz na relação, sobretudo na relação com os adultos. Singular, porque não simplesmente repete, muito menos absorve, mas, que a partir da relação, cria, reinventa, ressignifica.

Por isso, advertimos ser necessário ir além dos dados. Skliar (2003) em seu livro *Pedagogia (improvável) da diferença – e se o outro não estivesse aí?* nos diz da dificuldade de pensar o outro para além do que é dado. Pois, “o que é dado apresenta-se-nos como o justo, o correto, o verdadeiro” (SKLIAR, 2003, p. 11), nos trazendo a sensação de segurança, de normalidade. Contudo, o autor também mostra ser difícil continuar pautado no que é dado quando se enxerga as fissuras do que parece ser de uma harmonia perfeita. Quando se constata a existência do outro, a notoriedade da multiplicidade do ser e a necessidade do encontro para pensar pensamentos de outra maneira.

É nesse sentido que preferimos falar de modos de olhar e pensar a infância, na contemporaneidade, do que caminhar no sentido de amarrar os fios, de fechar suas aberturas. Pois, como diz Deleuze (1992, p. 134), “o sujeito é sempre uma derivada. Ele nasce e se esvai na espessura do que se diz, do que se vê”. Logo, falar da infância subjaz a complexidade e não nos interessa simplificar esse enredamento.



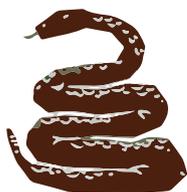
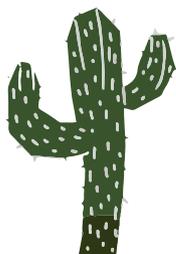
Essa reflexão nos é relevante, sobretudo, quando pensamos na posição conflituosa que esteve a infância na história da educação brasileira, inclusive quando reconhecemos os impasses atuais que tem vivido diante do processo de obrigatoriedade de parte da educação infantil (pré-escola). Tal política – Emenda Constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2009 (BRASIL, 2009) – vem acarretando maiores preocupações tendo em vista que o aumento do tempo do convívio escolar implica, ou ao menos deveria implicar, assim como foi com a ampliação do Ensino Fundamental para nove anos, no trabalho eficaz desse tempo (BRASIL, 2004), de como a infância tem sido considerada no contexto escolar e de qual é o seu lugar na escola?

O contexto só reforça a necessidade de pensarmos a infância, mas a infância que dialoga com a realidade suscitando novos elementos, novas acepções. Pois, embora consideremos a incidência da política de obrigatoriedade nas instituições de atendimento à Educação Infantil e nos sujeitos, não nos esqueçamos de que há uma relação e que essa relação é polissêmica, portanto, permite a inovação, a emergência de novos sentidos. O “governo da infância” (RESENDE, 2015), apesar de existir, não retira dela a força de criar e de responder ao mundo de forma original, por outra via, outra ótica, que não é anormal, apenas *outra*, diferente, peculiar.

Portanto, tratamos de pensar a infância, neste texto, indo além do que nos é dado, do que nos disseram sobre ela. Olhar através de suas aberturas e de suas infinitas possibilidades. Precisamente, aqui expomos a perspectiva adotada na pesquisa do mestrado¹⁹ — A infância no *espaçotempo*²⁰ da pré-escola obrigatória: o dizer infantil, experiência e *aprenderesfazeres* que atravessam o cotidiano das crianças para pensar a infância. Ademais, expomos um recorte da referida pesquisa evidenciando

19 Disponível em: <https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/32823>.

20 A junção dos termos “*espaçotempo*” e “*aprenderesfazeres*” reflete uma atitude investigativa, considerada necessária por alguns teóricos envolvidos nas pesquisas no/do cotidiano, a exemplo de Nilda Alves (2003), a fim de romper com a dicotomização instaurada pela ciência moderna.



composições da infância na escola que se articulam ao movimento teórico suscitado, de ir além do dado, do instituído e convencional.

ASPECTOS METODOLÓGICOS

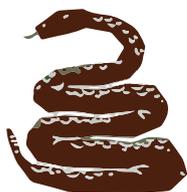
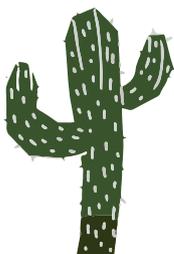
Ressalta-se que os dados aqui expostos foram levantados a partir de instrumentos metodológicos, utilizados no sentido de ampliar nossos olhares e permitir a construção da pesquisa com as crianças. Assim, concedemos atenção especial ao dizer infantil na intenção de dar lugar à experiência da infância e com essa prática acreditamos permitir a visibilidade, a escuta e a consideração de suas vozes.

Junto a esse procedimento somou-se a realização de rodas de conversações com grupos de seis crianças (mais de 80% da turma participou) em horário normal das aulas, todas sob consentimento de responsáveis e com todo um respaldo ético ao dispor²¹. Na verdade, momentos em que pudemos problematizar imagens, dizeres e narrativas infantis, acerca de uma escola, de um currículo, de práticas direcionadas para educar a infância.

Por uma perspectiva etnográfica utilizamos diário de campo e a observação do cotidiano. Contudo, uma observação vista de forma ampliada, pois como diz Melucci (2005), a pesquisa é ela mesma uma prática de observação. Aqui, o observar esteve composto pela linguagem, o contexto, as ações e tentou acionar muito mais que o simples olhar, ou seja, tentou se valer de variados sentidos: o tato, o paladar etc. (JORGENSEN, 1989).

Para fundamentação teórica, alguns autores, sobretudo do campo filosófico, foram acionados, pois seus modos de pensar orientavam

21 Pesquisa aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa, Número do Parecer: 3.028.985.



o nosso olhar, o nosso agir e o nosso falar em relação às crianças, sem vê-las do ponto de vista da impossibilidade, como assim procedeu a ciência moderna por muitos anos, mas nos dando bases, capazes de possibilitar o olhar mais aproximado da infância, na ambição de fazer pesquisa numa “língua ainda por ser escrita” (KOHAN; LOPES; MARTINS, 2016), uma língua em constante desenvolvimento.

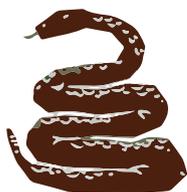
AMPLIANDO OS HORIZONTES DO PENSAR A INFÂNCIA POR UMA REFLEXÃO FILOSÓFICA

Para além do tempo

Uma coisa é certa, o tempo nos transpassa. Vincula-se à vida. Seja o tempo do relógio, que conta, passa, aprisiona. Ou mesmo o tempo da existência que permite e apenas se vive. Tempo que é momento, mas que também é continuidade. Tempo que limita, mas também admite. Enfim, tempo que não dá para ficar de fora quando o assunto é vida, vida humana, singularidade.

A questão é: qual direção do tempo devemos caminhar quando se pensa em infância? Para nos ajudar a responder precisamos ir além do tempo. Não ignorá-lo, mas “ampliar os horizontes da temporalidade” (KOHAN, 2004, p. 54). Entender por outra lógica, olhando a duração e os encadeamentos temporais sem perder de vista as conexões com a vida, pois é no ato de viver, sobretudo, por meio da experiência, que o tempo ganha sentido.

Kohan (2004), na tentativa de “ampliar os horizontes da temporalidade”, recorre ao grego clássico, lançando mão de terminologias ligadas ao tempo, quais sejam *Chrónos*, *Kairós* e *Aión*. Cada palavra

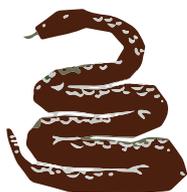
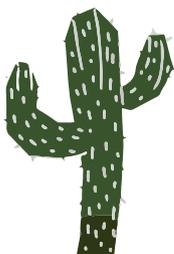


remete-se ao tempo de maneiras distintas. No que se refere ao tempo quantificado temos: *Chrónos* (concernente ao tempo contínuo e sucessivo) e *Kairós* (ligado ao momento, à oportunidade). Para além de uma vertente cronológica temos o *Aión*, o tempo ligado à intensidade da vida humana, que por sua vez, é incomensurável.

Dentre as perspectivas temporais que remetem cada palavra, a que acolhe a dimensão da experiência é o tempo *Aión*. O tempo que não se mede, mas que se vive com intensidade. Como consta no fragmento 52 de Heráclito “*Aión* é uma criança que brinca (literalmente criando), seu reino é o de criança” (HERÁCLITO, 2000), quer dizer, tal como uma criança o tempo *Aión* segue outro direcionamento, no lugar de seguir os números, brinca com eles (KOHAN, 2004), é a lógica da intensidade, que baila com os grilhões da quantificação, que é movimento, que é experiência e aquela que necessitamos para pensar a infância.

A experiência ganha destaque, quando se trata de infância, porque a infância é condição da experiência e da própria história. Conforme Agamben (2005), se não houver infância, o sujeito é natureza pura. É a infância quem possibilita a história, a experiência, a saída da natureza para a cultura, isso por intermédio da linguagem, pois é na e pela linguagem que somos constituídos e não dá para desenvolver linguagem sem infância. Nesse sentido, infância é condição da existência humana, o que torna inviável pensá-la sem extrapolar os limites da quantificação temporal.

Assim, embora ambas lógicas não sejam excludentes, pois, é como mencionado, o tempo nos transpassa, seja limitando ou permitindo, privilegiamos um tempo voltado à intensidade, à intimidade, à experiência, quer dizer, ao tempo *Aión*. Por que enquanto a primeira perspectiva (*Chrónos*) volta-se às crianças, “a outra não tem idade, diz respeito à potência de cada idade” (KOHAN, 2004, p. 59) e é por essa direção temporal que preferimos caminhar.



Optar pelo tempo *Aión* não significa ignorar a coexistência do “*Chrónos*”, mas de questioná-lo, pois é:

Um tempo que fecha possibilidades, que exclui a diferença, que cataloga, marca reduz, essencializa. Um tempo que fragmenta e que se torna insuficiente para o (re)conhecimento do outro. Um tempo que (re)afirma o mesmo, a partir da anulação do outro (HILLESHEIM; GUARESCHI, 2007, p. 89).

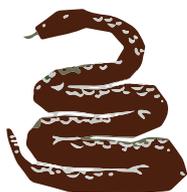
Então, é preciso abrir-se à descoberta e não fechar possibilidades. Pois, pesquisar envolve busca, busca pelo o que não se sabe, pelo o que foge das sistematizações. Por isso, caminhamos pelo tempo *Aión*, correspondente ao movimento que é a existência humana.

Contudo, para entendermos melhor esses modos temporais recorreremos a seguir à apropriação, efetivada por Kohan, do conceito de devir e história cunhados por Deleuze e Guattari (1997). Kohan articula o tempo da história e o tempo do *devir* com a ideia de *Chrónos* e *Aión* expostas anteriormente. Uma articulação que aponta duas tipologias de conceber a infância, qual seja, majoritária e minoritária, que são fundamentais para compreendermos a ligação infância e tempo.

Infância majoritária (História, Chrónos) e infância minoritária (Devir, Aión)

Devir e história: duas direções, dois movimentos. A história concernente à continuidade, “a sucessão de efeitos de uma experiência ou acontecimento” (KOHAN, 2004, p. 60). O *devir*, como a descontinuidade, a revolução, criação. “De um lado, o contínuo: a história, *chrónos*, as contradições e as maiorias; do outro lado, o descontínuo: o ‘*devir*’ *aión*, as linhas de fuga e as minorias” (KOHAN, 2004, p. 60).

Vejamos como se articula a história com a perspectiva temporal *Chrónos* e o *devir* com a perspectiva *Aión*. Enquanto a história vem



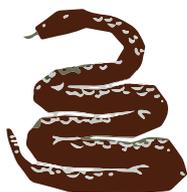
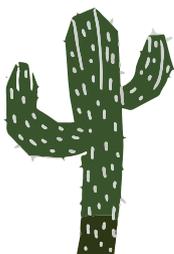
com a linearidade, com a sucessão, o devir vem com a irrupção, com o desvio, com a descontinuidade da própria história. Enquanto a primeira lógica situa-se no âmbito das maiorias, do comumente aceito, legitimado, abrangente, a segunda, compõe as minorias, não se remetendo, necessariamente, ao aspecto quantitativo, mas à potência, à força:

O que define então uma minoria não é o número, são as relações interiores ao número. Uma minoria pode ser numerosa ou mesmo infinita; do mesmo modo uma maioria. O que as distingue é que a relação interior ao número constitui no caso de uma maioria um conjunto, finito ou infinito, mas sempre numerável, enquanto que a minoria se define como conjunto não numerável, qualquer que seja o número de seus elementos. O que caracteriza o inumerável não é nem o conjunto nem os elementos; é antes a conexão, o “e”, que se produz entre os elementos, entre os conjuntos, e que não pertence a qualquer dos dois, que lhes escapa e constitui uma linha de fuga (DELEUZE, 1997, p. 173).

Essa linha de pensamento desdobra-se no que Kohan (2004) chama de “infância majoritária e infância minoritária”. A primeira, referente à infância do tempo quantificado, da cronologia, dos estágios, da história, do saber/poder legitimado, ou seja, a infância modelo, inscrita no saber médico ou acadêmico, a infância comumente disseminada e aceita, em síntese, a infância da idealização. A segunda:

A infância como experiência, como acontecimento, como ruptura da história, como revolução, como resistência e como criação. É a infância que interrompe a história, que se encontra num devir minoritário, numa linha de fuga, num detalhe; a infância que resiste aos movimentos concêntricos, arborizados, totalizantes: “a criança autista”, “o aluno nota dez”, “o menino violento”. É a infância como intensidade, um situar-se intensivo no mundo; um sair sempre do “seu” lugar e se situar em outros lugares, desconhecidos, inusitados, inesperados (KOHAN, 2004, p. 63).

É a infância real. Não a infância que mais se assemelha a uma esponja, absorvendo as verdades que a impõem. Mas, a infância da singularidade. Do encontro. A infância do *devir*, do *devir-criança*.



A infância e o devir-criança

Devir-criança, conceito cunhado por Gilles Deleuze e Félix Guattari (1997), reverbera a força da criação, da novidade pertencente ao sujeito criança:

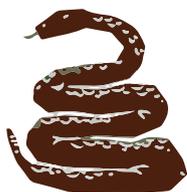
Devir é, a partir das formas que se tem, do sujeito que se é, dos órgãos que se possui ou das funções que se preenche, extrair partículas, entre as quais instauramos relações de movimento e repouso, de velocidade e lentidão, as mais próximas daquilo que estamos em vias de nos tornarmos, e através das quais nos tornamos (DELEUZE; GUATTARI, 1997, p. 64).

Consiste na própria força, que irrompe, revoluciona, resiste e que só pode vir à tona na relação, no encontro, sendo mais específico, “o encontro entre o adulto e uma criança” (KOHAN, 2004, p. 64), assim como o encontro entre as próprias crianças.

Falamos desse encontro porque há um enigma resultante dele, capaz de levar a ciência a sair dos laboratórios, da superficialidade. Pois, o encontro entre crianças e entre um adulto e uma criança gera uma fronteira, um lugar onde o novo acontece. Por isso, não é viável olhar para infância enclausurado pelas discursividades que as cercam, afinal, a força que possui irradia a multiplicidade de uma existência. Schérer (2009, p. 193) nos adverte:

Pensar o devir-criança, pensar a infância a partir dele, em sua esfera, é rejeitar o acervo de ideias, os pesados grilhões e disfarces impostos à infância pela tradição pedagógica e psicológica, bem como pelo universo psicanalítico com seus estágios, suas transferências, suas castrações, sua subordinação da infância à uma significação única, à verticalidade de uma única ereção.

Dito de outro modo, é romper com a tendência de algumas áreas, como as supracitadas por Schérer (2009), de uniformizar um ser informe. Tirá-los das caixinhas permitindo sua manifestação, permitindo o *devir*, o movimento do ser. Abrir-se à possibilidade. Sair do lugar da



repetição e permitir o espaço, a expressão do novo. Desvencilhar-se daquilo que limita, que poda o diverso, do tempo *Chrónos* e aderir a um tempo *Aión*, cuja regra e cujo limite não são outras, a não ser a própria experiência, intensidade e intimidade decorrentes das vivências.

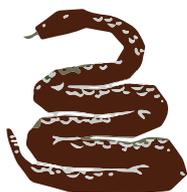
A infância e alteridade (outridade)

Na busca de ir além do que nos é dado sobre a infância, configura-se a necessidade de tecer linhas de sentido pautadas na *alteridade*, ou *outridade*. De tal ponto de inflexão, é estabelecida a indeterminação do fenômeno que se pretende estudar, a infância. É como se por mais que nos aproximássemos e tentássemos compreender, a *alteridade* da infância impossibilitasse sua captura em termos totalizantes.

Quando falamos de *alteridade*, referimo-nos ao reconhecimento da *outridade*, do outro, ante a mim, mas outro e sendo outro não pode ser o mesmo. Está além, extrapola os fundamentos e se queremos interpretá-lo, ao menos minimamente, pois sempre deixará algo escapar, é preciso, como nos incita Skliar (2003), ir além, muito além, do que nos é dado:

Voltar o olhar para si mesmo, repensar tudo o que nos foi pensado a partir da academia, a partir dos textos especializados, a partir dos discursos politicamente corretos, a partir das consciências acomodadas daqueles que se conhecem como parte da normalidade, do racional, do democrático, do verdadeiramente humano (...) (SKLIAR, 2003, p. 13).

É um olhar para si, mas mirando a necessidade de sair de si, abrindo as portas para a relação, a relação com o outro. Quando falamos de outro, logo nos vem à ideia de que este está fora de nós, difere de nós, distancia-se de nós, mas de acordo com Skliar (2003, p. 26) “o outro” pode também ser pensado “em termos de interioridade, quer dizer, que esses outros também podem ser eu, sermos nós”.



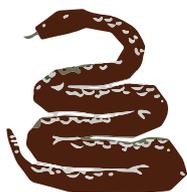
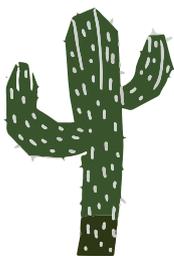
Assim, o *outro* está em toda parte e mesmo diante do desassossego que traz, faz-se imprescindível:

Porque sem o *outro* não seríamos nada (e não confundir esta frase com aquela outra que se pronuncia habitualmente nos entornos); porque a mesmidade não seria mais do que o egoísmo apenas travestido. Porque se o *outro* não estivesse aí, só ficaria a vacuidade e a opacidade de nós mesmos, a nossa pura miséria, a própria selvageria que nem ao menos é exótica. Porque o *outro* já não está aí, senão aqui e em todas as partes; inclusive onde nossa pétrea mesmidade não alcança ver (SKLIAR, 2003, p. 29).

Contudo, o *outro* tem se tornado alvo de aniquilação por carregar consigo a característica da novidade comprometendo as projeções sociais e os cálculos para o ser e o mundo. Na perspectiva da outridade é que costuramos nosso pensamento sobre a infância. Preferimos lançar nossos olhares à infância entendendo-a não numa relação causa-efeito, cuja potência é limitada a ser o que querem que ela seja, o que já está determinado de antemão, com possibilidades calculadas. Vemos a infância como o *outro*, e isso é ter plena ciência que pode ser mais do que imaginamos, inclusive não ser exatamente nada do que imaginamos. É o *outro*, mais do que se postulou como potência, pois, é sujeito, é humano, sendo assim, carrega a possibilidade do inesperado.

De forma sintética, “a alteridade da infância é algo muito mais radical: nada mais e nada menos do que sua absoluta heterogeneidade no que diz respeito a nós e a nosso mundo, sua absoluta diferença” (LARROSA, 2006, p. 185). Assim, a infância é o estranho, a novidade corporificada, a possibilidade múltipla e a verdade que requer ser aceita, legitimada.

Mas, parece que essa consideração não tem sido compreendida quando se trata da infância; “a infância é, por fim, um dos nomes cuja verdade alguns teimam em inscrever sob as portas do mesmo” (KOHAN, 2010, p. 8). Teimosia que provoca a interrupção da infância, pois “o tempo da criança é uma ameaça à celebridade e à urgência adultas” (SKLIAR, 2014, p. 168).

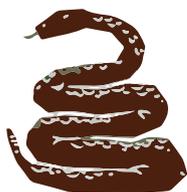


Parece ser difícil encarar a novidade do outro como uma verdade. A repulsa com a diferença é uma marca histórica. É como se compromettesse o cálculo para o ser. Um real temor quanto ao que pode irromper, descontinuar, paralisar ou mudar. Um grande exemplo, bem conhecido, é a repulsa de Herodes quanto ao nascimento de Jesus. Arendt (2007) conjectura, a partir dessa atitude de Herodes, o anseio pelo controle, pela projeção do mesmo, o totalitarismo.

Vejamos que já no começo da existência, o menino Jesus representava um perigo. Um verdadeiro terror. Pois, seu nascimento representava um acontecimento que colocaria em risco a continuidade do reinado de Herodes. Isso é pelo fato de que o *nascimento* carrega consigo a *alteridade* e é justamente a *alteridade* que condiciona o surgimento da verdade, pois, como falamos, não pode existir verdade sem a *alteridade* (KOHAN, 2010).

A cada criança que nasce significa um começo. “Não é o começo de um processo mais ou menos antecipável, mas uma origem absoluta, um verdadeiro início” (LARROSA, 2006, p. 187). O *nascimento* pode ser a descontinuidade, a ruptura, a fuga. Pode ser também, como coloca Arendt (2007), um milagre, fugindo dos cálculos previstos. O “nascimento”, não deixa de ter o potencial de ser também, de acordo com Zambrano (1993), o “impossível”, extrapolando os saberes e poderes instituídos, um impossível que chega a ser verdade, porque há *alteridade*, há o novo.

Com efeito, vemos que para falar de infâncias é preciso ir além, além do absolutizado, decretado para a mesma. Colocar em suspensão a normalidade, o outro precisa ser convidado, precisa que lhe seja dada à palavra a abertura para sua expressão, porque “já foi medido demais como para que tornemos a calibrá-lo em um laboratório desapaixonado e sepulcral” (SKLIAR, 2003, p. 29). O *outro* precisa de um gesto capaz de nos colocar na espreita dos acontecimentos, na intenção de pensar com ele a educação, de pensar com ele o educar-se.



COMPOSIÇÕES DA INFÂNCIA: ALGUMAS EVIDÊNCIAS QUE FUNDAMENTAM UM NOVO PENSAR

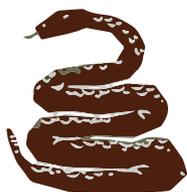
A infância é a positividade de um dever múltiplo, de uma produtividade sem mediação, a afirmação do ainda não previsto, não nomeado, não existente; a asseveração de que não há nenhum caminho predeterminado que uma criança (ou um adulto) deva seguir, que não há nenhuma coisa que ela (ou ele) deva se tornar; a infância é “apenas” um exercício imanente de forças (KOHAN, 2011, p. 252).

Partindo da consideração das crianças como sujeitos que extrapolam os cálculos previstos, sujeitos que pensam e agem de forma ampliada, gostaríamos de aqui, junto às crianças, exercitar o pensamento por esse fluxo, especificamente pensar a infância no cotidiano da pré-escola concedendo abertura e visibilidade para suas composições. Pensar um pensamento possibilitador de novidades, pensamento que pensa e não que apenas reconhece, até mesmo porque pensar implica devir e devir tem tudo a ver com a vida, não se restringe ao reconhecimento, mas é criação (SCHÖPKE, 2004).

Falamos de pensar pela infância, através do que ela mesma nos oferece a começar pelo próprio nascimento (ARENDRT, 2007). Pois, embora nascer seja algo aparentemente comum por sua recorrência e repetição, vale lembrar que isso não significa impedimento para a diferença. Pois, de acordo com Deleuze, nas palavras de Schöpke,

Se a repetição existe, ela exprime, ao mesmo tempo, uma singularidade contra o geral, uma universalidade contra o particular, um relevante contra o ordinário, uma instantaneidade contra a variação, uma eternidade contra a permanência. Sob todos os aspectos, a repetição é a transgressão (SCHÖPKE, 2004, p. 35).

Transgride porque retorna indo na contramão do que impede retornar e só retorna porque não é qualquer coisa, retorna porque é singular



e as singularidades são acontecimentos que não podem passar despercebidos. Então, sigamos atentos a essas singularidades, a esses acontecimentos geridos pela criança no interior da escola, as composições da infância que nos fazem pensar e pensar além do dado.

A composição do brincar expressando a tônica da criação e da diferença

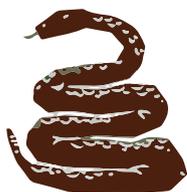
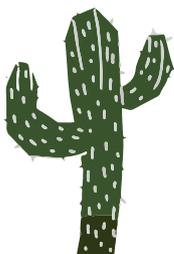
Das imagens percebidas no cotidiano escolar observado, um dos elementos oferecidos pelas crianças, sujeitos nômades, para o exercício do pensamento, era o brincar. A brincadeira acontecia, entre as crianças, independente das condições impostas, mobilizada nas brechas que a escola lhe proporcionava.

É válido considerar que na instituição observada não havia brinquedos disponíveis, mas as crianças os levavam tanto transportados nas bagagens, em suas bolsas, como em seus pensamentos. Os brinquedos eram objetos, mas também eram ideias. Ideias que na escola eram materializadas. A escola era, ela mesma, lugar de construção de brinquedos.

Naquele *espaçotempo*, brincar significava invenção e a invenção fomentava a arte. Esta última, por sua vez nos levou ao papel, o recurso utilizado pelas crianças para criação de brinquedos. O papel, acabou indicando, naquele contexto, a criação, as dobras, fissuras, rabiscos, enfim, o papel nos remetia liberdade, remetia ar e fluxos.

O papel nas mãos das crianças era sinônimo de imaginação e fantasia, no cotidiano variadas combinações eram possíveis, pois como diz Benjamin,

[...] nada é mais próprio da criança combinar imparcialmente em suas construções as substâncias mais heterogêneas – pedra, plastilina, madeira, papel. Por outro lado ninguém é mais sóbrio com relação aos materiais que a criança: um simples



fragmento de madeira, uma pinha ou uma pedra reúne na solidez e na simplicidade de sua matéria toda uma plenitude das mais diferentes figuras (BENJAMIN, 1984, p. 87).

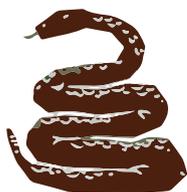
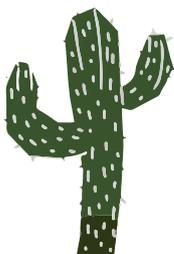
O brincar, naquele contexto, nos fazia refletir sobre a escola. Chegamos a conjecturar que, embora a escola aderisse, por vezes, a um pensar limitado a aprendizagens conteúdistas, também possibilitava, até mesmo sem intenção, outros movimentos de vida no seu interior. A escola, até sem perceber, acabava deixando vazar composições inesperadas.

Vejamos que com o papel que estava na escola, que era recurso obrigatório da instituição para escrita de letras, números e desenhos (quando solicitados), nas mãos das crianças ganhava outro sentido. Os papéis eram recursos para outros fazeres além de escolares, como bicos de pato, leques e desenhos que expressavam o verdadeiro pensamento livre. As artes, sem dúvidas, traziam a figura do novo conectado à vida.

(...) Nestes restos que sobram, elas reconhecem o rosto que o mundo das coisas volta exatamente para elas, e só para elas. Nestes restos, elas estão menos empenhadas em imitar as obras dos adultos do que em estabelecer entre os mais diferentes materiais, através daquilo que criam em suas brincadeiras, uma nova e incoerente relação. Com isso as crianças formam seu próprio mundo de coisas, mundo pequeno inserido num maior (BENJAMIN, 1984, p. 77).

Se perguntássemos do que se tratava aquela produção artística para as crianças, buscando explicações, causas, referências para o fazer, não era de se espantar a interrupção causada com a frase *não sei*. Porque o *não sei* era a prova da novidade, da inovação que incomodava o hábito da sociedade adulta de não imaginar nenhum feito mobilizado em suspenso, o fazer sem destino, apenas o fazer e o arriscar.

Diante das composições percebemos que as crianças faziam artes, brinquedos e brincadeiras ao mesmo tempo. Assim, inferimos que, naquele contexto, o prazer não estava no que fora criado em si, nem no uso final da criação. O prazer estava justamente no processo, na relação estabelecida na construção dos brinquedos, isso



era o divertido, tanto é que ao término de um se fazia outro e outro, até encher a bolsa de criações.

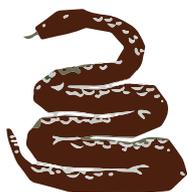
Eu gosto de brincar de casinha de boneca com grade, fazer. Se eu pudesse sabe o que eu queria? De brinquedo? Eu queria coisa de montar os brinquedos e fazia do tamanho do chão da escola eu fazia uma cidade de brinquedo e fazia fazenda, animais, eu fazia casa, fazia um monte de coisa, fazia cidade, até prédio, é... montava as pessoas (KÉSIA, Pré II, 2017)²².

Fazer, montar, criar era característico da infância naquele contexto. Certa vez, fazendo com as crianças as dobraduras, o tempo cronológico simplesmente voou para nós, como num piscar de olhos. A sensação foi tamanha que as crianças não quiseram sequer comer, sendo que comer, pegar a merenda, era um momento muito esperado por elas, mas naquele dia foi esquecido, na verdade nós esquecemos, esquecemos de tudo, estávamos fitados no prazer de fazer artes/brinquedos/brincadeiras, mergulhados num tempo de intensidade (*aión*) que tudo para além do que estava sendo vivenciado obteve menos valor.

De fato, no terreno arenoso do brincar o que mais se sobressaiu foi a dimensão artística. Infância e arte estavam juntas, inseparáveis. A infância solicitava a dimensão estética vinculada à vida, portanto, solicitava a criação, a inventividade. Por exemplo, quando havia apresentações na escola, precisamente quando as docentes estavam confeccionando figurinos, cartazes, entre outros, não era de se espantar a atração das crianças pelas confecções, diziam gostar de pintar, desenhar e o desenho, vale um destaque, era mágico, promovia grandes encontros:

CENA: Hoje vaqueiro estava inquieto em sala de aula, começou a subir nas bancas, agredir colegas. Foi aí que tentei me aproximar e lhe convidei a desenhar. O convite parecia uma mágica, pois logo em seguida ele me deu a mão e se dispôs a arte. Naquele momento resolvi que eu mesma iria desenhar, na verdade eu queria me comunicar com ele através do desenho, conversar de

²² Nomes fictícios, escolhidos pelas próprias crianças.



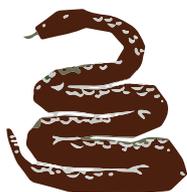
outro modo, outra língua, sobre suas ações com outros colegas. Interessante é que ele ouviu e pareceu entender, teve a confirmação disso quando olhou e sorriu (DIÁRIO DE CAMPO, 2017).

Não são residuais ou secundárias as artes das crianças. Muito pelo contrário, cada arte adinha no *espaçotempo* da pré-escola afetando o pensamento, na verdade, ferindo o pensamento que muitas das vezes opta em não pensar para além da ditadura das formas. Pois, estamos sempre procurando modelos, padrões, caixinhas, mas as criações consistem justamente na ultrapassagem dos moldes.

É evidente que a ditadura das formas vem no sentido de domesticar o movimento desigual (SKLIAR, 2003) que emerge no cotidiano. Uma medicalização do disforme. Assim, no contexto em questão, vaqueiro representava, por muitas vezes, esse movimento na contramão da mesmidade, uma estrangeiridade (KOHAN, 2007) infância minoritária em cena que nos mobilizava a hospedagem, tradução (DERRIDA, 2003). No entanto, uma hospedagem tal como Derrida (2003) coloca, como a *hospitalidade absoluta*, aquela que

(...) exige que eu abra a minha casa (chez-moi) e que dê, não apenas ao estrangeiro (dotado de um nome de família, de um estatuto social de estrangeiro, etc.), mas ao outro absoluto, desconhecido, anônimo, e que lhe dê lugar, que o deixe vir, que o deixe chegar, e ter lugar no lugar que lhe ofereço, sem lhe pedir reciprocidade (a entrada num pacto), e sem mesmo lhe perguntar pelo nome (DERRIDA, 2003, p. 40).

Hospedar o outro, a diferença. De um modo geral, o brincar, os brinquedos, as artes nos levaram à tônica da diferença. Este aspecto emerge na nossa leitura como uma outra imagem que se fez repercutir em nós como acontecimento e experiência (LARROSA, 2002). Se há sujeito capaz de ensinar acerca da diferença esse sujeito é a criança que expõe como ninguém a necessidade de reconhecimento e validação do que é novo, do que foge do padrão.

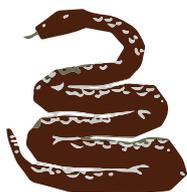
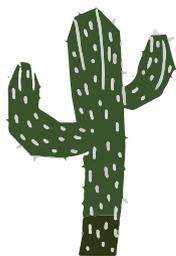


As crianças se relacionavam de forma única com a diferença (SCHÖPKE, 2004). Elas eram a própria diferença e expressavam a importância disso em tudo que faziam. Por exemplo, a forma que lidavam com a professora, conosco, em pares e, sobretudo com a colega em situação especial, Síndrome de Down, em sala de aula era bastante acolhedora. A diferença era o que atraía, aproximava, até mesmo porque é como diz Skliar (2003, p. 122): “o que é igual para todos não interessa a ninguém”.

Vejamos a seguinte situação com a bota de Branca de Neve:

CENA: Era o dia da apresentação da Linda Rosa Juvenil. Branca de neve chegou com uma bota dourada, estava muito feliz com sua bota. A bota era um pouco maior que seus pés, ela disse: - Tia, olha bota que eu ganhei. A Bota chamou a atenção de todos na sala, as crianças olhavam com desejo. Porém, estava incomodando os pés de Branca de Neve que logo resolveu tirar. Joane se aproxima dela e diz: - Me dá tua bota? Deixa eu ficar com ela um pouquinho? Branca de Neve hesita no início, mas depois acaba deixando. Enquanto Joane usava a bota e se divertia com o pertence de Branca de Neve, logo percebe-se que a bota cairia bem no papel da bruxa que estava sendo representada por Abacaxi. Quando a apresentação acabou, as crianças retornaram a sala de aula e era a hora de Abacaxi devolver a bota. Branca de Neve ao colocar a bota em seus pés, percebeu que algumas crianças começaram a rir de seu calçado, naquele momento começaram associar a bota com o personagem da bruxa, provocando descontentamento na criança (DIÁRIO DE CAMPO, 2017).

A bota de Branca de Neve, naquele contexto, podia simbolizar a diferença. No início, a diferença que despertava a curiosidade pela experimentação, pelo conhecer, pelo uso, pelo encantamento. Em seguida, precisamente no momento em que começou a ser associada à bruxa, a diferença que deveria ser evitada, a diferença que não é bela, do descontentamento, ou seja, as crianças nos usos da bota acabaram produzindo sentidos diferenciados a partir do contexto em relação ao pertence, puderam em síntese experienciar o encantamento e descontentamento a partir de situações cotidianas.



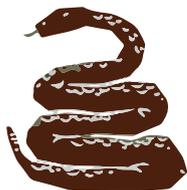
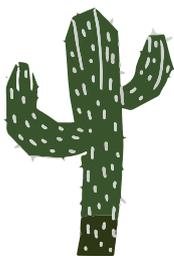
Vejamos que a diferença encanta, mas em dado momento perde o encanto. O que provoca isso? Observemos que a diferença é a mesma, a bota era a mesma, no entanto os sentidos e as associações dados são alterados de acordo com o contexto, por isso questionamos: onde está o problema? Na diferença ou nos sentidos que lhes são dados?

Conjecturando, a bota podemos chamar de outro. Seguindo a analogia, a bota é “o outro como anormal. Seu corpo, seus gestos e seus movimentos como anomalias. O outro como um incorrigível a ser corrigido, retificado, desmontado, recuperado” (SKLIAR, 2003, p. 176). A sociedade, os saberes-poderes instituídos capturam esse outro e logo lhe colocam rótulos, nomes, classificações, enquadramentos; por sorte, esse outro, que é diferença escorregadia, consegue escapar dessa captura e provocar grandes turbulências.

Por isso dizemos que momentos como esses quebravam o nosso pensar. Era impossível não sentir o mal-estar diante dos cacos que representavam nosso constrangimento diante da infância. A infância se posicionava na escola de forma única. As crianças faziam chover diferença. A todo instante lutavam desligando as ligações mais severas de um pensar pragmático, colocando contra a parede questões de aprenderes e fazeres que precisam ser revistos e atender as suas singularidades.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir do exercício de pensar a infância para além do dado conseguimos evidenciar a infância como “dever” (DELEUZE; GUATTARI, 1997), “o impossível” (ZAMBRANO, 1993), “Aión” (KOHAN, 2004), “nascimento” (ARENDDT, 2007), “alteridade” (SKLIAR, 2003), “experiência” (LARROSA, 2006), “o outro” (SKLIAR, 2003) que produz para além do dado, instituído e que provoca o pensamento. Ademais, percebemos as derivações do fenômeno muito embora houvesse as tentativas



de governo, de captura do mesmo, pois, sem dúvidas, a infância resiste ao controle, sendo uma produção constante, além de determinismos.

O anseio de encontrar-se com essas derivações, possibilitou um exercício ensaístico, de afetamento. Pois, encontrar-se com a infância significa envolver-se com uma poética de vida dentro da própria escola. Significa uma quebra de pensamento que ao invés de formar, provoca um formar-se, afinal, as infâncias também nos educam, *infâncias minoritárias*, *infâncias estrangeiras*, com outras línguas, sotaques, outros tons. Infâncias que ao desafinar afinavam o pensamento e cavam aberturas nas estruturas mais rígidas ali impostas

De um modo geral, pensar a infância para além do que é dado contribuiu para tecermos uma composição de pensamento a partir da experiência da infância. Percebemos a força da infância, ou melhor, da experiência da infância, independente das condições impostas. Infância que nos mostra outros tempos, outras lógicas e formas de pensar. Nos faz acreditar no mundo e com sua “estrangeiridade” (KOHAN, 2007) nos ensina sobre a diferença e o valor dela na educação. Nos tira de lugares que achamos seguros e permite aquilo que é característico do ser humano, mas que muitas vezes deixamos de exercitar que é o pensamento.

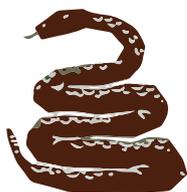
REFERÊNCIAS

AGAMBEN, Giorgio. **Infância e História**: destruição da experiência e origem da história. Belo Horizonte: UFMG/Humanitas, 2005.

ARENDT, Hannah. **A condição humana**. Trad. Roberto Raposo. 10. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2007.

BENJAMIN, Walter. **Reflexões**: a criança, o brinquedo, a educação. São Paulo: Summus, 1984.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Ensino Fundamental de Nove Anos** – Orientações Gerais. Julho de 2004. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/noveanorienger.pdf>. Acesso em: 28 de abril de 2021.



BRASIL. Emenda constitucional nº 59 de 11 de novembro de 2009. Acrescenta § 3º ao art. 76 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias para reduzir, anualmente, a partir do exercício de 2009, o percentual da Desvinculação das Receitas da União incidente sobre os recursos destinados à manutenção e desenvolvimento do ensino de que trata o art. 212 da Constituição Federal, dá nova redação aos incisos I e VII do art. 208, de forma a prever a obrigatoriedade do ensino de quatro a dezessete anos e ampliar a abrangência dos programas suplementares para todas as etapas da educação básica, e dá nova redação ao § 4º do art. 211 e ao § 3º do art. 212 e ao caput do art. 214, com a inserção neste dispositivo de inciso VI. **Diário Oficial da União**, Brasília, 12 nov. 2009. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc59.htm. Acesso em: 01 de maio, de 2016.

DELEUZE, Gilles. **Conversações**. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1992.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. Mil Platôs. **Capitalismo e esquizofrenia**. Vol. 4. São Paulo: Editora 34, 1997.

DERRIDA, Jacques. **Da Hospitalidade**. Trad. Fernanda Bernardo. Viseu: Ed. Palimage, 2003.

HERÁCLITO. **Fragmentos**. Trad. Alexandre Costa. Rio de Janeiro: Difel, 2000.

HILLESHEIM, Betina.; GUARESCHI, Neza Maria de Fátima. **De que infância nos fala a psicologia do desenvolvimento? Algumas reflexões**. Psicologia da Educação. São Paulo, v. 2, n. 25, p. 75-92, 2007.

JORGENSEN, D. L. **Participant Observation: a methodology for human studies**. Califórnia: SAGE Publications, 1989.

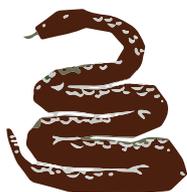
KOHAN, Walter Omar. A Infância da educação: o conceito devir-criança. *In*: KOHAN, Walter Omar (Org.). **Lugares da Infância: filosofia**. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

KOHAN, Walter Omar. **Infância, estrangeiridade e ignorância**. Ensaios de filosofia e educação. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

KOHAN, Walter Omar. **Infância**. Entre educação e filosofia. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

KOHAN, Walter Omar. Não há verdade sem alteridade. A propósito de “Devir-criança da filosofia: infância da educação”. *In*: KOHAN, Walter Omar (org.). **Devir-criança da filosofia: infância da educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

KOHAN, Walter Omar; LOPES, Sammy William; MARTINS, Fabiana Fernandes Ribeiro (org.). **O ato de educar em uma língua ainda por ser escrita**. Rio de Janeiro: NEFI, 2016.



LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. **Revista Brasileira de Educação**. Tradução de João Wanderley Geraldi, Universidade Estadual de Campinas, Departamento de Linguística, Jan/fev./Mar/abr. 2002.

LARROSA, Jorge. O enigma da infância – ou o que vai do impossível ao verdadeiro. *In*: LARROSA, Jorge. **Pedagogia Profana**: danças, piroetas e mascaradas. 4. ed. Trad. Alfredo Veiga-Neto. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

MELUCCI, Alberto (Org.). **Por uma sociologia reflexiva**: pesquisa qualitativa e cultura. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005. p. 25-42.

SATURNO, Joane Santos do Nascimento. **A infância no espaçotempo da pré-escola obrigatória**: o dizer infantil, experiência e aprenderes-fazeres que atravessam o cotidiano das crianças/ Joane Santos do Nascimento Saturno – 2018. Disponível em: <https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/32823> Acesso: 19 de março de 2021.

SCHÉRER, René. **Infantis**: Charles Fourier e a infância para além das crianças. Tradução Guilherme João de Freitas Teixeira. Belo Horizonte: Autêntica, 2009. (Educação: Experiência e Sentido).

SCHÖPKE, Regina. **Por uma filosofia da diferença**: Gilles Deleuze, o pensador nômade. Rio de Janeiro: Contraponto; São Paulo: Edusp, 2004.

SKLIAR, Carlos. **Pedagogia (improvável) da diferença**: e se o outro não estivesse aí? Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

SKLIAR, Carlos. **Desobedecer a linguagem: educar**. Belo Horizonte: Autêntica, 2014. (Coleção Educação: Experiência e sentido / coordenadores Jorge Larrosa, Walter Kohan).

RESENDE, Haroldo de. A infância sob o olhar da Pedagogia: traços da escolarização na modernidade. *In*: RESENDE, Haroldo de (Org.). **Michel Foucault**: o governo da infância. Belo Horizonte: Autêntica, 2015. (Coleção Estudos Foucaultianos).

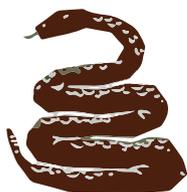
ZAMBRANO, María. **Filosofía y poesía (prólogo de 1987)**. Madri: Fondo de Cultura Económica, 1993.



6

Karinny Lima de Oliveira

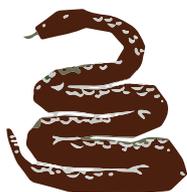
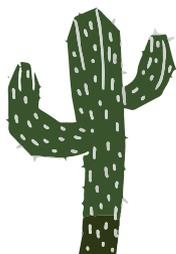
**PROGRAMA MARIA
DA PENHA VAI À ESCOLA:
UMA POLÍTICA PÚBLICA
DE ESTADO NO ENFRENTAMENTO
À VIOLÊNCIA DE GÊNERO
NO MUNICÍPIO DE CARUARU/PE**



RESUMO:

Este artigo tem como objetivo analisar as condições de possibilidade de implementação (ou não) do Projeto Maria da Penha vai à Escola até ser tornar uma Política Pública de Estado no enfrentamento à violência contra a Mulher do Município de Caruaru/PE. A metodologia é uma pesquisa documental com estudo dos próprios textos dos marcos legais, considerando o lapso temporal a partir do advento da Lei Maria da Penha, Lei de Nº 11.340/2006 até o ano de 2020, quando a Lei Maria da Penha completou 14 anos. Vimos nesta pesquisa que tanto a constituição como também a implementação das Políticas Públicas de Estado estiveram diretamente implicadas à vontade política e, sobretudo no compromisso ético de suas respectivas secretárias, indo na contramão do cenário político fascista do Governo Federal, evidenciando, portanto, o movimento disputa de interesses políticos, por vezes antagônicos, pois de um lado tinha a imposição da ala conservadora reacionária e de outro lado, a ala de resistência feminista. A pesquisa aponta que o status de Política Pública de Estado contribui com veemência na abordagem de um novo paradigma, ou seja, a afirmação dos Direitos Humanos das Mulheres em de construir uma sociedade equânime.

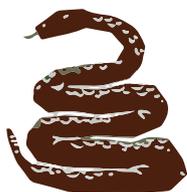
Palavras-chave: Políticas Públicas de Estado. Mulheres. Violência doméstica e familiar. Dignidade humana.



ABSTRACT:

This article aims to analyze the conditions for the possibility of implementing (or not) the Project Maria da Penha Goes to School until it becomes a State Public Policy in combating violence against women in the city of Caruaru/PE. The methodology is a documentary research with the study of the texts of the legal frameworks, considering the time lapse from the advent of the Maria da Penha Law, Law No. 11,340/2006 until 2020, when the Maria da Penha Law, law now 14 years old. We saw in this research that both the constitution and the implementation of State Public Policies were directly involved in the political will and, above all, in the ethical commitment of their respective secretaries, going against the fascist political scenario of the Federal Government, thus evidencing the movement dispute of political interests, sometimes antagonistic, because on the one hand there was the imposition of the reactionary conservative wing and, on the other, the feminist resistance wing. The research points out that the status of State Public Policy strongly contributes to the approach of a new paradigm, that is, the affirmation of the Human Rights of Women in building an equitable society.

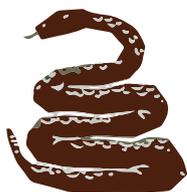
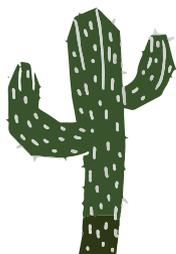
Keywords: State Public Policies, Women, domestic and family violence, human dignity.



INTRODUÇÃO

A proposta desse trabalho partiu da data de aniversário da Lei Maria da Penha, a qual, no dia 07 de agosto de 2020, completou seus 14 anos! E pela implicação política-acadêmica de ser mulher sobrevivente da violência doméstica e familiar e ter estudado políticas públicas de enfrentamento à violência de gênero no meu Mestrado em Educação Contemporânea da UFPE, no qual minha dissertação teve como título *“Marias também têm força”: a emergência do discurso de enfrentamento à violência contra a mulher na rede pública de ensino de Caruaru*. Então, nada mais simbólico, político e poético, do que escrever sobre a trajetória das disputas políticas da criação e analisar as condições de possibilidade de implementação do Projeto Maria da Penha vai à Escola, suas ações pedagógicas, número de alunos/as alcançados/as, o período de sua não implementação e em meio ao descaso do cenário federal, a sua conquista de status de Programa, enquanto uma Política Pública de Estado no enfrentamento à violência de Gênero no Município de Caruaru/PE.

Na discussão teórica iremos elencar quais os aportes teóricos que trazem as correntes e apontam caminhos frente à implementação dessa política pública. Já na Metodologia, situaremos nosso trabalho com cunho de pesquisa documental, a partir dos documentos e relatórios da Secretaria de Políticas para as Mulheres e dos próprios textos dos marcos legais, considerando o lapso temporal a partir do advento da Lei Maria da Penha, Lei de Nº 11.340/2006 até o mês de agosto de 2020, quando a Lei Maria da Penha completa 14 anos. Na análise trataremos os formatos e números do Programa Maria da Penha vai à Escola. E, por fim, a conclusão.



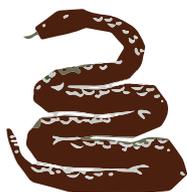
DISCUSSÃO TEÓRICA

Para desenvolver esse tema, precisamos entender que a lei Maria da Penha ganha ênfase em sua relevância social, por termos ao longo da história dos marcos legais brasileiros, leis que foram discriminatórias contra a mulher e que se estenderam até que a promulgação da nossa Constituição da República Federativa do Brasil que reconheceu o Princípio da Isonomia entre homens e mulheres, reconhecendo, portanto, formalmente o princípio da Igualdade na relação de gênero, descrita no primeiro inciso do Artigo 5º da Constituição Federal de 1988.

Contudo, o fato de ter formalmente esse direito reconhecido em lei, isso não corresponde ao seu aspecto material, pois a violência de gênero enquanto um elemento da cultura patriarcal é, ainda, plenamente vigente no século XXI, apesar das mudanças efetivadas na legislação, a realidade ainda é de pandemia social, pois nosso país apresenta um cenário extrema violência, o Brasil se encontra em 5º lugar no *ranking* mundial de assassinatos de mulheres cisgêneras, em 4º em termos de estupro de vulnerável e em 1º lugar em assassinatos de travestis e transexuais (WAISELFISZ, 2016).

Pesquisas sobre esse tema enfatizam que a violência de gênero transcende todos os setores da sociedade, independente de classe social, raça, grupo étnico, cultura, escolaridade, idade ou religião (BARSTED, 2004; LIMA, 2014; SANTOS & IZUMINO, 2005).

Foi, então, somente com o advento da Lei Maria da Penha – Lei Nº 11.340 (BRASIL, 2006) –, que a violência de gênero foi conceituada e regida sob novos paradigmas de procedimentos. Dessa forma, a violência de gênero passou a ser definida como qualquer ação ou omissão baseada no gênero que cause morte, lesão, sofrimento físico, sexual ou psicológico e dano moral ou patrimonial (FERNANDES, 2012). Nesse sentido, a Lei Maria da Penha

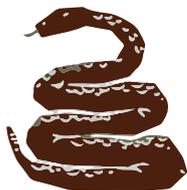
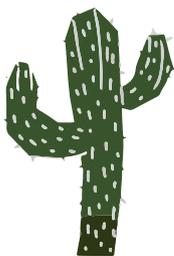


[...] cria mecanismos para coibir e prevenir a violência doméstica e familiar contra a mulher, nos termos do § 8º do art. 226 da Constituição Federal, da Convenção sobre a Eliminação de Todas as Formas de Violência contra a Mulher, da Convenção Interamericana para Prevenir, Punir e Erradicar a Violência contra a Mulher e de outros tratados internacionais ratificados pela República Federativa do Brasil; dispõe sobre a criação dos Juizados de Violência Doméstica e Familiar contra a Mulher; e estabelece medidas de assistência e proteção às mulheres em situação de violência doméstica e familiar (FERNANDES, 2012, p. 198).

A Lei Maria da Penha no que diz respeito às medidas integradas de prevenção, prevê a implementação de políticas públicas para coibir a violência doméstica e familiar contra a mulher, por meio de um conjunto articulado de ações da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios e de ações não-governamentais, tendo por diretrizes as seguintes afirmações elencadas nos incisos II, III, V, VIII e IX, de seu artigo 8º:

A promoção de estudos e pesquisas, estatísticas e outras informações relevantes, com a perspectiva de gênero e de raça ou etnia, concernentes às causas, às consequências e à frequência da violência doméstica e familiar contra a mulher, para a sistematização de dados, a serem unificados nacionalmente, e a avaliação periódica dos resultados das medidas adotadas;

O respeito, nos meios de comunicação social, dos valores éticos e sociais da pessoa e da família, de forma a coibir os papéis estereotipados que legitimem ou exacerbem a violência doméstica e familiar, de acordo com o estabelecido no inciso III do art. 1º, no inciso IV do art. 3º e no inciso IV do art. 221 da Constituição Federal; A promoção e a realização de campanhas educativas de prevenção da violência doméstica e familiar contra a mulher, voltadas ao público escolar e à sociedade em geral, e a difusão desta Lei e dos instrumentos de proteção aos direitos humanos das mulheres; 47 A promoção de programas educacionais que disseminem valores éticos de irrestrito respeito à dignidade da pessoa humana com a perspectiva de gênero e de raça ou etnia; O destaque, nos currículos escolares de todos os níveis de ensino, para os conteúdos relativos aos direitos humanos, à equidade de gênero e de raça ou etnia e ao problema da violência doméstica e familiar contra a mulher (FERNANDES, 2012, p. 202).



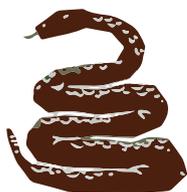
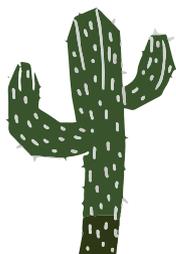
É, diante desse cenário, que, em função do cumprimento das diretrizes da Lei Maria da Penha no que diz respeito às medidas de assistência e proteção às mulheres em situação de violência doméstica e familiar, o Projeto Maria da Penha foi implementado em Caruaru em 2009 por meio da Secretaria Especial da Mulher, quando esta foi instituída pelo Decreto de nº 4.753/2009 (nesta ocasião a Secretaria Especial da Mulher era vinculada ao Gabinete do Prefeito).

Há assim, a partir de então, um novo cenário no campo educacional sendo constituído. A escola passa a se apresentar como um campo de disputas em torno das questões de gênero e, especialmente, da violência de gênero. Para Louro (2014), temos que admitir que:

qualquer iniciativa ou proposta de desestabilização dos atuais arranjos sociais, de acolhida ou de estímulo a novos arranjos precisa contar, necessariamente, com a construção de redes de aliança e solidariedade entre os vários sujeitos envolvidos nas práticas educativas e escolares—dentro e fora da escola. A identificação dos possíveis aliados, a difusão de informações, a discussão e o convite talvez sejam passos importantes tanto para o reconhecimento da importância política que têm as relações de gênero e sexuais quanto para a disposição de questionar e transformar suas formas atuais (LOURO, 2014, p. 131).

Somente em 2009 houve a implementação do projeto Maria da Penha vai à Escola, esse o processo em si foi não linear, nem sistemático e, sempre, esteve imerso em um intenso jogo de interesses e resistências. Dessa forma, não se pode negar que há um processo de jogo de interesses antagônicos (OLIVEIRA, 2016).

Há, de um lado, a luta pela politização e, no mesmo momento, há um movimento contrário, de luta pela despolitização da discussão de gênero e violência contra a mulher nas escolas. Como exemplo desse fenômeno, podemos citar o episódio emblemático que aconteceu no segundo semestre de 2015, que marcou o cenário político brasileiro por um intenso debate social em torno de campanhas da bancada federal conservadora e/ou evangélica pela exclusão de qualquer menção às



discussões sobre gênero e diversidade sexual – que eram compreendidas nos termos do discurso conservador como *ideologia de gênero* – dos planos de educação em todo país. Foi possível observar o conflito de interesses, assim como as relações de poder de cada um dos lados.

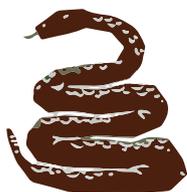
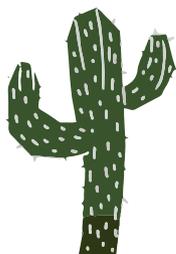
Enquanto uns militavam pela politização das discussões de gênero, outros, por sua vez, lutavam pela desqualificação e despolitização da questão de gênero no âmbito escolar. Ecoando, também, nos âmbitos estaduais e municipais. Tudo isso aconteceu em uma rede de relações e articulações sempre tensas, sempre em atividade, exatamente porque se dá no âmbito das transformações e das lutas sociais.

Inclusive os Planos Nacionais, Estaduais e Municipais de Educação publicaram, em junho de 2015, um Manifesto pela igualdade afirmando que a discussão relativa a direitos humanos, à equidade de gênero, raça ou etnia e ao problema da violência doméstica e familiar contra a mulher, deve ser componente curricular de todos os níveis de ensino, pois a escola necessita ser entendida como um espaço formador de cidadania e precisa, sobretudo, promover a reflexão e o diálogo sobre estas questões, contribuindo assim para a construção de uma sociedade democrática, respeitosa, inclusiva e sem censura.

METODOLOGIA

Este trabalho é elaborado enquanto pesquisa qualitativa, uma vez que lida com explorações e explicações sobre as realidades sociais, tem como foco os diferentes contextos e interpretações que os atores sociais possuem do mundo (BAUER; AARTS, 2002). Possuindo caráter relacional, pois, segundo Esteban (2010), a mesma envolve encontros face a face, participação, cooperação, interação.

Sob essa perspectiva relacional, Chizzotti (1998, p. 79) apresenta como pressuposto da pesquisa qualitativa a existência de “uma relação

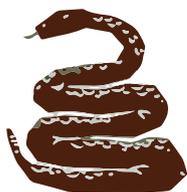


dinâmica entre o mundo real e o sujeito, uma interdependência viva entre o sujeito e o objeto, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito”. Nesse sentido, as práticas qualitativas proporcionaram, segundo Melucci (2005) uma redefinição do campo da pesquisa social e contribuem para a superação dos dualismos sujeito/objeto, realidade/interpretação, fatos/interpretação, heranças da modernidade.

Alcançando, assim, a perspectiva de que há centralidade na linguagem e de que a ideia está sempre relacionada a culturas, tempos e contextos específicos. O que nos possibilita a compreensão que não se trata de buscar resultados e conhecimentos absolutos. Dessa forma, a pesquisa qualitativa sob a ótica dos estudos pós-estruturalistas supera a ideia de busca de uma única verdade e de adoção de um método universal. É assim que, numa investigação, tal como esta que realizamos, não há a *realidade*, mas quantas forem possíveis de enunciar, conhecer, pensar, discutir, quantas realidades históricas – e linguageiras – para descrever (CORRAZZA, 2007, p. 113). Sob essa ótica, o problema de pesquisa não é descoberto, mas engendrado. Ele nasce desses atos de rebeldia e insubmissão, das pequenas revoltas com o constituído e aceito, do desassossego em face das verdades tramadas e onde nos tramaram (CORAZZA, 2007, p. 116).

Esta pesquisa foi realizada a partir de 2009 com a implementação do Projeto Maria da Penha vai à Escola e foi até agosto de 2020, quanto comemoramos o aniversário da LMP. A pesquisa foi feita com partes da minha dissertação, mais atualizações da última versão, quanto já tínhamos o status de Programa. Fazendo a devida observação de que no ano de 2020 não houve nenhuma ação, porque exatamente no período de início das aulas, nos deparamos com a pandemia da COVID-19, o que impossibilitou a implementação das ações.

Lüdke e André (1986) elencam uma série de vantagens do uso de documentos na pesquisa educacional, dentre eles: são uma fonte razoavelmente estável, que pode ser consultada várias vezes; são elaborados



em determinado espaço e tempo e, por isso, fornecem informações sobre seu contexto de produção; são também fonte não-reativa, permitindo o acesso a informações, quando limitações de tempo e deslocamento impedem a interação direta com os informantes e têm custo baixo.

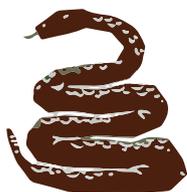
RESULTADOS E DISCUSSÕES

Nesta seção vamos apresentar a estrutura das 4 versões. Nas 3 versões primeiras ainda tínhamos a política pública de enfrentamento à violência de gênero como política de gestão, foi somente em 2016 que o Projeto Maria da Penha conquistou o status de Programa, alcançando, assim, a condição de Política Pública de Estado.

Passaremos, então, a apresentar as seguintes versões:

Tabela 1 – política pública de enfrentamento à violência de gênero

ANO/VERSÃO	FORMATO E ALCANCE DE ALUNOS/AS
A 1ª versão, dos anos de 2009 a 2011	As formadoras do projeto foram três profissionais da própria Secretaria Especial da Mulher e uma professora da Faculdade do Vale do Ipojuca - FAVIP, sendo orientadas conforme o plano/proposta do próprio Projeto da Secretaria, que versa sobre a proposta da Lei Maria da Penha – enquanto lei que combate a violência doméstica e familiar. Nesta versão, a atividade pedagógica foi desenvolvida por meio da realização de Palestras com duração de 2 horas em uma única etapa e entrega do material de apoio (informativo sobre a violência doméstica e locais de acolhimento para a vítima) e, por fim, a realização do Concurso de Redação. Contudo, essa atividade pedagógica era uma ação pontual realizada pelas agentes da própria Secretaria da Mulher. O concurso consistia em uma redação do tipo dissertativo, cujo tema era a Lei Maria da Penha e fora aplicado nas escolas do município. As atividades foram realizadas com os alunos/as do Ensino Fundamental II em 20 escolas, tanto do Município como do Estado.

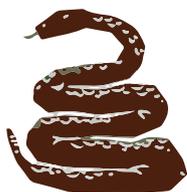


Na 2ª versão, dos anos
de 2012 a 2013

Nessa versão, o projeto passou por uma reelaboração estrutural, pois a equipe da Secretaria entendeu que só o Concurso de Redação não dava conta da complexidade do problema de violência contra a mulher. Então, foi estabelecida uma parceria com uma Professora de Pedagogia da Faculdade do Vale do Ipojuca - FAVIP, em que por meio de projeto de extensão, os alunos de pedagogia participaram da campanha educativa enquanto monitores/formadores. Enquanto atividades pedagógicas implicadas nesta etapa do projeto, houve a realização de palestras com duração de duas horas em uma única etapa, mais a entrega do material de apoio (informativo sobre a violência doméstica e locais de acolhimento para a vítima). Dessa forma, os/as alunos/as produziram atividades voltadas à realização apresentações artísticas de mamulengos e peças teatrais abordando a temática, e só depois que foi realizado o Concurso Municipal de Redação cujo tema foi “Lei Maria da Penha: Uma Conquista de Todas as Mulheres”. As atividades foram realizadas com os alunos/as do Ensino Fundamental I, II e EM, em 20 escolas, tanto do Município como do Estado.

Na 3ª versão, nos anos
de 2014 a 2016

Nesse lapso temporal, houve ausência da implementação do projeto, porque estava sob reformulação. Embora permanecesse a parceria entre Secretaria Especial da Mulher de Caruaru e o curso de Psicologia da UNIFAVIP, por meio do Projeto de Extensão denominado “Gênero e Educação” e o Projeto de intervenção do Laboratório de práticas psicológicas e organizações sócias (LAPOS), contudo, isso por si só não foi o suficiente para implementar o projeto, pois esfera da gestão, não houve a parceria da Secretaria de Educação do Município, havendo, portanto, inclusive, mudança da esfera jurisdicional por conta do veto das pautas de gênero e sexualidade do Plano Municipal de Educação de Caruaru. Não houve a implementação do Projeto nas Escolas Municipais. Houve, contudo, uma mudança de jurisdição, pois somente foram realizadas as ações em duas Escolas do Estado, contemplando menos de 50 alunos/as. OBSERVAÇÃO: No ano de 2016, o Projeto Maria da Penha vai à Escola conquista o status de Programa! Indo na contramão do cenário político municipal, estadual e federal. O Decreto de nº 035, de 17 de março de 2016, institui o Programa “Lei Maria da Penha vai à Escola”, publicado no Diário Oficial do Município de Caruaru, com data de 16 a 22 de março de 2016.

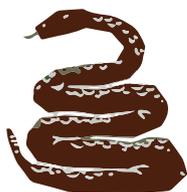
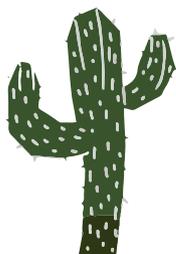


A 4ª versão, dos anos de 2017 até agosto de 2020

Nessa última versão, o Programa Maria da Penha vai à Escola está sob a responsabilidade do Eixo de Enfrentamento à Violência da Secretaria de Políticas para Mulheres, é Coordenado pela Coordenadora do Centro de Referência da Mulher Maria Bonita, (autora deste artigo), essa versão, trouxe novas condições de possibilidades, pois as parcerias intersetoriais foram alargadas através da parceria com o Programa Escola pela Paz. O Programa teve, não só o aumento das atividades, mas também a ampliação dos temas, uma vez que passou também a ser discutido as questões que envolvem a violência contra a criança e adolescente. Enquanto atividades pedagógicas implicadas nesta etapa do projeto, houve a realização de palestras com duração de três horas, envolvendo, portanto, discussões sobre as relações de gênero (OLIVEIRA; JORDÃO; BARROS; SILVA, 2019), entrega do material de apoio (informativo sobre a violência doméstica e locais de acolhimento e denúncia, bem como os contatos da rede de enfrentamento), foi realizado também a explicação sobre os passos de enfrentamento à violência, principalmente sobre o funcionamento do Fluxo da Rede em Caruaru. O alcance foi de mais de 7 mil alunos/as entre as mais de 115 ações realizadas nas escolas municipais, estaduais, particulares, creches e Instituições de Ensino Superior.

Diante da tabela acima, observamos que, para analisar as condições de possibilidade da política pública de cunho preventivo à violência de gênero em Caruaru, é mister nos remetermos às considerações feitas sob a lente da teoria do discurso, onde entendemos que “a estrutura social está marcada pela contingência, provisoriedade, pela historicidade e pelas múltiplas formas através das quais tudo o que é poderia ser (ter sido) diferente, e sê-lo num dado momento, sob dadas condições de possibilidade” (BURITY, 2014, p. 60).

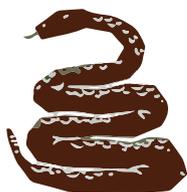
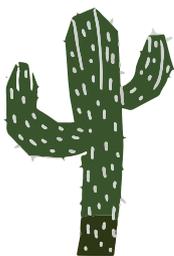
Nesse sentido, analisar as condições de possibilidade, envolve aspectos que requerem um exercício holístico de considerações políticas, sociais e culturais, na tentativa de compreender o aspecto de como há reverberações das ações internacionais e nacionais para o âmbito local – esse exercício é válido para que o nosso trabalho não apresente apenas elementos descritivos, fragmentados e deslocados de seus



respectivos contextos, e sim, que possamos entender que os conhecimentos progridem ao encontro uns dos outros (SANTOS, 2010). Nesse sentido, esperamos que, por meio da análise, nosso trabalho possa oferecer elementos de compreensão do fenômeno e que possa servir para outras experiências de enfrentamento à violência de gênero.

Dessa forma, consideramos importante fazer algumas análises, nas quais, na 1ª versão – após análise dos resultados das redações, a equipe responsável pelo Projeto, observou que as redações produzidas giravam sempre em torno da bibliografia da Maria da Penha (sua profissão, onde morava, as duas tentativas de homicídios, a morosidade da justiça brasileira, etc), e que não havia produção escrita voltada às formas de violência elencadas na lei, assim como o seu respectivo enfrentamento, ou muito menos aspectos conceituais de gênero e violência de gênero. Na 2ª versão não houve registros e avaliação das ações, como também não há registros do alcance de alunos/as contemplados.

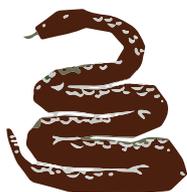
A 3ª versão foi atípica, pois, enquanto o Projeto, diante desse impasse do não reconhecimento da política de gênero, em que só foi implementado em apenas duas Escolas Estaduais na cidade de Caruaru. Percebemos que esse cerceamento aconteceu exatamente no cenário das discussões do Plano Municipal de Educação em 2015 e que teve como desdobramento, o resultado da exclusão da pauta tanto de gênero como também de sexualidade nos projetos políticos pedagógicos escolares, o que levou a momento de pior cenário político às demandas de implementação às políticas de gênero. Ainda na terceira versão, o Projeto Lei Maria da Penha vai à Escola ganha, em 2016, o status de Programa, instituído pelo Decreto de nº 035 de 17 de março de 2016, que foi fruto de todo um processo de luta e reconhecimento de política pública para as mulheres no município. Este documento versa “sobre a igualdade de condições de direitos entre mulheres e homens e da obrigação do Estado em coibir violências no âmbito dessas relações”, conforme dispõe os art. 5º, inciso I e art. 226,



§ 8º da Constituição Federal e a previsão da Lei 1. 340/2006 em seus art. 3, § 1º e 2º, art. 6º e art. 8, nos incisos V, VIII, IX, o qual cria mecanismos para conter a violência doméstica e familiar contra a mulher.

A pesquisa aponta uma oscilação nessa trajetória, pois, de um lado, o sucesso do Projeto Maria da Penha vai à Escola, em suas duas primeiras versões, e, do outro, a completa lacuna, em 2014, com a sua não implementação, o Projeto foi suspenso, não por acaso, mas por questões ideológicas em nível nacional de sentido contrário. O significado da *pausa* do projeto em 2014 coincidiu com o próprio desinvestimento que já vinha ocorrendo na área desde o final do governo de Lula e durante toda a gestão da Presidenta Dilma, desembocando no topo da crise política do governo do PT. Esse movimento contrário, foi tomado por retaliação aos direitos sociais já conquistados, que, sob pressões de setores conservadores, racistas, machistas e homofóbicos tentaram a todo custo silenciar as discussões em torno de gênero, diversidade e sexualidade.

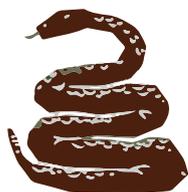
Esse silenciamento em nível nacional emergiu em 2014 com a grande polêmica durante a tramitação no Congresso Nacional do então Plano Nacional de Educação, que regulava sobre as diretrizes e metas da educação para os próximos dez anos. A questão de gênero foi retirada do texto na ocasião. Segundo o Jornal Folha de São Paulo em junho de 2015, oito estados da federação brasileira excluíram a pauta de gênero dos seus respectivos Planos Estaduais e, conseqüentemente, os municípios repetiram a medida reacionária. A recusa foi dada sob a alegação da *ideologia de gênero*, em que bancadas religiosas afirmam haveria uma deturpação dos conceitos de homem e mulher, destruindo assim, o modelo tradicional de família. A Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB) divulgou, segundo a UOL Educação, uma nota afirmando que “a introdução dessa ideologia na prática pedagógica das escolas trará conseqüências desastrosas para a vida das crianças e das famílias” (MUNDIM, 2015).



É importante ressaltar o quanto e como esse processo veio se modificando ao longo do tempo até chegarmos em 2015, que culminou em um quadro de fortalecimento de perspectivas políticas conservadoras a ponto de gerar um movimento de tentativa de proibição do debate de gênero na escola e desembocar no quadro atual de supressão de secretarias, editais e projetos nesta área. Sobre este cenário de resistência, no que diz respeito à implementação em especial do *Projeto Lei Maria da Penha vai à escola*, há algumas considerações importantes que não podemos deixar de fazer, em especial no diz respeito às forças antagônicas e discursos contraditórios.

Em 28 de abril de 2015, em uma Audiência Pública promovida pelo Fórum Municipal de Educação em Caruaru, em parceria com a Secretaria de Educação para discutir o Plano Municipal de Educação, a Secretária de Educação destacou a importância do documento para auxiliar na construção da Educação em Caruaru. A ação é muito importante, pois delibera o que tem que ser feito dentro da Educação Municipal por um período de 10 anos e nosso município está adiantado na elaboração do PME, pois tem cumprido todos os requisitos impostos pelo MEC – Ministério da Educação e Cultura. Como resultado, foi apresentado na versão original do Plano Municipal de Educação a proposta da criação, pela prefeitura, de mecanismos de promoção da igualdade de gênero e orientação sexual nas turmas do ensino fundamental (alunos de 6 a 14 anos).

Não obstante, mesmo tendo sido realizado um amplo debate que contou com a parceria da Prefeitura com universidades, movimentos sociais, ONGs e moradores da cidade, nada adiantou, pois as discussões de gênero foram retiradas não só da pauta, mas, também, do Plano Municipal de Educação, resultando em setembro de 2015, na derrubada do veto do prefeito José Queiroz por maioria absoluta (19 a 1), em que a Câmara Municipal de Caruaru retirou do Plano Municipal de Educação, apresentado pelo executivo, a inclusão das discussões sobre gênero nas escolas. O vereador Jaelcio Tenório (PRB), inclusive,

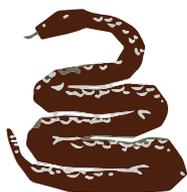


em entrevista concedida ao Jornal Diário de Pernambuco, alegou, sob discurso conservador, que festejava a derrubada do veto, afirmando: “entendemos que essa Casa tem uma posição de respeito com a família e com a sociedade” (JORNAL DIÁRIO DE PERNAMBUCO, 2015).

Esse cenário de práticas discursivas antagônicas à discussão sobre gênero nas escolas foi reproduzido sob a mesma lógica conservadora no âmbito executivo, uma vez que a Secretaria de Educação de Caruaru, durante a entrevista de nossa pesquisa, apresentou um discurso cheio de contradições, afirmando que, embora reconhecesse a parceria com a Secretaria Especial da Mulher na implementação do *Projeto Maria da Penha vai à escola*, não tinha muito conhecimento sobre o projeto.

Vimos nesse contexto que há uma relação de forças antagônicas dentro da própria gestão municipal, de um lado um Projeto que foi implementado pela Secretaria Especial da Mulher em 2009, que alcançou mais de dois mil alunos nas duas primeiras versões, que foi reconhecido naquele mesmo ano no Fórum de Gestoras de Pernambuco, que passou a ser implementado em outros municípios tendo o de Caruaru como referência. E de outro lado, a resistência da Secretaria de Educação, que deveria ser – ao menos em tese – a mais interessada em promover uma parceria e estabelecer a ação articulada entre as duas secretarias, exatamente pela natureza do projeto enquanto campanha educativa.

Essa recusa da temática de gênero no Plano Municipal de Educação pela Câmara de Vereadores, assim como a resistência da Secretaria de Educação revelada pela não participação das escolas do município na implementação do Projeto, nos chama a atenção para entender como este movimento está relacionado com o montante das restrições sofridas na implementação do Projeto em sua terceira versão, no ano de 2015, entre elas o quantitativo de alunos(as) contemplado(as), o recurso financeiro e, por fim, as parcerias estabelecidas. Isso implicou em um déficit irreparável na implementação do projeto, uma vez que, em 2015 o projeto foi implementado em apenas duas escolas de ensino

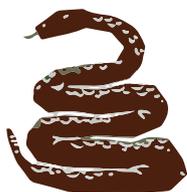


médio da rede estadual de ensino de Caruaru, apresentando uma oscilação de dois mil alunos nas duas primeiras versões e agora, não mais que uma centena de alunos(as) contemplados (as) na terceira versão.

Não houve recurso financeiro, pelo contrário, tudo que foi realizado foi em função das parcerias estabelecidas com os respectivos Projetos de Extensão da UNIFAVIP. Nesse cenário, é importante também observar o fato que os/as formadores/as do projeto não foram profissionais da própria secretaria, mas docentes e estudantes de uma universidade privada. Vimos, portanto, um claro processo de terceirização dos serviços que deveriam ser ofertados pelo estado/município através de um investimento do próprio estado/município em preparar seus/suas técnicas, disponibilizar recursos e garantir a continuidade das ações.

Por fim, não podemos deixar de destacar que mesmo diante do cenário de forças antagônicas, da provisoriedade e precariedade dos recursos financeiros e humanos, a secretaria continua de alguma forma resistindo através das parcerias estabelecidas e conseguiu que o *Projeto Lei Maria da Penha vai à Escola* tivesse o status de Programa.

Na 4ª versão e última, já com o status de Programa, as formadoras do projeto foram profissionais do Centro de Referência da Mulher Maria Bonita e da Secretaria de Políticas para Mulheres de Caruaru, sendo orientada pela proposta da Lei Maria da Penha – enquanto lei que combate a violência doméstica e familiar. A atividade pedagógica nesta versão apresentou além dos dados supramencionados, proporcionou também com momentos compartilhados entre os/as alunos/as, nos quais percebemos que emerge concomitantemente, dois movimentos: o primeiro é que por meio da narrativa da história de vida, por meio dos filmes/curtas, frases de ordem e debates a partir de casos concretos, há uma emergência de uma consciência crítica de si e conseqüentemente a constituição de uma nova relação de gênero por meio do processo de desconstrução de Louro (2014), esse método nos leva a questionar não só a verdade, mas também

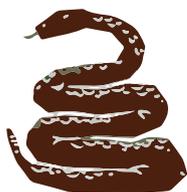


como opera o poder nos símbolos, nas instituições e sair do pensamento dual e da rígida visão polarizada que recai no binômio homem/mulher, masculino/feminino (OLIVEIRA, 2016).

A pesquisa aponta que as identidades sociais são historicamente construídas como diferenças em um sistema de relações puramente negativas. Sales (2014) afirma que, não há discurso geral e homogêneo, mas uma diversidade de discursos que juntos constituem uma formação discursiva. Não há, portanto, um princípio de coerência, pelo contrário, os discursos devem ser entendidos como sistemas mais ou menos regulados de dispersão. Os acontecimentos discursivos são dispersos, mas os efeitos ordenadores do sentido são fatores que dão certa regularidade que pode ser significada como uma *totalidade*.

As articulações dos elementos do discurso, segundo Sales (2014), operam num campo cruzado por projetos articulatórios antagonistas, práticas hegemônicas nas quais se dá a articulação/desarticulação das práticas e papéis sociais, conforme a constituição das diversas identidades sociais, que estão sujeitas àquelas práticas articulatórias, não sendo intrínseca ou integralmente adquiridas, definitivamente constituídas. A Teoria do Discurso nos permite explicar as identidades sociais como resultados precários e provisórios de práticas discursivas, evidenciando os processos de articulação, funcionamento e negociação das identidades sociais.

Nesta perspectiva, a identidade é sempre precária, uma vez que não é possível ter descrições plausíveis, considerando que não há autonomia total do sujeito, ou, ao contrário disso, nem há a subordinação total, pois tanto a autonomia quanto a subordinação são conceitos que só adquirem seus sentidos no campo das práticas articulatórias. As identidades, uma vez que são discursivamente construídas, não são essências fixas, mas fixações parciais resultantes de relações e processos políticos e conflituosos. A articulação discursiva que finalmente consegue se impor, é o que define uma hegemonia (LACLAU, 1996).

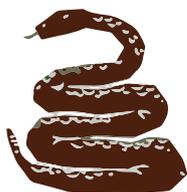


Entender a hegemonia como prática põe novas luzes ao processo pelo qual as identidades sociais são constituídas.

Há, nesse movimento, sobretudo implicações no processo de problematização de violência de gênero. Diante desse cenário, a violência é assim percebida como parte de práticas sociais hegemônicas de fixação de sentidos e identidades numa estrutura de gênero patriarcal, misógina e sexista. Essa estrutura é continuamente negociada pelos sujeitos conforme o contexto do jogo de posições onde vivem e, por isso, não há fechamento totalitário da estrutura.

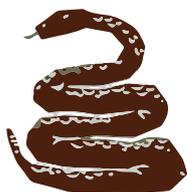
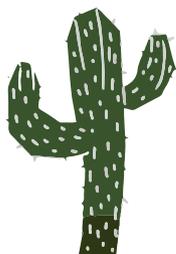
CONSIDERAÇÕES FINAIS

À guisa de conclusão, mesmo que contingente, precária e provisória, pudemos perceber, ao longo da pesquisa, considerando as 4 versões do que se iniciou em 2009 como Projeto e que em 2016 conquistou o status de programa, a pesquisa aponta a implementação das políticas públicas de enfrentamento de gênero prevista na Lei Maria da Penha são pautas de uma agenda pública advinda da articulação de diferentes forças políticas, na esfera do Estado, da sociedade civil organizada e da escola, que têm buscado, segundo diferentes compreensões em torno do discurso sobre *enfrentamento à violência de gênero*, desenvolver ações educativas que promovam a equidade de gênero na educação e que permitam a construção de um sistema escolar inclusivo, que enfrenta e combate as discriminações contra a mulher. Em oposição à construção e implementação daquela agenda, outras forças políticas se articularam em torno do discurso sobre *ideologia de gênero* procurando, por ação ou omissão, inviabilizar ou restringir a do projeto Maria da Penha vai à Escola.



Esse antagonismo se apresentou, por exemplo, ora entre secretarias estadual e municipal, ora entre os poderes legislativo e executivo municipais, ora entre secretarias do próprio poder executivo do município, ora entre secretaria municipal e a gestão escolar, ora entre funcionários e estudantes da escola. Foi segundo essa articulação e antagonismo de forças que se desenhou a trajetória do *Projeto Maria da Penha vai à Escola* em suas diferentes versões governamentais, projetos acadêmicos de extensão, atividades pedagógicas e significados sociais apresentados ao longo de sua trajetória, à medida que abordou teórica e metodologicamente a escola como entrelugar de cruzamento de diferentes sujeitos, portadores de diferentes razões epistêmicas, hegemônicas e não hegemônicas, construtores de conhecimentos que se hibridizam produzindo novos saberes e sensibilidades sobre o mundo social e nossa relação com ele – uma produção permeada pelo conflito inerente a todo processo político de luta hegemônica.

Assim, a escola compreendida não apenas como espaço escolar, mas como política escolar, que se inicia e se estende muito além do espaço da escola, passa a ser um terreno fértil para processos e disputas pela reprodução, deslocamento ou ressignificação de práticas e relações de gênero. Assim, o Programa Maria da Penha vai à Escola é uma política pública de enfrentamento à violência de gênero que está em permanente disputa de interesses políticos, essa pesquisa nos aponta que, tanto a constituição como também a implementação das Políticas Públicas de Estado estiveram diretamente implicadas à vontade política e, sobretudo no compromisso ético de suas respectivas secretárias, indo na contramão do cenário político fascista Governo Federal, evidenciando, portanto, o movimento de resistência feminista. Assim, consideramos que o status do *Programa Maria da Penha vai à Escola* enquanto Política Pública de Estado contribui com veemência na abordagem de um novo paradigma, ou seja, a afirmação dos Direitos Humanos das Mulheres de construir uma sociedade equânime.



REFERÊNCIAS

BARSTED, L. L. **Uma vida sem violência**: o desafio das mulheres. Observatório da Cidadania. Recife, p. 53, 2004.

BAUER, M. W.; AARTS, B. A construção do corpus: um princípio para coleta de dados qualitativos. *In*: Bauer, M. W. & Gaskell, G. (Orgs.). **Pesquisa Qualitativa com Texto, Imagem e Som**: um manual prático. Petrópolis: Vozes, 2002.

BURITY, J. Discurso, política e sujeito na Teoria da Hegemonia de Ernesto Laclau. *In*: MENDONÇA, D.; RODRIGUES, L. P. (Orgs.). **Pós - Estruturalismo e Teoria do Discurso**: em torno de Ernesto Laclau. 2. ed. Porto Alegre, 2014.

DECRETO DE Nº 035, de 17 de março de 2016, que institui o **Programa “Lei Maria da Penha vai à Escola”**, publicado no Diário Oficial do Município de Caruaru, com data de 16 a 22 de março de 2016.

CHIZZOTTI, A. Pesquisas em Ciências Humanas e Sociais. São Paulo: Cortez, 1998. *In*: ESTEBAN, M. P. S. **Pesquisa Qualitativa em Educação**: fundamentos e tradições. Porto Alegre: AMGH, 1998.

CORRAZZA, M. S. Labirintos da Pesquisa, diante dos ferrolhos. *In*: COSTA, M. V. (Org.) **Caminhos Investigativos I**: Novos olhares na Pesquisa em Educação. 3.ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2007.

ESTEBAN, M. P. S. **Pesquisa Qualitativa em Educação**: fundamentos e tradições. Porto Alegre: AMGH, 2010.

FERNANDES, M. P. M. **Sobrevivi... Posso contar**. 2ªed. Fortaleza: Armazém Cultura, 2012.

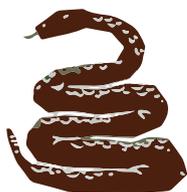
JORNAL DIÁRIO DE PERNAMBUCO. **Vereadores de Caruaru contra inclusão da teoria gênero**. Disponível em: <https://www.diariodepernambuco.com.br/noticia/politica/2015/09/vereadores-de-caruaru-contrainclusao-da-teoria-genero.html>. Acesso em: 10 ago. 2016.

LACLAU, E. **Emancipação e Diferença**. Rio de Janeiro: Eduerj, 2011.

LIMA, J. O. Violência doméstica: influência no desenvolvimento biopsicossocial e no processo de aprendizagem de quem sofre. **Interletras**, v. 3, ed. n. 18, out. 2013/mar. 2014.

LOURO, G. L. **Gênero, Sexualidade e Educação**: uma perspectiva pós-estruturalista. 16. ed. Petrópolis-RJ: Vozes, 2014.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.



MELUCCI, A. **Por uma sociologia reflexiva**: pesquisa qualitativa e cultura. Petrópolis: Vozes, 2005.

MUNDIM, Izabelle. O que é a ideologia de gênero que foi banida dos planos de educação afinal?... **UOL educação, online**, 11 ago. 2015. Disponível em: <http://educacao.uol.com.br/noticias/2015/08/11/o-que-e-a-ideologia-de-genero-que-foi-banida-dos-planos-de-educacao-afinal.htm>. Acesso em: 10 ago. 2016.

OLIVEIRA, K. L. “**Marias também têm força**”: a emergência do discurso de enfrentamento à violência contra a mulher na rede pública de ensino de Caruaru. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco, Programa de Pós-Graduação em Educação Contemporânea, 2016.

OLIVEIRA, Karinny Lima.; JORDÃO, M. P. S. D. de, BARROS, A. M. De; SILVA, J. G. A. da. (2019). Pode ser poética a política pública de enfrentamento à violência de gênero?. **Conhecer**: Debate Entre O Público E O Privado, v. 22, n. 9, p. 22–44. Disponível em: <https://doi.org/10.32335/2238-0426.2019.9.22.1038>. Acesso em: 04 de agosto de 2016.

PLANO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE CARUARU. **Plano Municipal de Educação**. Disponível em: <https://docplayer.com.br/12519155-Plano-municipal-de-educacao-de-caruaru.html>. Acesso em: 10 ago. 2016.

SALES JR. R. Laclau e Foucault: desconstrução e genealogia. *In*: MENDONÇA, D.; RODRIGUES, L. P. (Orgs). **Pós - Estruturalismo e Teoria do Discurso**: em torno de Ernesto Laclau. 2. ed. Porto Alegre, 2014.

SANTOS, Boaventura de Souza. **Um discurso sobre as ciências**. Ed. Afrontamento, 16ª ed, 2010.

SANTOS, C. M.; IZUMINO, W. P. Violência contra as mulheres e violência de gênero: notas sobre estudos feministas no Brasil. **Estudios Interdisciplinarios de America Latina y El Caribe**, n. 1, v. 16, janeiro-junho de 2005.

WAISELFISZ, J. J. Mapa da Violência 2015: Atualização – Homicídio de Mulheres no Brasil. Santiago-Chile: FLACSO, 2016.

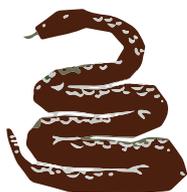
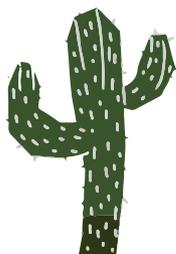


7

Márcio Rubens de Oliveira

Allene Carvalho Lage

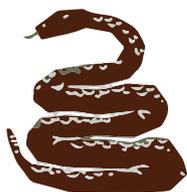
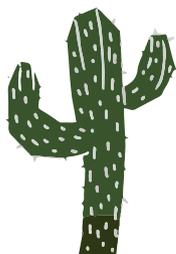
A PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO NO ÂMBITO DA EDUCAÇÃO REFERENTE À LGBTFOBIA NA UNIVERSIDADE



RESUMO:

Este artigo apresenta, por meio de um levantamento sistemático da literatura especializada, no âmbito da educação, dados referentes a estudos realizados sobre a LGBTfobia na universidade. O material descrito neste estudo é parte integrante da pesquisa de dissertação de mestrado do autor, apresentada no ano de 2018, ao Programa de Pós-Graduação em Educação Contemporânea – PPGEduc, da Universidade Federal de Pernambuco – UFPE, Campus Acadêmico do Agreste – CAA. A metodologia adotada, levou em consideração a pesquisa de estudos nas bases de dados da APNDEd, nos GT 03, GT 11 e GT 23, além de pesquisa nos bases de dados do PPGEduc. A partir das análises foi possível, enquanto resultados, afirmar o ineditismo da proposta de desenvolvimento da pesquisa que resultou na realização da dissertação de mestrado sobre a LGBTfobia na universidade.

Palavras-chaves: LGBTfobia. Educação. Universidade.



ABSTRACT:

This article presents, through a systematic survey of the specialized literature, in the scope of education, data referring to studies carried out on LGBTphobia at the university. The material described in this study is an integral part of the author's master's dissertation research, presented in 2018, to the Postgraduate Program in Contemporary Education - PPGEduc, from the Federal University of Pernambuco - UFPE, Campus Agreste do Agreste- CAA. The adopted methodology took into account the research of studies in the APNDEd databases, in GT 03, GT 11 and GT 23, in addition to research in the PPGEduc databases. Based on the analyzes, it was possible, as a result, to affirm the originality of the research development proposal that resulted in the completion of the master's thesis on LGBTphobia at the university.

Keywords: LGBTphobia. Education. University.

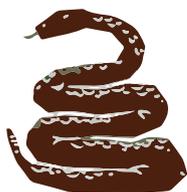
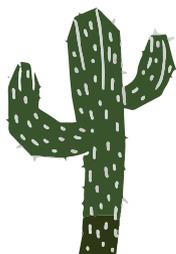
INTRODUÇÃO

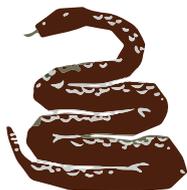
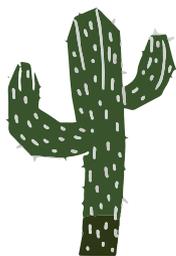
O objetivo deste artigo é apresentar um levantamento sistemático da literatura especializada, no âmbito da educação, acerca do fenômeno da LGBTfobia no ambiente universitário. O material descrito neste estudo é parte integrante da pesquisa de dissertação²³ do autor, apresentada no ano de 2018, ao Programa de Pós-Graduação em Educação Contemporânea – PPGEduC, da Universidade Federal de Pernambuco – UFPE, Campus Acadêmico do Agreste – CAA.

Ao contrário do que pensávamos preliminarmente, parece haver uma importante lacuna no que se referem aos estudos relacionados à questão da LGBTfobia nas pesquisas científicas em educação realizadas nos últimos anos. Nossas impressões iniciais sustentavam-se nos diversos discursos pelos quais os meios de comunicação e de informação proliferaram sobre os tensionamentos acerca das homossexualidades e as implicações oriundas das diversas violências decorrentes da LGBTfobia. Porém, para nossa surpresa, ainda são tímidas as investigações e aprofundamentos sobre a temática, bem como as implicações subjetivas resultantes de violências ocorridas pela orientação sexual de pessoas LGBTs, pelo menos se consideradas as pesquisas científicas realizadas no âmbito da educação, campo de estudo ao qual desenvolvemos esta pesquisa.

A LGBTfobia resultante de violência decorrente de preconceito em relação à sexualidade diferente daquela considerada normativa, representa importantes situações de sofrimento e angústia. Os locais onde tais violações podem ocorrer são os mais diversos, mas neste estudo delimitamos o ensino superior e a universidade como sendo os espaços de onde falamos sobre este fenômeno, inclusive para que fique esclarecido o lugar para o qual às nossas observações estão sendo voltadas.

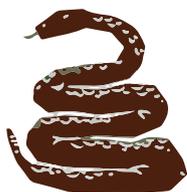
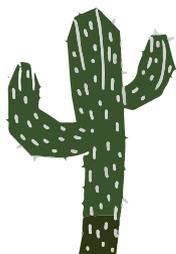
23 A dissertação completa pode ser acessada no site do Repositório da UFPE, através do link: <https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/3196>.





Tais esclarecimentos são oportunos, pois possibilitam que façamos uma análise mais detalhada acerca das produções científicas que tratam sobre as questões envolvendo a LGBTfobia na universidade e suas implicações com a angústia e a colonialidade de ser. Para tamanho empreendimento nos valeremos de levantamento realizado sobre as produções científicas no campo da educação que vêm oferecendo avanços e questionamentos sobre as questões supracitadas, na tentativa de elucidar e situar o estudo que desenvolvemos.

Para o levantamento que realizamos sobre a produção científica em educação, que trata sobre a LGBTfobia na universidade e suas interfaces com a angústia e a colonialidade do ser, consideramos as produções da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação – ANPEd, principalmente, pela importância e representatividade que esta associação desempenha no âmbito da pesquisa em educação no país e América Latina. Optamos por analisar as produções desenvolvidas a partir de três Grupos de Trabalho – GTs, nos quais identificamos maior proximidade com o nosso objetivo. Os GTs escolhidos para esta análise foram: o GT 03 – Movimentos Sociais, Sujeitos e Processos Educativos, o GT 11 – Política de Educação Superior e o GT 23 – Gênero, Sexualidade e Educação. A escolha pelo GT 03 deu-se pelo perfil de trabalhos voltados aos movimentos sociais, os quais representam importante histórico de reflexões e avanços nas discussões sobre enfrentamento e lutas por melhores condições de vida e de acesso, e garantia de direitos aos grupos subalternizados ou marginalizados, bem como, por tencionarem questionamentos que visam à ressignificação de valores e representações individuais e coletivos, e, principalmente, pelo papel de enfrentamento às diversas violências, característico dos movimentos sociais, entre eles os movimentos sociais LGBTs. Analisando este GT, pretendemos identificar produções que aludam à defesa dos direitos das pessoas LGBTs e ao enfrentamento à LGBTfobia, pelos movimentos sociais.



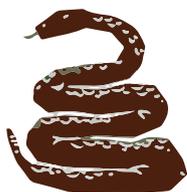
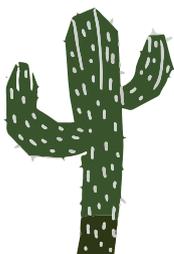
No que se refere à escolha pela análise do GT 11, entendemos que neste grupo de trabalho poderíamos identificar produções que apresentassem a temática da LGBTfobia no espaço do ensino superior, principalmente por se tratar de um espaço de questionamento acerca de políticas voltadas ao ensino superior e suas diversas possibilidades.

Já em relação ao GT 23, a escolha pela análise deste grupo, obviamente, deu-se pelo perfil das produções desenvolvidas, as quais enfatizam questões relacionadas a gênero, sexualidade e educação, as quais estão diretamente ligadas aos objetivos das nossas investigações. O GT 23 é, hoje, uma das principais referências em desenvolvimento de produções científicas no âmbito dos estudos sobre gênero, sexualidades e educação no Brasil.

Além da análise realizada nos GT 03, GT 11 e GT 23 da ANPEd, também realizamos um levantamento sobre as produções científicas desenvolvidas no Programa de Pós- Graduação em Educação Contemporânea – PPGEduc, da Universidade Federal de Pernambuco– UFPE, Centro Acadêmico do Agreste – CAA. Nossa intenção fora a de identificar o perfil das produções desenvolvidas por este programa, bem como, analisar produções que pudessem trazer subsídios para a nossa investigação. A escolha pela análise das produções do PPGEduc levou em consideração, além do interesse pelo perfil de produção do Programa que vem se consolidando desde o ano de 2011, o caráter compreensivo, reflexivo, tensionador e manifesto com o qual o programa lida diante das temáticas referentes às diferenças humanas e sociais.

METODOLOGIA

A metodologia utilizada para a realização do trabalho teve como base a revisão sistemática da literatura especializada no âmbito da educação, que tratassem sobre a LGBTfobia no contexto da Universidade.



As bases pesquisadas foram os GT 03, GT 11 e GT 23, da ANPEd, sendo o intervalo temporal demarcado do ano 2000 para os GT 03 e GT 11 e do ano 2004 para o GT 23 até o ano de 2017 para todos os GTs. Também foi pesquisada a produção científica do PPGEduc/UFPE/CAA, tendo em vista o perfil do programa e suas contribuições científicas relacionadas a temas afins ao nosso estudo.

O critério para o levantamento de produções científicas sobre a temática proposta levou em consideração a utilização dos enunciados: *homofobia*, *lesbofobia*, *bifobia*, *transfobia*, *LGBTfobia* e/ou *diversidade sexual*. A escolha por estes enunciados deveu-se pela proximidade com os objetivos da nossa investigação científica.

Após o levantamento dos dados procedeu-se a leitura e as análises de todos os trabalhos que atendiam aos critérios de inclusão do nosso estudo, o que possibilitou validar o ineditismo da proposta de desenvolvimento da pesquisa que resultou na realização da dissertação de mestrado sobre a LGBTfobia na universidade.

DISCUSSÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS

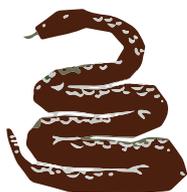
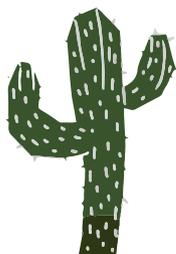
Antes de iniciarmos as análises propostas, convém pontuar que os dados levantados em relação às produções da ANPEd serão apresentados a partir do ano 2000 para os GTs 03 e 11, considerando à disponibilização destes dados através de meio eletrônico, e a partir do ano de 2004 para o GT 23, quando, ainda, era considerado Grupo de Estudo – GE. O GE 23 passou a compor os GTs da ANPEd, a partir do ano de 2006, tendo em vista a crescente produção científica na área de temas relacionados a gênero, sexualidade e educação, bem como pelo empenho das/os estudosas/os em aprofundar as discussões nestas temáticas.

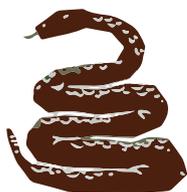
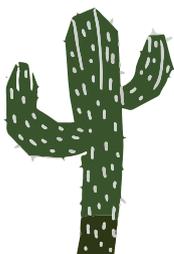
GT 03 - Movimentos Sociais, Sujeitos e Processos Educativos

De acordo com o nosso levantamento, as produções relacionadas ao GT 03 da ANPEd somaram um quantitativo de 207 trabalhos, conforme podemos ver na tabela 1. Nossas expectativas iniciais foram a de encontrar um número relevante de estudos voltados aos movimentos LGBTs, considerando o perfil do GT, que é de trabalhar com movimentos sociais e educação, e as especulações midiáticas em torno das sexualidades, homossexualidades e LGBTfobias, porém não foram estes os dados encontrados. Esse achado parece corroborar com as ideias de Dinis (2011) que, quando analisando a homofobia e a educação, aponta para a omissão e o silenciamento em torno das questões relacionadas às homossexualidades e às violências sofridas pelas pessoas homossexuais, dentro dos espaços escolares, que aqui podemos equivaler a todos os espaços de educação formal.

Esse silenciamento, que se traduz também na omissão quando aparecem os casos de violência física ou verbal sofrida por estudantes que expressam sua diferença sexual e de gênero, é compartilhado pelas (os) professoras (es) que evitam discutir o tema da diversidade sexual e de gênero nas escolas (DINIS, 2011, p. 43).

Essa omissão ou silenciamento aparece quando analisamos as produções sobre movimentos sociais no GT 03. Consideramos que o aprofundamento no estudo sobre os movimentos LGBTs no campo educacional, favoreceria para uma maior compreensão sobre possibilidades outras de enfrentamento às violências contra as pessoas LGBTs. Durante o período analisado (2000-2017), apenas 03 (três) trabalhos trataram sobre temas equivalentes ao que chamamos de movimentos LGBTs. O primeiro trabalho aparece na 26ª Reunião da ANPEd, na qual Ferrari (2003) discorre sobre o Movimento Gay no Brasil, sua trajetória e organização histórica, iniciadas no final da década de 1970 e início da década de 1980, as influências internacionais, a perspectiva de um movimento de luta e subversão social, mas,





sobretudo, do seu caráter educativo, principalmente quando aponta para as ações realizadas em torno da prevenção da AIDS.

Dessa forma, foi se fortalecendo uma característica que já existia no interior do movimento gay desde seu surgimento: a dedicação à educação. A referência não é a educação formal, escolarizada, mas a todo processo educacional mais amplo: a essência da educação (FERRARI, 2003, p. 3).

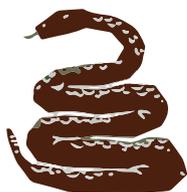
O autor aponta para um dado importante, a educação da qual faz referência, não se diz diretamente sobre a educação formal, mas sobre aquela compreendida pelo Movimento Gay como importante para a emancipação das pessoas e para o descerramento de novas visões de mundo. Isso nos reporta ao que já foi dito, sobre o silenciamento em torno das homossexualidades e da LGBTfobia no âmbito da educação formal, o que parece respingar, diretamente, na pequena produção científica sobre estas temáticas, neste GT.

Tabela 1 – Trabalhos apresentados no GT 03 nas reuniões anuais da ANPEd (2000-2017)

Ano	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2015	2017	Total
Reunião da ANPEd	23 ^a	24 ^a	25 ^a	26 ^a	27 ^a	28 ^a	29 ^a	30 ^a	31 ^a	32 ^a	33 ^a	34 ^a	35 ^a	36 ^a	37 ^a	38 ^a	
																	207
Trabalhos apresentados	7	11	11	11	15	19	11	9	12	7	12	17	15	8	21	21	

Fonte: Site da ANPEd: <http://www.anped.org.br>. Reuniões científicas:Trabalhos apresentados no GT 03.

O segundo trabalho encontrado no GT 03, que trata sobre tema equivalente a movimentos LGTBs, também de autoria de Ferrari (2004), foi apresentado na 27^a Reunião da ANPEd. Intitulado “‘Você não sabe ainda como eu vim para o MGM?’ – Educação e construção de identidades homossexuais: adolescentes no movimento



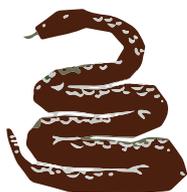
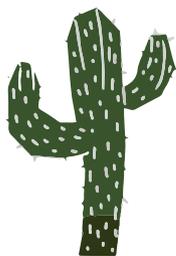
gay”, o trabalho apresenta parte de uma pesquisa em educação, na qual o autor busca investigar, entre outras coisas, a relação entre a educação e os grupos gays organizados. Ele defende a importância das estratégias educativas adotadas pelos grupos, no que se refere à resignificação da homossexualidade e da pessoa homossexual, principalmente no contexto escolar, pois acredita que esta pedagogia possibilita que as/os alunas/os possam permanecer por mais tempo na escola, se todas/os que fazem parte dela colaborarem para a diminuição das violências e preconceitos, e, principalmente, para a emancipação das pessoas homossexuais, condição importante para a constituição de identidade. Alguns elementos históricos, entre outras coisas, relacionados aos movimentos gays são renovados do trabalho anterior, o que nos aponta para a compreensão de uma filiação teórica e de um espaço-tempo bem definido, na fala do autor.

Em sua conclusão defende a impossibilidade da dissociação entre as identidades individuais e as relações estabelecidas nos grupos sociais.

Parece suficientemente claro que não é possível pensar a construção das identidades individuais sem uma relação com os grupos sociais, já que a construção ocorre no contato e confronto com outros indivíduos. [...] as identidades se fundam no social, ocorrendo uma relação entre a identidade individual e a identidade social (FERRARI, 2004, p. 12).

Para as suas produções Ferrari (2003; 2004) se vale da contribuição de vários autores, entre eles, Antony Giddens, Michel Foucault, Jorge Larrosa, Tomaz Tadeu Silva e Boaventura de Sousa Santos, este último presente nas duas produções e citadas várias obras em ambos os trabalhos.

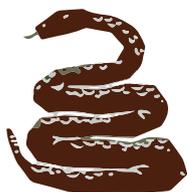
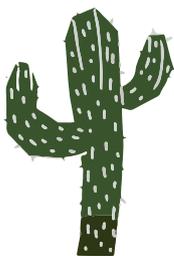
A terceira produção na qual encontramos proximidade com as discussões acerca dos movimentos LGBTs foi de autoria de Cavaleiro (2006), neste trabalho podemos perceber a importância dada às feminilidades homossexuais no contexto escolar. O que a autora tenta aprofundar é o fato de que o discurso normativo acaba por impor,



para as meninas lésbicas, a exigência da vivência de uma identidade heteronormativa. Isso gera situações constrangedoras e de relevante sofrimento, seja na escola, seja nas relações com amigos e familiares. Desse modo o discurso da normatividade provoca comportamentos desrespeitosos, ofensivos, segregadores e homofóbicos, principalmente, pela compreensão da homossexualidade como o elemento representante de uma diferença subalterna. Diferença que precisa ser combatida em função da suposta normalidade.

A autora traz, ainda, uma análise sobre vários estudos nos quais temas como gênero, sexualidade, homofobia e identidade ocupam a centralidade das discussões. Ela afirma, corroborando com Woodward (2014, p. 18), que as identidades são constituídas por meio de um sistema simbólico pertencente a uma determinada cultura. Ora, sendo a escola um espaço de significações, portanto, produto e produtora de cultura, não deve ser espaço apenas de reprodução, mas de superação de práticas tradicionalmente instituídas, porém, diz que a escola acaba por não só reproduzir a lógica normatizadora, mas, por fortalecê-la, toda vez que omite ou ignora a perspectiva da emergente produção de novas representações e discursos, capazes de desenvolver possibilidades identitárias outras de vivência das feminilidades. Assim, para esta autora “[...] a escola é um dos lugares que tem se apresentado com bastante veemência para cumprir seu papel de normalizadora e disciplinadora da heterossexualidade e de rígidos padrões que definem gêneros em oposição.” (CAVALEIRO, 2006, p. 13).

A autora finaliza o trabalho fomentando o aprofundamento em estudos que tentem analisar o paradoxo criado entre emergentes formas de identificações das feminilidades homossexuais, considerando as influências dos movimentos sociais e a reprodução, ainda percebida, da lógica heteronormativa encontrada na escola. No seu referencial teórico encontramos autoras e autores como Michel Foucault, Deborah Britzman, Guacira Lopes Louro, Boaventura de Sousa Santos, entre outras/os.



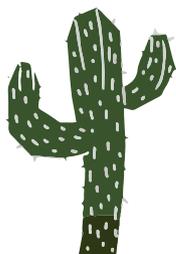
Como vimos, as produções em torno da discussão LGBT são muito incipientes no GT 03, dos 207 trabalhos disponíveis, apenas 03 são ligados a temas relacionados à questão LGBT e nenhum trabalha com a relação entre a LGBTfobia e o ensino superior. A maioria dos trabalhos produzidos explora temáticas relacionadas à educação do campo, à atuação das mulheres em espaços educativos e sobre juventudes.

GT 11 – Política de Educação Superior

Considerando que para a nossa investigação a educação superior foi o campo principal de atuação, analisamos o GT 11 – Política da Educação Superior, na tentativa de identificar produções que trouxessem contribuições sobre a discussão da LGBTfobia no ensino superior.

O GT 11 é um grupo de trabalho voltado para a discussão acerca das políticas educacionais do ensino superior e temas correlatos, pelo entendimento da necessidade de maior aprofundamento sobre o estudo da educação superior no país. Sua trajetória acompanha toda a história da ANPEd e, ao longo do tempo, foi se moldando às exigências e incorporações pelas quais os estudos sobre a educação superior se filiaram. Entre os seus objetivos, está o incentivo à produção científica sobre educação superior.

Conforme já pontuado anteriormente, a análise das produções do GT 11 foi realizada a partir da 23ª Reunião da ANPEd, ocorrida no ano de 2000, por ser o ano de início da disponibilização dos trabalhos pela *internet*. Da 23ª até a 38ª reunião, intervalo que estamos analisando, foram encontradas 228 produções relacionadas ao GT 11. Nas nossas conjecturas preliminares, não esperávamos encontrar, neste GT, elevados números de trabalhos nos quais a temática LGBT fosse presente, considerando o percurso histórico do grupo e também a forte tendência heteronormativa que acreditamos existir nos espaços universitários. Mas a escolha por analisar este GT levou em consideração a existência de grupos, movimentos



sociais, coletivos e mesmo, algumas instituições universitárias públicas que tencionam em favor do enfrentamento à LBGTFobia e à igualdade de direitos das alunas e dos alunos do ensino superior²⁴.

Retomando a análise que realizamos, do levantamento das produções do GT 11, em relação à LBGTFobia no ensino superior, não identificamos, conforme podemos ver na tabela 2, qualquer produção disponibilizada pela ANPEd, de trabalhos ou pôsteres que façam alusão à temática em tela.

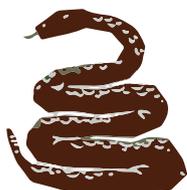
Esta constatação reforça, cada vez mais, a importância que este trabalho parece ter ao tratar sobre a LBGTFobia no ensino superior. A ausência da discussão não pode ser compreendida como a inexistência do fenômeno fóbico, pelo contrário, neste sentido o que parece ocorrer é a confirmação do silenciamento persistente em torno do preconceito e violência sexual existente nos espaços universitários.

Tabela 2 – Trabalhos e Pôsteres apresentados no GT 11 nas reuniões anuais da ANPEd (2000-2017)

Ano	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2015	2017	Total
Reunião da ANPEd	23 ^a	24 ^a	25 ^a	26 ^a	27 ^a	28 ^a	29 ^a	30 ^a	31 ^a	32 ^a	33 ^a	34 ^a	35 ^a	36 ^a	37 ^a	38 ^a	
Trabalhos apresentados	14	13	11	16	16	15	13	12	14	12	13	18	12	11	23	15	228
Pôsteres apresentados	03	03	04	04	0	02	01	04	04	02	01	05	05	06	04	07	55
Trabalho sobre temas LGBT	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Pôsteres sobre temas LGBT	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0

Fonte: Site ANPEd: <http://www.anped.org.br>. Reuniões Científicas: Trabalhos e pôsteres apresentados no GT 11

24 Um exemplo que podemos utilizar é a Portaria Normativa nº 03, de 23 de março de 2015, da UFPE, que regulamenta a política de utilização do nome social para aquelas pessoas que se autodenominam travestis, transgêneros e intersexual



GT 23 – Gênero, Sexualidade e Educação

Partimos agora para a análise do GT 23 – Gênero, Sexualidade e Educação, da ANPEd. Antes de iniciarmos às nossas análises torna-se oportuno reiterar que este GT será analisado tendo como base os anos a partir de 2004. A crescente produção científica nas áreas de gênero, sexualidade e educação, levaram estudiosas e estudiosos da ANPEd a criarem um GT sobre estas temáticas, com a finalidade de aprofundamento das discussões. As reuniões lograram êxito e já em 2006 o GE passou a compor o conjunto dos GTs da Associação, contribuindo com as produções científicas que estudam as diversas relações entre gênero, sexualidade e educação.

Conforme apontado na metodologia, para as nossas análises tomamos como critério o levantamento de produções que tratassem sobre os enunciados: *homofobia, lesbofobia, bifobia, transfobia, LGBT-fobia e/ou diversidade sexual*. A escolha por estes enunciados deveu-se pela proximidade com os objetivos da nossa investigação científica. O GT 23, considerando os anos de 2004 até o ano de 2017, contabiliza um total de 188 trabalhos, 34 pôsteres, 04 trabalhos encomendados e 02 minicursos, como podemos ver na tabela 3.

Tabela 3 – Produções do GT 23 nas reuniões anuais da ANPEd (2004-2017)

Ano	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2015	2017	Total
Reunião da ANPEd	27 ^a	28 ^a	29 ^a	30 ^a	31 ^a	32 ^a	33 ^a	34 ^a	35 ^a	36 ^a	37 ^a	38 ^a	
Trabalhos apresentados	13	13	12	16	11	12	15	15	17	17	26	21	188
Pôsteres apresentados	5	8	4	1	3	2	2	0	3	2	2	2	34

Trabalhos encomendados	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1	1	4
Minicurso	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	1	2

Fonte: Site da ANPEd: <http://www.anped.org.br>.
 Reuniões Científicas. Produções do GT 23.

Desse conjunto de trabalhos identificamos 09 produções que trazem em seus temas um dos enunciados propostos. Destes, 04 trabalhos trazem o enunciado homofobia, 04 trazem diversidade sexual e 01 LBGTFobia, conforme apresentado no quadro 1. Nenhum pôster foi identificado com temas que evocassem aos enunciados analisados.

Quadro 1 – Trabalhos do GT 23 da ANPEd selecionados a partir dos enunciados: homofobia, diversidade sexual e LBGTFobia (2004 – 2017)

(Continua)

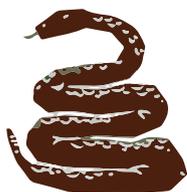
Reunião da ANPEd / Ano		Título do Trabalho	Autora(s)/Autor(es)	Instituição
31 ^a	2008	Profissionais da Educação infantil e ensino fundamental diante das questões de gênero e diversidade sexual: as possibilidades da literatura infantil	TORTATO, Cintia de Souza Batista.	UTFPR
32 ^a	2009	“Não temos que lidar com isso. Aqui não há gays nem lésbicas!” – Estados de negação da homofobia nas escolas	JUNQUEIRA, Rogério Diniz.	INEP
35 ^a	2012	Percepções docentes sobre a homofobia na escola: entre dissonâncias e continuidades	RIZZATO, Liane Kelen.	FEUSP
35 ^a	2012	Gênero, sexualidade e diversidade sexual na educação física escolar. Uma cartografia das práticas discursivas em escolas paranaenses	RIBEIRO, Gabriela Chicuta.	UFPR
37 ^a	2015	LGBTfobia na escola: o beijo entre garotas lésbicas, homossexuais ou bissexuais	VIANNA, Cláudia Pereira.; CAVALEIRO, Maria Cristina.	FEUSP; UENP
38 ^a	2017	As diversidades sexuais na escola: (in)junções discursivas entre a religião e o estado laico	GOETTEMS, Lisiane.; SCHWENGBER, Maria Simone Vione.; WISNIEWSKI, Rudião Rafael	IFFar; NIJU
32 ^a	2009	“Não temos que lidar com isso. Aqui não há gays nem lésbicas!” – Estados de negação da homofobia nas escolas	JUNQUEIRA, Rogério Diniz.	INEP

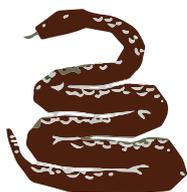
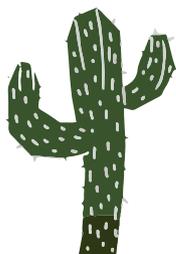
35 ^a	2012	Percepções docentes sobre a homofobia na escola: entre dissonâncias e continuidades	RIZZATO, Liane Kelen.	FEUSP
35 ^a	2012	Gênero, sexualidade e diversidade sexual na educação física escolar. Uma cartografia das práticas discursivas em escolas paranaenses	RIBEIRO, Gabriela Chicuta.	UFPR
37 ^a	2015	LGBTfobia na escola: o beijo entre garotas lésbicas, homossexuais ou bissexuais	VIANNA, Cláudia Pereira.; CAVALEIRO, Maria Cristina.	FEUSP; UENP
38 ^a	2017	As diversidades sexuais na escola: (in)junções discursivas entre a religião e o estado laico	GOETTEMS, Lisiane.; SCHWENGBER, Maria Simone Vione.; WISNIEWSKI, Rudião Rafael	IFFar; NIJU
38 ^a	2017	As distâncias sociais entre escola e sujeitos homossexuais e sua interferência na percepção de homofobia	BASTOS, Felipe.	CAp/UFJF; PUC-Rio

Fonte: Site da ANPEd: <http://www.anped.org.br>. Reuniões Científicas: Trabalhos apresentados no GT 23.

Antes de prosseguirmos com a nossa análise, considerando que se torna estrutural discorrer sobre os trabalhos identificados e que dialogam de modo mais aproximado com o objetivo da nossa investigação, cabe registrar a multiplicidade de temas relacionados a gênero, sexualidade e educação encontrados nas produções do GT 23 durante o seu tempo de existência. Esta variedade reforça a importância do grupo, mas, sobretudo, a vastidão das possibilidades de problematização acerca destas temáticas. Ribeiro e Xavier Filha (2013), contribuindo a partir de uma produção encomendada para a 36^a reunião da ANPEd, afirmam o quanto é ampliado o universo em torno da sexualidade e das relações de gênero, destacando o quanto estas discussões são férteis no terreno da educação:

Esta multiplicidade está presente nos inúmeros trabalhos do GT 23, evidenciando que gênero e sexualidade encontram terreno fértil no campo da educação. Além disso, estes estudos são frequentes no diálogo com outros campos disciplinares: Estudos de Gênero, Estudos Culturais, sociologia, antropologia, cinema, estudos da infância, psicanálise, interface entre gênero, etnia/raça e classe social, entre muitos outros. O 'borramento' de fronteiras teóricas e disciplinares são marcas



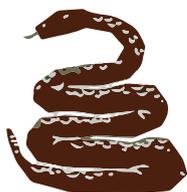


que unem os vários estudos apresentados nos últimos anos (RIBEIRO; XAVIER FILHA, 2013, p. 11).

Retomando às nossas análises sobre as produções levantadas no GT 23, iniciamos trazendo as contribuições de Braga (2011), em trabalho apresentado no ano de 2011, quando da realização da 34ª Reunião da ANPEd. Este trabalho foi importante para as nossas análises, porque, mesmo não fazendo referência aos enunciados que procuramos, evidenciou claramente o objetivo da autora em tratar sobre a LGBTfobia no espaço escolar. Chamamos a atenção para esta produção pelo recorte ao tema da transexualidade e do sofrimento vivenciado em função dos estigmas, dos estereótipos e do descredito social sofrido pelas pessoas transexuais no contexto escolar. Intitulado “A experiência transexual: estigma, estereótipo e desqualificação social no intramuros da escola”, o texto aborda de maneira elucidativa os desafios e sofrimentos de ser transexual e frequentar a escola. A autora defende que o reconhecimento da identidade que foge à regra hegemônica é deformado e passível de discriminação e de negação de pertencimento social:

Populações que se encontram fora dos limites da inteligibilidade social são mais facilmente capturadas pelas práticas reiterativas de discriminação e de exclusão dos discursos hegemônicos que constituem a “normalidade” do mundo social. Ausentes da linguagem, esses sujeitos têm negado o seu pertencimento ao mundo social e não podem existir, senão como figuras monstruosas, ameaçadoras: abjeções (BRAGA, 2011, p. 3).

Como podemos perceber, a abjeção sofrida pelas pessoas transexuais as estigmatizam, e estas marcas são sinônimos de sofrimento e invisibilidade, pois as colocam em condições subalternizadas. “[...] O estigma age para manter essas posições subalternas.” (*Idem*, p. 4). A autora continua sua narrativa falando sobre a experiência de três pessoas transexuais e conclui suas análises problematizando a importância da escola repensar a prática reprodutora da normatização binária, no que se refere às identidades sexuais, na perspectiva de que todas

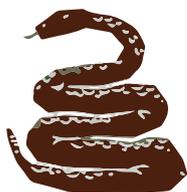


as pessoas possam ser visibilizadas no espaço-tempo escolar. Para fundamentar às suas análises ela se utiliza das contribuições de Michel Foucault, Judith Butler, Helena Altmann, Homi K. Bhabha, Stuart Hall, Guacira Lopes Louro, entre outras autoras e outros autores.

Dos trabalhos selecionados a partir dos enunciados que propomos, começaremos tratando sobre os que trazem a expressão homofobia no título. Como vimos, foram 04 as produções encontradas no GT 23. O primeiro, publicado no ano de 2009, do autor Junqueira (2009), traz elementos importantes sobre a homofobia, principalmente no que se refere à negação da temática entre as/os profissionais de educação. O objetivo do autor é o de analisar os discursos de profissionais ligados à educação, nas três esferas governamentais, buscando identificar a negação discursiva utilizada em relação à homofobia. O autor elege algumas categorias de estratégias discursivas, entre as quais a negação, a hierarquização, o diversionismo, entre outras, e apresenta as principais expressões utilizadas pelas/os profissionais no sentido de reafirmar o lugar de exclusão ao qual a pessoa homossexual ocupa nos discursos analisados.

Estes discursos, segundo afirma Junqueira, são oriundos de uma lógica heteronormativa ainda muito resistente no espaço escolar, mesmo com algumas iniciativas, no sentido de propor o diálogo sobre sexualidade, o discurso da homofobia ainda é muito incipiente e representa muita resistência e negação. Em suas conclusões ele reafirma o papel normatizador que a escola exerce e a resistência em enfrentar os preconceitos contra as pessoas homossexuais:

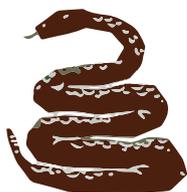
De todo modo, considero relevante sublinhar que, conforme se verificou, esses sujeitos-suporte (que agem a partir do “lugar de fala” de agentes públicos ocupantes de posições que lhes dotam de relativo poder de decisão) exprimem estratégias de resistência, urdidas a partir de um “estado de negação”, que indica a direta influência de um conjunto estruturante de matrizes de enunciações heteronormativas. Matrizes que exercem influência estruturante no que concerne tanto a modos de ver e



de explicar o mundo social, quanto a correlações de força no interior dos campos sociais e entre eles (tais como escola, família, igreja, Estado) (JUNQUEIRA, 2009, p. 14).

Para subsidiar as suas discussões e análises, o autor buscou colaborações de muitas referências, algumas delas são recorrentes em trabalhos já apresentados anteriormente, como é o caso das autoras Guacira Lopes Louro e Judith Butler, mas também são apresentadas outras referências que transitam entre as discussões sobre gênero, sexualidade e/ou educação, como é o caso de Daniel Borrillo, Miriam Abramovay, Márcio Caetano, Anderson Ferrari, Jaya Sharma, Gustavo Venturi, entre outras referências.

O segundo trabalho selecionado origina-se de resultados parciais da pesquisa de mestrado de Rizzato (2012). A autora objetiva estudar a percepção de professoras e professores da rede pública de ensino da cidade de São Paulo – SP, sobre questões relacionadas a gênero, sexualidade e homofobia. O trabalho foi apresentado na 35ª Reunião da ANPEd, no ano de 2012 e resgata o discurso de algumas professoras e alguns professores que participaram de uma formação continuada sobre diversidade sexual. Com o estudo, Rizzato (2012) percebeu que nem sempre o trabalho sobre sexualidade na escola implica o trabalho com as questões da diversidade sexual, o que remete à dissonância nos discursos e compreensão de existência de comportamentos e expressões homofóbicas por parte das professoras e professores. Aponta ainda para muitas inconsistências e contradições percebidas nos relatos das educadoras e dos educadores, demonstrando que, mesmo após a participação em cursos que tratam sobre a temática da sexualidade, algumas variáveis de cunho moral e de experiências particulares contribuem para a manutenção de condutas preconceituosas. A autora conclui suas análises trazendo um elemento importante para a manutenção da percepção homofóbica das professoras e professores; associa às suas impressões, o papel da religiosidade para a explicação da forma pela qual as pessoas que participaram da pesquisa utilizam

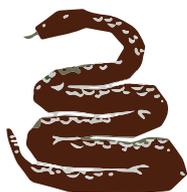


para justificarem suas compreensões, muitas vezes preconceituosas, em relação às alunas e aos alunos homossexuais.

A partir dos relatos coletados, foi possível perceber como cada professor/a entrevistado/a baseia-se em seus aprendizados religiosos para pensar sobre a sexualidade, especialmente sobre diversidade sexual, buscando, sobretudo, a manutenção da moral e da identidade social que acreditam existir. Alguns/as professores/as relatam as relações tecidas por eles/as entre o discurso religioso e a percepção sobre sexualidade; outros/as expressam estruturas de pensamento sobre a sexualidade compatíveis com a lógica judaico-cristã; há, ainda, aqueles/as que subvertem totalmente essa lógica e distanciam-se da religião (RIZZATO, 2012, p. 13).

Em suas referências vimos a influência de várias/os autoras/es dos quais já mencionamos nesta nossa análise, como Judith Butler, Guacira Lopes Louro, Michel Foucault e Daniel Borrillo. É pertinente registrar a importância que estas autoras e autores desempenham no campo dos estudos sobre sexualidade, a recorrência com que aparecem nas publicações exprime a expressividade de suas obras e a necessidade de problematizar cada vez mais as suas teorias. Outras autoras e autores também aparecem no trabalho de Rizzato (2012), como: Debbie Epstein, Didier Eribon, Luiz Ramires Neto, Jeffrey Weeks, além de outras referências.

O terceiro trabalho que trata sobre a temática da homofobia foi apresentado no ano de 2015, por ocasião da 37ª Reunião da ANPEd. A produção apresenta no título o termo homofobia, mas analisamos que a autora parece querer dar uma atenção maior à questão da diversidade sexual. Obviamente as questões referentes à diversidade sexual implicam na forma pela qual as pessoas LGBTs são compreendidas em suas alteridades, o que pode levar à discussão sobre a questão da LGBTfobia. Mas a ênfase dada no relato parece dar uma importância maior sobre a percepção acerca da diversidade sexual, como forma de analisar situações de discriminação existentes em consequência de episódios onde ocorra a homofobia.



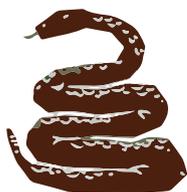
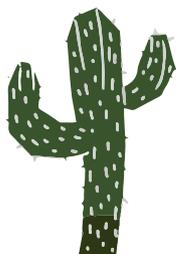
O trabalho desenvolvido por Santos (2015) problematiza questões relevantes para a nossa análise, pois sinaliza a existência de situações onde ocorrem preconceitos homofóbicos²⁵ em diversos espaços, inclusive na universidade. Este dado é relevante, pois reforça a compreensão de que os espaços educacionais, em várias modalidades, também são campos legítimos de discriminação, preconceitos e LGBTfobia.

A autora analisa, através de grupo focal, as opiniões de adolescentes de escola da rede estadual de ensino do Rio de Janeiro – RJ, sobre diversidade sexual, objetivando identificar, analisar e problematizar os sentimentos e sentidos atribuídos pelas/os adolescentes a situações de homofobia.

Suas conclusões dão conta de que ainda existem muitas dificuldades em falar e em enfrentar situações onde ocorra a homofobia. Estas dificuldades, segundo aponta, parecem estar relacionadas à lógica normatizadora reproduzida pelas escolas e também pelas famílias e sociedade, além de outras características como a utilização da homossexualidade para violência e xingamento.

Santos (2015) sugere que, para a superação dessas dificuldades, principalmente a que se refere ao papel da escola como um espaço possível de alteridade, a problematização em relação à diversidade sexual será o caminho para o enfrentamento dos preconceitos e homofobia. Para ela, está “[...] na problematização, no questionamento, na habilidade do pensar diferente, o espaço propício para a desmistificação de identidades e para a superação de preconceitos e discriminações.” (SANTOS, 2015, p.13). Das referências utilizadas para embasar as suas discussões destacamos Machado e Prado, Bernadete Gatti – utilizada para subsidiar a metodologia do grupo focal e Vera Candau, com suas

25 A recorrência do termo homofobia ou seus derivados, neste trecho, condiz com o recorte que a autora faz em sua produção, pois a mesma atribui maior visibilidade de preconceitos referentes à diversidade sexual a homossexuais masculinos.



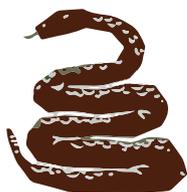
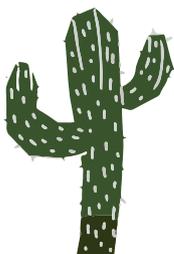
contribuições sobre multiculturalismo e diversidade. As referências relacionadas à discussão sobre gênero, sexualidade e educação seguem o escopo das autoras e autores já apresentados anteriormente.

O quarto trabalho que completa o recorte realizado referente ao enunciado *homofobia* foi apresentado na 38ª Reunião da ANPEd, no ano de 2017. De autoria de Bastos (2017), o trabalho aborda o tema do distanciamento social entre escolas e sujeitos homossexuais, estabelecendo análises importantes sobre a sua interface com a percepção de homofobia.

Inicialmente, o autor buscou situar a questão da diversidade sexual, sua amplitude, no que se refere às práticas e perspectivas da sexualidade e as exigências oriundas de uma sociedade marcada pela normatização de práticas e identidades sexuais, sustentadas pelo discurso da heterossexualidade e, conseqüentemente, da heteronormatividade. Após este preâmbulo, seguiu-se a apresentação do objetivo utilizado no trabalho, de modo a situar o caminho que o estudo assumiria para o desenvolvimento da discussão e das análises.

Segundo o autor, o objetivo fora o de observar os dados disponibilizados por uma pesquisa intitulada: "Estudo sobre Ações Discriminatórias no Âmbito Escolar", realizada pela Fundação Instituto de Pesquisas Econômicas – FIPE, em convênio com o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP, que expressam as distâncias sociais que os sujeitos que compõem a escola têm em relação aos sujeitos homossexuais e suas percepções quanto ao preconceito contra homossexuais nas escolas.

A análise dos dados e os resultados levaram em consideração variáveis como religião, etnia/raça e gênero. As conclusões do estudo deram conta de apontar elementos importantes quanto à percepção da homofobia nas escolas, quando consideradas as distâncias sociais. De acordo com o autor:

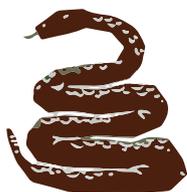


O cruzamento entre percepção de homofobia com distância social contribuiu na observação de que sujeitos socialmente menos distantes a homossexuais, isto é, aqueles que aceitariam que suas filhas se casassem ou namorassem com pessoas homossexuais, tendem a verificar práticas de preconceito homofóbico na escola mais do que os respondentes das categorias de maiores distâncias sociais. Podemos inferir disso que é mais provável que alguém socialmente próximo a uma pessoa homossexual tenha mais capacidade de verificar práticas homofóbicas na escola do que pessoas socialmente mais distantes. [...].(BASTOS, 2017, p. 14).

O autor ainda destacou a importância da educação para o enfrentamento à homofobia e para a formação de jovens mais conscientes em relação à diversidade sexual. Para a fundamentação e desenvolvimento do trabalho, Bastos (2017) recorreu às contribuições de Miriam Abramoway, de Daniel Borrillo, de Anderson Ferrari, de Rogério Diniz Junqueira, de Guacira Lopes Louro, de outros estudos de sua própria autoria, além de Emory Bogardus que subsidiou o embasamento metodológico do estudo e do site MEC/INEP, entre outras contribuições.

Em relação aos trabalhos que trazem no enunciado a expressão *diversidade sexual*, iniciaremos nossas análises a partir da produção de Tortato (2008), na 31^a Reunião da ANPEd, em 2008. A autora relata a experiência da participação em módulo de um curso sobre diversidade sexual, no município de Matinhos, no Paraná. No módulo foram analisadas obras de literatura infantil que abordavam questões sobre gênero, sexualidade e diversidade sexual.

Segundo a autora, algumas obras reproduziam uma lógica normativa acerca das questões sobre gênero e sexualidade, situação na qual as pessoas participantes do curso, a saber, professores e professoras, supervisoras, coordenadoras e diversos profissionais de várias escolas, além de técnicas em enfermagem, estudantes de pedagogia e de pessoas do Conselho Tutelar Municipal, já demonstravam perceber. Tortato (2008), sustentando-se nas posições de autoras como



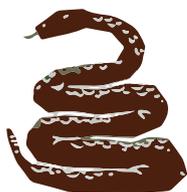
Regina Zilberman, Marisa Lajolo, Jane Felipe e Maria Cristina S. de Golvêa destaca a posição privilegiada que a literatura infantil ocupa no universo simbólico, da linguagem e do pensamento das crianças. Desse modo, a utilização dos livros infantis caracteriza-se como sendo um instrumento importante para a abordagem e o trabalho sobre temas como gênero, sexualidade e diversidade sexual.

A diversidade de profissionais que participaram do curso foi avaliada pela autora de forma muito positiva, pois possibilitou o enriquecimento e maior aprofundamento das discussões, dado às diversas experiências das pessoas participantes.

Ao final do trabalho, Tortato (2008) relata a experiência da última atividade do módulo, no qual as pessoas que participaram do curso foram divididas em grupos e receberam livros infantis para analisar para qual idade os livros eram indicados, quais os temas e como poderiam ser trabalhados e os pontos positivos e negativos identificados. A ocasião foi muito importante, pois, em geral, os grupos foram capazes de analisar os conteúdos.

A autora conclui o trabalho falando da avaliação positiva que as pessoas participantes do curso fizeram. “[...] Os participantes demonstraram prazer e satisfação na realização das atividades com livros infantis, pois puderam ver neles uma ferramenta que pode dar suporte aos mesmos no cotidiano escolar.” (TORTATO, 2008, p. 10). Como vemos, a literatura infantil parece oferecer subsídios necessários para o trabalho com crianças sobre as questões relacionadas a gênero, sexualidade e diversidade sexual.

A segunda obra selecionada, que apresenta o termo *diversidade sexual* no enunciado foi publicada no ano de 2012, por ocasião da 35ª Reunião da ANPEd. A produção busca analisar as narrativas de professoras de educação física sobre as questões relacionadas a gênero, sexualidade e diversidade sexual. A autora, Ribeiro (2012), apresenta



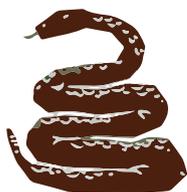
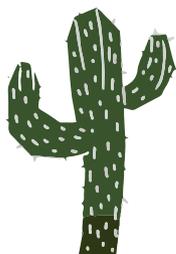
um recorte de uma pesquisa de mestrado que busca realizar a cartografia das práticas discursivas em escolas paranaenses acerca de gênero, sexualidade e diversidade sexual na educação física escolar. O desenvolvimento do trabalho busca situar os temas propostos a partir do discurso das professoras que participaram de um curso que tratava sobre questões referentes aos temas supracitados.

Ribeiro (2012) desenvolve o trabalho analisando três níveis discursivos: a narrativa das professoras, as diretrizes curriculares da educação básica no eixo educação física, e, o material utilizado no curso *Gênero e Diversidade na Escola*, oferecido pela Secretaria Estadual de Educação do Paraná, etapa 2009-2010.

Segundo suas análises, a escola e o currículo escolar, ainda representam importantes situações de fortalecimento da perspectiva normativa. Apesar de apresentar as contribuições das diretrizes curriculares, no que pese ao enfrentamento à discriminação de gênero, entre outras coisas, a autora afirma que ainda existem muitos desafios a serem superados, principalmente porque a fundamentação das diretrizes está pautada em uma perspectiva de gênero construída socialmente.

Na narrativa das professoras de educação física, percebeu-se que suas atividades não estariam reforçando preconceitos de gênero ou sexuais, porém a escola apresentava algumas dificuldades, pois compreendia estes temas dentro de uma perspectiva de normalização. Desse modo, a vivência da sexualidade, no espaço escolar, tendia a sofrer restrições e a tornar-se passível a sanções institucionais.

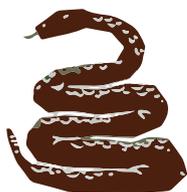
A autora destaca que o respeito e a tolerância foram percebidos em relação à diversidade sexual, decorrente da participação das professoras no curso oferecido. “[...] Para a professora, a discussão sobre gênero e diversidade sexual possibilitou uma reflexão sobre o direito à diferença para os sujeitos LGBTQs, nas escolas. [...]” (RIBEIRO, 2012, p. 12). Mas, também foram vivenciados alguns conflitos,



principalmente nos encontros presenciais, considerando divergências de opiniões acerca das temáticas.

O trabalho é finalizado com a sugestão de que as temáticas sobre gênero e diversidade sexual sejam problematizadas, no que se refere à educação física, bem como a perspectiva de que o respeito e a tolerância possam ser questionados em função das pessoas LGBTs. Para o referencial teórico a autora considerou referências já citadas nesta análise, além de nomes como os de Melissa Colbert Bello, Dayana Brunetto Carlin dos Santos, Deborah Britzman, Marcelo Victor da Rosa, Alfredo Veiga-Neto, entre outros.

A terceira produção que trata sobre diversidade sexual, também foi publicada na 35ª Reunião da ANPEd, no ano de 2012. Nela o autor problematiza questões referentes à governabilidade, diversidade sexual, ética/estética pós-identitária e a teorização político-educacional LGBT. Ancorado na teoria foucaultiana, estabelece um discurso que busca refletir sobre o que vai chamar de “viabilidade-moral-econômica”, a qual é estruturada a partir da compreensão de uma posição identitária que possibilita a inclusão de pessoas LGBTs na estrutura contemporânea de sujeitos de direito, considerando as aproximações entre às reivindicações dos movimentos sociais e o aporte das estratégias políticas do Estado. Para justificar este processo, o autor desenvolve uma contextualização histórica que respalda o seu discurso e corrobora para a compreensão do seu raciocínio. Entretanto, ele argumenta que este processo de inclusão, para além de estabelecer o reconhecimento das diferenças, resulta na consolidação de lógicas normalizantes, inclusive no espaço escolar e em todos os níveis educacionais, afinal a escola é também um espaço produtor de identidades. Desse modo, ao passo que uma determinada identidade é fixada, deixa de considerar diversas outras possibilidades de construções identitárias, ou como destaca o autor, outras possibilidades do *vívível*.

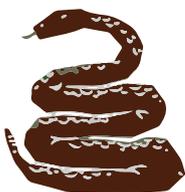
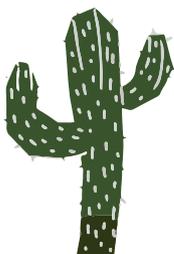


Bem por isso, o que quero nessa pesquisa é tentar mostrar como o modelo teórico identitário, que pauta as ações dos movimentos sociais, bem como solda essas ações às políticas de Estado continuam implementando, constitutivamente e paradoxalmente, formas de exclusão da diferença a partir de suas estratégias de inclusão. [...] (SIERRA, 2012, p. 5).

A noção de *vivibilidade* que Sierra (2012) desenvolve na sequência, busca tencionar a compreensão de uma lógica da inclusão que, segundo ele, também normaliza e, portanto exclui “[...] todo processo de inclusão sempre articulará, por outro lado, processos de normalização e, portanto, de exclusão. [...]” (*Ibidem*, p. 6). Suas intenções buscam possibilitar a compreensão de que o selamento de uma concepção de identidade LGBT deixa de considerar diversas formas de *vivibilidade* homossexual. Fundamentando-se nos derradeiros escritos de Foucault, enxerga possibilidades de criticar a noção de sujeito de direito, considerado por ele como normalizado, bem como, a de identidade que entende vem sendo constituída a partir das agendas dos movimentos sociais, do Estado e de eventos educacionais.

[...] Em vista disso, penso que o referencial foucaultiano sobre a estética da existência pode fornecer elementos para uma crítica da razão identitária, da noção de sujeito de direito, das retóricas de diversidade sexual e, assim, contribuir para a introdução de uma teorização político-educacional mais ampla em torno das lutas e dos direitos dos sujeitos LGBT que pressupusesse, [...] outras *vivibilidades*, como tenho dito (*Ibidem*, p. 10).

Para a fundamentação teórica, Sierra (2012) se utiliza de várias referências, a principal delas é a de Michel Foucault, onde são contabilizadas doze obras. Beatriz Preciado, Judith Butler, Maria Rita de Assis César, Tasmin Spargo e Guacira Lopes Louro, são outras referências que se destacam na produção do autor, considerando a utilização de duas obras ou mais, de cada autora, para fundamentar a tessitura do seu discurso. Outras referências também são utilizadas.

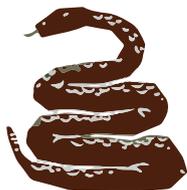
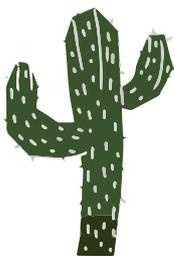


Antes de analisar a próxima obra selecionada das produções da ANPEd, convém destacar a referência ao termo LGBTfobia, encontrado no texto de Sierra (2012). Esta descoberta é importante, pois, considerando que o trabalho foi apresentado em 2012, e, apenas em 2016 o termo foi consolidado para representar o equivalente à homofobia, lesbofobia, bifobia e transfobia, elucida a preocupação científica em ampliar a compreensão em torno das diversas possibilidades vivenciais da sexualidade, além de possibilitar a visibilidade das diferentes manifestações das homossexualidades e os seus preconceitos.

A quarta produção que trouxe no título o enunciado *diversidade sexual* foi apresentada no ano de 2017, em ocasião da 38ª Reunião Nacional da ANPEd. De autoria de Goettems, Schwengber e Wisniewski (2017), o trabalho aborda as (in)junções discursivas entre a religião e o Estado laico, em suas relações com a diversidade sexual no contexto escolar. Para tanto, as autoras e o autor objetivaram analisar primeiro, os discursos envolvendo uma imagem – charge –, divulgada no ano de 2013, de autoria de Latuff, intitulada *O sonho da bancada evangélica no Congresso Nacional*, e depois, analisar os discursos que envolveram o kit anti-homofobia desenvolvido pelo MEC, mas que nunca fora distribuído.

No decorrer do texto, as autoras e o autor convidam as/os leitoras/es a analisar a imagem de Latuff, considerando que as compreensões acerca da charge podem contribuir para a ampliação das suas interpretações. A intenção por trás desse convite consiste em revelar as características e possibilidades de produzir discursos e formações discursivas. Conforme esclarecem Goettems, Schwengber e Wisniewski:

[...] Formações discursivas sejam de ordem econômica ou linguística, sejam de ordem política ou literária, enfim, das mais diversas formas, colocam em funcionamento mecanismos que de algum modo possibilitam a produção de saber, conseqüentemente, de poder. [...] (GOETTEMS; SCHWENGBER; WISNIEWSKI, 2017, p. 2).



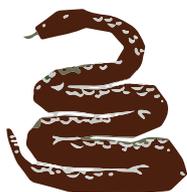
O que se pode inferir sobre estas contribuições é que os discursos produzidos por meios de estratégias de poder tornam inteligíveis manifestações preconceituosas e discriminação. E é, exatamente, nesse sentido que a perspectiva da formação discursiva escolar é abordada no artigo. Argumentando que os discursos produzidos com base em valores (familiares, religiosos, culturais, etc.) foram estruturantes para o impedimento da distribuição do *kit* anti-homofobia nas escolas públicas brasileiras, as autoras e o autor provocam a reflexão de que mesmo, raramente, sendo manuseadas nas escolas, a Bíblia e a Constituição Federal do Brasil exercem poder e produzem discursos que são muito comuns nos espaços escolares. E esta presença é geradora de conflito e cerceamento da diversidade sexual na escola, o que no texto aparece como *sombreamento*.

Nas conclusões as autoras e o autor indagam sobre as potencialidades da educação num contexto de Estado laico, afirmando a capacidade que a educação tem de oferecer um a *mais* para a garantia do respeito e o compromisso com os sujeitos e com a diversidade. Contudo, ainda parece desafiador o enfrentamento à formação de discursos sobre diversidade sexual, de acordo com Goettems, Schwengber e Wisniewski:

[...] É possível que a diversidade sexual na educação escolar tenha ainda suas emergências sombreadas, a percepção do Outro-diferente em vivência de alteridade marcada mais por formações discursivas pessoais (valores familiares, religião), do que pela formação discursiva constitucional (laica). [...] (GOETTEMS; SCHWENGBER; WISNIEWSKI 2017, p. 14).

A fundamentação teórica utilizada pelas autoras e pelo autor teve como base principal as contribuições de Michel Foucault. Mas também foram utilizadas contribuições importantes como as de Rosa Maria Bueno Fischer, Carlos Henrique Latuff de Sousa e legislações brasileiras, entre outras referências.

A 37ª Reunião da ANPEd, realizada no ano de 2015, trouxe uma produção na qual a expressão LGBTfobia foi utilizada para compor o

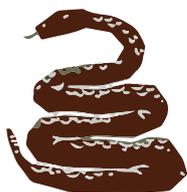
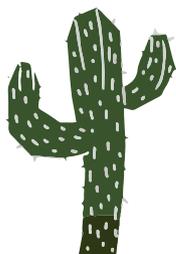


título do trabalho. Trata-se de um estudo baseado em pesquisa que busca analisar o modo pelo qual garotas lésbicas e bissexuais, com idades entre 16 e 17 anos, de escola estadual de ensino médio da cidade de São Paulo, elaboram suas experiências, bem como, constroem suas identidades e enfrentam os preconceitos oriundos da LGBTfobia.

Segundo as autoras Vianna e Cavaleiro (2015), a escolha pelo termo LGBTfobia deu-se no sentido de visibilizar a existência de diferenças entre as discriminações e os preconceitos sofridos por homossexuais masculinos e pelos sofridos por mulheres lésbicas e/ou bissexuais, além de destacar as diferenças existentes nas representações das outras letras da sigla LGBT.

Esta demarcação foi importante, pois as autoras afirmam que, além do preconceito oriundo das feminilidades homossexuais, a questão relacionada ao gênero corrobora para um reforçamento do preconceito sofrido pelas mulheres lésbicas e/ou bissexuais. Relatando a experiência vivenciada por meio de entrevistas, observações e grupos de discussão, elas puderam identificar os *scripts* utilizados pelos diversos atores da escola, no que se refere às manifestações de afeto, trocas de carinho e carícias e, principalmente, ao beijo. As autoras referem-se a *scripts* como sendo o modo pelo qual as manifestações afetuosas e de sedução são simbolicamente pensadas e planejadas para a execução, por parte das/os alunas/os.

O papel do beijo no trabalho assumiu uma proporção importante, pois além de expressar uma forma afetuosas de manifestação da sexualidade, representa, quando trocado entre garotas, uma forma de subversão à lógica normativa da sexualidade, baseada numa perspectiva binária e sexista. Esta normatividade resultante do modelo heterossexual socialmente estabelecido, invisibiliza e silencia outras expressões das diferentes sexualidades possíveis, inclusive no espaço escolar.



Suas conclusões evidenciam tensionamentos evocados a partir do beijo entre as garotas no espaço escolar, além de questionar as expressões que decorrem da LGBTfobia, muitas vezes silenciadas e invisibilizadas, não pela ausência, mas pela atitude de ignorar a existência de sentimentos e desejos afetivos/sexuais entre as alunas, ou mesmo pelo policiamento ou indiferença às relações amorosas femininas.

O silêncio ou a invisibilidade forçada não devem ser confundidos com sinal de ausência. No caso de uma identidade sexual velada, invisível trata-se de uma dupla falta, que legitima e sanciona tanto o silêncio completo – mascarando e construindo, simultaneamente, o heterossexismo e a LGBTFobia – como a dissimulação. [...] (VIANNA; CAVALEIRO, 2015, p. 14).

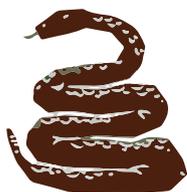
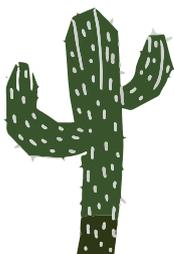
As autoras fundamentam teoricamente as suas análises através de referências como Deborah Britzman, Judith Butler, Zulmira Borges, Dagmar Meyer, Anderson Ferrari, Márcio Caetano, Maria Luíza Heilborn, entre outros referenciais.

PPGEDUC – PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO CONTEMPORÂNEA

Partimos agora para a análise das dissertações de mestrado apresentadas ao Programa de Pós-Graduação em Educação Contemporânea – PPGEduC, da Universidade Federal de Pernambuco – UFPE, Centro Acadêmico do Agreste – CAA.

O Programa de Pós-Graduação em Educação Contemporânea²⁶, do Centro Acadêmico do Agreste recebeu sua primeira turma no ano de 2011, situando-se, desde então, como uma referência no

²⁶ Importante registrar que o nome do programa passou por modificações, adotando a identificação de Programa de Pós-Graduação em Educação Contemporânea – PPGEduC, a partir do segundo semestre do ano de 2012. Tal modificação ocorreu, pois a UFPE já oferecia um Curso com a identificação de Programa de Pós-Graduação em Educação, pelo Centro de Educação – CE, do *campus* Recife.



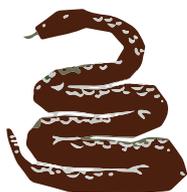
âmbito da oferta de ensino de pós-graduação, em nível de mestrado, no agreste pernambucano. O objetivo assumido pelo Programa é o de formar profissionais na área de Educação, capacitados a atenderem, tanto quantitativa, quanto qualitativamente, à expansão do ensino superior na região. O Programa busca o desenvolvimento de reflexões e caminhos que possam auxiliar no enfrentamento de desafios oriundos de paradigmas científicos e educacionais emergentes, bem como, às novas demandas e práticas educativas do sistema educacional, dos espaços escolares e dos não escolares.

O PPGEduc realiza processo seletivo de ingresso anualmente, acolhendo estudantes com interesse no desenvolvimento de produções científicas a partir de duas linhas de pesquisa, sendo:

Linha 1: Educação, Estado e Diversidade – que objetiva estudar os fenômenos educativos no âmbito do Estado e das organizações sociais civis, abordando temas que se relacionam à política e gestão educacionais, seja no contexto das escolas ou de espaços não escolares. Suas investigações levam em consideração práticas educativas que estão sendo construídas no domínio dos movimentos sociais, da educação popular e do campo e de outros temas correlatos à diversidade.

Linha 2: Formação de professores e processos de ensino e aprendizagem – seu objetivo é estudar a formação inicial e continuada de professores da educação básica, bem como do ensino superior, além do exercício da docência e dos processos decorrentes do ensino e da aprendizagem. Interessa-se, ainda, pelos aspectos das políticas curriculares da formação docente, da profissionalização, dos saberes dos professores e dos fenômenos que se relacionam aos processos de ensino e aprendizagem em diferentes áreas de conhecimento e em diferentes níveis e contextos educativos.

A duração do curso, por turma, é de 24 meses, o que justifica o recebimento das primeiras dissertações datarem do ano de 2013. Diante de



tal apresentação e na busca por analisar as pesquisas produzidas pelo Programa, iniciaremos nosso levantamento trazendo o resultado das nossas investigações, realizadas através do banco de dissertações do PPGEduc²⁷.

Conforme utilizado para o levantamento das produções da ANPEd, nosso critério para a análise das dissertações apresentadas ao PPGEduc, levou em consideração a identificação de pesquisas que tratassem sobre os enunciados: *homofobia*, *lesbofobia*, *bifobia*, *transfobia*, *LGBTfobia* e/ou *diversidade sexual*. Até o ano de 2017, foram defendidas 47 dissertações, conforme podemos visualizar na tabela 4.

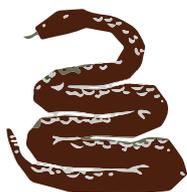
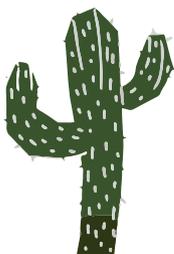
Tabela 4 – Dissertações apresentadas ao PPGEduc (2013-2017)

Ano da Apresentação	2013	2014	2015	2016	2017	Total
Dissertações apresentadas ao PPGEduc	7	18	13	9	0	47
Dissertações com temática relacionada a questões LGBT	1	0	0	0	0	1

Fonte: Site do Repositório Institucional da UFPE: <http://www.repositorio.ufpe.br>. Dissertações de Mestrado – Educação Contemporânea / CAA.

Destas 47 produções apenas uma dissertação mantém correlação com os enunciados propostos como critério de seleção. Apesar de não trazer no título nenhuma das expressões pesquisadas consideramos oportuno destacá-la por consequência do desenvolvimento de temática relacionada a questões de gênero, sexualidade, movimento LGBT e Educação. A pesquisa intitulada “Intencionalidades políticas no pensamento educativo da militância LGBT em Caruaru”, defendida por Vieira (2013), no ano de 2013, busca estudar a educação do movimento LGBT em Caruaru, com o objetivo de compreender, entre outras coisas, quais as intencionalidades político-identitárias da militância no município, além de buscar aproximar o perfil encontrado com os modelos teóricos de afirmação político-identitária LGBT. Suas conclusões

²⁷ Disponível através do endereço: https://www.ufpe.br/ppgeduc/index.php?option=-com_content&view=article&id=467&Itemid=255, acesso em 19/01/2018.



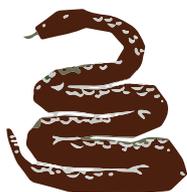
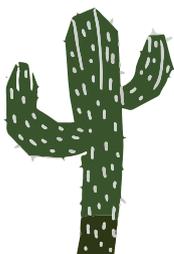
manifestam a impossibilidade do enquadramento de um perfil fixo que caracterize a militância LGBT em Caruaru, pois percebeu a existência de simultaneidades entre os perfis encontrados, considerando que as intencionalidades percebidas nos coletivos existentes são dinâmicas e não correspondem a uma linearidade, ou seja, ora um perfil se sobressai mais do que o outro, o que leva à compreensão de que a experiência da militância LGBT em Caruaru apresenta especificidades que dificulta o reconhecimento de um perfil político-identitário fixo.

Nessa direção, reiteramos a ideia de que existem simultaneidades de existência dos perfis político-identitários onde, ora um se sobressai mais, ora outro, a depender do tipo de intencionalidade que é materializada e do contexto em que esse perfil está atuando. A problematização conjuntural e contextual da questão sexual é que tem determinado a manipulação da militância de modo a dar-lhe determinado perfil, tendo inclusive seu pensamento educativo imbuído das intencionalidades políticas que são necessárias à luta (VIEIRA, 2013, p. 148).

O autor busca aproximar os dados de suas investigações às contribuições teóricas de estudiosos de áreas como educação, sexualidade e movimentos sociais. Os nomes que se destacam são os de Boaventura de Sousa Santos, Guacira Lopes Louro, Judith Butler, Beatriz Preciado, João Francisco de Souza e Anderson Ferrari.

CONCLUSÃO

O levantamento destes trabalhos foi de extrema importância, pois resgatou às produções referentes às questões relacionadas à homofobia, à diversidade sexual e à LGBTfobia, nos arquivos dos GTs 03, 11 e 23 das Reuniões da ANPEd, nos anos de 2000 até 2017 e das dissertações de mestrado defendidas pelo PPGEduC da UFPE/CAA, desde o ano de 2013 até 2017, disponibilizadas por meio do site do repositório da UFPE. O objetivo deste levantamento foi identificar



pesquisas que se aproximassem do nosso objeto de estudo, que trata sobre a maneira pela qual a angústia decorrente da LGBTfobia se configura em colonialidade do ser em estudantes de licenciatura em pedagogia e licenciatura em física de universidade pública do interior de Pernambuco. Nossas análises, portanto, expressam a necessidade de explorar a investigação proposta, pois mesmo tendo encontrado trabalhos que versavam sobre temas correlatos aos dos nossos objetivos, nenhuma produção científica, considerando o recorte pesquisado, tratou sobre o nosso problema e objetivo de pesquisa, mostrando o ineditismo e a relevância do nosso estudo nestes espaços.

REFERÊNCIAS

BASTOS, Felipe. As distâncias sociais entre escola e sujeitos homossexuais e sua interferência na percepção de homofobia. *In*: REUNIÃO ANUAL DA ANPEd (Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação), 38., 2017, São Luís. **Anais eletrônicos**. São Luís: ANPEd, 2015. Disponível em: http://38reuniao.anped.org.br/sites/default/files/resources/programacao/trabalho_38anped_201_7_GT23_1171.pdf. Acesso em: 10 jan. 2018.

BRAGA, Denise da Silva. A experiência transexual: estigma, estereótipo e desqualificação social no intramuros da escola. *In*: REUNIÃO ANUAL DA ANPEd (Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação), 34., 2011, Natal. **Anais eletrônicos**. Natal: ANPEd, 2011. Disponível em: <http://34reuniao.anped.org.br/images/trabalhos/GT23/GT23-204%20int.pdf>. Acesso em: 06 jan. 2017.

CAVALEIRO, Maria Cristina. A escola em movimento: feminilidades homossexuais, identidades, pertencimento e exclusão. *In*: REUNIÃO ANUAL DA ANPEd (Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação), 29., 2006, Caxambu. **Anais eletrônicos**. Caxambu: ANPEd, 2006. Disponível em: <http://29reuniao.anped.org.br/trabalhos/trabalho/GT03-2589--Int.pdf>. Acesso em: 05 jan. 2017.

DINIS, Nilson Fernandes. Homofobia e educação: quando a omissão também é signo de violência. **Educar em Revista**, Curitiba, Editora UFPR, n. 39, p. 39-50, jan/abr, 2011.



FERRARI, Anderson. “Revisando o passado e construindo o presente”: o movimento gay como espaço educativo. *In*: REUNIÃO ANUAL DA ANPEd (Associação Nacional de Pós- Graduação e Pesquisa em Educação), 26., 2003, Poços de Caldas. **Anais eletrônicos**. Poços de Caldas: ANPEd, 2003. Disponível em: <http://26reuniao.anped.org.br/trabalhos/andersonferrari.rtf>. Acesso em: 05 jan. 2017.

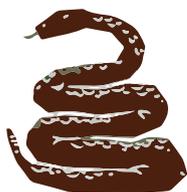
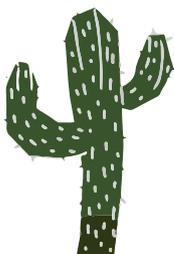
FERRARI, Anderson. “Você não sabe ainda como eu vim para o mgm?” Educação e construção de identidades homossexuais: adolescentes no movimento gay. *In*: REUNIÃO ANUAL DA ANPEd (Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação), 27., 2004, Caxambu. **Anais eletrônicos**. Caxambu: ANPEd, 2004. Disponível em: <http://27reuniao.anped.org.br/gt03/t032.pdf>. Acesso em: 05 jan. 2017.

GOETTEMS, Lisiane; SCHWENGBER, Maria Simone Vione; WISNIEWSKI, Rudião Rafael. As diversidades sexuais na escola: (in)junções discursivas entre a religião e estado laico. *In*: REUNIÃO ANUAL DA ANPEd (Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação), 38., 2017, São Luís. **Anais eletrônicos**. São Luís: ANPEd, 2017. Disponível em: http://38reuniao.anped.org.br/sites/default/files/resources/programacao/trabalho_38anped_2017_GT23_656.pdf. Acesso em: 10 jan. 2018.

JUNQUEIRA, Rogério Diniz. “Não temos que lidar com isso. Aqui não há gays nem lésbicas!” Estados de negação da homofobia nas escolas. *In*: REUNIÃO ANUAL DA ANPEd (Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação), 32., 2009, Caxambu. **Anais eletrônicos**. Caxambu – MG: ANPEd, 2009. Disponível em: <http://32reuniao.anped.org.br/arquivos/trabalhos/GT23-5575--Int.pdf>. Acesso em: 05 jan. 2017.

RIBEIRO, Cláudia Maria; XAVIER FILHA, Constantina. Trajetórias teórico-metodológicas em 10 anos de produção do gt 23. *In*: REUNIÃO ANUAL DA ANPEd (Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação), 36., 2013, Goiânia. **Anais eletrônicos**. Goiânia: ANPEd, 2013. Disponível em: http://36reuniao.anped.org.br/pdfs_trabalhos_encomendados/gt23_trabencomendado_claudiaribeiro.pdf. Acesso em: 06 jan. 2017.

RIBEIRO, Gabriela Chicuta. Gênero, sexualidade e diversidade sexual na educação física escolar. uma cartografia das práticas discursivas em escolas paraenses. *In*: REUNIÃO ANUAL DA ANPEd (Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação), 35., 2012, Porto de Galinhas – PE. **Anais eletrônicos**. Porto de Galinhas – PE: ANPEd, 2012. Disponível em: http://35reuniao.anped.org.br/images/stories/trabalhos/GT23%20Trabalhos/GT23-1754_int.pdf. Acesso em: 06 jan. 2017.



RIZZATO, Liane Kelen. Percepções docentes sobre a homofobia na escola: entre dissonâncias e continuidades. *In*: REUNIÃO ANUAL DA ANPEd (Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação), 35., 2012, Porto de Galinhas – PE. **Anais eletrônicos**. Porto de Galinhas – PE: ANPEd, 2012. Disponível em: http://35reuniao.anped.org.br/images/stories/trabalhos/GT23%20Trabalhos/GT23-2006_int.pdf. Acesso em: 06 jan. 2017.

SANTOS, Raquel Alexandre Pinho dos. Diálogos sobre homofobia com jovens de ensino médio: uma pesquisa com grupo focal. *In*: REUNIÃO ANUAL DA ANPEd (Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação), 37., 2015, Florianópolis. **Anais eletrônicos**. Florianópolis: ANPEd, 2015. Disponível em: <http://37reuniao.anped.org.br/wp-content/uploads/2015/02/Trabalho-GT23-4577.pdf>. Acesso em: 06 jan. 2017.

SIERRA, Jamil Cabral. O governo da diversidade sexual e o desafio de uma ética/estética pós-identitária para a teorização político-educacional lgbt. *In*: REUNIÃO ANUAL DA ANPEd (Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação), 35., 2012, Porto de Galinhas – PE. **Anais eletrônicos**. Porto de Galinhas – PE: ANPEd, 2012. Disponível em: http://35reuniao.anped.org.br/images/stories/trabalhos/GT23%20Trabalhos/GT23-2336_int.pdf. Acesso em: 06 jan. 2017.

TORTATO, Cintia de Souza Batista. Profissionais da educação infantil e ensino fundamental diante das questões de gênero e diversidade sexual: as possibilidades da literatura infantil. *In*: REUNIÃO ANUAL DA ANPEd (Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação), 31., 2008, Caxambu. **Anais eletrônicos**. Caxambu: ANPEd, 2008. Disponível em: <http://31reuniao.anped.org.br/1trabalho/GT23-5028--Int.pdf>. Acesso em: 05 jan. 2017.

VIANNA, Cláudia Pereira; CAVALEIRO, Maria Cristina. LGBTfobia na escola: o beijo entre garotas lésbicas, homossexuais ou bissexuais. *In*: REUNIÃO ANUAL DA ANPEd (Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação), 37., 2015, Florianópolis. **Anais eletrônicos**. Florianópolis: ANPEd, 2015. Disponível em: <http://37reuniao.anped.org.br/wp-content/uploads/2015/02/Trabalho-GT23-3962.pdf>. Acesso em: 14 jan. 2017.

VEIRA, Rafael Lima. **Intencionalidades políticas no pensamento educativo da militância lgbt em caruaru**. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pós-Graduação em Educação Contemporânea. Caruaru: Universidade Federal de Pernambuco, Dissertação de Mestrado, 2013.

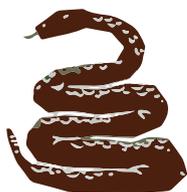
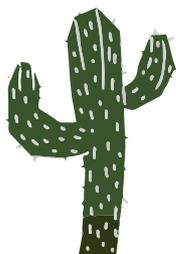
WOODWARD, Kathryn. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. *In*: SILVA, Tomaz Tadeu da. (org). **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. 15. ed. Petrópolis: Vozes, 2014. p. 7-72.



8

Raianny Kelly Nascimento Araújo

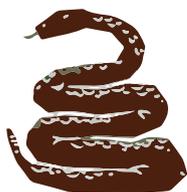
OS DISPOSITIVOS MIDIÁTICOS E A MULHER COM DEFICIÊNCIA: A PEDAGOGIZAÇÃO DOS SUJEITOS



RESUMO:

Este artigo é parte da pesquisa de dissertação, aqui buscaremos discutir acerca do *ethos* da mulher com deficiência nas telenovelas brasileiras, entendendo que a mídia funciona como um dispositivo pedagógico que educa e (re)cria subjetividades na contemporaneidade. Discutimos acerca da produção da mulher no discurso midiático ao longo da história, especialmente na história do ocidente, a qual nos revela uma cultura pautada nos valores do patriarcado e do machismo. Buscamos assim, a desnaturalização dos conceitos de gênero, deficiência e corpo. Analisamos, ainda, a condição das *mulheres com deficiência* e os processos de silenciamento e invisibilidade aos quais foram submetidas durante séculos de história. Entendendo que a mulher com deficiência sofre duplo estigma, visto que os padrões sociais do corpo perfeito, da sociedade patriarcal e heteronormativa recaem sobre ela. Neste trabalho, apresentamos um levantamento da produção científica acerca das mulheres com deficiência. Identificamos que os estudos que trabalham a questão de gênero em interseccionalidade com a deficiência, ainda são escassos e demandam de nós pesquisadores(as) empenho para que os discursos acadêmicos também possam promover a visibilidade desses sujeitos.

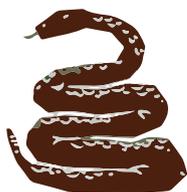
Palavras-chave: Mulheres com deficiência. Mídia. Ethos.



ABSTRACT:

This article is part of the dissertation research, here we will seek to discuss the ethos of women with disabilities in Brazilian soap operas, understanding that the media works as a pedagogical device that educates and (re)creates subjectivities in contemporaneity. We discuss about the production of women in the media discourse throughout history, especially in Western history, which reveals a culture based on the values of patriarchy and machismo. Thus, we seek to denaturalize the concepts of gender, disability, and body. We also analyzed the condition of women with disabilities and the processes of silencing and invisibility to which they were subjected during centuries of history. Understanding that women with disabilities suffer a double stigma, as the social standards of the perfect body and the patriarchal and heteronormative society fall on them. In this work, we present a survey of scientific production about women with disabilities. We identified that studies that work on the issue of gender in intersectionality with disability, are still scarce and demand from us researchers' efforts so that academic discourses can also promote the visibility of these subjects.

Keywords: Women with disabilities. Media. Ethos.



OS MODOS DE SUBJETIVAR DA MÍDIA

Como afirma Hall (2003), a cultura tem uma forte ação constitutiva nas nossas vidas. Toda prática social tem uma dimensão cultural, pois depende dos significados que com elas estão intimamente relacionadas. Para ele, “os meios de produção, circulação e troca cultural, em particular, têm se expandido, através das tecnologias e da revolução da informação” (HALL, 1997, p. 17), isso faz com que a sociedade – família, escola, instituições religiosas, grupos comunitários, entre outros – sofram influências desses artefatos tecnológicos, os quais também operam como instâncias de *saber-poder*.

Nesse sentido, as mídias são aparatos de saber-poder, são instâncias pedagógicas as quais (re)produzem saberes e verdades. Propusemos a analisá-las justamente por acreditar que estas constroem identidades culturais e postulam diversas posições de sujeitos. Nesse trabalho o foco de estudo é a mídia televisiva, em específico as telenovelas. Esta escolha se deu pelo alcance massivo da TV na casa e na vida dos brasileiros.

Com o avanço da TV no nosso país, foi possível unir o global e o local, o mundo e a comunidade, a cidade e a aldeia, pois esta sempre agiu de forma socializadora utilizando-se de *uma única linguagem* com o propósito de integrar. Mas, até que ponto podemos chamar esse processo de integrador? Quais os interesses por trás dessa integração nacional? Que linguagem única utilizada é essa?

Como afirma Melo e Tosta (2008), a mídia funciona como uma instância que influencia a população. Ao exercer a sua influência, propagando bens culturais, símbolos, imagens e sons, de forma muito sutil, a TV pedagogiza os sujeitos, ensinando comportamentos, linguagens e códigos.



De acordo com Hamburger (2011), a TV tornou-se elemento de consumo prioritário dos brasileiros:

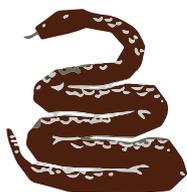
Em domicílios de famílias de baixa renda, o aparelho televisor veio antes da geladeira e da máquina de lavar na lista de prioridades. A televisão se estabeleceu como meio capaz de falar a segmentos os mais variados em termos sociais, etários e regionais (HAMBURGER, 2011, p. 64).

Segundo dados do IBGE (Censo de 2010), os aparelhos de TV estão presentes em 95,1% das residências brasileiras. Concordando com Melo e Tosta (2008), acreditamos que “a TV constitui o principal elo dos cidadãos com o mundo. Seu impacto sobre a sociedade nacional é incomensurável” (p. 37). Dela se apoderam os vendedores de bens e serviços, bem como os *mercadores da fé e da política*. E se tratando das famílias de baixa renda, muitas vezes esse é o principal elo com o mundo, além de ser a única fonte de diversão e entretenimento.

Assim se estabelece a Indústria Cultural, aliada aos interesses e anseios do capital e estruturada segundo as regras da economia, buscando captar os desejos e aspirações dos seus consumidores em consonância com os seus interesses.

Segundo Melo e Tosta (2008, p. 78), a televisão monopoliza a atenção dos telespectadores/consumidores, pois “sua vantagem reside no apelo multisensorial (combinando visão e audição e despertando o tato e o olfato pelos efeitos da imagem em movimento)”. Os autores afirmam que até os sujeitos não letrados são cativados pela TV – desde as crianças, até os jovens e adultos não alfabetizados - pois as mensagens ali disseminadas dispensam o uso do código alfabético. É sob a liderança da TV que os meios de comunicação de massa, exercem um papel decisivo na formação da população brasileira “eles atuam verdadeiramente como educadores coletivos” (MELO; TOSTA, 2008, p. 79).

A telenovela, aqui no nosso país, chamada simplesmente de novela, está presente na programação da TV desde a sua inauguração, em

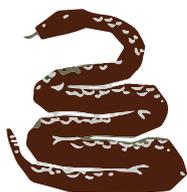
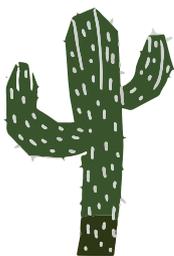


1950. “Inicialmente feita ao vivo, não era diária, não ocupava o horário nobre, não era o programa mais lucrativo ou aquele que as emissoras investiam maiores recursos” (HAMBURGER, 2011, p. 67).

Com a inauguração da TV Globo, nos anos de 1970, a produção das novelas mudou, passou a ter um modo estilístico diferente das demais novelas produzidas na América Latina, como, por exemplo, o melodrama, característica relevante nas novelas mexicanas. A novela brasileira apresenta característica mais realista e aberta ao diálogo coloquial, trazendo temas e tensões sociais da vida contemporânea. Segundo Hamburger (2011), a novela teve inspiração na *soap opera*, seriado americano que ocupava os horários do café ou do almoço, espaços que não são nobres. Este gênero não possui começo, meio e fim e pode durar anos, inclusive acompanha o envelhecimento dos atores, já a novela dura apenas alguns meses e dominou o horário nobre das principais indústrias de TV do mundo.

Como a novela busca retratar questões do cotidiano social, as pessoas se sentem dentro das narrativas e, nesse sentido, constituem formas de ser e de se sentir representadas nos personagens descritos e produzidos pelas telinhas, construindo assim identidades. É como se a novela funcionasse como um espelho do mundo, o qual reflete os dramas sociais e como afirma Charaudeau (2013), muitas vezes são *espelhos deformantes*, que mostram de forma estereotipada, cada uma a sua maneira, um fragmento do mundo. Esse olhar do mundo pela TV, por meio dos jogos de saber/poder constituem realidades e sujeitos que muitas vezes fogem do “real”. Por acreditarmos que as imagens reproduzem fielmente a realidade é que permitimos que a mídia crie as suas verdades. Ainda segundo Charaudeau (2013, p. 112):

A imagem televisual é a-contemplativa, pois, para que a contemplação seja possível, é preciso que o objeto olhado se fixe ou se desdobre na espessura do tempo e que o sujeito que olha esteja livre para orientar o seu olhar. Ora, a televisão se inscreve numa sequenciação temporal breve, que se impõe à instância que olha,



orientando-a em seu olhar sobre os dramas do mundo. Assim, pode-se dizer que a televisão cumpre um papel social e psíquico de reconhecimento de si através de um mundo que se fez visível.

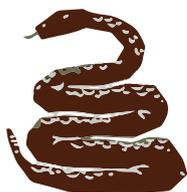
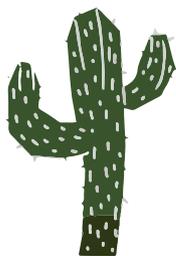
Nesse sentido, os sujeitos se constituem, também, através das *verdades* transmitidas pelas telinhas, da semiotização do real, cada um se projeta e assim, a televisão cria regimes de governo, participa ativamente da constituição de subjetividades.

A televisão e, em específico a telenovela, tem uma gramática, a qual, segundo Larrosa (2006), converte-se em um texto *pedagógico* que busca a *fixação de dogmas*, a transmissão de ensinamentos, assim:

A novela pedagógica não seria outra coisa que um instrumento poeticamente sofisticado para persuadir ou convencer o leitor da verdade de alguma coisa e, se essa verdade for do tipo moral, para exportá-lo a atuar de determinada maneira. Por outro lado, a novela pedagógica seria basicamente comunicativa, no sentido de que a relação entre o autor e o leitor seria similar à que existe entre um professor e seu aluno, um pregador e sua audiência ou um orador e seu público. O emissor teria um projeto explícito sobre o destinatário e tentaria assegurar-se da eficácia da transmissão, isso é, da realização sem desvios de seu projeto (LARROSA 2006, p. 124).

A novela, enquanto um texto pedagógico, busca instituir verdades, traz sempre consigo um projeto a ser efetivado. Dessa forma, é necessário questionar que projeto seria este? A quais interesses esse projeto (de sociedade) está relacionado?

É importante ressaltar que entendemos *pedagogia* no seu sentido amplo, concordando com Giroux e McLaren (1995, p. 144), de que ela se faz presente em todos os lugares onde sejam produzidos conhecimentos, “em qualquer lugar em que existe a possibilidade de traduzir a experiência e construir verdades, mesmo que essas verdades pareçam irremediavelmente redundantes, superficiais e próximas ao lugar-comum”. Compreendemos pedagogia nesse



trabalho enquanto *pedagogia cultural*, área que abrange aqueles lugares onde o poder é organizado e difundido de diferentes formas, incluindo-se as bibliotecas, a TV, os cinemas, jornais, revistas, brinquedos, propagandas, videogames, livros, esportes, entre outros.

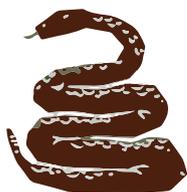
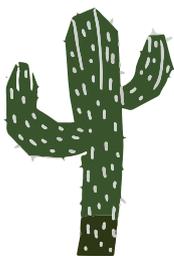
Assumindo a pedagogia tal como entendida por Giroux e McLaren (1995), é possível entender como a televisão com seus métodos de produção e recepção, exerce uma pedagogia que ensina, constroem identidades, discursos e representações.

Silva (2004) chama atenção para como a pedagogia cultural, ao contrário daquela apresentada na escola, de forma *mágica* e bastante interessante consegue atrair diversos públicos para os seus *modos de ensinar*:

[...] imensos recursos econômicos e tecnológicos que mobilizam, por seus objetivos – em geral – comerciais, elas se apresentam, ao contrário do currículo acadêmico e escolar, de uma forma sedutora e irresistível. Elas apelam para a emoção e a fantasia, para o sonho e a imaginação: elas mobilizam uma economia afetiva que é tanto mais eficaz quanto mais consciente (SILVA, 2004, p. 140).

No espaço da mídia, os sujeitos têm a opção de *escolher* o que e onde aprender, diferentemente da escola, esse aprendizado acontece de forma muito mais efetiva, pois aqui não lhes é imposto o que aprender. É despertando os sonhos e os desejos que a TV subjetiva os sujeitos e constitui a sua cultura.

O conceito de *dispositivo pedagógico da mídia* desenvolvido por Fischer (2002) nos permite entender de que modo a mídia, em particular a televisão, participa da construção de sujeitos e subjetividades, na medida “em que produz imagens, significações, enfim, saberes que de alguma forma se dirigem a ‘educação’ das pessoas, ensinando-lhes modos de ser e estar na cultura em que vivemos.” (FISCHER, 2002, p. 153). Assim, é possível entender a força da mídia, a qual não atua de forma unilateral, na constituição de sentidos e sujeitos na cultura.



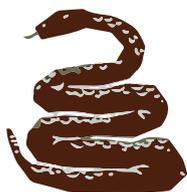
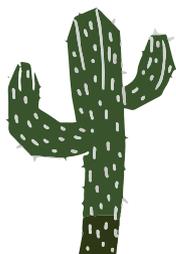
A mídia produz e propaga uma série de valores, concepções, representações e aprendizados relacionados a quem somos, quem devemos ser, como devemos nos comportar, o que fazer com nossos corpos, com nossas sexualidades, com nossos sonhos e desejos. E ainda nos ensina como devemos olhar e significar *os outros* – negros e negras, mulheres, sem teto, pessoas com deficiência. Em suma: “torna-se impossível fechar os olhos e negar-se a ver que os espaços da mídia constituem-se também como lugares de formação – ao lado da escola, da família, das instituições religiosas” (FISCHER, 2002, p. 153). Essas e outras esferas, muitas vezes, tentam nos dogmatizar, controlar por meio de uma rede de discursos que afirmam e negam possibilidades de ser e existir. Segundo Fischer (2002, p. 157):

A TV cria ou reforça processos de inclusão e de exclusão, quanto à classe, o gênero, a etnia, geração, profissão e assim por diante. Ou seja, a transformação de nossas vidas em espetáculos está diretamente relacionada a uma série de preconceitos, a uma série de valores e de definições...

São através dessas definições que se estabelecem as identidades dos grupos sociais tradicionalmente marginalizados, entre eles destacamos as mulheres com deficiência, que, ao serem nomeadas, passam muitas vezes a ser tratadas e identificadas, pelas suas diferenças, sendo excluídas, por fugirem da norma, por serem os sujeitos da falta, como afirmava Skliar (2003).

Se somos sujeitos constituídos *na e pela* cultura, ao propagar-se, a TV também institui a sua cultura, e segundo Hall (1997, p. 17), ela tem uma “cultura reguladora [...] ideologicamente unificada em torno de discursos, práticas, significados e valores”. São essas práticas e significações que este trabalho busca compreender, os mecanismos envolvidos na produção do *ethos* das mulheres com deficiência contempladas em narrativas telenovelisticas.

O *ethos* discursivo é construído, normatizado e envolvido por diversas variantes, entre elas: as normas do gênero, corpo e da sexualidade.

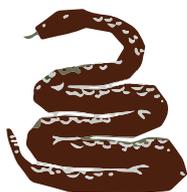
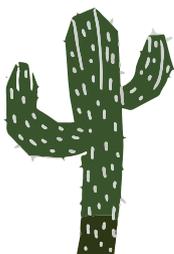


Tradicionalmente, a maioria das produções novelísticas tem como público-alvo as mulheres, ainda ancorados na lógica patriarcal de que estas são alvos fáceis de serem ensinadas e/ou de que são aquelas que mais tempo permanecem em casa e, portanto, mais assistem à TV. Sendo assim, essas produções estão a todo tempo dizendo sobre as formas de ser mulher – a *desejada*, a *sensual*, a *vulgar*, a *esposa ideal*, a *mãe virtuosa*, a *abnegada*. Nesse sentido, Fischer (2001, p. 597) afirma que:

O dispositivo pedagógico da mídia, especialmente da televisão produz formas particulares de subjetivação da mulher, colocando em jogoenunciados de vários campos de saber e poder, através de estratégias de linguagem que expõem o “feminino” em suas diferenças – de gênero, geração, etnia, condição econômica, social e cultural -, ao mesmo tempo que o definem como um “diferente” que deve ser tornado público e controlado, numa tensão permanente entre universais de gênero secularmente preservados e rupturas que buscam afirmar-se como resistência.

Ao pensarmos numa categoria universal de mulher estamos desconsiderando todas as outras possibilidades e pluralidades dos sujeitos que compõem esse grupo. Segundo Laclau (2011), ao pensar e afirmar uma categoria universal se instaura uma hegemonia, a qual tem sempre como objetivo homogeneizar e desconsiderar as outras possibilidades de ser; assim faz-se necessário o surgimento dos movimentos de resistência que reiviniquem esses espaços e viabilizem as *outras* possibilidades.

As mulheres que não se enquadram no padrão universal, geralmente, são tratadas como *abjeto*. As mulheres com deficiência, por não se encaixarem nos padrões hegemônicos de feminilidade, normalmente são silenciadas e invisibilizadas pela mídia. Mas, nos últimos anos, personagens com deficiência passaram a fazer parte do enredo de algumas novelas. Nesse sentido, perguntamos: que padrões são desenvolvidos nas narrativas das telenovelas em relação à mulher com deficiência? Qual o *modelo* de mulher que a mídia tem produzido?



Concordamos com Fischer (2002, p. 160) ao afirmar que hoje,

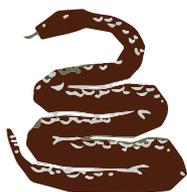
Não haverá praticamente um lugar, um dia de nossas vidas em que não sejamos chamados a cuidar de nosso corpo ou de olharmos para nossa própria sexualidade. Os imperativos da beleza, da juventude e da longevidade, sobretudo, nos espaços dos diferentes meios de comunicação, perseguem-nos quase como instrumentos de tortura, corpos de tantos outros e outras nos são oferecidos como modelo para que operemos sobre nosso próprio corpo, para que os transformemos, para que atinjamos (ou pelo menos, desejemos muito) um modo determinado de sermos belos, magros, atletas, saudáveis, eternos.

Nesse sentido, a mídia, em especial as telenovelas, por meio da construção e socialização de seus personagens pode ser consideradas instâncias pedagógicas que buscam a todo o tempo produzir padrões de corpos, ensinando a homens e mulheres a serem sujeitos. A mídia constitui feminilidades e masculinidades, produzindo assim, o *normal* e o *anormal*, o *desejado* e o *indesejado*, por meio de jogos sutis de poder.

Essas práticas constituem os processos de diferenciação que são indispensáveis na constituição do social, como nos alerta Bhabha (2005). Para ele, o conceito de diferença cultural torna-se crucial na medida em que a diferença é vista como uma forma de enunciação da cultura, ou seja, como um processo complexo de significações, por meio do qual se produzem afirmações e se instituem práticas das diversas culturas e dos diversos grupos sociais, das minorias, *dos diferentes*. Nesse sentido, a mídia, enquanto *dispositivo pedagógico* cria processos de produção de mulheres e homens e a eles estipula padrões/modelos de subjetivação.

A mulher sempre ocupou uma posição de sujeito *outro*, seja em relação ao pai, ao esposo ou ao parceiro. Está sempre numa relação de diferença, essa representação, também, perpassa os aparatos midiáticos. De acordo com Fischer (2001, p. 592):

Tal condição de “diferença”, “anormalidade” ou “maldição” feminina tem recebido os tratamentos mais variados ao longo da história da cultura ocidental. Na mídia de nossos dias, os modos



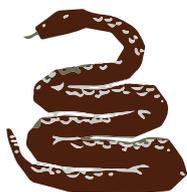
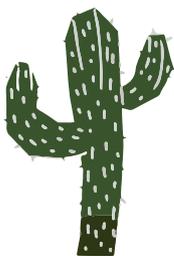
como se constroem representações da afetividade, do corpo, da sexualidade da mulher de todas as faixas de idade e de todas as condições sociais indicam uma tensão entre as inúmeras conquistas das lutas feministas e aqueles universais que, entre outras posições, colocam a mulher entre a falta e a sedução.

Fischer utiliza-se das ideias de Foucault para tratar da íntima relação entre poder e subjetividade, poder e sexualidade e ainda poder e a constituição de gênero. Sendo assim, a mídia tem sido, segundo ela, um aparato de regulação e de poder que constrói e propaga através das *tecnologias disciplinares* a subjugação da mulher; proclamando as formas universalizadas dos modelos de beleza “amarrando-as a seus corpos, como ‘naturalmente’ deficientes, em falta, doentes, frágeis – além de tantas outras qualificações” (FISCHER, 2001, p. 593). Essas tentativas de fixar as identidades das mulheres devem ser analisadas a partir do olhar dos estudos de gênero e da diferença, para que assim seja possível questionar e denunciar as relações de poder e opressão que já estão cristalizadas e naturalizadas tanto na sociedade como na cultura midiática.

Faz-se necessário, como aponta Fischer (2005, p. 56), “pensar sobre o modo como estamos sendo imaginados, construídos, nomeados, interpelados. Pensar sobre a complexidade desse mundo feito de imagens, que nos cobra diariamente um tipo de ação, de posicionamento, de gesto”. Ou seja, é preciso exercitar uma leitura crítica da mídia, pela qual possamos repensar as ideias e certezas que parecem ser tão natural, indo além do que nos é dado a ver de imediato.

A PRODUÇÃO DA ABJEÇÃO DA MULHER COM DEFICIÊNCIA

É entendendo os sujeitos na sua pluralidade que este trabalho se dispõe a analisar o *ethos* da mulher com deficiência em telenovelas brasileiras. Pensar sobre essa questão nos faz refletir sobre alguns

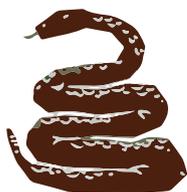
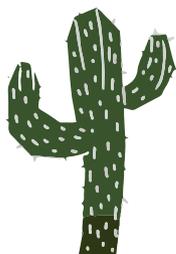


aspectos importantes: 1) a desnaturalização dos conceitos de gênero, deficiência e dos corpos; 2) a dimensão identitária inscrita nos corpos; 3) uma ética feminista da deficiência e do cuidado. Tendo em vistas as discussões já trilhadas aqui acerca da construção discursiva das coisas, é possível não mais aceitá-las como naturais e sim pô-las em questão.

Os corpos, como afirma Butler (2010) não são naturais e biológicos apenas, são, também, discursivos, estando estes em permanente construção. O corpo é uma variável e não uma constante. Assim, a mídia ao propagar imagens de corpos *padronizados*: mulheres magras, altas, loiras, com corpos esculturais; exclui e segrega os corpos *outros*. Quando esse corpo é lesionado, no caso das mulheres com deficiências, sofrem processos de forte estigmatização por subverter o padrão, mas esse corpo com lesão também cria uma corporalidade específica, a qual será a marca, o rótulo do *corpo deficiente*, por isso a importância do debate das teóricas feministas em pensar a radicalização da desnaturalização do corpo, levando este debate para além do corpo perfeito. À medida em que contemplam uma análise profunda sobre o estatuto social da cultura do corpo, sobre a política da aparência, da medicalização da subjetividade e do corpo considerado deficiente, possibilitam um novo olhar e novas concepções acerca dos corpos (MELLO; NUERNBERG, 2012, p. 644).

Ainda nesse sentido, Louro (2010, p. 14) afirma que “os corpos são significados pela cultura e são, continuamente, por ela alterados”, e ainda nos traz uma reflexão importante para pensarmos a influência da cultura na construção desses corpos, ao afirmar que:

Inscrevemos nos corpos marcas de identidades e consequentemente, de diferenciação. Treinamos nossos sentidos para perceber e identificar essas marcas e aprendemos a classificar os sujeitos pelas formas como eles se apresentam corporalmente, pelos comportamentos e gestos que empregam e pelas várias formas como se expressam (LOURO, 2010, p. 15).



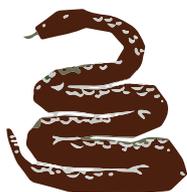
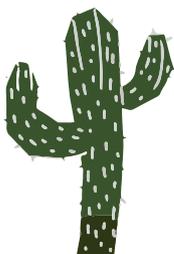
É assim que se constituem os processos de identificação e diferença, que implicam como afirma a autora, na “instituição de desigualdades, de ordenamentos, de hierarquias” (LOURO, 2010, p. 15), as quais estão estritamente marcadas por relações de poder.

Nessa perspectiva, Butler (2010) nos oferece conceitos importantes para pensarmos a construção dos padrões relacionados ao corpo. Traz para o debate a ideia de *performatividade* e de corpo *abjeto*. Apesar da autora não tratar de corpos com deficiência é possível estabelecer essa relação. Para ela, a performatividade são normas regulatórias, que produzem, materializam, constroem os corpos: “a performatividade deve ser compreendida não como um ‘ato’ singular ou deliberado, mas, em vez disso, como prática reiterativa e citacional pela qual o discurso produz os efeitos que ele nomeia” (BUTLER, 2010, p. 154). Assim se constituem a “fixidez” do corpo. Tudo além do estabelecido é visto como subversivo, sendo estranho, grotesco, indesejável.

A essas possibilidades negadas e estranhas, Butler (2010), nomeia de *abjeto*:

Esta matriz excludente pela qual os sujeitos são formados exige, pois, a produção simultânea de um domínio de seres abjetos, aqueles que ainda não são “sujeitos”, mas que formam o exterior constitutivo relativamente ao domínio do sujeito. O abjeto designa aqui precisamente aquelas zonas “inóspitas”, “inabitáveis” da vida social, que são não obstante, densamente povoadas por aqueles que não gozam do *status* de sujeito (BUTLER, 2010, p. 155).

Como bem explora Butler, a norma que ela chama de matriz, ao produzir o corpo perfeito, cria em oposição o *imperfeito*, este será negado, silenciado e habitará o local do não desejável, mas este local é necessário para que dali ele reivindique seu direito de existir, é o que Laclau (2011), assim como Butler chama de *exterior constitutivo*, é esse local que de forma antagônica, desestabiliza a estrutura hegemônica e constitui outros locais possíveis.



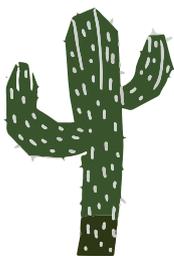
Mello e Nuernberg (2012) ao discutirem a produção da performatividade nas pessoas com deficiência apresentam um conceito interessante que chamam de *Performatividade queer*. Este conceito fundamenta-se na Teoria Queer que tem como principal característica a crítica à heteronormatividade. A própria escolha do termo *queer* por ser um xingamento, denota de acordo com Louro (2010), a centralidade da crítica a qualquer processo de normalização dos corpos e das pessoas. Ao fazer analogia à performatividade *queer*, Mello e Nuernberg (2012) nomeiam os corpos com deficiência como: corpos desviantes que subvertem os padrões hegemônicos da normalidade.

As pessoas com deficiência são identificadas socialmente e legitimadas como deficientes, pelas marcas que carregam nos seus corpos. Assim como existe um padrão de normalidade, é criado também um padrão da *anormalidade*, marcado sempre pelas relações assimétricas e desiguais.

Os corpos com deficiência também precisam se enquadrar num sistema de produção e classificação de sujeitos, no qual se produz e confirmam estereótipos relacionados às deficiências. Nesse sentido, “os corpos deficientes são considerados corpos queer, fazendo parte do rol das corporeidades abjetas” (MELLO; NUERNBERG, 2012). Esta corporeidade abjeta fere a ordem social, demarcando os limites da normalidade e da anormalidade.

Esse corpo deficiente incomoda os *normais*, pois é o grotesco, o monstruoso, o estranho, como afirma Mello e Nuernberg (2012, p. 644):

A abjeção ou repulsa que o corpo deficiente provoca nos “normais” afeta a relação com o outro e com o próprio corpo naquele que se sente diferente, adquirindo um protagonismo superlativo que se soma as exigências de encaixar o outro dentro de padrões hegemônicos, antropométricos, fisiométricos e psicométricos, sendo ele exterminado ou segregado, apartado do convívio com os “perfeitos, belos e saudáveis”.



Assim como produzimos, discursivamente, o corpo perfeito, passamos a idealizar e produzir os corpos imperfeitos, e por esta imperfeição estes passam a ser segregados e excluídos do convívio social. Quais os mecanismos de construção desse corpo imperfeito? Quais as vozes que ditam essa imperfeição? Em quais padrões de perfeição estão baseados?

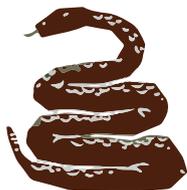
Concordando com Goellner (2012, p. 29), “o corpo é também construído pela linguagem. Ou seja, a linguagem não apenas reflete o que existe, ela própria cria o existente e, com relação ao corpo, a linguagem tem o poder de nomeá-lo, classificá-lo, definir normalidades e anormalidades”. Mas, essas representações são sempre temporárias, efêmeras e se alteram de acordo com o lugar/tempo, o contexto ético, político e econômico.

Se a produção do corpo está intimamente relacionada com o seu contexto, acreditamos que:

Um corpo não é apenas um corpo. É também o seu entorno. Mais do que um conjunto de músculos, ossos, vísceras, reflexos e sensações, o corpo é também a roupa e os acessórios que o adornam, as intervenções que nele operam, a imagem que dele se produz, as máquinas que nele se acoplam, os sentidos que nele se incorporam, os silêncios que por ele falam, os vestígios que nele se exibem, a educação de seus gestos... enfim, é um sem limite de possibilidades sempre reinventadas e a serem descobertas (GOELLNER, 2012, p. 29).

É seguindo esta perspectiva que este trabalho se dispõe a discutir as intervenções do dispositivo midiático produzidas no corpo das mulheres com deficiência. Que pedagogizações estes corpos carregam? Quais as possibilidades de reinvenção e deslocamento do corpo da mulher com deficiência em telenovelas brasileiras?

Acreditamos que as mídias, aqui especificamente as telenovelas, exercem uma ação performativa, tendo em vista que participam de um campo de negociações de sentidos e significados que sofrem



deslocamentos e estão sempre em disputa. Hora podem produzir a abjeção das mulheres com deficiência como mais uma forma de reiteiração dos padrões hegemônicos – do corpo magro, perfeito, branco, heteronormativo, fértil –, hora podem veicular discursos de visibilidade e reconhecimento. Por isto, afirmamos que a telenovela é um campo de tensão e disputa sobre a mulher com deficiência.

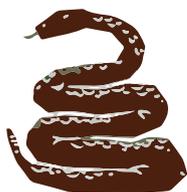
As mudanças discursivas ocorrem ao longo da história em virtude de lutas pela visibilidade e pelos direitos das mulheres e das pessoas com deficiência. Estas instâncias da sociedade civil pressionam e alteram a enunciação midiática.

A MULHER NA HISTÓRIA DO OCIDENTE: UMA QUESTÃO DE GÊNERO

Desde sempre a relação homem/mulher foi marcada por diferenças físicas, biológicas e comportamentais, diferenças estas que tradicionalmente foram/são reguladas por relações de poder pautadas numa perspectiva dual na qual o homem é tomado sempre como em posição superior à mulher. Foi ao questionar esses lugares que, a partir da segunda metade dos anos 60, surgem os movimentos sociais feministas.

O movimento feminista sempre foi composto por diversas mulheres, com diferentes bandeiras de lutas, mas o ponto nodal do movimento é a equidade entre os gêneros. O movimento tem sua raiz na França, desde os primórdios da Revolução Francesa, no século XVIII, no qual as mulheres de forma ainda incipiente lutavam pelo seu direito à cidadania, pelo direito de existirem legalmente fora de casa.

As principais lutas do movimento perpassavam sobre o direito ao espaço público, à autonomia, ao espaço político, por direitos sexuais e reprodutivos, contra a dominação feminina; entre tantas outras,



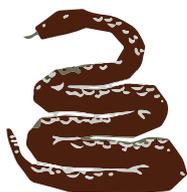
pois o movimento sempre foi composto por diferentes mulheres – da classe burguesa, operárias, camponesas, intelectuais, brancas, negras, lésbicas, entre outras – com pretensões diversas.

Em meio a essas contestações, juntam-se as questões teóricas ao movimento, o qual assumiu, também, em alguns contextos, um caráter acadêmico. Assim, surgem os *Estudos da Mulher*, que fazem coro com as lutas da militância, com ênfase, entretanto, no desenvolvimento de pesquisas teóricas e empíricas sobre as relações desiguais de gênero. Tais estudos tiveram papel essencial na visibilidade das mulheres revelando seu papel no campo das ciências, da história e da arte.

Os estudos da Mulher passaram a questionar os papéis considerados historicamente femininos e a ausência destas em espaços predominantemente masculinos, pois como sabemos, a mulher era designada para o cuidado do lar, da família e dos filhos. Aos homens, reservavam-se os espaços públicos, a ciência e a política. Segundo Louro (2010), por meio da criação de grupos de debates, pesquisas e publicação em eventos de trabalhos produzidos por mulheres, nesse período, os estudos feministas se fortaleceram e se consolidaram.

Assim, esses estudos levaram para o campo acadêmico – um lugar tradicionalmente masculino – as problemáticas sociais vivenciadas pelas mulheres, transformando esses problemas sociais em objetos de pesquisa. A academia passou a pesquisar sobre: família, sexualidade, emoções, maternidade, relações familiares, questionando as supostas *objetividades e neutralidades* científicas.

De acordo com Sabat (2003, p. 75), “nesse período, diferentes perspectivas direcionavam as pesquisas feministas; as mais representativas eram o marxismo e a psicanálise, além do feminismo radical que propunha uma reflexão que estivesse fora da lógica masculina, até então predominante”, mas estas diferentes perspectivas teóricas tinham como objetivo questionar o que era tido como *natural*,



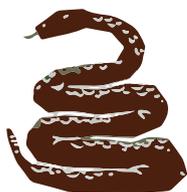
as diferenças entre os sexos. Os pressupostos biológicos serviam para justificar as desigualdades econômicas, políticas e sociais vividas entre homens e mulheres. Surge, assim, o conceito de *gênero*, como um pressuposto para pensar essas relações que eram dadas e justificadas por meio do sexo biológico.

De início, algumas feministas começaram a utilizar a palavra *gênero*, como uma maneira de se referir à organização social da relação entre os sexos (SCOTT, 1989). A palavra indicava segundo a autora uma rejeição ao determinismo biológico implícito no uso dos termos como *sexo* ou *diferença sexual*. “O gênero sublinhava, também, o aspecto relacional, as definições normativas das feminilidades” (*Idem*, p. 3). Assim, no início da década de 70, o conceito de gênero ainda estava ligado intimamente aos estudos sobre a mulher, o que de certo modo as privilegiava em relação aos homens. Mas, o debate epistemológico feminista interrogava sobre a possibilidade de produzir conhecimentos feministas que não pensasse a mulher de forma isolada e sim pudesse problematizar e questionar as relações existentes entre os gêneros.

Os estudos de gênero se ampliam quando, na década 80, uma ramificação dos estudos feministas passa a criticar categorias que antes eram tomadas como universais, entre elas a heterossexualidade e a articular a discussão sobre gênero ao debate sobre outras condições de desigualdade social: classe, raça, etnia, religião, geração etc. Revelando a impossibilidade de discutir sobre essas questões de forma isolada.

Todos esses movimentos de lutas por reconhecimento e valorização das mulheres, enquanto sujeitos sociais geram novas produções de significado sobre ser mulher. As mulheres começam a conquistar outros espaços que antes lhes eram negados e suas vozes passam a ser, paulatinamente, ouvidas.

Dentro deste contexto, emergem, também, reflexões pós-estruturalistas sobre gênero e sexualidade problematizando questões como

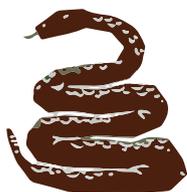


a centralidade nos sujeitos, as metanarrativas, as microrrelações de poder, a construção social das identidades de gênero, da sexualidade e a masculinização da ciência. Scott (1989, p. 7) propõe que o gênero seja analisado como uma “categoria social”, ou seja, como “uma maneira de se referir às origens exclusivamente sociais das identidades subjetivas dos homens e das mulheres”.

De acordo com Sabat (2003), alguns temas centrais foram se incorporando à agenda dos estudos nesta área, entre eles: as diferentes formas de conceber o conhecimento; a desconstrução dos binarismos; o questionamento da identidade unificada; a concepção de linguagem como construtora da realidade e a concepção de poder como algo ramificado nas relações sociais. Os estudos de gênero, então, passam a considerar o sujeito como efeito da cultura, o que implica observá-lo como um conjunto de complexas relações de gênero, sexuais, raciais, étnicas, geracionais, religiosas. Desse modo, a própria categoria *mulher* passa a ser questionada: não existe uma essência biológica, um sujeito universal chamado mulher (SABAT, 2003, p. 78).

Nesse sentido, é impossível pensar em mulheres como uma categoria única, pois estas se constituem através da linguagem (processos de significação) e as suas subjetividades estão atravessadas por diversas dimensões, tais como: classe, gênero, raça, etnia.

Ao considerarmos gênero uma *categoria social*, como defende Joan Scott (1989), é possível entender como os binarismos se estabelecem, na tentativa de constituir conceitos ou sujeitos unitários e universais. Esse exercício permite-nos, perceber como as categorias: *homem*, *mulher*, *normal*, *anormal* são processos históricos e não naturais. É importante, também, chamar a atenção que ao trabalhar com binarismos, pressupõe-se que em cada lado das oposições há homogeneidade, ocultando-se assim as múltiplas *diferenças* implicadas em cada polo binário.



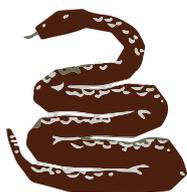
Neste estudo, adotamos o conceito de gênero proposto por Scott (1989): como elemento constitutivo das relações sociais, baseado nas diferenças percebidas entre os sexos, sendo uma forma primeira de significar as relações de poder.

A PRODUÇÃO CIENTÍFICA SOBRE MULHERES COM DEFICIÊNCIA E MÍDIA

Com o objetivo de conhecer outros estudos sobre o tema que abordamos, buscamos, por meio da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) localizar pesquisas de mestrado e doutorado que abordassem o assunto. Pesquisamos com a palavra-chave *Mídia e Mulher* e encontramos quatro trabalhos na área de Educação, entre eles a dissertação: “Dispositivo da maternidade: mídia e produção agonística de experiência”, escrita por Fabiana de Amorim Marcello (2003). O segundo trabalho, denominado “Uma boa forma de ser feliz: representações de corpo feminino na revista Boa Forma”, autoria de Sandra dos Santos Andrade (2002).

A terceira pesquisa, foi uma tese de doutorado intitulada “Donas de si?: a educação de corpos grávidos no contexto da Pais & Filhos”, escrita por Maria Simone Vione Schwengber (2006). O quarto trabalho encontrado foi a tese intitulada “Meninas no Papel” da autora Leni Vieira Dornelles (2002).

Ao pesquisarmos com a temática: *mulher/gênero e deficiência*, encontramos apenas um trabalho na área de educação, a tese intitulada “A subjetividade de mães de crianças especiais: um caminhar de expectativas e descobertas”, escrita por Adriana Rocha Figueiredo (2007). Quando buscamos pela temática: *Deficiência e Mídia*, também encontramos apenas um trabalho na área de Educação, a tese intitulada “Inclusão



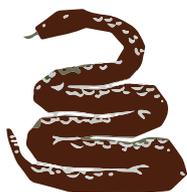
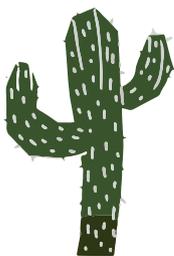
e deficiência: em busca das representações sociais na mídia impressa em Natal/RN” autoria de Maria do Carmo Soares Costa Silva (2007).

Como é possível perceber, a temática desenvolvida no nosso estudo é escassa em pesquisas da área de educação, apesar da emergência do tema. Nesse sentido, acreditamos que o nosso estudo contribuirá para o debate sobre as representações, lutas e vivências das mulheres com deficiência no Brasil, contribuindo desta forma para a produção do conhecimento sobre esses sujeitos que muitas vezes são silenciados e subalternizados. Dando destaque aos sutis processos das pedagogias culturais, especialmente desenvolvidos nas telenovelas, enquanto dispositivos pedagógicos que regulam e (re)inventam subjetividades.

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Desenvolvemos uma discussão teórica sobre o *ethos* da mulher com deficiência nas telenovelas brasileiras, ressaltando que a mídia funciona como um dispositivo pedagógico que educa e (re)cria subjetividades na contemporaneidade. Nesse sentido, as mídias, especialmente a televisão, são aparatos de saber-poder, instâncias pedagógicas que (re)produzem saberes e verdades, constroem identidades culturais e postulam diversas posições de sujeitos (FISCHER, 2002; 2007).

A telenovela, nosso foco de estudo, por buscar retratar questões do cotidiano social, faz com que as pessoas se sintam dentro das narrativas, constituindo formas de ser e de sentir representadas nos(as) personagens descritos e produzidos pelas telinhas. Ao longo dos anos além de entreter, a telenovela foi assumindo também o papel de esclarecer e discutir assuntos que muitas vezes ficaram à margem da sociedade, temas de relevância social, criando o chamado *merchandising social*, o qual propõe uma ação pedagógica para uma possível mobilização social em torno do tema discutido, buscando sempre uma



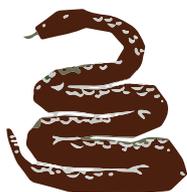
maior verossimilhança possível. Porém, nesse processo vários códigos sociais estão inseridos, os quais compõem o *ethos* discursivo, o qual tentamos compreender no desenvolvimento deste trabalho, especificamente em relação à mulher com deficiência.

A telenovela tem uma gramática, a qual, segundo Larrosa (2006), converte-se em um *texto pedagógico* que busca a *fixação de dogmas*, a transmissão de ensinamentos, que institui verdades e traz sempre consigo projetos a serem efetivados. Nesse sentido, trazendo a discussão para o campo da educação, consideramos que a novela, assim como a escola, por ter um currículo, um texto pedagógico, também ensina, regula, constrói identidades e sujeitos.

Nessa construção está a *mulher com deficiência*. Nas telenovelas, assim como no imaginário social, circulam estereótipos ligados a esse sujeito social, geralmente associados a uma perspectiva patriarcal, heteronormativa e fortemente atrelados à noção de corpo mutilado/deformado/imperfeito. Louro (2010, p. 14) afirma que “os corpos são significados pela cultura e são, continuamente, por ela alterados”, a mídia ao propagar imagens de corpos *padronizados*:

mulheres magras, altas, loiras, com corpos esculturais, exclui e segrega os corpos “outros”. Quando esse corpo é “lesionado”, no caso das mulheres com deficiências, sofrem processos de dupla estigmatização por subverter os padrões. Porém, esse corpo com lesão também cria uma corporalidade específica, a qual será a marca, o rótulo do “corpo deficiente”; à medida que contemplam uma análise profunda sobre o estatuto social da cultura do corpo, sobre a política da aparência, da medicalização do corpo e da subjetividade do corpo considerado deficiente, possibilitam um novo olhar e novas concepções acerca dos corpos (MELLO; NUERNBERG, 2012, p. 644).

As pessoas com deficiência, tradicionalmente, são identificadas socialmente e legitimadas como incapazes pelas marcas que carregam nos seus corpos. Assim como existe um padrão de normalidade, é criado também um padrão da *anormalidade*. Esse padrão



fundamenta-se na abjeção da pessoa com deficiência e produz a segregação desses sujeitos.

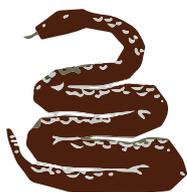
As telenovelas exercem uma ação performativa, ato intencional que produz e repete significados por um expressivo período temporal, participando de um campo de negociações de sentidos sobre a mulher com deficiência. Estes significados estão sempre em disputa e podem sofrer deslocamentos ao longo da história. Hora produzem a abjeção das mulheres com deficiência reiterando os padrões hegemônicos, sejam: o masculino, o da heteronormatividade, da *normalidade* do corpo; hora veiculam discursos de visibilidade e reconhecimento, com histórias de superação que colocam a mulher com deficiência na trama como heroínas.

Os movimentos de luta por reconhecimento e valorização das mulheres, enquanto sujeitos sociais forçaram novas produções de sentidos e significados sobre a mulher. As mulheres começam a conquistar outros espaços que antes lhes eram negados e suas vozes passam a ser, paulatinamente, ouvidas, inclusive no meio midiático.

Ao fazermos o levantamento das produções acadêmicas sobre as mulheres com deficiência na mídia, perceberemos o quanto esse lugar ainda precisa ser ocupado, pois essas produções criam novos outros *ethos* possíveis para essas mulheres, diferentes dos anunciados pela política de gênero patriarcal e heteronormativa, desafiados por movimentos culturais externos, contra-hegemônicos, que exerçam uma ação crítica sociocultural.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, S. dos S. **Uma boa forma de ser feliz:** representações de corpo feminino na revista Boa Forma. Dissertação (mestrado) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre, 2002.



BDTD. **Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações**. Disponível em: <http://bdtd.ibict.br/vufind/>. Acesso em: 03 mar. 2016.

BHABHA, H. **O local da cultura**. Belo Horizonte: UFMG, 2005.

BUTLER, J. **Corpos que Pensam: sobre os limites discursivos do “sexo”**. In: LOURO, G. L. (Org.); Tradução dos artigos: Tomaz Tadeu da Silva. **O corpo Educado: Pedagogias da Sexualidade**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010, p. 151-172.

CHARAUDEAU, P. **Discursos das Mídias**. 2. ed. São Paulo: SP, 2013.

DORNELLES, Leni Vieira. **Meninas no Papel**. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre, 2002.

FIGUEIREDO, Adriana Rocha. **A subjetividade de mães de crianças especiais: um caminhar de expectativas e descobertas**. ETD - Educação Temática Digital, [S. l.], v. 8, n. 2, p. 312–313, 2008. DOI: 10.20396/etd.v8i2.669. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/669>. Acesso em: 31 mar. 2022.

FISCHER, R. M. B. **O dispositivo pedagógico da mídia: modos de educar na (e pela) TV**. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 28, n. 1, jan/jun. 2002, p. 151- 162.

FISCHER, R. M. B. **Mídia e Juventude: experiências do público e do privado na cultura**. Cad. Cedes, Campinas, v. 25, n. 65, jan/abr. 2005, p. 43-58.

FISCHER, R. M. B. **Mídia e Educação da Mulher: uma discussão teórica sobre modos de enunciar o feminino na TV**. **Revista de Estudos Feministas**, v. 9, n. 2, 2º semestre, 2001, p. 586-599.

GIROUX, H; MCLAREN, P. L. **Por uma pedagogia crítica da representação**. In: Silva, T. T. da; MOREIRA, A. F. (Org.). **Territórios contestados: o currículo e os novos mapas políticos e culturais**. Petrópolis: Vozes, 1995. p. 144-158.

GOELLNER, S. V. **A produção Cultural do Corpo**. In: LOURO, G. L.; NECKEL, J. F.; GOELLNER, S. V. (Org.). **Corpo, Gênero e Sexualidade: um debate contemporâneo**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2012, p. 28-40.

HALL, S. **Da diáspora**. Belo Horizonte: UFMG, 2003.

HAMBURGER, E. **Telenovelas e Interpreções do Brasil**. Lua Nova, São Paulo, n. 82, 2011. p. 61-86.

LACLAU, E. **Universalismo, particularismo e a questão da identidade**. In: **Emancipação e Diferença**. Rio de Janeiro: Eduerj, 2011.



LARROSA, J. A *Novela Pedagógica e a Pedagogização da Novela*. In: **Pedagogia Profana: danças, piruetas e mascaradas**. Tradução de Alfredo Veiga-Neto, 4ª Ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006. p. 117-146.

LOURO, G. L. (Org.); Tradução dos artigos: Tomaz Tadeu da Silva. **O corpo Educado: Pedagogias da Sexualidade**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010, p. 7- 34.

MARCELLO, Fabiana de Amorim. **Dispositivo da maternidade: mídia e produção agonística de experiência**. Dissertação (mestrado) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre, 2003.

MELO, J. M. de; TOSTA, S. P. **Mídia e Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

MELLO, A. G. de; NUERNBERG, A. H. Gênero e Deficiência: intersecções e perspectivas. **Estudos Feministas**, v. 20, n. 3, set/dez. 2012, p 635- 655.

SABAT, R. **Filmes Infantis e a Produção Performativa da Heterossexualidade**. 2003; Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. UFRGS, Porto Alegre: 2003.

SCOTT, J. **Gender: a useful category of historical analyses**. Gender and the politics of history. New York: Columbia University Press, 1989.

SCHWENGBER, Maria Simone Vione. **Donas de si?: a educação de corpos grávidos no contexto da Pais & Filhos**. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre, 2006.

SILVA, Maria do Carmo Soares Costa. **Inclusão e deficiência: em busca das representações sociais na mídia impressa em Natal/RN**. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2007.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo**. 2ª Ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

SKLIAR, C. A educação e a pergunta pelos Outros: diferença, alteridade, diversidade e os outros “outros”. **Ponto de Vista**, n. 5, p. 37-49, 2003.

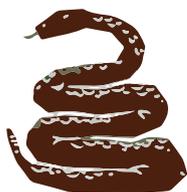


9

Allene Carvalho Lage

NARRATIVAS HISTÓRICAS DOS PRIMEIROS TEMPOS NA EDUCAÇÃO EM PERNAMBUCO

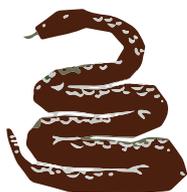
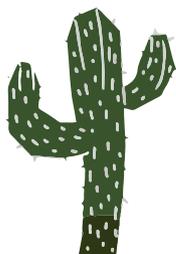
DOI 10.31560/pimentacultural/2022.463.227-257



RESUMO:

A história de Pernambuco colonial aponta para uma longa experiência de muitas lutas políticas em favor da libertação do jugo colonial e por autonomia, sempre que os interesses coloniais e mais tarde do Império se colocavam em oposição aos da burguesia local. A educação, desde o início esteve a serviço das classes dominantes e para elas foi se constituindo amalgamada com os seus interesses econômicos e políticos. A instrução do povo se fez de maneira tímida, sendo acessível apenas nas brechas que poderiam beneficiar os senhores de engenhos, a classe de políticos ou a de comerciantes ricos do Recife. No Brasil Império, apesar do discurso oficial apontar para ampliação do acesso às classes populares, não houve uma política educacional que lhes garantissem educação, mas apenas ações pontuais, com público bem definido. Assim, chegamos às portas da República para interrogar os caminhos e interesses pela educação na história de Pernambuco.

Palavras-chave: História da Educação. História de Pernambuco. Instrução pública.

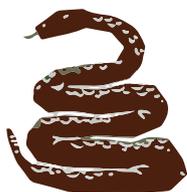


NARRATIVAS HISTÓRICAS DE LOS PRIMEROS TIEMPOS EN LA EDUCACIÓN EN PERNAMBUCO

RESUMEN:

La historia de Pernambuco colonial apunta a una larga experiencia de muchas luchas políticas en favor de la liberación del yugo colonial y por autonomía, siempre que los intereses coloniales y más tarde del Imperio se ponían en oposición a los de la burguesía local. La educación, desde el principio estuvo al servicio de las clases dominantes y para ellas se fue amalgamada con sus intereses económicos y políticos. La instrucción del pueblo se hizo de manera tímida, siendo accesible sólo en las brechas que podrían beneficiar a los señores de ingenios, a la clase de políticos o a la de comerciantes ricos de Recife. En Brasil Imperio, a pesar del discurso oficial apuntar para ampliar el acceso a las clases populares, no hubo una política educativa que les garanticen educación, pero sólo acciones puntuales, con público bien definido. Así, llegamos a las puertas de la República para interrogar los caminos e intereses por la educación en la historia de Pernambuco.

Palabras clave: Historia de la Educación. Historia de Pernambuco. Instrucción Pública.

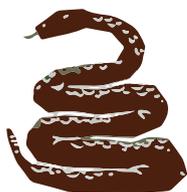
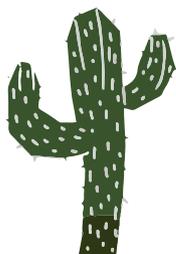


HISTORICAL NARRATIVES OF THE FIRST TIMES IN EDUCATION IN PERNAMBUCO

ABSTRACT:

The colonial history of Pernambuco points to a long experience of many political struggles for liberation from colonial rule and autonomy, which the interests of the colonial empire and later placed themselves in opposition to the local bourgeoisie. Education, from the beginning been in the service of the ruling classes and they were constituting amalgamated with its economic and political interests. The instruction of the people became very tentatively, being accessible only on loopholes that could benefit the lords of mills, the political class, or the wealthy merchants of Recife. Empire in Brazil, despite official discourse point to increased access to the popular classes, there was no educational policy that would guarantee them education, but only specific actions, with well-defined public. Thus, we arrive at the gates of the Republic to interrogate the ways and interests of education in the history of Pernambuco.

Keywords: History of Education. History of Pernambuco. Public Instruction.



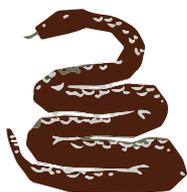
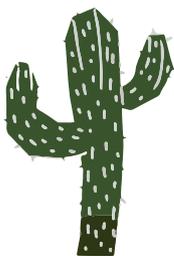
INTRODUÇÃO

Uma narrativa histórica é sempre resultado da interpretação de um olhar e a decisão dos sujeitos e fatos que devem ser visibilizados. Se isto é verdade, parece certo afirmar que a história é a narrativa dos vencedores, dos conquistadores, dos grupos com mais capital político e econômico, a perspectiva da história contará sempre com discursos convenientes, que ora vão protagonizar, ora vão suprimir sujeitos e seus feitos, conforme a compreensão do mundo que se queiram imprimir.

O que pretendemos nesse trabalho é, referindo-nos a alguns fatos da história de Pernambuco, contextualizar a história da educação nesse Estado, sem querer de maneira alguma negar que nos baseamos na narrativa dos colonizadores. No entanto, tendo em conta esta característica, nos propomos, em nossa análise, a levar em consideração que a história a que nos reportamos é uma história ocidental, branca e sexista, por não termos, sobre a instrução e educação pública em Pernambuco, outras histórias que foram silenciadas.

O início da colonização oficial da Capitania de Pernambuco se deu com a chegada de Duarte Coelho no dia 9 de março de 1535, juntamente com sua esposa, D. Brites, e uma numerosa comitiva. A instalação e posse da Capitania ocorreram em meio a um enfrentamento com forte resistência indígena. Somente depois de muitas batalhas sangrentas, obteve o donatário um domínio temporário sobre os indígenas, o que tornou possível a organização de sua administração.

Com alguma estabilidade administrativa, os primeiros engenhos foram logo instalados, verificando-se já nos anos de 1540 e 1541 as primeiras remessas de açúcar para a Europa. Nessa época, Duarte Coelho viaja à Portugal em busca de recursos para fundar novos engenhos, dando início à agricultura canavieira e à próspera agroindústria açucareira (GUERRA, 1966b, p. 21).



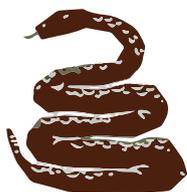
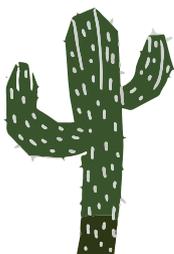
A história de Pernambuco colonial foi marcada desde o seu início por longas lutas em defesa do território: lutas entre indígenas e portugueses; lutas destes dois contra os invasores e lutas de invasores e indígenas contra os portugueses. Enfim, foi de fato um período de relações e articulações instáveis, que iam se organizando conforme os contextos político e econômico em cada momento da história da Colônia e, em particular, da Capitania pernambucana.

Na dimensão econômica, a cultura da cana ampliou-se cada vez mais, a ponto de tornar-se a base da ocupação e colonização do Brasil. Isto, na medida em que essa cultura alavancou a organização de vilas e povoadamentos em torno da produção, administração e comercialização do açúcar, ancoradas na grande propriedade açucareira, que, segundo Prado Junior (1970, p. 37), “reúne num mesmo conjunto de trabalho produtivo, um número mais ou menos avultado de indivíduos sob a direção imediata do proprietário ou feitor”.

Um século depois do início da colonização, conforme afirma Guerra (1966b, p. 36), “Pernambuco já era, indiscutivelmente, a sede do Nordeste²⁸, para onde convergiam todas as riquezas e toda a produção agro-industrial da região; a capitânia hereditária preferida pelo poder real”. Do porto de Recife saía grande quantidade de mercadorias da produção local, entrando, em contrapartida, muito luxo, como vinhos, queijos, joias, tecidos finos, objetos de requinte, que denunciavam o progresso econômico que a Capitânia tinha alcançado (*Ibidem*, p. 37). Assim, Olinda, além de seu caráter aristocrático, foi se projetando como o centro político e intelectual da época.

Contudo, apesar da grande importância do açúcar para Pernambuco, nem sempre este produto esteve no apogeu, alternando-se com outros ciclos econômicos, como o do gado e do algodão, ou enfrentando a concorrência de outros países e de produtos similares, como o açúcar de beterraba. Entretanto, o açúcar ressurgia sempre que estes

28 Apesar da capital do Brasil na época ser em Salvador, Bahia.

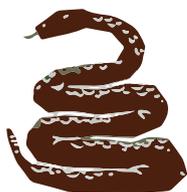


ciclos menores saíam de cena e novas condições tecnológicas ou financeiras surgiam para dar novo fôlego à indústria açucareira, como o uso do vapor no Estado a partir 1817, considerado o primeiro momento de modernização da indústria açucareira. A partir dos anos 70 do século XIX, os engenhos centrais foram outra estratégia de recuperação do monopólio do açúcar em Pernambuco, quando umas pequenas minorias de senhores de engenho de maiores posses começaram a introduzir tecnologia importada moderna em seus engenhos (MAIA, 2009, p. 14).

No campo das lutas políticas, as guerras, insurgências, revoluções e outras experiências nessa direção sempre estiveram presentes e foram de grande importância para a construção de uma cultura política de participação ativa, inclusive com armas, em Pernambuco. Ocorreram também experiências mais apaziguadas, mas não menos intensas.

Nesse sentido, o domínio holandês (1630-1649) – da invasão à expulsão – trouxe grandes inovações político-administrativas, sobretudo no governo de Maurício de Nassau (1637-1644), restringindo a burocracia, banindo o suborno, moralizando o serviço público, enquanto, conforme assinala Guerra (1966a, p. 59), “nivelava política e socialmente os da terra com os seus compatriotas, nos direitos e deveres da legislação neerlandesa”. Ainda de acordo com Guerra (1966a, p. 59), um dos primeiros períodos de destaque que marcou a experiência de participação política durante este governo foi a convocação de uma Assembleia composta por holandeses, portugueses e luso-brasileiros para decidir sobre as coisas da terra, uma “Espécie de Assembléia Legislativa, uma das primeiras, aliás em toda a história das Américas”. A Guerra da Restauração derrubou o governo holandês, particularmente na Batalha dos Guararapes (1648-1649), na qual os holandeses foram derrotados e expulsos em definitivo.

Ainda no Brasil Colônia, Pernambuco construiu uma longa experiência política, talvez a mais profunda da Região Nordeste, devido a contínuos embates sangrentos de guerras coloniais, guerras de

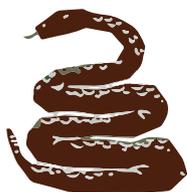


domínios econômicos, revoluções por autonomia, o que fez desta capitania, em comparação com outras, uma das mais pulsantes do Brasil. Governar Pernambuco não era uma tarefa fácil.

A Guerra dos Mascates (1710) teve o seu início quando Olinda entrou em decadência, devido à queda dos preços do açúcar, e os senhores de engenho começaram a fazer empréstimos aos comerciantes do povoado do Recife. Endividados, apelidaram os comerciantes de mascates. Ao mesmo tempo os comerciantes de Recife pediram ao rei de Portugal D. João V, que seu povoado fosse elevado à categoria de vila, pois queriam ver Recife independente de Olinda. O rei atendeu ao pedido dos comerciantes, mas os senhores de engenho não aceitaram a sua decisão. Organizaram uma rebelião e invadiram Recife. Sem condições de resistir, os comerciantes mais ricos fugiram para não serem capturados. Em 1711, o governo português interveio na região, reprimindo duramente os revoltosos. Os mascates reassumiram suas posições, e Recife tornou-se a capital de Pernambuco (GUERRA, 1966a, p.74).

A Guerra dos Mascates foi a primeira grande ruptura da cordial relação entre a burguesia local e a Coroa Portuguesa. No primeiro momento deste sangrento conflito as tropas portuguesas ficaram em situação de grande desvantagem. Entretanto, no decorrer do conflito a situação reverteu e estas conseguiram debelar com força a revolta dos senhores de engenhos. A derrota política das oligarquias dos engenhos, em simultâneo com a decadência da indústria açucareira pernambucana, convergiu para o enfraquecimento do poder político e das alianças econômicas mais fortes do período colonial.

A Revolução de 1817 foi outro marco que reforçou mais uma vez a cultura de rebeldia das elites pernambucanas, em mais um capítulo de insurgência de Pernambuco contra a administração colonial. O contexto em que isto se deu foi a transferência da Corte Portuguesa para o Brasil em 1808, a qual, apesar de trazer vantagens na forma de riquezas e recursos para a instalação de uma pesada administração colonial, trouxe

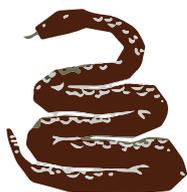


também um pesado sistema burocrático a ser sustentado pelos brasileiros, com um conjunto de privilégios para os portugueses que vieram junto com a corte. A situação ficou ainda mais insustentável quando a Bahia perdeu a capital do Brasil para o Rio de Janeiro, exigindo todo um dispêndio de recursos do Estado num momento de baixa na indústria açucareira, situação esta agravada pela simultaneidade da grande seca de 1816, que aprofundou a situação de miséria de sua população.

Segundo Guerra (1966b, p. 90), “a tradição chama a revolução pernambucana de 1817 de Revolução dos Padres por ter sido ela gerada no Seminário de Azeredo Coutinho e trazer no bojo da sua rebeldia, nela diretamente envolvidos, 50 padres seculares e 5 frades”. Por outro lado, a maçonaria na época vinha realizando várias reuniões com os intelectuais, pessoas letradas e gente rica nas sacristias das igrejas, de modo que tudo apontava para a expulsão do governador de Pernambuco Caetano Pinto e as forças portuguesas (GUERRA, 1966b, p. 86 - 93).

Foi organizado um governo provisório republicano, independente do Brasil, que durou 75 dias, com 5 representantes das classes militar, eclesiástica, e comercial, de justiça e da agricultura (dos engenhos) para ocupar os cargos. Este governo deliberou, segundo Guerra (1966b, p. 92), “que os atos do governo seriam datados da segunda era da liberdade pernambucana, escolhendo-se uma bandeira azul e branca, repartida horizontalmente com um desenho simbólico”. D. João VI, receoso do perigo que o sistema colonial português corria com a vitória do governo autônomo de Pernambuco e do que esta poderia representar para as outras províncias, enviou pesadas tropas militares, pondo fim a mais uma rebeldia pernambucana.

Este movimento revolucionário contribuiu ainda mais para vincar a força da cultura política que desde cedo se construiu em Pernambuco, enfrentando em várias ocasiões o regime colonial. Sendo uma das capitânicas mais prósperas e populosas na época e tendo Pernambuco “quase 450 mil habitantes, para um total de três milhões de toda colônia, sendo

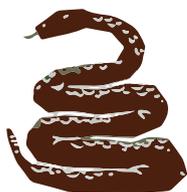


excedida apenas pela Bahia e Minas Gerais” (Guerra, 1966b, p. 87), esta revolução foi importante por apontar o fim do jugo colonial.

Durante o período imperial acontece mais um episódio de luta política de grande importância para a história de Pernambuco. A Revolução Praieira (1848 – 1850), diferentemente da Guerra dos Mascates e da Revolução de 1817, teve um caráter liberal e federalista. Nela se confrontaram duas forças políticas da época: os conservadores, chamados Guabirus, “de espírito aristocrático e reacionário, dos homens ricos de então”, e os liberais, conhecidos por Praieiros, “de cultura abeberada nas idéias mais na moda, homens simples, modestos intelectuais, classes mais humildes”, conforme esclarece Guerra (1966a, p. 35). O nome de Praieira foi cunhado pelo fato da sede do jornal comandado pelos liberais revoltosos (prairieiros) estar localizada na Rua da Praia, no Recife.

Os cenários econômico e político da época conviviam com a decadência da indústria açucareira e algodoeira e a pobreza da população local, enquanto que as províncias do Rio de Janeiro, São Paulo e Minas Gerais prosperavam economicamente com a produção e exportação do café (PRADO JUNIOR, 1970, p. 84). Foi esta conjuntura que contribuiu para mais uma insurgência popular na Província de Pernambuco.

Este conflito de populares contra a Monarquia e os senhores de engenho teve início em 1848, já no Segundo Reinado, quando o Senado brasileiro, dominado pelo Partido Conservador, vetou a indicação de um liberal pernambucano para uma cadeira do Senado, o que provocou uma revolta em determinado grupo de políticos liberais no Estado. Os prairieiros, no auge de sua exaltação contra os conservadores, cuidaram de difundir e até instalar de certo modo na província as suas ideias de reforma político-sociais, chegando ao ponto de propor na Assembleia Provincial medida revolucionária, como a de expulsar de Pernambuco todos os portugueses solteiros, e de nacionalizar todo o comércio varejo, por conta dos privilégios dos portugueses, donos de armazéns, padarias, quitandas, lojas de retalhos etc. Os revolucionários tentaram



tomar Recife, mas fracassaram. As forças imperiais reagiram e contiveram a revolta nas principais cidades. A rebelião continuou no interior da Província, porém foi prontamente reprimida com força. A Revolução Praieira foi debelada totalmente em 1849 (GUERRA, 1966a, p. 34).

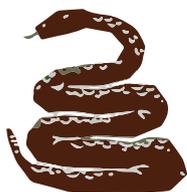
Pernambuco de fato viveu uma sequência de conflitos políticos, sempre sangrentos, por períodos mais curtos ou mais demorados, na medida em que se alternavam no poder os grupos econômicos principalmente do período colonial, os interesses políticos da monarquia portuguesa e, depois, brasileira e, já no Brasil Imperial, os grupos de ideias liberais, com seus projetos políticos com novas tendências. Estes, que rapidamente apontamos, são apenas alguns exemplos da conturbada história de Pernambuco. Porém, ocorreram outros, não menos importantes, que num estudo mais longo certamente iriam aparecer com uma significativa força histórico-política.

No entanto, importa referir que o legado da história de Pernambuco, com suas lutas por autonomia política, forjou um legado político que até hoje reverbera em seu povo num sentimento de altivez; não é à toa que os pernambucanos se designam Leões do Norte.

É partindo deste panorama da história de Pernambuco, primeira como Capitânia e depois como Província, que intentamos compreender as lutas e dilemas da instrução e educação pública na história da educação em Pernambuco até as portas do Brasil República.

METODOLOGIA

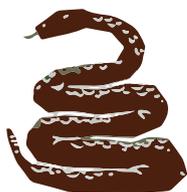
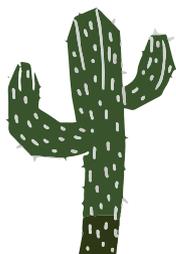
A pesquisa histórico-bibliográfica é o centro do nosso aporte metodológico, na medida em que procuramos reunir pesquisas e obras sobre a história de Pernambuco e cruzamos com a produção sobre história da educação nesse estado. Nessa direção, fizemos



um levantamento histórico, que é um procedimento que visa levantar e organizar todas as informações pertinentes sobre um evento, um fato histórico, ou mesmo um determinado período da história. Em nosso estudo reunimos obras históricas e estudos sobre esta época, incluindo livros publicados apenas no âmbito de Pernambuco, além de obras clássicas como de Moacyr Primitivo intitulada *A instrução e as províncias: subsídios para a história da educação no Brasil. 1835 – 1889. v. 1. Das Amazonas às Alagoas*, publicada em 1940 pela Companhia Editora Nacional, que tivemos acesso, no setor de obras Clássicas da Biblioteca da UFRGS.

Numa busca em sebos nacionais identificamos algumas obras específicas ou em forma de fragmentos que dissertam sobre a educação em Pernambuco, e que tratam desde os primeiros tempos desse estado, quando ainda era Capitânia, e depois Província. Devido à escassez de obras sobre este tema fizemos um trabalho de garimpo epistemológico na tentativa de reunir elementos. Nessa busca nos deparamos com levantamentos históricos das primeiras experiências de educação pública, quando ainda realizada nas residências dos professores, até o início das primeiras escolas, configurando-se num mapeamento escolar, ainda que em tempos embrionários.

Reunir estes dados e organizá-los em cronologias aproximadas, articulando estudos históricos tornou possível que conhecêssemos o panorama educativo de Pernambuco quando Capitânia e quando Província, condensando os primeiros tempos da educação pernambucana. Nessa direção, a pesquisa histórica pode ser pensada nos termos de Godoy (1995), quando reflete sobre o potencial da pesquisa qualitativa, que tem em conta o fato de esta não enumerar ou medir os eventos estudados, nem empregar instrumentos estatísticos na análise dos dados. Parte de questões ou focos de interesses amplos, que se vão definindo à medida que o estudo se desenvolve (GODOY, 1995, p. 58).



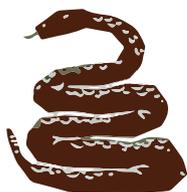
A EDUCAÇÃO EM PERNAMBUCO

A introdução do ensino no Brasil, e, particularmente, em Pernambuco, data de 1548, quando Tomé de Souza, dentro da política colonizadora, procurou realizar a conversão do indígena à fé católica, por meio da catequese jesuíta. Dentro desse quadro, em 1551 chega ao Brasil o Padre Manoel de Nóbrega, em sua missão de “civilização da gente brasileira” (DUARTE, 1986, p. 21).

Nessa direção podemos afirmar que a política colonizadora do Brasil esteve a par e passo com as orientações clericais definidas no Concílio de Trento (1545-1563). Entre estas orientações podemos apontar a que estabeleceu a alfabetização dos fiéis como uma das obrigações do seu clero. Silva (2007, p. 62) diz que, dentre os religiosos regulares que atuavam no Brasil, foram os padres da Companhia de Jesus (criada em 1540) “os que mais se empenharam em utilizar ‘informações’ e ‘conhecimentos’, dentro de determinados limites, como instrumento para expansão da fé católica”. Nesse sentido, podemos afirmar que a conversão do novo mundo à fé cristã era também a conversão do novo mundo à submissão colonial.

A Educação na Capitânia de Pernambuco

Foi dentro da política de catequização da nova gente brasileira e de expansão da fé católica, apenas 20 anos depois da chegada de Duarte Coelho à Pernambuco, que, em 1568, sob a égide da educação missionária, “teve início, regularmente, o funcionamento da Escola Elementar de Olinda, a qual teve como a primeira lente o padre Amaro Gonçalves”, com aulas de latim e aula elementar de leitura e escrita, conforme aponta Duarte (1986, p. 21).



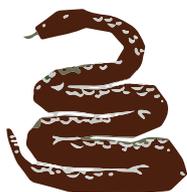
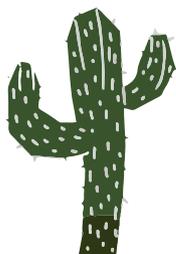
A partir daí, novas instituições de educação dirigidas por missionários foram sendo instaladas, tanto em Pernambuco como no Brasil como um todo. A ideia era fincar as bases da fé católica no novo mundo, garantindo assim a servidão da nova gente aos princípios da fé católica, num momento em que a contra-reforma ganhava força para interpelar o mundo católico, com uma nova perspectiva cristã.

Para Lemme (1959, p. 31), no período colonial, Portugal não tinha qualquer interesse real em estender os benefícios da educação e da cultura à população, pois “os jesuítas que aqui vieram ‘catequizar’ os selvagens, executando a política da Igreja Católica, em plena reação da contra-reforma, preocupavam-se essencialmente em formar sacerdotes e dilatar os domínios temporais do Papado”.

Seguindo esta lógica, as principais capitanias, especialmente a de Pernambuco, por ser uma das mais importantes, tanto no sentido econômico como no político, passam a ser objeto da política de expansão da educação missionária. Sendo assim, durante os dois primeiros séculos do período colonial, as missões jesuítas foram instalando escolas e colégios para os filhos das classes mais abastadas que estavam se constituindo, especialmente a partir da indústria açucareira, que demandava formação para administrar e comercializar o açúcar. Política que se concretiza, em Pernambuco, no período colonial até a expulsão dos Jesuítas pela administração do Marquês de Pombal, nas instituições que constam no Quadro 1.

Quadro 1 – Cronologia da Educação Missionária em Pernambuco – Período Brasil Colônia

Instituições e ações para a educação	Conteúdo/ênfase	Período
Escola Elementar de Olinda	Aulas elementares de leitura, escrita e latim	1551
Colégio dos Jesuítas de Olinda	92 matrículas - sendo 70 do curso elementar e 22 de humanidades	1576
Curso de Teologia	Teologia	1576



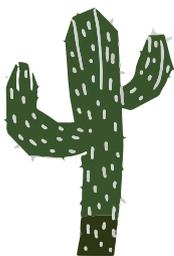
Trabalho Educativo dos Franciscanos	Catecismo cristão, leitura, escrita, contos e instrumento musical – Conteúdo definido como catequese e civilização	1585
Colégio dos Jesuítas do Recife	Não há informação	1655
Reflorestamento do Colégio de Olinda	Por Carta Régia de 28 de janeiro de 1687 foi concedido aos alunos concluintes do curso de filosofia o direito de ingresso nos cursos superiores da Universidade de Coimbra.	1687
Colégio N. Senhora do Ó dos Jesuítas Fundado no Século XVII	Colégio sob a responsabilidade dos Jesuítas.	1687
Fechamento do Colégio de Olinda e do Recife	Com a expulsão dos jesuítas do Brasil estes dois colégios foram fechados.	1760

Fonte: Informações sistematizadas a partir de Duarte (1986)

Este quadro mostra a predominância do ensino missionário em Pernambuco, especialmente em Olinda, que na época era o centro mais importante da capitania. O Colégio Jesuíta de Olinda teve grande importância nesse contexto, pois em 1687 foi concedido aos alunos concluintes do curso de filosofia o direito de ingresso nos cursos superiores da Universidade de Coimbra, que desde sempre foi responsável por formar a elite brasileira, o que denota a relevância de Pernambuco no cenário político da época.

Para Almeida (1989, p. 37), “o governo colonial do Brasil, ao contrário dos governos coloniais de outros povos, como a Espanha, sempre foi hostil ao desenvolvimento da instrução pública e – salvo raras exceções – sempre reprimiu a expansão do espírito nacional”. O motivo desta hostilidade era o temor, numa Capitânia que oscilava entre guerra e calmaria, não paz, da sempre possibilidade de uma futura independência da colônia.

De fato, olhando para a história de Pernambuco, tudo apontava para a importância do papel da educação para o fortalecimento das ideias, sempre latentes, que poderiam dar início a novas revoltas e revoluções visando autonomia. Se o povo com pouca instrução estava



em constante luta contra o jugo colonial, os invasores, as administrações locais, com enfrentamentos sangrentos, a educação poderia qualificar ainda mais as lutas, tal como aconteceu na Revolução Praieira, na qual os intelectuais protagonizaram a luta política.

Nessa direção, Silva (2007, p. 46) afirma que havia “uma política de controle das letras potencialmente subversivas, no Reino e no Ultramar”, razão pela qual a educação missionária era tão adequada, pois suas letras falavam que a submissão levava aos céus e o pecado ao inferno. Por isto, uma “permanente preocupação com o ‘mau’ uso das letras oficiais que, porventura, caíssem em poder de determinados segmentos sociais política e/ou socialmente marginalizados, principalmente das colônias”.

Contudo, a estratégia da educação no Brasil muda radicalmente, quando o Marquês de Pombal assume o cargo de primeiro ministro de Portugal (1750-1777) e define novos objetivos tanto para a Metrópole quanto para as colônias do Ultramar, nos âmbitos econômico, administrativo e educacional. Na educação, Pombal encerra de maneira drástica o período da educação construída pelos jesuítas da Companhia de Jesus. Nessa direção, um aspecto preponderante nas reformas pombalinas é o fato da educação sair das mãos da igreja e passar para as mãos do Estado.

Para Silva (2007, p. 34), as chamadas reformas pombalinas tiveram como objetivo principal “nacionalizar e secularizar a administração da educação no Reino e Ultramar e, principalmente, transformá-la num instrumento efetivamente a serviço do estado português”, o que, para esta autora objetivava também a “formação dos súditos do futuro ‘homens públicos’ bem como a difusão do português como idioma e, por seu intermédio, a manutenção do domínio português nas fronteiras”.

Se a formação jesuíta tinha como pano de fundo a expansão e consolidação da fé católica no novo mundo, as reformas pombalinas

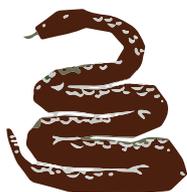


tinham o propósito de formar as classes dominantes para consolidar a colonização em função da modernização de Portugal. Em consonância com esses objetivos, o Alvará Régio de 28 de junho de 1759 do Marquês de Pombal promoveu a desarticulação das escolas e colégios jesuíticos de Portugal e de todas as colônias e, conforme apontam Seco e Amaral (2006), “abriu lugar para a criação das aulas régias ou avulsas de Latim, Grego, Filosofia e Retórica”, além da criação da figura do ‘Diretor Geral dos Estudos’, para nomear e fiscalizar a ação dos professores”.

Para Seco e Amaral (2006) “as aulas régias eram autônomas e isoladas, com professor único e uma não se articulava com as outras”. Estas autoras acrescentam ainda que “o novo sistema não impediu a continuação do oferecimento de estudos nos seminários e colégios das ordens religiosas que não a dos jesuítas (Oratorianos, Franciscanos e Carmelitas, principalmente)”. Se, por um lado, houve o rompimento do Estado Colonial com a educação jesuíta, as reformas de alguma maneira deixaram uma porta entreaberta para as demais congregações que, sem a autonomia de antes, permaneceram e se expandiram, mas submetidos ao controle colonial.

Uma inovação que visou assegurar o financiamento da instrução pública foi a publicação do Alvará de 1772, uma legislação complementar que criou o chamado Subsídio Literário. Para Silva (2007, p. 85), a “intenção desta legislação foi centralizar os instrumentos e as instâncias de cobrança e arrecadação dos recursos públicos que passaram, pela primeira, a ser especificamente destinados àquele fim”. Os valores variavam conforme a colônia. Para o caso da América portuguesa e da África, “a cada 460 gramas (1 arretel ou 1 libra) de carne verde cortada nos açougues.

As reformas pombalinas na educação no Brasil, apesar da criação do imposto literário, não conseguiram criar uma estrutura de escolas e colégios. Ainda para Silva (2007, p. 74), “a vinculação dos estudantes era com os seus professores, e não com os espaços físicos

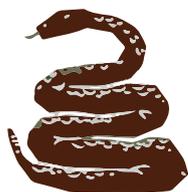


nos quais as aulas aconteciam”. Para esta autora, as aulas poderiam ocorrer em qualquer lugar e os alunos “costumavam assistir aulas nas salas, sótãos, porões, quintais ou ‘puxados’ para este fim construídos, nas casas dos professores ou por eles arranjados” (*Ibidem*). Por fim, argumenta que “a sede do conhecimento, principalmente do conhecimento básico (do ler, escrever e contar), era o local no qual estivesse o próprio professor!” (*Ibidem*).

Se a vinculação da instrução pública estava na relação professor-aluno, o Estado por sua vez se omitia ao não oferecer a estrutura física e demais recursos pedagógicos mínimos, transferindo esta responsabilidade e precarizando, dessa maneira, a educação oferecida. Mas o professor também tinha o seu trabalho depreciado na medida em ficavam a seu cargo desde a organização do lugar e os recursos pedagógicos, até a própria decisão sobre quem e o que deveria ensinar.

Segundo Silva (2007, p. 84), o Alvará não especificava “quem podia ou não frequentar, como aluno, as escolas a serem criadas, bem como nada referente a quem podia ou não ser professor”. A única exigência, segundo esta autora, “era a da obtenção da licença profissional junto à Real Mesa censória, que passou a fazer as vezes da extinta Diretoria Geral de Estudos” (*Ibidem*). Com a licença os professores tinham autonomia para decidir “o que ensinariam, a quem o fariam, onde queriam ou podiam fazê-lo e quais as matérias e recursos usariam para tais fins, apesar das determinações da Coroa” (*Ibidem*, p. 163).

Em 1798, o retrato da educação em Pernambuco apresentava um conjunto de trinta cadeiras, distribuídas em todo o Estado, sendo que a Vila de Recife reunia o maior número, nove cadeiras, enquanto que a cidade de Olinda, já em decadência, apresentava apenas cinco cadeiras e mais quatro substitutos. Exceto Boa Vista e a Vila Iguaraçu, primeiro povoamento de Pernambuco, todas as demais freguesias estavam localizadas na Zona da Mata, região caracterizada pela presença dos engenhos,

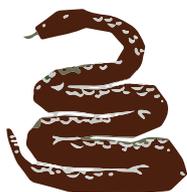
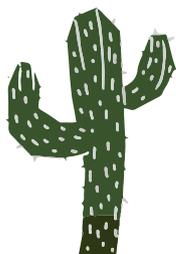


do latifúndio e da cana-de-açúcar, onde as elites agrárias da época tinham poder político suficiente para garantir a presença dos mestres, que assegurassem um mínimo de educação para alguns trabalhadores.

Quadro 2 – Número de Professores/Cadeiras da Comarca de Pernambuco em dezembro de 1798

Localidade	Cadeiras
Vila do Recife	1 Cadeira de Geometria; 1 Cadeira de Retórica; 1 Cadeira de Grego; 1 Cadeira de Filosofia; 2 Cadeiras de Latim e 3 Cadeiras de Primeiras Letras
Boa Vista	1 Cadeira de Latim e 1 Cadeira de Primeiras Letras
Freguesia da Várzea	1 Cadeira de Primeiras Letras
Freguesia do Cabo	1 Cadeira de Primeiras Letras
Freguesia da Muribeca	1 Cadeira de Primeiras Letras
Cidade de Olinda	1 Cadeira de Retórica; 2 Cadeiras de Latim; 1 Substituto de latim de Olinda e Recife e 3 Substitutos de Primeiras Letras
Freguesia de Paudalho	1 Cadeira de Primeiras Letras
Freguesia de Santo Amaro (Jaboatão)	1 Cadeira de Primeiras Letras
Freguesia de Maranguape	1 Cadeira de Primeiras Letras
Freguesia de Santo Antão da Mata	1 Cadeira de Primeiras Letras
Freguesia de São Lourenço	1 Cadeira de Primeiras Letras
Vila de Igaráçu	1 Cadeira de Latim e 1 Cadeira de Primeiras Letras
Freguesia de Tracunhaem	1 Cadeira de Primeiras Letras
Vila de Serinhaem	1 Cadeira de Latim e 1 Cadeira de Primeiras Letras
TOTAL DE CADEIRAS	30 Cadeiras

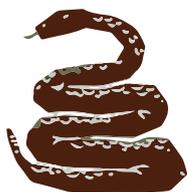
Fonte: SILVA, 2007, p. 104. Números de Professores, ordenados que vencem e do que se lhes deve até o último dezembro de 1798.



De fato, a educação em Pernambuco foi destinada a Recife e seus arredores, a Olinda e sua área de influência, e à região dominada pelos senhores de engenho, pois as vilas e freguesias do interior apontadas no Quadro 1 estão todas localizadas na Zona da Mata, região até hoje voltada para o plantio da cana-de-açúcar. Em se tratando de grandes extensões de terra pertencentes a cada engenho, a presença de mestres significava também o poder político dos senhores de engenho e a garantia de uma educação mínima destinada à produção do açúcar. Nessa direção, Maia (2009, p. 23) fala da “necessidade de qualificar mão-de-obra para os modernos maquinismos introduzidos na indústria açucareira”. Para a autora, havia o aproveitamento da população nacional, mais especificamente do “jovem sem recursos, abandonado pela família, órfão [...] mão-de-obra livre disponível que qualificavam de instável e tendente à vadiagem” (*Ibidem*). Dessa maneira o poder provincial garante as “condições para modernização da produção açucareira, que começava apontar para a necessidade da criação de escolas agrícolas ou de agricultura” (*Ibidem*).

Nessa direção, Silva (2007, p. 242) afirma que as aulas criadas na capitania de Pernambuco após as reformas pombalinas na área da educação “concentraram-se na Mata, no litoral, região que, nas primeiras décadas do século XIX, abrigava 66% da população e equivalia a apenas 16% da superfície do que hoje é o estado de Pernambuco”, porém sempre “dentro dos limites impostos pelas práticas políticas (e clientelistas) e pelas prioridades orçamentárias dos governos provinciais”.

Contudo, um fato vem acrescentar alguns progressos na educação e cultura, que foi a vinda da corte portuguesa para o Brasil em 1808. A chegada da família real no Brasil traz uma estrutura administrativa e um conjunto de serviços reais, mas traz também uma grande comitiva real para ocupar os cargos e serviços públicos mais importantes. Esta nova organização de governo monárquico no Brasil demanda um grande número de pessoas com diferentes níveis de escolarização,



desde as primeiras letras para os trabalhadores que iriam ocupar os cargos mais baixos até as aulas maiores.

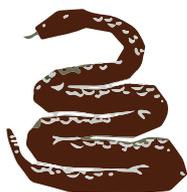
Apesar da capital do Brasil ter sido transferida de Salvador para o Rio de Janeiro em 1763, e com isto tenha perdido poder político e econômico, a Capitânia de Pernambuco ainda manteve durante muito tempo sua importância na região Nordeste. Dessa maneira, considerando a riqueza dessa Capitania, que tinha duas classes bem distintas, uma classe culta e outra de ricos comerciantes, a chegada da corte portuguesa no Rio de Janeiro de alguma maneira induziu avanços na educação, especialmente para as classes dominantes da época.

Para Lemme (1959, p. 31), estes progressos “não poderiam se estender ao povo, pois a economia escravagista era incompatível com a elevação do nível cultural da massa”. Este autor prossegue dizendo que “as aspirações dos patriotas que desejavam a independência e o progresso cultural da pátria foram afogadas em sangue pela reação portuguesa ou pelo império escravocrata” (*Ibidem*, p. 32).

A Educação na Província de Pernambuco no Brasil Império

A transição do Brasil Colônia para Império do Brasil ocorreu em meio a uma instabilidade político-administrativa e insatisfação dos grupos políticos que desejavam o federalismo, que culminaram na abdicação de D. Pedro I e na instalação do governo regencial. O período da Regência durou de 1831 a 1840, quando houve o Golpe da Maioridade, com a proclamação da maioridade de Pedro II, filho de Pedro I.

Em 1824 é outorgada a primeira Constituição Brasileira, a qual, em seu Artigo 179, parágrafos XXXII e XXXIII, estabelece que a oferta de “A Instrução primária, e gratuita a todos os Cidadãos”, bem como “Collegios e Universidades, aonde serão ensinados os elementos das



Sciencias, Bellas Letras, e Artes” (PRESIDÊNCIA DA REPÚBLICA, 2012)²⁹. No entanto, em concreto, a educação não esteve acessível a todos os cidadãos, mas apenas, e de forma seletiva, a alguns grupos de maior poder político e econômico, não se abrindo mais que pequenas brechas de acesso para as classes populares.

O impacto na educação foi sentido na ampliação do número de aulas, contudo pouquíssimas em relação à real necessidade de instrução pública, não se constituindo, pelo menos no início, numa nova política educacional. Para Silva (2007, p. 169), posteriormente a 1824 “as autoridades que se sucederam no governo da Província, tentaram centralizar também as formas de controle por sobre as práticas públicas de educação escolarizada e por sobre o magistério provincial, começando pelo Recife”.

Diferentemente do período sob a égide das reformas pombalinas na educação, no Brasil Imperial foram promulgadas algumas leis que davam novos instrumentos para a ampliação da educação, como a Lei de 15 de outubro de 1827, que mandava criar escolas de primeiras letras em todas as cidades, vilas e lugares mais populosos do Império, sem, no entanto, ter o poder de garantir o cumprimento da legislação. No artigo primeiro desta Lei se definia que em todas as cidades, vilas e lugares mais populosos haveria escolas de primeiras letras quantas fossem necessárias.

Em Pernambuco, o desdobramento dessa legislação triplicou, em 30 anos (1798 – 1828), as aulas de primeiras letras, as quais passaram de 20 para 58. No entanto, o que se percebe é uma redução em cerca de 50% do número de aulas de pós-primeiras letras, como se vê no Quadro 3.

²⁹ Foi mantida a grafia da época.

Quadro 3 – Aulas e alunos públicos da Província de Pernambuco (1798 – 1852)

ANO	LOCAL	1AS LETRAS				PÓS 1AS LETRAS			
		Mascullinas		Femininas		Mascullinas		Femininas	
		Aulas	Alunos	Aulas	Alunas	Aulas	Alunos	Aulas	Alunas
1798	RECIFE	5	-	-	-	7	-	-	-
	OLINDA	4	-	-	-	3	-	-	-
	PERNAMBUCO	11	-	-	-	3	-	-	-
	Total	20	-	-	-	13	-	-	-
1828	RECIFE	11	-	3	-	3	-	-	-
	OLINDA	4	194	1	-	1	54	-	-
	PERNAMBUCO	43	-	1	-	4	-	-	-
	Total	58	-	5	-	8	-	-	-
1843	RECIFE	11	624	4	76	3	118	-	-
	OLINDA	6	215	1	23	-	-	-	-
	PERNAMBUCO	41	1112	6	130	6	82	-	-
	Total	58	1951	11	229	9	200	-	-
1852	RECIFE	13	788	6	356	3	39	-	-
	OLINDA	6	232	2	57	-	-	-	-
	PERNAMBUCO	44	1240	8	289	4	44	-	-
	Total	63	2260	16	702	7	95	-	-

Fonte: SILVA (2007, p. 279)

Nesse levantamento, considerava-se Pernambuco como o interior da Capitânia. Recife e Olinda, por terem condições diferenciadas devido ao seu contingente populacional e desenvolvimento político e econômico alcançado até aquele momento, tiveram seus dados educacionais levantados em separado. É esta a razão de o Quadro 3 apresentar resultados separados para Recife, Olinda e Pernambuco.

A abertura de novas aulas em Pernambuco estava em conformidade com a orientação do recente período imperial. Nessa direção, Moacyr (1940, p. 487) nos aponta que, em 1837, foi decidida a criação,



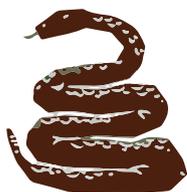
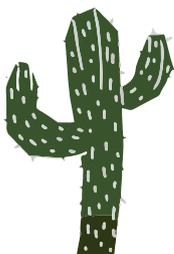
nas vilas e povoados, de “aulas de primeiras letras para meninos e meninas, onde possam habitualmente frequentar atenta a população, tanto estas como aquelas, 25 alunos”, devendo ser suprimidas se, durante três anos consecutivos, tivessem diminuída a frequência. e é por isto que se vê no quadro o número de aulas aumentando, mesmo que algumas aulas constem como não tendo alunos ou alunas.

Uma mudança que se percebe no Brasil Império é a definição clara da educação para meninas. Nessa direção, conforme o Quadro 3, mostra que foram criadas em Pernambuco, no ano de 1828, cinco aulas de primeiras letras para meninas, sendo três em Recife, uma em Olinda e uma no interior, apesar de não ter havido matrículas na época.

Contudo, no levantamento de 1843 já se percebe a presença crescente de meninas nas aulas de primeiras letras, o que denota uma valorização, por parte das famílias, da frequência escolar das meninas. Já para as aulas de pós-primeiras letras, em nenhum dos períodos apontados em que houve o levantamento de informações, foram ofertadas aulas para as meninas.

No que se refere ao número de escolas, Almeida (1989, p. 61) afirma que a estatística oficial de 1832 apontava, em todo o Império, “162 escolas de meninos e 18 de meninas”; e sobre estas 180 escolas, diz que havia ao menos “40 nas quais o lugar do professor estava vacante, e deste número, 8 eram escolas de meninas. Havia, pois, em todo o Brasil 10 escolas para o sexo feminino”.

Nesse sentido, Primitivo Moacyr (1940, p.487) lamenta que, em 1850, depois de a Província haver feito grande despesa com a instrução pública, fosse tão diminuto em relação a sua população o número de discípulos que frequentavam as respectivas aulas. Mas, por outro lado, Sellaro (2009, p. 76) diz que, quanto às reformas, “ainda que o discurso oficial, expresso na legislação, se propusesse a atender aos interesses da maioria, os princípios realmente assumidos pelo Sistema Escolar tendiam a beneficiar os grupos de maior representação política”.



De fato, apesar de seu crescimento, os investimentos para a educação ainda eram insuficientes e estavam a beneficiar especialmente os grupos de maior poder político. Com isto, as classes populares continuavam afastadas da educação. Nesta direção, Sellaro (2009, p. 78) afirma que o ensino permanecia “preso à concepção recebida da Lei Geral do Ensino Elementar, de 1827, das escolas de primeiras letras, sem preocupações com o sentido formativo, integrador do homem em sua realidade, em seu meio”.

Concordamos com Sellaro (2009), pois os objetivos da educação sempre foram convenientemente pensados para garantir formação necessária e específica, tanto para as classes populares, e aí a educação era mínima, quanto para as classes dominantes, que acediam à educação superior para garantir a reprodução do seu poder político e econômico.

Assim, sem abandonar o modelo das aulas independentes, foram criadas novas instituições educativas, que ampliaram e diversificaram os cursos, alguns voltados para o ensino profissionalizante, outros para o ensino superior, como a Faculdade de Direito do Recife, além da criação de escolas e colégios voltados para meninas e da retomada de instituições dirigidas por padres e freiras.

Neste período, foram também criadas as primeiras Escolas Normais no Brasil, localizadas nas cidades de Niterói (1835), em Salvador (1836), em Fortaleza (1845) e em São Paulo (1846). Na Província de Pernambuco, a Escola Normal foi criada em Recife no ano de 1864, inicialmente destinada a formar professores do sexo masculino, com 37 alunos matriculados. Em 1875 foi permitida a frequência do sexo feminino. As Escolas Normais trouxeram grande contribuição para a formação e melhoria da qualidade do ensino na época.

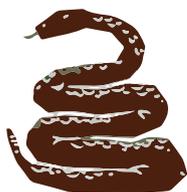
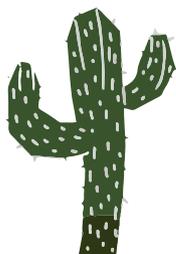
No Quadro 4 se podem ver nos primeiros 50 anos de Império, a criação da nova estrutura da educação em Pernambuco.

Quadro 4 – Cronologia da Educação em Pernambuco - Período Brasil Império

Instituições e ações para a educação	Conteúdo/ênfase	Período
Liceu Provincial de Pernambuco e depois Ginásio Pernambucano	Compreendia as Aulas Menores (primeiras letras) e as Aulas Maiores (currículo secundário), incluindo: desenho, retórica, latim, filosofia e geometria.	1825
Curso Jurídico de Olinda origina o do Recife	Primeiro curso jurídico de Pernambuco e o segundo do Brasil. Em 1853, estes dois cursos foram transformado em Faculdade de Direito.	1827
Escolas Primárias para o sexo feminino em Pernambuco	Em 1832, no Governo Regencial foram criadas as primeiras escolas primárias do sexo feminino. Em Pernambuco ocorreram as primeiras providencias em 4 anos mais tarde.	1836
Primeira Escola Veterinária do Brasil	Fundada em Olinda e mantida pelos beneditinos do Mosteiro de São Bento.	1837
Primeira lei orgânica de ensino de Pernambuco	As escolas primárias da Província ficariam sob a jurisdição do Liceu Provincial.	1837
Escola de Aprendizes Marinheiros de Pernambuco	Inicialmente denominada Companhia de Imperiais Aprendizes Marinheiros, composta por jovens de 10 a 17 anos.	1840
Escola N.S. da Esperança Colégio Santa Tereza	Criada pelas Irmãs de Caridade de São Vicente. Em 1863 passou a se chamar Colégio Santa Tereza em Olinda.	1845
Ginásio Pernambucano	O antigo Liceu Provincial é transformado em Ginásio Pernambucano. Em 1893 passou a ser denominado Instituto Benjamim Constant.	1855
Escola Normal de Recife	Inicialmente destinada a formar professores do sexo masculinos com 37 alunos matriculados. Em 1875 foi permitida a frequência do sexo feminino.	1864
Liceu de Artes e Ofícios do Recife	O ensino compreendia uma parte teórica e outra de preparação profissional e artística.	1871
Sociedade Propagadora da Instrução em Pernambuco	Criada com a finalidade de difundir e auxiliar por todos os meios legais, o ensino primário, secundário e superior de Pernambuco.	1872

Fonte: Informações sistematizadas a partir de Duarte (1986)

Do Quadro 4 podemos inferir que as instituições educativas, organizações reguladoras e legislação criadas no período indicado, embora significativas, foram pontuais e pouco impacto tiveram para,



se não acabar, pelo menos reduzir substancialmente o analfabetismo das classes populares.

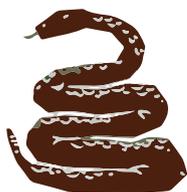
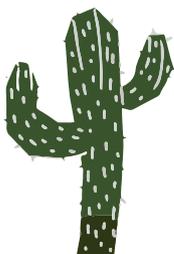
CONCLUSÕES

A história de Pernambuco Colonial aponta para uma longa experiência social de muitas lutas políticas em favor da libertação do jugo colonial e de autonomia, que, de alguma maneira, contribuíram para a formação de uma cultura política de enfrentamentos, sempre que os interesses coloniais e, mais tarde, do Império se colocavam em oposição aos da burguesia local. Assim, a história foi se construindo, ora com alianças, ora com insurgências.

A Capitânia de Pernambuco, desde muito cedo se configurou como importante lugar do processo colonial, principalmente pelo seu desempenho na produção de açúcar, que teve lugar privilegiado de atenção e concentração de poder político e econômico no Brasil Colônia. Cedo, Pernambuco, mais especificamente Olinda e mais tarde Recife, se distinguiu no Nordeste como a capitania preferida da Coroa portuguesa.

Desde o início, os senhores de engenho, enquanto classe dominante da Colônia, e na estreita relação que mantinham com a realeza de Portugal, construíram os caminhos dos privilégios que os colocavam em posição de decidir os rumos dos investimentos reais. Assim, o poder político, conjugado com o poder econômico, jogava a favor de seus interesses.

Dentro deste cenário a educação em Pernambuco surge em primeiro lugar para fortalecer o processo colonial, através da catequização do novo mundo e, em seguida, para atender às necessidades da indústria açucareira e do pequeno comércio. Para tanto, era necessário que alguns trabalhadores soubessem minimamente ler, escrever e contar. Esta era a finalidade das aulas de Primeiras Letras.



Para os filhos da elite, a educação serviria para elevar o espírito, mas principalmente para garantir a administração do patrimônio, principalmente o açucareiro, a defesa dos interesses políticos e a reprodução da burguesia. Para tanto, havia uma educação diferenciada que, inclusive, levava os filhos da elite até a Universidade de Coimbra.

Dessa maneira, desde o início, a educação esteve a serviço das classes dominantes, quer de Portugal, quer do Brasil, quer da própria Província de Pernambuco. Ela foi se constituindo amalgamada com os interesses econômicos e políticos dessas classes. A instrução do povo, por sua vez, sempre se fez de maneira tímida, sendo acessível apenas nas brechas que poderiam beneficiar os senhores de engenho, protagonistas da indústria açucareira, ou da classe de políticos e comerciantes ricos do Recife.

No Brasil Império, apesar do discurso oficial apontar para ampliação do acesso das classes populares à escola, não houve uma política que garantisse isso, mas apenas ações pontuais, com público bem definido. Algumas inovações foram importantes, mas não suficientes para garantir a todos os cidadãos a instrução primária e gratuita, conforme consta na Constituição de 1824. Durante todo o Império, o Brasil esteve muito longe de atender ao objetivo da universalização do ensino primário. Nessa direção, Sellaró (2009, p. 78) afirma que “em Pernambuco, pouco fora feito pela educação do povo, até o final do Império e início da República”.

No entanto, importa referir que a política de instituição de aulas e escolas de primeiras letras para as meninas, apesar da precariedade com que foi concretizada, pois em muitas escolas não havia professores, foi um marco importante do Brasil Império, mesmo tendo em conta que esta educação foi destinada às meninas filhas das classes mais ricas, tanto do meio urbano quanto do rural.

Do Brasil Colônia ao Brasil Império, Pernambuco se projetou na vanguarda, tanto no nível da Região Nordeste quanto do Brasil,



e teve sempre seu prestígio e poder econômico e político reconhecidos. A história da educação em Pernambuco acompanhou esta centralidade e, em decorrência disso, as conquistas políticas neste campo beberam de alguma maneira desse prestígio e projeção econômica, principalmente pela vinculação da educação aos projetos dominantes.

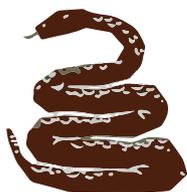
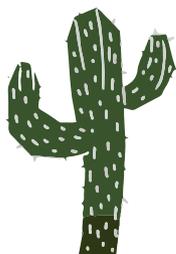
Avaliar a trajetória da educação em Pernambuco de maneira isolada pode se constituir numa cilada, podendo levar a distorções seja para mais seja para menos. Por outro lado, não é recomendável comparar histórias a partir de feitos também isolados, pois eles pertencem e respondem a contextos específicos.

Então, a nossa pergunta é: comparar Pernambuco com que? Sellaro (2009, p. 270) diz que, ao tratar das questões educacionais, “as revistas e jornais da época apontavam os Estados Unidos como referencial de modernidade para o Brasil” e acrescenta que, no nível interno, São Paulo “era o exemplo a ser imitado pelos demais estados”.

Alguns estudos de Alceu R. Ferraro também fazem comparação entre a educação em dois estados brasileiros: Bahia e Rio de Janeiro (Ferraro, 2009) e Santa Catarina e Alagoas (Ferraro e Oliveira, 2009). Esses estudos apontam para a pertinência de, por um lado, se estudar com profundidade a educação em Pernambuco e, por outro, se confrontar Pernambuco outro Estado, de modo que se possa comparar as respectivas trajetórias de alfabetização e/ou de escolarização no mesmo espaço temporal.

Um estudo importante, que pode servir como referência para a nossa idéia de, na continuidade da pesquisa, aprofundar a comparação entre Pernambuco e São Paulo quanto à alfabetização e escolarização, é o artigo de Ferrari³⁰, publicado em 1985. Nesse trabalho, apoiando-se nos censos demográficos, o autor analisa a tendência secular (1872 a 1980) dos índices de analfabetismo para as pessoas

30 Em 1992, por determinação judicial, o sobrenome Ferrari foi retificado para Ferraro.



de 5 anos ou mais, tanto no Brasil como um todo, quanto comparativamente numa série de Unidades da Federação, sempre focalizando situações contrastantes: Pernambuco *versus* São Paulo; Piauí *versus* Rio de Janeiro e Rio Grande do Sul; Pará *versus* Minas Gerais.

O primeiro contraste em termos de taxas de analfabetismo identificado pelo autor é o que se verifica entre Pernambuco e São Paulo. Nos censos de 1872 e 1890, esses dois Estados apresentavam taxas de analfabetismo praticamente iguais entre si e muito próximas da taxa nacional (pouco acima de 80%) entre as pessoas de 5 anos ou mais. Foi só a partir de 1890, já na República, que os dois Estados passaram a se distanciar progressivamente um do outro: São Paulo com queda relativamente rápida e Pernambuco com queda extremamente lenta das taxas de analfabetismo, a ponto de o censo 1940 acusar uma desigualdade regional gritante, com taxas de analfabetismo da ordem de 46,5% em São Paulo, contra 74,3% em Pernambuco (FERRARI, 1985, p. 43).

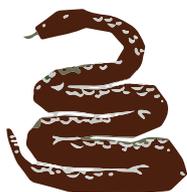
Dessa maneira, nosso estudo revela que, às portas da República, não havia diferença marcante entre Pernambuco e São Paulo em termos de taxa de analfabetismo. O desafio a ser enfrentado na continuidade da pesquisa está em se verificar como, a partir da República, se foram constituindo as desigualdades que ainda persistem entre os dois Estados em termos de alfabetização e escolarização.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, José Ricardo Pires de. **História da instrução pública no Brasil (1550/1889)**: história e legislação. Tradução Antonio Chizzott. São Paulo: EDUC e Brasília: INEP, 1989.

DUARTE, Luiz Vital. **A educação em Pernambuco**: pesquisa histórica. Recife: Ed. do Autor, 1986.

FERRARI, Alceu Ravanello. Analfabetismo no Brasil: Tendência secular e avanços recentes. Resultados preliminares. **Cad. Pesq.**, São Paulo, nº 52, p.35-49, fev. 1985.



FERRARO, Alceu Ravanello. Gênero, raça e escolarização na Bahia e no Rio de Janeiro. **Cadernos de Pesquisa**, v. 39, n. 138, set./dez. 2009a.

FERRARO, Alceu Ravanello; OLIVEIRA, Jasom de. Gênero, cor/raça e níveis de letramento em Santa Catarina e Alagoas: um experimento com base em microdados do Censo 2000. **Perspectiva** (UFSC), Florianópolis, v. 27, n. 1, p. 249-271, 2009.

GODOY, Arilda Schmidt., Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades. **Revista de Administração**, São Paulo, v. 35, n. 2, p. 57-63, mar-abr 1995.

GUERRA, Flávio. **História de Pernambuco**. v. 1. Rio de Janeiro e São Paulo: Distribuidora Record, 1966.

GUERRA, Flávio. **História de Pernambuco**. vol. 2. Rio de Janeiro e São Paulo: Distribuidora Record: 1966a.

LEMME, Paschoal. **Problemas brasileiros de educação**. Rio de Janeiro: Editorial Vitória Limitada, 1959.

MAIA, Nayala de Souza Ferreira. **Açúcar e transição para o trabalho livre em Pernambuco**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, 2009.

MOACYR, Primitivo. **A instrução e as províncias: subsídios para a história da educação no Brasil. 1835 – 1889**. v. 1. Das Amazonas às Alagoas. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1940.

PRADO JUNIOR, Caio. **História Econômica do Brasil**. São Paulo: Brasiliense, 1970.

PRESIDÊNCIA DA REPÚBLICA. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Constituição Política do Império do Brasil** (De 25 de Março de 1824). Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constitui%C3%A7ao24.htm. Acesso em: 07 jun. 2012.

SECO, Ana Paula; AMARAL, Tania Conceição Iglesias do. Marquês de Pombal e a Reforma Educacional Brasileira. In: LOMBARDI, José Claudinei; SAVIANI, Dermeval e NASCIMENTO, Maria Isabel Moura (orgs). **Navegando pela História do Brasil**. Campinas, SP: Graf. FE: HISTEDBR, 2006. (cd-rom).

SELLARO, Lêda Rejane Accioly. **Educação e modernidade em Pernambuco: inovações no ensino público (1920/1937)**. Recife: Editora Universitária UFPE, 2009.

SILVA, Adriana Maria Paulo. **Processos de construção das práticas de escolarização em Pernambuco entre fins do Século XVIII e primeira metade do Século XIX**. Recife: Editora Universitária da UFPE, 2007.

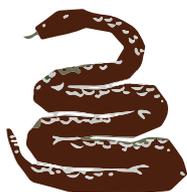
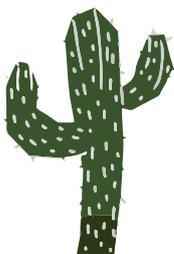


10

Paloma Raquel de Almeida

Allene Carvalho Lage

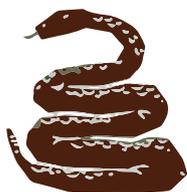
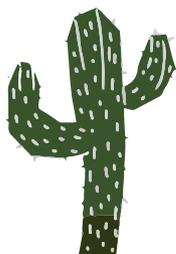
**CONTRIBUIÇÕES
DO PENSAMENTO FEMINISTA
LATINO-AMERICANO
DE MARCELA LAGARDE
PARA A EDUCAÇÃO NÃO SEXISTA**



RESUMO:

O presente artigo apresenta as conclusões de pesquisa realizada durante o período de mestrado, que buscou responder à questão: quais as principais contribuições do pensamento feminista latino-americano de Marcela Lagarde para o aprofundamento da educação não sexista? O objetivo geral foi estudar as principais contribuições do pensamento feminista latino-americano de Marcela Lagarde para o aprofundamento da educação não sexista. Para tanto, foram percorridos os seguintes objetivos específicos: 1 - Identificar os principais temas do pensamento feminista latino-americano de Marcela Lagarde; 2 - Analisar os principais temas do pensamento feminista latino-americano de Marcela Lagarde que podem contribuir para uma educação não sexista. O quadro teórico principal da pesquisa compõe-se de autoras como Marcela Lagarde, Patricia Castañeda, Francesca Gargallo, Heleieth Saffioti, Guacira Louro e bell hooks. As definições teórico-metodológicas utilizadas partem da metodologia feminista de investigação, numa abordagem de pesquisa qualitativa, de tipo exploratório e explicativo. Utilizou-se o método de pesquisa documental, cujas fontes de informação foram os textos de Marcela Lagarde. A técnica de coleta de dados foi de cunho bibliográfico. Para análise e sistematização dos dados, foi utilizada a técnica da análise de conteúdo, criando categorias, subcategorias e unidades de análise baseadas na obra de Marcela Lagarde, e postas em diálogo com os referenciais teóricos da educação não sexista. As conclusões da pesquisa expuseram o Paradigma feminista como suporte teórico para a educação não sexista e a Pedagogia feminista como principal contribuição do pensamento de Marcela Lagarde para a educação não sexista. Conclui-se que a Pedagogia feminista reúne as ferramentas teóricas e metodológicas para que as outras categorias possam ser tratadas pela educação não sexista a partir da perspectiva de gênero que tome como base a experiência de vida das mulheres em diálogo com referenciais feministas latino-americanos.

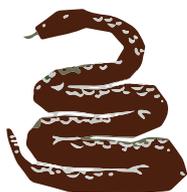
Palavras-chave: Feminismo latino-americano. Marcela Lagarde. Educação não sexista.



ABSTRACT:

This article presents the conclusions of a research carried out during the master's period, which sought to answer the question: what are the main contributions of Marcela Lagarde's Latin American feminist thought to the deepening of non-sexist education? The general objective was to study the main contributions of Marcela Lagarde's Latin American feminist thought to the deepening of non-sexist education. Therefore, the following specific objectives were covered: 1 - Identify the main themes of Latin American feminist thought by Marcela Lagarde; 2 - Analyze the main themes of Marcela Lagarde's Latin American feminist thought that can contribute to a non-sexist education. The main theoretical framework of the research is composed of authors such as Marcela Lagarde, Patricia Castañeda, Francesca Gargallo, Helelieth Saffioti, Guacira Louro and bell hooks. The theoretical-methodological definitions used start from the feminist research methodology, in a qualitative research approach, of an exploratory and explanatory type. The documental research method was used, whose information sources were the texts of Marcela Lagarde. The data collection technique was bibliographic. For data analysis and systematization, the technique of content analysis was used, creating categories, subcategories and analysis units based on the work of Marcela Lagarde, and placed in dialogue with the theoretical references of non-sexist education. The research findings exposed the Feminist Paradigm as a theoretical support for non-sexist education and Feminist Pedagogy as the main contribution of Marcela Lagarde's thought to non-sexist education. It is concluded that Feminist Pedagogy brings together theoretical and methodological tools so that other categories can be treated by non-sexist education from a gender perspective that takes as a basis the life experience of women in dialogue with Latin American feminist references.

Keywords: Latin American Feminism. Marcela Lagarde. Non-sexist education.

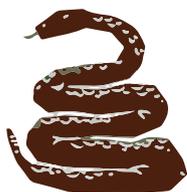
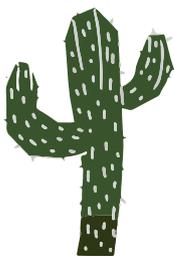


INTRODUÇÃO

Marcela Lagarde y de Los Ríos, antropóloga mexicana, professora da Universidade Nacional Autônoma do México (UNAM) e referência em estudos feministas latino-americanos, diz que, apesar da organização patriarcal que gera segregação e supremacia masculina, as mulheres latino-americanas do século XX promovem seu encontro por vontade própria. Para ela, tal vontade faz com que essas mulheres saltem obstáculos confrontantes, se apoiem, somem esforços (LAGARDE, 2003, p. 60). Para nossa pesquisa, tomamos como referência esse posicionamento da teórica feminista, pois acreditamos que a característica das mulheres latino-americanas de lutar e estabelecer redes de apoio entre si pode fortalecer as iniciativas de educação não sexista, sendo aplicadas a partir do nosso chão, das nossas marcas latino-americanas, mesmo quando o contexto cultural que nos cerca apresenta-se limitador de possibilidades de vida, de ser e de estar, pois estruturado por e para um outro que lhes quer dominar.

Encontramos no trabalho de Marcela Lagarde uma proposta ética que contribui para somarmos e pensarmos uma educação com, por e para as mulheres, numa direção que reconhece em todos os seres humanos e no meio ambiente o devido respeito e dignidade, independentemente do sexo, gênero e orientação sexual.

Nossa pesquisa procurou estudar como o pensamento feminista latino-americano de Marcela Lagarde pode contribuir para o aprofundamento da educação não sexista, pois se trata de conhecimento feminista situado. Dessa forma, a escolha pela sua obra se deu, em primeiro lugar, por ser uma referência em estudos feministas latino-americanos e, em segundo lugar, por nela percebermos uma preocupação com a realidade vivenciada pelas mulheres latino-americanas, considerando seus contextos históricos, sociais, culturais, além de abraçar a emancipação



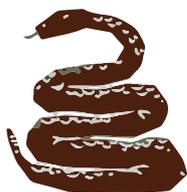
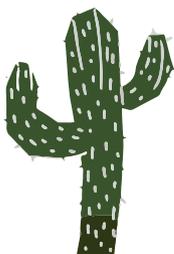
dos homens, numa postura política que rompe a lógica de exploração baseada no gênero (feminino/masculino) e/ou no sexo (fêmea/macho).

Para tanto, utilizamos como base textos de sua autoria, estando alguns contidos no livro *El feminismo en mi vida. Hitos, claves y topías*. Utilizamos o conceito de cativoiro, desenvolvido em sua tese de doutorado intitulada *Cautiverios de las mujeres: madresposas, monjas, putas, presas y locas*; além de outros trabalhos que acreditamos concentrarem as principais percepções da autora sobre diversos temas que tocam às vidas das mulheres em geral e, em especial, das mulheres latino-americanas. Nesse sentido, mostraram-se de grande importância seus textos sobre chaves feministas, nos quais a autora desenvolve a chamada Pedagogia feminista.

A educação não sexista é definida por Guacira Louro como educação não discriminatória (LOURO, 2014, p. 123), e nesse sentido, refere-se ao questionamento e desmonte, por meio da educação, de diversas formas de hierarquização de pessoas com base no sexo e em outros critérios que com ele devem ser analisados, a exemplo do gênero, raça/etnia, classe social, faixa etária, grau de instrução, localização geográfica, entre outros.

Falar em educação não sexista, num momento histórico no qual o conservadorismo ganha força social chegando às escolas, por meio das políticas educacionais que ignoram o debate sobre as relações entre os gêneros conecta-se com a marca da pesquisa científica feminista de comprometimento com o futuro, a fim de propor alternativas de emancipação, em especial para as mulheres (CASTAÑEDA, 2008, p. 18). Essa postura nos serviu e serve como inspiração para continuar produzindo conhecimento científico emancipador.

A educação não sexista dialoga com a perspectiva de mundo na qual a luta pela previsão e respectiva efetivação de direitos é eminentemente protagonizada pelas/os sujeitas/os oprimidas/os e



invisibilizadas/os. Ou seja, temos a conexão entre luta política e produção de conhecimento científico realizado por essas/es sujeitas/os. Cabe destacar, ainda, que aqui adotamos o entendimento de que a educação pode ocorrer dentro e fora da institucionalidade, como a que se dá nos centros de formação dos movimentos sociais, por exemplo. Assim, a educação não sexista resulta de uma educação que contempla os estudos feministas comprometidos com a emancipação das pessoas, seja ela uma educação escolar ou não³¹.

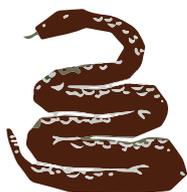
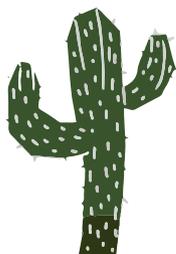
Envoltas pelas compreensões acima, desenvolvemos a presente pesquisa tendo como orientação responder à seguinte questão:

QUAIS AS PRINCIPAIS CONTRIBUIÇÕES DO PENSAMENTO FEMINISTA LATINO-AMERICANO DE MARCELA LAGARDE PARA O APROFUNDAMENTO DA EDUCAÇÃO NÃO SEXISTA?

O objetivo geral foi estudar as principais contribuições do pensamento feminista latino-americano de Marcela Lagarde para o aprofundamento da educação não sexista.

Para tanto, foram percorridos os seguintes objetivos específicos: 1 — Identificar os principais temas do pensamento feminista latino-americano de Marcela Lagarde; 2 — Analisar os principais temas do pensamento feminista latino-americano de Marcela Lagarde que podem contribuir para uma educação não sexista.

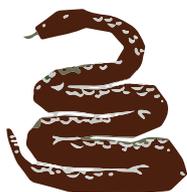
³¹ Pelo termo *educação não escolar* queremos fazer referência a todas as possibilidades em que o processo educativo esteja presente, pois a educação acontece "em sala de aula, mas também em todos e quaisquer outros ambientes sociais e educativos" (SOUZA, 2004, p. 19).



O quadro teórico principal da pesquisa compõe-se de autoras como Marcela Lagarde, Patricia Castañeda, Francesca Gargallo, Heleieth Saffioti, Guacira Louro e bell hooks. As definições teórico-metodológicas utilizadas partem da metodologia feminista de investigação, numa abordagem de pesquisa qualitativa, de tipo exploratório e explicativo. Utilizou-se o método de pesquisa documental, cujas fontes de informação foram os textos de Marcela Lagarde. A técnica de coleta de dados foi de cunho bibliográfico. Para análise e sistematização dos dados, foi utilizada a técnica da análise de conteúdo, criando categorias, subcategorias e unidades de análise baseadas na obra de Marcela Lagarde, e postas em diálogo com os referenciais teóricos da educação não sexista. No presente artigo, exporemos apenas as categorias de pesquisa. As reflexões aqui apresentadas são parte de uma pesquisa de mestrado, sendo aqui exposto especialmente seu último capítulo e as conclusões. Alertamos, entretanto, que a pesquisa presente neste artigo segue o seu todo, no sentido da não pretensão de exaustividade, e do reconhecimento de outras pesquisas que possam apresentar resultados diversos dos aqui expostos.

ENTRELAÇANDO O PENSAMENTO FEMINISTA LATINO-AMERICANO DE MARCELA LAGARDE E A EDUCAÇÃO NÃO SEXISTA

Guacira Louro (2014, p. 123) define a educação não sexista como educação não discriminatória e discute as práticas educativas feministas, tratando dos processos escolares como formadores e reprodutores de desigualdades sociais, entre outros temas (LOURO, 2014, p. 114). Na busca pelos temas da educação não sexista que investigaríamos nas obras de Marcela Lagarde, nos inspiramos na ementa do componente curricular *Fundamentos para uma Educação Não Sexista*, do Programa de Pós-Graduação em Educação Contemporânea (UFPE/CAA),

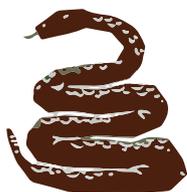


em que a professora Dra. Allene Lage aponta os conteúdos mínimos que deveriam compor uma abordagem sobre educação não sexista. Nela encontramos os seguintes temas: Feminismo, Gênero e Patriarcado; A invisibilidade da mulher na história e na ciência; Feminismos; Feminismos e Educação; Gênero e Educação; Diversidade Sexual na Educação; Análises sobre Educação, Gênero, Raça e Classe Social (LAGE, 2017). Vale salientar que esta lista compõe um conteúdo mínimo, limitado pela carga horária da disciplina ofertada, de modo que outros conteúdos podem ser acrescentados. Para a finalidade a que se destina a presente pesquisa, realizamos nosso estudo de forma a buscar em nosso referencial teórico o que se tem produzido sobre os temas que se inserem nos conteúdos mínimos da educação não sexista já listados, sem repeti-los necessariamente.

Desse modo, a partir de obras que servem para embasar os estudos da educação não sexista e das obras de Marcela Lagarde, elegemos as seguintes categorias de análise para a pesquisa: Paradigma feminista; Cativoiros, Patriarcado e Despatriarcalização; Direitos Humanos das mulheres e Democracia de gênero; Violência de gênero; e Pedagogia feminista. Na obra de Marcela Lagarde as categorias dialogam como uma rede, de modo que a compreensão de cada uma, leva ao conceito da outra e assim por diante.

Paradigma feminista

O Paradigma feminista explicita o ponto de partida que Marcela Lagarde toma para a perspectiva de gênero desenvolvida em sua obra. Ele é importante para os estudos feministas e, conseqüentemente para a educação não sexista, como proposta aqui, pois envolve a virada epistemológica que rompeu com o paradigma positivista, o qual foi considerado durante algum tempo como a última etapa da evolução da ciência e do conhecimento humano.

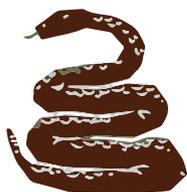


As teorias críticas, e, dentro delas, os estudos feministas, apresentaram os ocultamentos e hierarquizações praticados em nome da ciência tida como neutra e objetiva. O paradigma feminista significa colocar as lentes de gênero para refletir sobre a situação da mulher em consonância com problemas sociais, econômicos, culturais etc. O viés androcêntrico da ciência, do modo como as relações são estabelecidas e de como os fatos são interpretados mostrou-se limitado - egoísta, violento, opressor - e, marcadamente desde a década de 1960, as mulheres tomaram para si a responsabilidade de investigar e dar explicações que considerem suas realidades, o que foi feito pelos estudos feministas e pela atuação política organizada de grupos de mulheres. O paradigma feminista está intrinsecamente ligado à forma como as feministas atuam, de modo que, ao aliar a teoria à prática política, elas têm forjado alternativas condizentes com seus anseios e com suas inquietações, opressões sofridas e respectivos movimentos de emancipação. Desse modo, Guacira Louro está correta quando afirma que uma das mais significativas marcas dos estudos feministas é seu caráter político. Para ela, com os estudos feministas

Objetividade e neutralidade, distanciamento e isenção, que haviam se constituído, convencionalmente, em condições indispensáveis para o fazer acadêmico, eram problematizados, subvertidos, transgredidos. [...] Pesquisadoras escreviam em primeira pessoa. Assumia-se com ousadia, que as questões eram interessadas, que elas tinham origem numa trajetória histórica específica que construiu o lugar social das mulheres e que o estudo de tais questões tinha (e tem) pretensões de mudança (LOURO, 2014, p. 23).

Ainda que se parta de posturas epistemológicas diferentes, acreditamos que, ao se alinhar teoria e prática feminista, podemos dialogar para cumprir com a missão de colaborar para a criação de alternativas feministas para os problemas enfrentados pelas mulheres.

Pensar em paradigma feminista é pensar em feminismos, e entendemos que estes também têm muito a oferecer à educação. A noção de

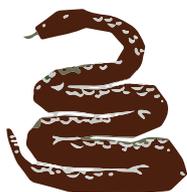


feminismos de Marcela Lagarde é importante por revelar tanto o caráter concreto do movimento, com implicações práticas na vida das mulheres, quanto seu comprometimento com as teorias feministas. Ela trabalha pela igualdade entre mulheres e homens, que passa pela institucionalidade, ou seja, pelo Estado e pelo acesso aos recursos que ele pode/deve ofertar, mas também pela força e criatividade das mulheres organizadas em movimentos próprios. Assim, os feminismos, na visão de Marcela Lagarde têm uma missão ampla, o que nos ajuda a pensar como deve ser trabalhada a educação não sexista. Para a autora,

La perspectiva de género feminista y la política que se deriva de su implementación práctica, están basadas en la eliminación de las causas de la opresión de género, impulsar el empoderamiento, el avance y la autonomía de las mujeres, y en construir vías de acceso a la igualdad equitativa entre mujeres y hombres (LAGARDE, 2012, p. 375).

Aqui podemos nos perguntar o quanto a sociedade avançaria se a educação tomasse como compromisso eliminar as causas da opressão de gênero, impulsionar o empoderamento, o avanço e a autonomia das mulheres, e construir vias de acesso à igualdade equitativa entre mulheres e homens. O feminismo de Marcela Lagarde aplica às teorias e as metodologias feministas e, desse modo, pode ser tomado como guia para uma educação não discriminatória que ensina às/aos sujeitas/os ações para desmontar o patriarcado, a construir a própria autonomia e autoestima, a se empoderar, a exercer a liderança, a participar politicamente, entre outras ações democráticas e cidadãs, a partir de uma visão ética de ser e estar no mundo.

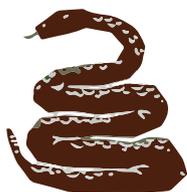
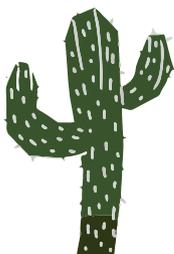
Marcela Lagarde atrela igualdade a diversidade, e por isso, usa o termo no plural, “feminismos”. Para ela, “[...] *el reconocimiento de la diferencia apela al derecho a ser diferentes de los estereotipos y del deber ser, a ser universalmente respetadas siendo diferentes.*” (LAGARDE, 2012, p. 375). Dessa forma, ao passo que os feminismos agem para a igualdade das mulheres em relação aos homens, também se importam com as diferenças existentes entre as mulheres, pois as alternativas feministas



são construídas considerando além do gênero, outras especificidades, como raça/etnia, classe, orientação sexual, idade, e outras relacionadas às experiências de cada mulher. Acreditamos que tal postura faz com que os estudos feministas ganhem vida e com que os movimentos sociais tenham uma maior possibilidade de incidência na vida das mulheres.

Ademais, a autora segue a perspectiva dos feminismos latino-americanos, que são marcados pela resistência das mulheres frente à negação de acesso a direitos, recursos e tratamento digno sentidos em baixa qualidade de vida. São feminismos que tratam de participação política das mulheres na construção da democracia, da diversidade advinda das especificidades de mulheres indígenas, negras, lésbicas, que discute os efeitos nocivos da globalização, do capitalismo e do neoliberalismo sobre as mulheres (a exemplo da feminização da pobreza), preocupados com o meio ambiente, dentre outras questões, e que se preocupa em propor alternativas feministas. Assim, de acordo com Francesca Gargallo, os feminismos latino-americanos “[...] se ubican en la reivindicación de un derecho a pensar-se y actuar políticamente sobre la realidad toda desde otro lugar que el de la hegemonía y el dominio” (GARGALLO, 2012, p. 10). Pensamos que os feminismos latino-americanos permitem que vejamos de que maneiras a colonização e o patriarcado ainda se fazem presentes, permitindo a criação de alternativas feministas para desmontá-los em nosso cotidiano.

A sororidade é um tema recorrente nos escritos de Marcela Lagarde, que a trata como ferramenta política importante para os feminismos. De outro lado, na visão dos feminismos negros, aqui representados por Ochy Curiel, a sororidade é um mito, não sendo conceito útil quando se pensam as “[...] relaciones de desigualdad y relaciones de explotación y dominación entre muchas mujeres afrodescendientes y feministas blancas, en particular aquellas que tenían lugar en el espacio doméstico” (CURIEL, 2007, p. 3). É de se entender esta crítica quando se toma a sororidade como uma irmandade entre as mulheres que, para lutar por objetivos mais amplos, silenciam, ignoram e subalternizam os sofrimentos

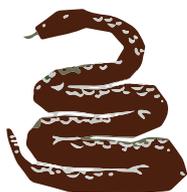
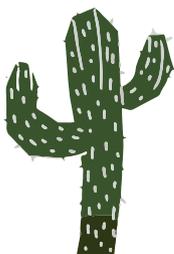


vivenciados nas especificidades, e não problematizam as desigualdades entre as mulheres a partir do reconhecimento de privilégios.

Entretanto, por meio de formas como a linguagem, Marcela Lagarde adota a 3ª pessoa do plural para reconhecer todo o trabalho e esforço das feministas que lhe antecederam e das atuais, as quais chama de companheiras, abrangendo mulheres indígenas, latino-americanas, europeias, norte-americanas, africanas entre outras. Guacira Louro entende que “Temos de estar atentos, sobretudo, para nossa linguagem, procurando perceber o sexismo, o racismo e o etnocentrismo que ela frequentemente carrega e institui.” (LOURO, 2014, p. 68), e a obra de Marcela Lagarde é um constante exercício e aprendizado do uso da linguagem de acordo com o paradigma feminista. A autora também trata a sororidade como forma de desmontar a misoginia entre as mulheres, que “[...] *estimula entre las mujeres la competencia, la descalificación y el daño*” (LAGARDE, 2012, p. 34). Cremos que também podemos, a partir da perspectiva de gênero, e por meio da educação não sexista, aprender a desestruturar tal inimizade, aprendendo a pensar de forma conjunta e solidária, reconhecendo os privilégios e buscando formas para que cada vez mais mulheres tenham acesso a uma vida digna e livre de violência. Se a sociedade patriarcal nos ensina a nos odiar, obras como a de Marcela Lagarde nos ensinam a trabalhar juntas num empoderamento mútuo. Assim, a antropóloga coloca a sororidade como elemento necessário para a conquista coletiva das mulheres.

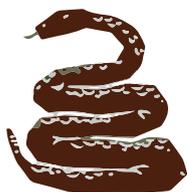
Desse modo, mesmo percorrendo as críticas à sororidade, a obra de Marcela Lagarde nos leva a sentir como palpável a solidariedade feminista pensada por bell hooks, que traz a importância de espaços onde os ódios sejam assumidos e superados para o esforço coletivo que levará à emancipação de todas.

Outro tema ligado ao paradigma feminista é o sexismo que, de acordo com Marcela Lagare, desdobra-se em misoginia, machismo e LGBTfobia. O conceito assim compreendido nos permite ter uma



dimensão mais aproximada do peso do sexismo na vida das pessoas pelas diversas formas como as exclusões são praticadas. O ódio contra as mulheres, a supremacia do macho e do hétero incidem subalternizando pessoas e violando seus direitos, e a educação não sexista, assumidamente não discriminatória e pautada pela ética entre as pessoas pode ser capaz de ampliar as mentalidades, conduzindo a sociedades nas quais o respeito paute as relações. É como diz Rêgo, “Pensar numa educação feminista é deliberadamente conceber o não-sexismo, é envolver o/a educando/a num cenário de liberdade, de militância e de prática de respeito mútuo” (RÊGO, 2017, p. 119-121).

O conceito de gênero também aparece ao tratarmos do paradigma feminista. Marcela Lagarde conceitua gênero como “[...] *el conjunto de cualidades biológicas, físicas, económicas, sociales, psicológicas, eróticas, políticas y culturales asignadas a los individuos según su sexo.*” (LAGARDE, 2005, p. 183). Tal compreensão nos explica que “[...] *género es una categoría anclada en el sexo*” (LAGARDE, 2012, p. 363) e, portanto, não se pode pensar os gêneros de maneira completamente separada em relação ao sexo. Os estudos feministas nos mostram que o gênero não é uma categoria completamente constituída de fatores biológicos, mas que, além do sexo, as construções sociais que permeiam mulheres e homens em cada contexto têm sido determinantes para assinalar os papéis femininos e masculinos e, conseqüentemente, o lugar de cada um na sociedade. Como estamos inseridas/os e envoltas/os numa sociedade sexista, na qual prevalece o homem e o gênero masculino, tais diferenciações têm sido construídas de modo a hierarquizar e discriminar, violando liberdades asseguradas em muitas constituições democráticas, inspiradas nas cartas de direitos da modernidade. Os estudos feministas revelam, então, que a demarcação de papéis motivada pelo gênero fazem com que a realidade vivida por cada mulher e cada homem seja perpassada por violações, muitas vezes naturalizadas, quando ainda não se tem a perspectiva de gênero. Desse modo, os estudos feministas realizam o importante papel de

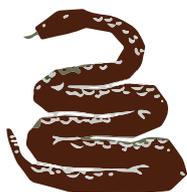
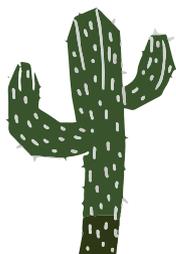


formação política para que mulheres e homens tirem o véu de práticas violentas naturalizadas e que, a partir da mudança individual e coletiva, possam construir uma sociedade menos machista, misógina e LGBT-fóbica, além de menos discriminatória, mais democrática e pacífica.

Cativeiros, Patriarcado e Despatriarcalização

Os temas cativeiros, patriarcado e despatriarcalização foram tratados de maneira conjunta pela seguinte razão: o patriarcado é o que dá a base para que existam os cativeiros; a despatriarcalização é a alternativa que rompe com a base e, conseqüentemente, com os cativeiros.

As unidades de análise dessa pesquisa dialogam entre si e, nesse sentido, afirmamos que as mulheres são utilizadas dentro da sociedade patriarcal para a transmissão de seus valores discriminatórios. Assim, os cativeiros existem porque estamos inseridas/os numa sociedade patriarcal fundada em valores sexistas, na qual se concebe uma forma de ser e estar no mundo hierarquizada e discriminatória. Como diz Lagarde, “*El sexismo es parte del patriarcalismo de nuestro mundo*” (LAGARDE, 2012, p. 25). Para a autora, o cativeiro é uma categoria antropológica que sintetiza a situação cultural que define o estado da mulher dentro do mundo patriarcal, o que significa barreiras ao acesso ao conhecimento, ao poder e a privação de sua liberdade (LAGARDE, 2005, p. 175). Tal estado perpassa a própria constituição do ser mulher que, dentro do contexto patriarcal, resalta os valores que são interessantes para a manutenção do *status quo*, gerando a desidentificação de gênero em muitos casos. Esta desidentificação implica o não reconhecer-se mulher, não criar uma identidade com o ser mulher e as características das mulheres condizentes com a realidade. O ser mulher ainda está ligado a estereótipos de gênero, e, segundo Lagarde, crenças assim fazem com que as pessoas não diferenciem “[...] estereotipos culturales de género de

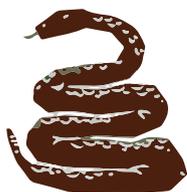


las mujeres y los hombres reales, y aunque no correspondan del todo con ellos, son interpelados como verdaderos fantasmas de género a que sean como deben ser” (LAGARDE, 2012, p. 21).

Os cativeiros estão presentes no cotidiano das mulheres e precisam ser vistos, problematizados e, como resultado desse processo, rompidos. Não vemos melhor espaço para tanto do que a educação não sexista. Precisamos questionar o sincretismo imposto às mulheres latino-americanas, que significa que algumas mulheres não chegaram ainda a ter acesso aos direitos consagrados pelas constituições democráticas da modernidade, enquanto outras têm acesso a esses direitos, mas são julgadas de acordo com valores pré-modernos, que lhes afasta do espaço público ou estabelece até onde elas ali podem ir, a exemplo do que ocorre com o chamado “teto de vidro”.

A discussão sobre os cativeiros está ligada ao patriarcado, que “*está siempre incardinado en un entramado social e histórico concreto donde se entrecruza con muchas variables relevantes como la clase, la raza, etc.*”, devendo ser contextualizado (Celia Amorós (1997, 358 apud LAGARDE, 2012, Nota 10, p. 201). Assim, Marcela Lagarde reflete sobre o patriarcado considerando as complexidades e contradições da situação das mulheres.

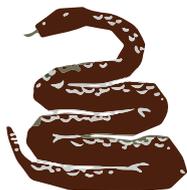
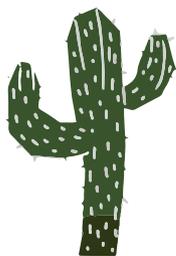
A partir dos escritos de Patricia Castañeda (2008, p. 11) e de Saffioti (2015, p. 58) compreendemos que o patriarcado representa o pacto de solidariedade entre os homens para dar continuidade a seu *status* superior na sociedade, que vai se manifestando por meio de privilégios e violências. Quando as mulheres se unem por meio dos feminismos na academia ou nas ruas se pode perceber a diferença da sociedade machista para a sociedade proposta pelas mulheres feministas. Pautadas em respeito, igualdade em direitos e obrigações de acordo com as diferenças, liberdade, respeito ao meio ambiente e promovendo a cultura de paz, as feministas precisam fazer um esforço enorme para ao menos abalar as estruturas dos pactos masculinos.



No trajeto da pesquisa em busca das contribuições do pensamento de Marcela Lagarde para a educação não sexista encontramos um ponto que merece destaque. Dentre as/os autoras/es utilizadas/os como referencial ela foi a única que falou explicitamente da despatriarcalização e que propôs alternativas para sua concretização. Para a autora, a despatriarcalização deve ter como coluna vertebral a perspectiva de gênero, a qual envolve aspectos de avanço para as mulheres, mas também o desenvolvimento sustentável e a “[...] *democracia efectiva, incluyente y solidaria*”, além de outras condições sociais (LAGARDE, 2012, p. 377). Tal postura confirma os diversos compromissos dos feminismos com avanços para toda a sociedade, e não apenas para as mulheres. A despatriarcalização, baseada na perspectiva de gênero, visa a “[...] *eliminación de las causas de la opresión de género, impulsar el empoderamiento, el avance y la autonomía de las mujeres, y [...] construir vías de acceso a la igualdad equitativa entre mujeres y hombres*” (LAGARDE, 2012, p. 375).

Ela explica que é fundamental a participação do Estado para que a despatriarcalização ocorra, o qual deve adotar, como uma das medidas, uma lei de despatriarcalização, que deve buscar: o avanço das mulheres; o empoderamento das mulheres; a igualdade entre homens e mulheres; mudanças progressitas na sociedade; mudança de mentalidades; mudanças estruturais ao incorporar os direitos humanos das mulheres; mudanças estruturais na economia; o Estado solidário que reivindica o feminismo. Um primeiro aspecto é que a autora não ignora que a mera existência da lei é insuficiente para os progressos buscados pelas mulheres, sendo necessárias ações efetivas para o desmonte do patriarcado. O segundo aspecto está ligado a essas ações, e, dentre elas, entendemos que a educação é uma ferramenta importante, pois ela é um dos mecanismos para o empoderamento das mulheres e para a transformação da mentalidade (LAGARDE, 2012, p. 379).

Acreditamos que o avanço das mulheres é requisito e ao mesmo tempo resultado da despatriarcalização, sendo “[...] *medido de acuerdo*



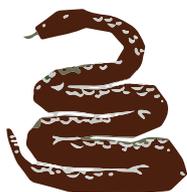
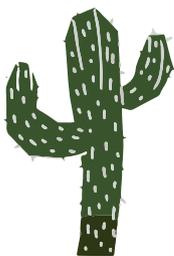
con el avance de las mujeres en el acceso al desarrollo” (LAGARDE, 2012, p. 378). Por todo o exposto, entendemos que outra contribuição do pensamento feminista latino-americano de Marcela Lagarde para a educação não sexista é sua compreensão da despatriarcalização que rompe com as discriminações, e que tem na educação uma importante ferramenta de amadurecimento, fortalecimento, divulgação da sociedade feminista pautada pelos direitos humanos de mulheres e homens.

Direitos Humanos das mulheres e Democracia de gênero

A educação escolar brasileira, e, de acordo com os escritos de Marcela Lagarde também a mexicana, tem deixado a desejar no que diz respeito ao tratamento dos direitos humanos das mulheres “[...] *en un proceso largo, que incluye entre otras, las Conferencias de Viena, de El Cairo, de Belem do Pará y de Pekín*” (LAGARDE, 2012, p. 337). No que diz respeito à educação não escolar, a formação política das mulheres que abrange tais temas tem sido feita, em grande medida, pelos movimentos sociais com perspectiva de gênero.

Com a discussão sobre os direitos humanos das mulheres, Marcela Lagarde trabalha pela própria identificação de gênero, ou seja, pelo reconhecer-se mulher, reconhecer-se humana, o que implica reconhecer-se sujeita de direitos. Ser sujeita de direitos significa “[...] *ser protagonistas en todas las dimensiones culturales y políticas de la historia*” (LAGARDE, 2012, p. 20).

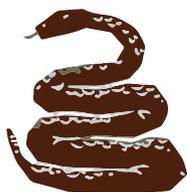
A educação não sexista está diretamente ligada à discussão sobre os direitos humanos das mulheres, pois é orientada pela “[...] Resolução 34/180 da Assembleia Geral das Nações Unidas (ONU), de 18 de dezembro de 1979” (MALTA; ROCHA, 2015, p. 2), pela qual os países aceitam a Convenção sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Contra as Mulheres (1979), que é um dos marcos na defesa



dos direitos humanos das mulheres. Esta Convenção apresenta uma série de medidas que envolvem “[...] eliminar a discriminação contra a mulher, a fim de assegurar-lhe a igualdade de direitos com o homem [...]”. De sua parte, a educação não sexista “almeja, [...] sair do campo teórico e descer à prática cotidiana, empreendendo ações que primem pela igualdade concreta entre os sexos” (MALTA; ROCHA, 2015, p. 2).

A igualdade entre mulheres e homens na esfera da educação abrange a capacitação que dê condições para acesso e manutenção no mercado de trabalho, a eliminação dos papéis de gênero estereotipados, acesso às mesmas oportunidades e educação para o planejamento familiar (ONU, 1979). Para Marcela Lagarde, o empoderamento feminino “[...] *implica aprender a aproveitar las oportunidades, los bienes, los recursos y los dones a favor de una misma y, si las mujeres se empoderan de manera colectiva, a favor de todas*” (LAGARDE, 2012, p. 551). Nesse sentido, o empoderamento provoca o acesso às oportunidades previstas na Convenção de 1979 para que as mulheres possam fazer suas escolhas, tendo seus direitos mínimos preservados e vivendo numa sociedade onde tenham os mesmos direitos e obrigações que os homens, de acordo com as especificidades de cada uma/um.

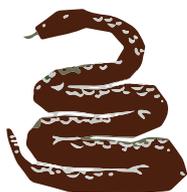
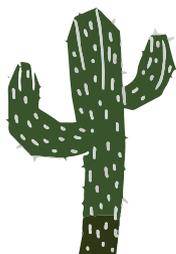
A democracia genérica, ou de gênero, é tratada por Marcela Lagarde como o “[...] *proceso de desmontaje de los poderes patriarcales y a la creación de alternativas prácticas reales*”, que tem como finalidade imediata “[...] *la vigencia de modos de vida democráticos entre mujeres y hombres y el establecimiento del orden social y las instituciones que lo posibiliten y lo impulsen*” (LAGARDE, 1995 apud LAGARDE, 2012, p. 26). A autora afirma ainda que “*Para eso y para mucho más necesitamos que la educación formal e informal asuma estos criterios, estos valores y esta filosofía.*” (LAGARDE, 2012, p. 113). Cremos que a democracia de gênero passa pela efetiva inclusão e participação dos processos de tomada das principais decisões políticas nas comunidades onde se vive.



Mesmo que o reconhecimento dos direitos políticos das mulheres não tenha vindo acompanhado de tratamento incluyente efetivo, mulheres em todo o mundo tem enfrentado o machismo na política, podendo ser citados os exemplos de Lilian Soto (Uruguai), Mariele Franco, Robeyonce Lima, Dilma Roussef, Manuela D'ávila e da própria Marcela Lagarde (México), que foi deputada federal. Esse enfrentamento exige um esforço bem maior das mulheres em relação aos homens porque as mulheres latino-americanas “[...] somos condicionadas a participar como mujeres tradicionales”, por meio de “[...] una presencia subordinada con ceguera de género”, resultando em que a maioria das mulheres sustenta consensual e ativamente os poderes estabelecidos (LAGARDE, 2003, p. 68).

O esforço a mais exigido das mulheres que querem protagonizar postos de poder, expõe a urgente necessidade de se recriar as práticas, de modo a que mulheres e homens possam disputar de forma ética (leia-se: sem violência sexista). Ademais, a democracia de gênero implica que as mulheres possam se articular para a aprovação de pautas comuns, exercendo a sororidade que leva ao recíproco fortalecimento, sendo importante a ampliação dos espaços políticos para que haja mais mulheres, que elas façam alianças entre si, indo além dos partidos políticos, achando comunicações, a fim de que avancem juntas (LAGARDE, 2013). bell hooks (2013), ao tratar do tema solidariedade feminina, também reconhece a necessidade da criação de espaços onde as mulheres possam trabalhar de forma conjunta. Nesse sentido, a educação não escolar tem esse papel, e a educação escolar pode fornecer os elementos mínimos de sororidade e consciência política. Para Marcela Lagarde,

La acción política por construir los derechos humanos de las mujeres es la marca mundial de la identidad de género de mujeres transgresoras que contribuyen al surgimiento de una globalización democrática amasada desde la ciudadanía de las mujeres (LAGARDE, 2003, p. 78).



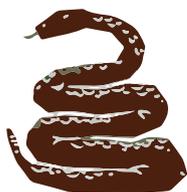
Dessa forma, assumindo que política também é assunto de mulher (LAGARDE, 2003, p. 78), a educação não sexista pode se fortalecer com a pauta dos direitos humanos das mulheres, da democracia de gênero e da cidadania das mulheres encontrada no pensamento de Marcela Lagarde.

Violência de gênero

Sendo a educação não sexista uma educação não discriminatória, as opressões violentas devem ser abordadas. Outro motivo para a educação não sexista se voltar para a violência de gênero se deve ao fato de que a epistemologia e a metodologia feministas estão ligadas à melhoria da situação de vida das mulheres, com preocupações acerca dos problemas vivenciados por elas. Infelizmente, a América Latina ainda possui altos índices de violência contra as mulheres, violência ligada ao gênero, pois, na sociedade patriarcal as mulheres são objetificadas, e os homens detêm o poder de domínio. A mentalidade machista faz com que os homens não se sintam comprometidos com os direitos humanos das mulheres, e, portanto, não consigam enxergá-las como iguais.

São várias as formas de violência contra as mulheres dentro da sociedade patriarcal, sendo importante que a educação problematize as causas da violência, e impulse um comportamento ético nas relações entre os gêneros.

De acordo com a Convenção Interamericana para Prevenir, Punir e Erradicar a Violência Contra a Mulher (Convenção de Belém do Pará) “[...] a violência contra a mulher constitui violação dos direitos humanos e liberdades fundamentais [...] [sendo] manifestação das relações de poder historicamente desiguais entre mulheres e homens” (OEA, 1994, Preâmbulo). Ali encontramos um conceito amplo de violência contra a mulher, que abarca “[...] qualquer ato ou



conduta baseada no gênero, que cause morte, dano ou sofrimento físico, sexual ou psicológico à mulher, tanto na esfera pública como na esfera privada” (OEA, 1994, artigos 1 e 2).

Por sua vez, a Lei nº 11.340/2006 (Lei Maria da Penha), “Cria mecanismos para coibir a violência doméstica e familiar contra a mulher”, dando-se destaque para as ações de prevenção, por meio da educação, como pode ser visto em seu art. 8º, V e IX (BRASIL, 2006).

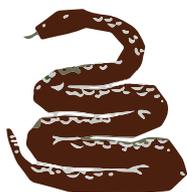
A despeito dessas e de outras normativas existentes, Marcela Lagarde afirma que:

[...] la violencia a las mujeres es una constante en la sociedad y en la cultura patriarcales. Y lo es, a pesar de ser valorada y normada como algo malo e indebido, a partir del principio dogmático de la debilidad intrínseca de las mujeres, y del correspondiente papel de protección y tutelaje de quienes poseen como atributos naturales de su poder, la fuerza y la agresividad (LAGARDE, 2005, p. 258).

Assim, reforçada está a necessidade da educação não sexista tratar do tema. De acordo com Heleieth Saffioti, “[...] o vetor mais amplamente difundindo da violência de gênero caminha no sentido homem contra mulher, tendo a falocracia como caldo de cultura”. A violência de gênero compreende a violência familiar e a violência doméstica e “[...] não ocorre aleatoriamente, mas deriva de uma organização que privilegia o masculino.” (SAFFIOTI, 2015, p. 85). Para a autora, “[...] a sociedade considera normal e natural que homens maltratem suas mulheres, assim como pais e mães maltratem seus filhos, ratificando [...] a pedagogia da violência.” (SAFFIOTI, 2015, p. 79).

Marcela Lagarde conceitua a violência de gênero como

[...] la violencia misógina contra las mujeres, por ser mujeres ubicadas en relaciones de desigualdad de género: opresión, exclusión, subordinación, discriminación explotación y marginación. Las mujeres son víctimas de amenazas, agresiones, maltrato, lesiones y daños misóginos. Los tipos de violencia son: física,



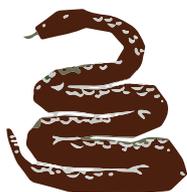
psicológica, sexual, económica y patrimonial y las modalidades de la violencia de género son: familiar, laboral y educativa, en la comunidad, institucional y feminicida (LAGARDE, 2008, p. 235).

Mesmo reconhecendo que avançamos na determinação de papéis fixados com base no gênero, Marcela Lagarde afirma que as relações de propriedade e de poder ainda se mantêm, sendo a violência contra as mulheres um ato de afirmação patriarcal sobre elas (LAGARDE, 2005, p. 257).

Pensar o enfrentamento à violência contra as mulheres é pensar de forma situada, de acordo com a necessidade e com os problemas das mulheres em seus locais. Por isso, não adianta conhecer teoricamente sobre a Convenção de Belém do Pará e não saber a quem recorrer quando sua vizinha está apanhando do marido, ou a própria pessoa esteja sendo vítima de algum dos tipos de violência previstos naquela Convenção. Saber qual o aparato estatal existente para receber as mulheres vítimas de violência, quais os direitos da vítima, quais os serviços que ela pode ter acesso são informações que se conectam com o próprio exercício da cidadania de cada mulher.

Observa-se que a inclusão das pautas feministas nas legislações decorre da provocação das/os cidadãs/ãos, de modo que uma educação para a cidadania fortalece a participação política das mulheres, a qual tem mais chances de estar conectada com as suas realidades.

O último estágio da violência contra as mulheres é o feminicídio. Marcela Lagarde afirma que o feminicídio é uma das formas extremas de violência de gênero e “[...] *está conformado por el conjunto de hechos violentos misóginos contra las mujeres que implican la violación de sus derechos humanos, atentan contra su seguridad y ponen en riesgo su vida.*” (LAGARDE, 2008, p. 235). A partir da atuação da autora no Caso da *Ciudad Juárez*, no qual houveram mortes violentas de mulheres a partir de 1993, o México incluiu o crime de feminicídio na legislação penal (o Brasil só o fez em 2015). Pode-se afirmar que



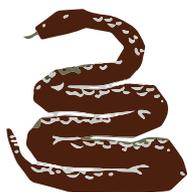
a previsão legal do crime de feminicídio (praticado dentro ou fora do ambiente doméstico) é apenas uma das etapas para enfrentamento da violência contra as mulheres, sendo necessária a educação preventiva para romper o ciclo da violência o quanto antes.

A violência institucional praticada pelo Estado nos casos de violência contra as mulheres, também deve ser tratada. Para evitá-la, Heleieth Saffioti ressalta a importância de que as/os agentes públicas/os sejam capacitadas/os para atender às vítimas, o que é feito por meio da educação (SAFFIOTI, 2015, p. 95).

O enfrentamento à violência de gênero depende sobremaneira da criação dos equipamentos públicos e da rede de assistência (GARGALLO, 2012, p. 1). No que diz respeito especificamente à efetivação da aplicação da Lei Maria da Penha, pesquisa do IPEA aponta que a sua efetividade deve ser analisada de forma heterogênea, pois varia de acordo com a implantação em cada local dos equipamentos previstos na lei (IPEA, 2015, p. 33). Desse modo, “[...] o canal comportamental que torna a lei efetiva para prevenir a violência doméstica é a percepção *a priori* da probabilidade de punição do infrator” (IPEA, 2015, p. 34). Nesse sentido, acreditamos que é necessário que o Estado cumpra sua parte, sendo mais eficiente no acolhimento das mulheres vítimas de violência, no tratamento e punição dos agressores, na apuração das violências não letais praticadas, no processamento e punição desses casos de violência, para que mais mulheres se sintam encorajadas a denunciar e sair de seus cativeiros.

Pedagogia feminista

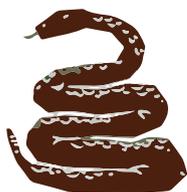
A Pedagogia feminista nos permite refletir sobre todas as categorias anteriores, partindo da teoria feminista, que abrange todos os temas desenvolvidos ao longo desta pesquisa, para, a partir da perspectiva



feminista, criar metodologias próprias para atender às demandas das mulheres. Dessa forma, a pedagogia feminista foi a maior contribuição da obra de Marcela Lagarde para nossa pesquisa. Fazendo uso de suas contribuições metodológicas, que visam fazer emergir a experiência das mulheres, se pode visualizar um círculo no qual a experiência das mulheres atua como ponto de partida e de chegada. Atua-se para gerar conhecimento comprometido com a melhoria da situação de vida das mulheres. Mas nossos resultados em relação à Pedagogia feminista não finalizam o trabalho, pelo contrário, são o ponto de partida para novas teorias e novas formas de fazer pesquisa, que alimentam a epistemologia e a metodologia feminista.

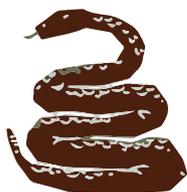
A Pedagogia feminista, ou *pedagogía entre mujeres*, apresenta um círculo no qual o conhecimento vai sendo compartilhado entre as mulheres para a construção de pautas comuns e enfrentamentos conjuntos (LAGARDE, 2000, p. 26). Esse compartilhamento envolve temas discutidos pela educação não sexista como a (in)visibilização das mulheres e a importância do resgate histórico que mostre a sua presença na construção das sociedades e no desenvolvimento da ciência, a (des)valorização dos saberes e do trabalho da mulher e as barreiras para que as mulheres ascendam a postos de poder. Este compartilhamento de saberes desmonta a misoginia entre as mulheres, favorecendo a compreensão da sororidade enquanto ferramenta política.

Os textos de Marcela Lagarde sobre chaves feministas, apesar de não serem diretamente destinados à formação das/os profissionais da educação, contribuem para a educação não sexista, auxiliando no processo de ruptura do patriarcado. Para a autora, “*Los sistemas educativos no integran en concordancia una educación científica no sexista y no contribuyen como deberían a la transmisión de conocimientos a cada educanda y a cada educando.*” (LAGARDE, 2012, p. 249). Tal ausência foi sentida em nossa pesquisa, pois poucas/os autoras/es tratam o tema da educação não sexista, aprofundando seu conceito e matérias pertinentes.



Acreditamos, que a Pedagogia feminista pode ser usada em espaços de educação escolar e não escolar, e, para tanto cremos que os textos de Marcela Lagarde sobre as chaves feministas devem compor a formação inicial e continuada das/os profissionais da educação. Tais materiais reúnem a discussão teórica de temas feministas, a metodologia feminista e a preocupação com a realidade das mulheres. Este conhecimento fortalece a possibilidade de transformação pela educação na formação daquelas/es profissionais, que necessitam estar capacitadas/os para exercer a educação não sexista, ou seja, não discriminatória. Tal capacitação permite sua intervenção nos espaços escolares e não escolares de forma preventiva, antes da violação de direitos ocorrer, e também reparatória, depois que a discriminação já tiver ocorrido. A fala, o posicionamento, a mudança de comportamento, a reparação, a retratação, são ferramentas pedagógicas que as mulheres utilizam para construir a sociedade.

Entendemos que dentro do universo da educação não sexista deve estar presente a Educação sexual com perspectiva de gênero, ou seja, que ultrapasse a mera visão biologizante, chegando a educar as/os meninas/os para o autoconhecimento e respeito mútuo, de acordo com a realidade local. Olhando para a realidade, é imprescindível que a Educação sexual explore temas como infecções sexualmente transmissíveis (IST) e gravidez na adolescência. Baseados na realidade de cada escola ou grupo de mulheres, os dados estatísticos e os casos ocorridos na realidade próxima precisam ser vistos e problematizados. Não adianta apenas distribuir preservativos nos postos de saúde e dizer que sexo sem camisinha pode levar a gravidez indesejada e a IST, pois a mentalidade conservadora nega que adolescentes praticam sexo, não discute que muitos homens continuam insistindo em ter relação sexual desprotegida, não problematiza o fato de que os índices de AIDS entre mulheres heterossexuais têm aumentado no Brasil, não denuncia os casamentos infantis nem os estupros de vulnerável praticados com meninas menores de 14 anos.



Creemos que a Educação sexual deve ter o compromisso de desmistificar, romper estereótipos, pois a falta de informação é muito mais danosa que o medo e o silenciamento alimentados pelo conservadorismo discriminatório. O preconceito em relação a si mesma/o leva à negação, expondo a riscos a saúde de todas/os as/os parceiras/os sexuais que alguém tem durante a vida. Para fazer uso de uma postura ética é necessária a informação correta, que pode ser promovida por meio da Educação sexual com perspectiva de gênero.

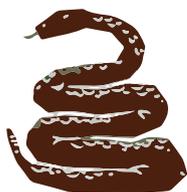
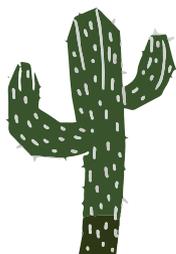
Acreditamos que a educação não sexista baseada no pensamento feminista de Marcela Lagarde, tem nos textos sobre chaves feministas, a forma como a autora pensa a educação sexual e, em toda a sua obra, encontramos grandes contribuições que levam a posturas éticas para o cuidado de si e da/o outra/o, fortalecendo a autoestima e o empoderamento.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por que refletir sobre as contribuições do pensamento feminista latino-americano de Marcela Lagarde para a educação não sexista? A própria autora nos responde:

Yo soy producto de las leyes de educación de mi país, y ¿algo ha tenido que ver en mi vida más que la educación? Lo dudo. Es vida misma. Si no hubiera esas leyes: del derecho de las mujeres a la educación, la educación pública, libre y laica, yo no estaría aquí. Entonces tiene todo que ver con mi vida (LAGARDE, 2009, p. 9).

Ao longo da pesquisa buscamos responder ao seguinte problema: quais as principais contribuições do pensamento feminista latino-americano de Marcela Lagarde para o aprofundamento da educação não sexista?

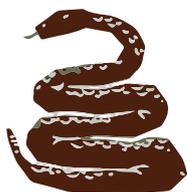


O objetivo geral foi estudar as principais contribuições do pensamento feminista latino-americano de Marcela Lagarde para o aprofundamento da educação não sexista.

Para tanto, foram percorridos os seguintes objetivos específicos: 1 - Identificar os principais temas do pensamento feminista latino-americano de Marcela Lagarde; 2 - Analisar os principais temas do pensamento feminista latino-americano de Marcela Lagarde que podem contribuir para uma educação não sexista.

Dessa forma, os principais temas do pensamento feminista latino-americano de Marcela Lagarde que podem contribuir para uma educação não sexista são: Paradigma feminista; Cativéis, Patriarcado e Despatriarcalização; Direitos Humanos das mulheres e Democracia de gênero; Violência de gênero; e Pedagogia feminista. Na obra de Marcela Lagarde as categorias dialogaram como uma rede, de modo que a compreensão de cada uma levou ao estudo da outra.

Inspiradas pela metodologia feminista, nos preocupamos com a situação de vida das mulheres latino-americanas e, nelas, das brasileiras, para a construção e solução do nosso problema de pesquisa. Foi nesse sentido que, durante a pesquisa, nos deparamos com situações inquietantes. De um lado, encontramos poucos trabalhos sobre educação não sexista, especialmente no Brasil, e pouca utilização de referenciais teóricos feministas latino-americanos, como Marcela Lagarde, no campo da produção do conhecimento feminista das pesquisas da Educação. De outro, se viu que os estudos feministas denunciam um cenário cotidiano latino-americano no qual o patriarcado incide sobre as vidas das mulheres com o sexismo que dita a forma de ser e estar no mundo a partir do sexo. Esse sexismo influi na baixa participação política das mulheres – a despeito de o reconhecimento formal por seus direitos políticos já ter ocorrido –, nos altos índices de violência contra as mulheres, na consequente violação de seus direitos humanos, na educação que ainda se mostra como reprodutora de práticas sexistas



com seus reflexos nas escolhas profissionais realizadas de acordo com os papéis designados aos gêneros, no modo como as mulheres podem atuar no mercado de trabalho, na desvalorização do seu trabalho, especialmente o doméstico, dentre outras aspectos da vida das mulheres.

A obra de Marcela Lagarde nos agrega conhecimentos teóricos e postura ética, bem como nos inspira a um movimento de reconhecimento do trabalho que já foi feito, convidando-nos a seguir. Dessa forma, sua visão de mundo inspira nosso fazer científico e nossa militância que segue em movimentos individuais e coletivos se ocupando da melhoria da qualidade de vida das mulheres. Sigamos.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei nº 11.340, de 7 de agosto de 2006. Lei Maria da Penha. Combate a violência doméstica e familiar contra a mulher. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 07 ago. 2006. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/cciv-03/_ato2004-2006/2006/lei/l11340.htm. Acesso em: 22 abr. 2018.

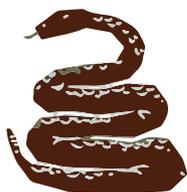
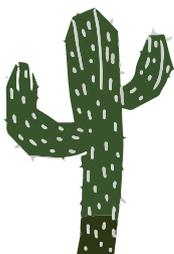
CASTAÑEDA SALGADO, Martha Patricia. La antropología feminista hoy: algunos énfasis claves. In: **Revista Mexicana de Ciencias Políticas y Sociales**, 2006. p. 3547.

CASTAÑEDA SALGADO, Martha Patricia. **Metodología de la investigación feminista**. Centro de Investigaciones Interdisciplinarias en Ciencias y Humanidades. Universidad Nacional Autónoma de México. Antigua Guatemala, 2008.

CURIEL, Ochy. Los aportes de las afrodescendientes a la teoría y la práctica feminista: desuniversalizando el sujeto Mujeres. 2007. **Perfiles del Feminismo Iberoamericano**, vol. III Catálogos, Buenos Aires, 2007. Disponível em: http://www.humanas.unal.edu.co/genero/files/6615/0966/7436/Feminismo_negro_Ochy.pdf. Acesso em: 20 nov. 2017.

GARGALLO, Francesca. El feminismo y la educación en y para Nuestra América. In: **Revista Venezolana de Estudios de la Mujer**. Caracas. v. 13, n. 31, Julio-diciembre. 2008.

GARGALLO, Francesca. Feminismo latinoamericano: una lectura histórica de los aportes a la liberación de las mujeres. **Blog Francesca Gargallo**.



Tlaxcala, 2012. Disponível em: <https://francescagargallo.wordpress.com/ensayos/feminismo/no-occidental/fem-latinoam-una-lectura-historia-de-portes/>. Acesso em: 25 set. 2016.

hooks, bell. **Ensinando a transgredir**: a educação como prática de liberdade. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2013.

IPEA. Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada. Avaliando a efetividade da Lei Maria da Penha. **Texto para discussão**. 2048. Brasília; Rio de Janeiro: Ipea, 2015. Disponível em: http://www.ipea.gov.br/portal/index.php?option=com_content&view=article&id=2461. Acesso em: 23 set. 2016.

LAGARDE, Marcela. [Entrevista concedida a] BLÁZQUEZ RODRÍGUEZ, Maribel; PICHARDO GALÁN, José Ignacio. Entrevista a Marcela Lagarde AIBR. **Revista de Antropología Iberoamericana**, v. 4, n. 1, enero-abril 2008, p. 4-10. Asociación de Antropólogos Iberoamericanos en Red Madrid, Organismo Internacional. ISSN: 1695-9752. Disponível em: <http://www.aibr.org/antropologia/04v01/entrevistas/040101.pdf>. Acesso em: 15 fev. 2017.

LAGARDE, Marcela. **Claves feministas para la autoestima de las mujeres**. Cuadernos Inacabados, 39. Madrid, Horas y Horas La Editorial, 2000.

LAGARDE, Marcela. **Conferencia de Marcela Lagarde sobre “la sororidad” en el Centro para la Igualdad 8 de Marzo de Fuenlabrada**. Concejalía de Fuenlabrada. Publicado em 21 abr. 2013. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=8CKCCy6R2_g. Acesso em: 20 jan. 2017.

LAGARDE, Marcela. De la igualdad formal a la diversidad. Una perspectiva étnica latino-americana. **Anales de la Cátedra Francisco Suárez**, n. 37, 2003.

LAGARDE, Marcela. **El feminismo en mi vida**. Hitos, claves y topías. Gobierno del Distrito Federal. Instituto de las Mujeres del Distrito Federal: México, D.F., 2012.

LAGARDE, Marcela. Identidad de género y derechos humanos. **La construcción de las humanas**. Cátedra UNESCO. 1995.

LAGARDE, Marcela. **Los cautiverios de las mujeres**: madresposas, monjas, putas, presas y locas. Ciudad de México: UNAM Posgrado, 2005.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação**: uma perspectiva pós-estruturalista. 16 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

MALTA, Arlene Andrade; e ROCHA, Marisela Pi. **Educación não sexista**: um projeto para a escola básica. Anais dos Simpósios da ABHR, 2015. Disponível em: <http://www.abhr.org.br/plura/ojs/index.php/anais/article/view/1373>. Acesso em: 02 jan. 2018.



OEA. Organização dos Estados Americanos. Comissão Interamericana de Direitos Humanos - CIDH. **Convenção Interamericana para Prevenir, Punir e Erradicar a Violência Contra a Mulher**. Convenção de Belém do Pará. Belém do Pará, Brasil, 1994. Disponível em: <http://www.cidh.org/basicos/portugues/m.belem.do.para.htm>. Acesso em: 20 dez. 2017.

ONU. Organização das Nações Unidas. **Conferência de Direitos Humanos**. Viena. 1993. Disponível em: <http://www.dhnet.org.br/direitos/anthist/viena/viena.html>. Acesso em: 01 mar. 2017.

ONU. **Resolução 34/189 da Assembleia Geral das Nações Unidas**. 1979. Disponível em: https://www.unicef.org/brazil/pt/resources_10233.html. Acesso em: 20 dez. 2017.

RÊGO, Sérgio Antonio Silva. **Mulher e ciência: interfaces feministas entre conhecimento científico e político na América Latina**. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação Contemporânea, Caruaru: PPGEduc, 2017.

SAFFIOTI, Heleieth. **Gênero patriarcado violência**. São Paulo: Expressão Popular: Fundação Perseu Abramo, 2015.

SOUZA, João Francisco de. **E a educação: ¿¿quê??**; a educação na sociedade e/ou a sociedade na educação. Recife: Bagaço, 2004.

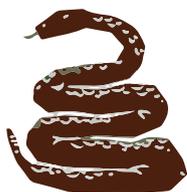
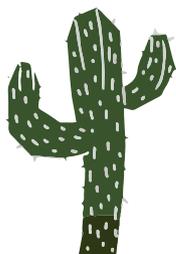


11

Thiago Gonçalves Silva

Makeda Lisandra Alves de Farias

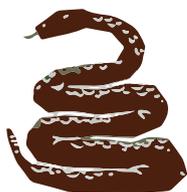
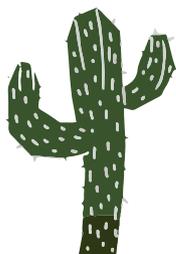
UM OLHAR SOBRE O PROCESSO PSICOPEDAGÓGICO EM TEMPOS DE PANDEMIA: OS IMPACTOS DO USO DE FERRAMENTAS DIGITAIS NA APRENDIZAGEM DE CRIANÇAS EM FASE DE ENSINO REMOTO



RESUMO:

O objetivo do presente trabalho foi discutir os impactos do uso das ferramentas e dos recursos tecnológicos na aprendizagem das crianças na fase de ensino remoto durante a pandemia da COVID-19, a fim de evidenciar a reflexão sobre processo psicopedagógico coerente com os desafios apresentados no cenário. Buscou-se elucidar ao seguinte problema de pesquisa: quais são os reflexos do uso de ferramentas tecnológicas no ensino remoto e os seus principais reflexos na construção do processo psicopedagógico para o desenvolvimento assertivo da aprendizagem em crianças durante a pandemia? Para responder a isto, utilizou-se uma metodologia exploratória, qualitativa, com ênfase na construção de revisão de literatura e de análise de conteúdo, a partir da leitura crítica dos principais achados científicos publicados na plataforma Scielo, compreendendo os anos de 2016 a 2020. Da pesquisa, foram prospectados 12 (doze) estudos abordando a temática, evidenciando um reduzido grau de pesquisa no campo da educação infantil e do uso de ferramentas tecnológicas no ensino remoto. Observou-se ausência de estudos que refletissem sobre os efeitos dos fatores emocionais dos professores e alunos nesse período de pandemia e do papel da psicopedagogia na superação desses desafios. Em linhas gerais, notou-se a carência de investigações nessa área, abrindo um campo de oportunidades ao pesquisador na área de psicopedagogia na educação infantil.

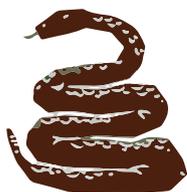
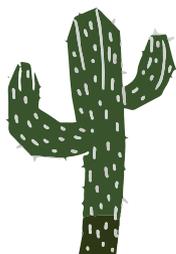
Palavras-chave: Processo psicopedagógico. Pandemia da COVID-19. Ensino remoto. Tecnologia de informação e comunicação (TIC). Aprendizagem.



ABSTRACT:

The objective of this study was to discuss the impacts of the use of tools and technological resources on children's learning in the remote education phase during the COVID-19 pandemic, in order to highlight the reflection on the psychopedagogical process consistent with the challenges presented in the scenario. We sought to elucidate the following research problem: what are the reflexes of the use of technological tools in remote education and its main reflexes in the construction of the psychopedagogical process for the assertive development of learning in children during the pandemic? To answer this, an exploratory, qualitative methodology was used, with an emphasis on the construction of literature review and Content Analysis, based on a critical reading of the main scientific findings published on the Scielo platform, covering the years 2016 to 2020. From the research, 12 (twelve) studies were approached, addressing the theme, showing a low degree of research in the field of early childhood education and the use of technological tools in remote education. There was an absence of studies that reflected on the effects of the emotional factors of teachers and students in this pandemic period and the role of psychopedagogy in overcoming these challenges. In general, it was noted the lack of investigations in this area, opening a field of opportunities for the researcher in the area of psychopedagogy in early childhood education.

Keywords: *Psychopedagogical process. COVID-19 pandemic. Remote teaching. Information and communication technology (ICT). Learning.*



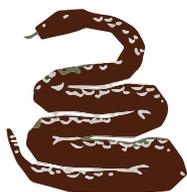
INTRODUÇÃO

Evidentemente, as configurações no ambiente externo têm estimulado, em todos os aspectos, ainda mais no contexto da educação e a aprendizagem, motivações para promover adequações mais eficientes que possibilitem que as instituições de ensino acompanhem o ritmo veloz dessas transformações.

Em um mundo contemporâneo, essas mudanças tornaram-se cada vez mais estratégicas para o campo da educação, uma vez que, com a chegada de ferramentas e recursos tecnológicos como agente de mobilização social, houve uma conseqüente necessidade de adaptar o processo psicopedagógico, tendo em vista a continuidade e o desenvolvimento dos novos mecanismos de ensino e de aprendizagem nas escolas (BEVILAQUA, 2020; TRINDADE; CORREIA, 2020), ainda mais considerando o processo de globalização que ocorreu no mundo.

Os avanços tecnológicos que começaram a aparecer, em especial na década de 70, trouxe nova identidade e modelos de pensamento à sociedade ávida por mudanças no regime capitalista e industrializado, trazendo as novas características que, aos poucos, estavam sendo concebidas e dinamizadas. Os avanços nessa área, reflexos dessa nova abordagem, colocaram as pessoas e empresas cada vez mais conectadas (BERGAMASCO; BERGAMASCO, 2013).

Enquanto fenômeno mundial, mas que, aos poucos, passou a permear os diversos contextos produtivos e sociais existentes, a globalização promoveu uma verdadeira revolução digital, evidenciando ferramentas tecnológicas e uma nova abordagem de conectar a sociedade e aprimorar os recursos existentes. Para Vieira e Silva (2020), as novas tecnologias de informação e comunicação (TICs), inclusive no ambiente escolar, resultantes dos avanços do processo de globalização, definiram-se como fonte para garantir uma maior eficiência, maior produtividade, além de resultados mais assertivos.



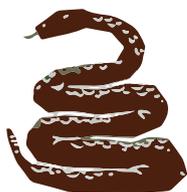
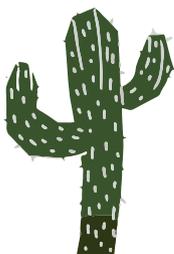
A introdução e absorção das ferramentas tecnológicas no âmbito das escolas brasileiras públicas e privadas, em todos os níveis da educação, de fato, evidenciaram um novo modelo de difundir e construir conhecimento entre seus agentes, em especial os professores e alunos, sem, contudo, prescindir dos demais elementos substanciais desse sistema.

As tecnologias trouxeram para as escolas, dentre outras vantagens, a facilitação da comunicação mais assertiva e também orientada, o trabalho com os valores, a moral, ética social e os processos cognitivos, a partir de um olhar mais sensível dos docentes (VIANNA; LIMA, 2020).

As novas metodologias de construir espaço de ensino permeado pelas tecnologias e de comunicação, inseridas nas escolas foram intensificadas com a chegada da pandemia do novo corona vírus (COVID-19), colocando, assim, a modalidade de ensino remoto como mecanismo essencial para continuidade e garantia dos processos de ensino e de aprendizagem, ainda mais na educação infantil (MELO; TOMAZ, 2020). O ineditismo desse fenômeno agravante de saúde pública trouxe, para toda a sociedade, novas medidas de distanciamento social, isolamento e a interrupção das atividades escolar, em função da rápida contaminação pela exposição ao vírus.

Dessa forma, vivendo numa nova realidade de pandemia, a educação remota – forma de ensinar e construir o conhecimento acessível por meio dos meios tecnológicos que facilitam melhor acompanhamento das aprendizagens tornou-se um fenômeno bastante comum na realidade de escolas brasileiras, potencializando a participação, a interação entre os alunos, mobilização para o saber tecnológico e, acima de tudo, a definição de perspectiva mais inclusiva, que tem buscado refletir em impactos na sociedade (ANDRADE *et al.*, 2020, p. 37).

O avanço das tecnologias digitais de informação e de comunicação possibilitou a criação de recursos que podem ser utilizados pelos professores em sala de aula, o que permite uma



maior disponibilidade de informação e de recursos para o educando, tornando o processo educativo mais dinâmico, eficiente e inovador. Dessa forma, o uso das ferramentas tecnológicas na educação deve ser vista sob a ótica de uma nova metodologia de ensino, possibilitando a interação digital dos educandos com os conteúdos, isto é, o aluno passa a interagir com diversas ferramentas que o possibilitam a utilizar seus esquemas mentais a partir do uso racional e mediado da informação.

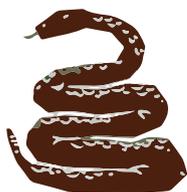
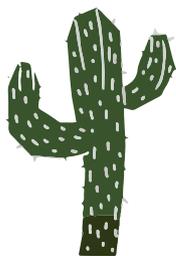
Apesar dos contributos que a educação remota produziu na rotina de ensino, é possível também compreender os desafios que marcaram esta nova modalidade de construção de conhecimento nas escolas e, evidentemente, no processo psicopedagógico empregado nas escolas.

Com isso, o processo psicopedagógico torna-se um caminho salutar para reduzir as dificuldades que são observadas na aprendizagem, por meio de perspectiva mais inclusiva, integradora e assertiva, respeitando as limitações e as possibilidades de cada criança no período escolar (FRAGA; GONÇALVES, 2017; CASTANHO, 2018; CARVALHO *et al.*, 2020).

O objetivo do presente trabalho, considerando a relevância da temática para o campo da educação, é discutir impactos de ferramentas tecnológicas no desenvolvimento da aprendizagem de crianças na fase de ensino remoto, de forma a refletir sobre o papel do processo psicopedagógico nesses ambientes de mudança.

Busca-se, a partir dessas discussões, elucidar e responder ao seguinte problema de pesquisa: quais são os reflexos de ferramentas tecnológicas e do processo psicopedagógico para o desenvolvimento assertivo da aprendizagem em crianças na fase de ensino remoto?

Para responder a esta indagação central que fundamenta a construção teórica do presente estudo, será realizada uma metodologia exploratória, além de qualitativa, com a proposta de revisão de literatura



e análise de conteúdo, a partir da leitura crítica dos principais achados científicos publicados na literatura recente acerca da temática.

METODOLOGIA

O objetivo do presente trabalho foi promover uma reflexão acerca dos efeitos de recursos tecnológicos e ferramentas digitais na aprendizagem de crianças enquanto desempenham suas atividades durante o ensino remoto.

A partir da abordagem teórico-conceitual, este artigo pretendeu discutir principais contribuições do processo psicopedagógico orientado à superação de dificuldades enfrentadas pelas crianças na utilização de ferramentas digitais durante o período de ensino remoto.

O estudo foi construído em perspectiva de revisão bibliográfica (revisão de literatura), de contexto exploratório e qualitativo, bem como documental com a Análise de Conteúdo, desenvolvido por meio de levantamento dos principais achados científicos no banco de dados do Scielo (*Scientific Electronic Library Online*).

O corpus do estudo compreendeu textos exclusivamente nacionais e publicados nos últimos cinco anos (2016 a 2020), sem prescindir, contudo, de autores clássicos para o uso de conceitos sobre o processo psicopedagógico, dificuldades na aprendizagem, ensino remoto e emprego de tecnologias como instrumentos de ensino nas escolas, sendo estes os descritores aplicados no estágio de levantamento do material bibliográfico.

Após o emprego desse grupo de descritores e excluídos estudos sem alinhamento à proposta do presente estudo, o número de artigos científicos encontrados e utilizados na composição do trabalho foi de 12 (doze) estudos, listados na seção das referências e na Tabela 1, abaixo:

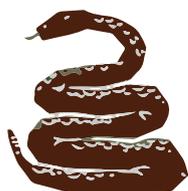
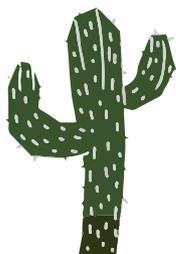
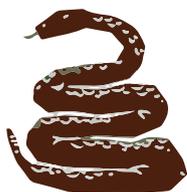


Tabela 1 – Corpus utilizados na construção da discussão do trabalho

AUTOR (ES)	TÍTULO DO ARTIGO	ANO DE PUBLICAÇÃO
ALVES, Lynn.	Educação remota: entre a ilusão e a realidade.	2020
ANDRADE, Sidinei (<i>et al.</i>).	Os desafios do Ensino à Distância e do uso da Tecnologia de Informação e Comunicação.	2020
ARAÚJO, Kennedy; ALVES, Lynn.	Tecnologias digitais e assistivas: mediando processo de aprendizagem profissional dos alunos.	2017
BACICH, Lilian; MORAN, José.	Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática.	2018
BEVILAQUA, Ariadne.	Ensino remoto contingencial.	2020
BORGES, Clarissa; FLEITH, Denise.	Uso da tecnologia na prática pedagógica: Influência na motivação de alunos do ensino fundamental.	2018
CARVALHO, Carla (<i>et al.</i>).	Ensino Remoto e Necessidades Específicas: o papel da escola e das famílias.	2020
DANTAS, Dina (<i>et al.</i>).	O descompasso da sala de aula e as Tecnologias Digitais.	2020
MELO, Keite; TOMAZ, Adriana.	Ensino remoto e as contradições no trabalho docente.	2020
MOURA, Anaisa Alves (<i>et al.</i>).	A psicopedagogia na alfabetização de crianças com dificuldades de aprendizagem.	2019
TRINDADE, Sara; CORREIA, Joana; HENRIQUES, Susana.	Ensino remoto emergencial na educação básica brasileira e portuguesa: a perspectiva dos docentes.	2020
VIANNA, Deise; LIMA, Maria.	Mudança de rumo: de aula presencial para ensino remoto.	2020

Fonte: elaboração própria (2020)

A revisão bibliográfica, base para a construção deste artigo científico, é a abordagem metodológica que possibilita observar o avanço em um campo do conhecimento, a partir das diversas discussões tecidas por pesquisadores que publicam sobre temática de interesse social e científico (CASTILHO; BORGES; PEREIRA, 2011; KÖCHE, 2016).



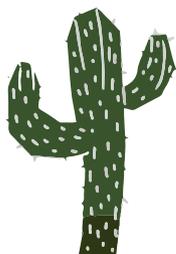
Assim, de forma exploratória e qualitativa, foi possível levantar todos os estudos coerentes com objetivo e problema de pesquisa definidos na seção de introdução e, a partir de leitura e da problematização do material selecionado (RAMPAZZO, 2005), construir análise mais aprofundada e teórica do tema do uso de recurso e de ferramentas tecnológicas na aprendizagem de crianças no ensino remoto e contribuições da psicopedagogia como uma alternativa para a alavancagem dos resultados educativos.

REFERENCIAL TEÓRICO

Processo psicopedagógico no ensino remoto em tempos de pandemia: análise bibliográfica do *corpus* de estudo à luz do ensino infantil

Esta seção pretende articular as diversas considerações sobre os temas de interesse em questão, levantadas nos estudos considerados (*corpus*) na construção deste trabalho, a saber as particularidades do ensino remoto em períodos de pandemia no âmbito da educação infantil, à luz de um processo psicopedagógico articulador e exitoso.

Com a chegada da pandemia no Brasil, em meados de março de 2020, as transformações no sistema educacional, inclusive no viés infantil, em caráter emergencial, tiveram que ser realizadas abruptamente e com a menor margem de planejamento, já que, de um dia para o outro, docentes precisaram adaptar as aulas presenciais para as plataformas *online*, a partir do emprego dos recursos de tecnologia e comunicação, sem, antes de tudo, receberem preparação mais coerente com desafios do novo cenário (ANDRADE *et al.*, 2020; BEVILAQUA, 2020).



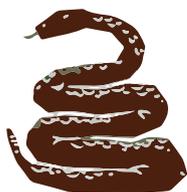
No Brasil, embora antes não fosse popularizado o ensino remoto, as portarias nº 544/2020 e 376/2020 do Ministério da Educação (MEC) colocaram esta modalidade como uma prática inovadora e emergencial, destacando a necessidade de substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durar a pandemia (CARVALHO *et al.*, 2020).

Nessas portarias, assim, ficaram autorizados, em caráter excepcional, a suspensão ou a substituição das disciplinas presenciais, pelas atividades que oferecessem a possibilidade de utilização de tecnologias de informação e de comunicação (TICs) ou outros meios já conhecidos (CARVALHO *et al.*, 2020).

Nesse sentido, torna-se relevante ressaltar que a inserção de recursos tecnológicos e ferramentas digitais nos ambientes escolares, por se tratar de medida estratégica muito recente, ainda é observada sob um prisma desafiador no país, considerando os diversos obstáculos existentes, em especial quanto a uma carente infraestrutura e uma formação docente deficitária.

A partir dessas discussões principais, torna-se claro que essas, dentre outras, são determinantes consideráveis que interferem de maneira direta em utilização crítica, intencional e produtiva das tecnologias e, conseqüentemente, em uma aprendizagem mais efetiva e que, por sua vez, também seja coerente e alinhada com diversas propostas curriculares da educação infantil (VIANNA; LIMA, 2020).

Apesar desses impasses, a literatura, ainda que muito pouca, aponta que esse período desafiador pode ser considerado promissor para a inovação da educação nacional – pública e privada –, considerando que o ensino remoto trouxe para professores e alunos um novo olhar para a forma de se ensinar e na aprendizagem, com reflexo na construção de cultura com forte socialização, acessibilidade e inclusão digital, promovendo uma verdadeira ressignificação do processo psicopedagógico (BORGES; FLEITH, 2018; MOURA *et al.*, 2019; VIANNA; LIMA, 2020).



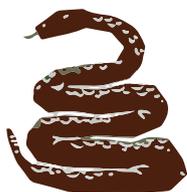
Logo, em um cenário permeado de incertezas e que suscita mudanças na abordagem de ensino e aprendizagem, a tecnologia pode ser compreendida como recursos didáticos, facilitadores, empregados como recurso para atingir uma determinada finalidade (MELO; TOMAZ, 2020), para animar e tornar as aulas mais interessantes e dinâmicas, despertando o interesse e atenção das crianças, garantindo, pois, uma qualidade aceitável para desenvolvimento dos mesmos (BEVILAQUA, 2020).

Observou-se que se estimulou, a partir da ótica bibliográfica de estudos analisados, que o ensino remoto, no Brasil, foi implementado de uma forma estratégica, por meio da utilização de plataformas *online*, disponibilização de vídeo-aulas gravadas e também o compartilhamento de materiais digitais como facilitadores da aprendizagem (DANTAS *et al.*, 2020), buscando integrar as metodologia de ensino entre os docentes e estudantes no âmbito da educação infantil.

O Conselho Nacional de Educação (CNE) destacou que essas atividades (ensino remoto) podem ser desenvolvidas por meios digitais (vídeo-aulas, conteúdos organizados em plataformas virtuais de ensino e de aprendizagem, em redes sociais, correio eletrônico, *blogs*, entre outros); por meio de programas de televisão ou rádio; adoção de material didático impresso com orientações pedagógicas distribuído aos alunos e/ou seus pais ou responsáveis; orientação de leituras, de projetos, pesquisas, atividades e exercícios indicados nos materiais didáticos (ALVES, 2020, p. 34).

Ainda considerando a relevância da educação remota nas escolas, no período de pandemia:

Na educação remota, predomina a adaptação temporária das metodologias utilizadas no regime presencial, com as aulas, sendo realizadas nos mesmos horários e com os professores responsáveis pelas disciplinas dos cursos presenciais, como dito anteriormente. Os professores estão tendo que customizar os materiais para a realização das atividades, criando slides, vídeos, entre outros recursos, a fim de ajudar seus alunos na



compreensão e na participação das atividades (TRINDADE; CORREIA; HENRIQUES, 2020, p. 57).

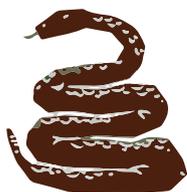
Conforme extratos dos trabalhos utilizados, levantados no processo de revisão de literatura e Análise de Conteúdo, observou-se, dessa maneira, que o ensino remoto passou a ser uma estratégia com fundamento emergencial para que houvesse a continuidade das atividades curriculares e pedagógicas, tendo em vista a necessidade de se atingir os dias letivos e cargas horárias.

Embora seja o docente responsável pela adaptação das atividades que antes eram presenciais para as plataformas digitais, os achados destacaram as dificuldades nesse processo, considerando a rápida mudança na metodologia e abordagens de avaliação, que se tornaram distintas do modelo convencional (TRINDADE; CORREIA; HENRIQUES, 2020).

A dificuldade perpassa a ausência de preparação prévia dos docentes para as adaptações de suas aulas, desafios no acompanhamento dos alunos do ensino infantil, além de problemas em garantir a atratividade dos conteúdos, aliados também ao enfadonho tempo de conexão à internet (ARAÚJO; ALVES, 2017; ALVES, 2020; DANTAS *et al.*, 2020).

Os pontos que merecem maiores ressalvas são, de forma inequívoca, as dificuldades de adaptação do ensino às plataformas tecnológicas e obstáculos no acesso eficiente por parte de uma comunidade mais carente dos discentes, em geral sem acesso garantido a esses recursos para o desempenho das suas atividades escolares (BORGES; FLEITH, 2018; ALVES, 2020).

Antes de analisar os impactos do uso dessas ferramentas como um elo de potencialização da aprendizagem e a evolução das ações psicopedagógicas nos ambientes escolares, é preciso contemplar esses entraves como caminhos para alicerçar medidas de superação dos mesmos (MOURA *et al.*, 2019), a fim de se dinamizar



todo o processo que contempla esta nova realidade do ensino remoto (TRINDADE; CORREIA; HENRIQUES, 2020).

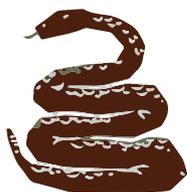
Logo, enquanto solução para garantir uma eficiente adequação para a desenvolvimento da aprendizagem aos desafios do ensino remoto, percebe-se, pois, que a prática psicopedagógica na escola implica num trabalho de caráter preventivo e de assessoramento no contexto educacional (MONTEIRO, 2006; DANTAS *et al.*, 2020).

Até este ponto, percebe-se a relevância da psicopedagogia enquanto ferramenta indispensável para desenvolvimento educativo e social dos alunos, no acompanhamento das dificuldades observadas e enfrentadas ao longo do processo de ensino e aprendizagem, com o fim de evidenciar quais caminhos e que metodologias resultam em melhores êxitos para os estudantes nas escolas (MOURA *et al.*, 2019).

A partir desse cenário de instabilidades de mudanças e com a chegada do ensino remoto como um novo recurso de ensino, a psicopedagogia tende a constituir-se como o elo substancial para efetividade nos processos de melhor aprendizagem, tendo em vista que possibilita a construção de uma abordagem mais coerente e também situacional (BACICH; MORAN, 2018; CARVALHO *et al.*, 2020).

Nesse âmbito, o processo psicopedagógico atua como um mecanismo de suporte (complementar) e, em nível teórico, define-se como um modelo de saber complementar a outras áreas vinculadas à educação, com vista a atuar na concepção e desenvolvimento de processo de aprendizagem e de recursos diagnósticos (MOURA *et al.*, 2019), inclusive em períodos de adaptação, que é o caso do ensino remoto.

A psicopedagogia também atua em caráter interdisciplinar, pois busca articular as contribuições de outras áreas afins à educação na construção de metodologias e de conhecimentos necessários à compreensão dos processos de aprendizagem em diversos cenários (MOURA *et al.*, 2019), seja de contexto social, educacional e tecnológico, isto



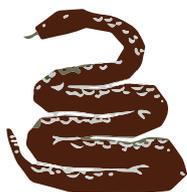
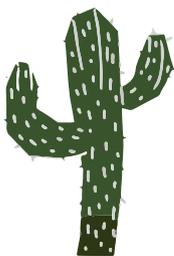
é, o modelo de consecução dos objetivos que mais evidencie resultados para os agentes envolvidos no processo.

AS TECNOLOGIAS E RECURSOS DIGITAIS COMO FERRAMENTAS DE ENSINO NAS ESCOLAS: DISCUSSÃO SOBRE O ENSINO INFANTIL

Conforme discutido na seção introdutória, anteriormente, foi incorporado à realidade escolar para potencializar ainda mais os resultados na educação e integrar (disseminar a socialização) entre os estudantes e os demais atores de todo o sistema. Ao serem introduzidas no cotidiano das escolas, as tecnologias e meios digitais também propiciaram profunda configuração nas metodologias de ensino e, com isso, pedagogias mais inovadoras foram se desenvolvendo no âmbito da aprendizagem.

Nesse sentido, em nível conceitual, as metodologias da educação são definidas como as diretrizes estratégicas que orientam os processos de ensino e aprendizagem e que se concretizam, pois, em estratégias, abordagens e em técnicas concretas, específicas, além de diferenciadas (TRINDADE; CORREIA; HENRIQUES, 2020). De fato, vivemos em um mundo onde a internet, o computador, o celular as redes sociais e demais mídias dominam os diversos segmentos e contextos da sociedade, evidenciando a necessidade de adaptação contínua de qualquer setor.

Sem acesso às tecnologias, dificilmente nos dias de hoje seria possível garantir continuidade e perpetuação dos resultados mais assertivos ou mesmo desafiador e complexo seria chegar até o público de interesse, uma vez que as pessoas cada vez mais estão presentes no cenário digital (ANDRADE *et al.*, 2020; MELO; TOMAZ, 2020).



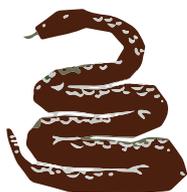
No âmbito da educação, essa perspectiva não seria distinta, pois, com a inserção de ferramentas tecnológicas nas práticas e ações de ensino, notou-se o esforço e estímulo da gestão escolar, docentes e agentes pedagógicos para a manutenção das formas de construção e difusão de conhecimento, de ensino e para promoção de um ambiente mais interativo e socializador, onde todos os indivíduos possam contribuir positivamente para o fortalecimento de recursos e metodologias mais ativas (BORGES; FLEITH, 2018; BACICH; MORAN, 2018; ANDRADE *et al.*, 2020).

O acesso fácil (infraestrutura, banda larga, mobilidade) e competências digitais, que também têm orientado adaptações nessas metodologias ativas, são cruciais para a implementação de novas propostas educacionais vigentes, motivadoras e inovadoras, propiciando um novo olhar para a forma de se fazer e fundamentar o conhecimento construído no contexto das escolas (BACICH; MORAN, 2018).

As metodologias ativas, dessa forma, dão ênfase ao papel protagonista do aluno, ao seu envolvimento direto, participativo e também reflexivo em todas as etapas do processo educativo, desenvolvendo os seus potenciais e as suas habilidades com o suporte dos professores e da equipe pedagógica.

Dentro do viés da educação infantil, ponto de discussão desse trabalho científico, tornam-se as metodologias ativas oriundas da introdução de recursos digitais e dos meios tecnológicos alternativa para se atrair e capturar a atenção dessas crianças em estágio de articulação do saber, mediando a formação das formas de conhecimento existente (FRAGA; GONÇALVES, 2017; BORGES; FLEITH, 2018; BACICH; MORAN, 2018).

Contudo, apesar das contribuições da tecnologia à educação infantil nas escolas, faz-se válido ressaltar que ainda observam-se entraves na inserção de todo o corpo docente e pedagógico na nova



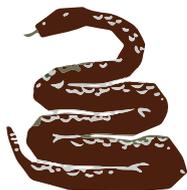
visão de ensino, embora seja uma tendência garantir a conectividade e interatividade de crianças no mundo virtual como sinal de seus próprios avanços sociais.

As tecnologias digitais trazem problemas, distorções e dependências que devem ser parte do projeto pedagógico de aprendizagem ativa e libertadora, perpetuando também no âmbito da educação infantil nas escolas. Contudo, esses obstáculos e desafios que as tecnologias trazem não podem ocultar a outra face da moeda: é absurdo educar de costas para um mundo conectado, educar para uma vida bucólica, sustentável e progressista baseada só em tempos e em encontros presenciais e atividades analógicas (que são importantes, mas que, por si, não garantem desenvolvimento do conhecimento e habilidades necessárias para a socialização das crianças) (CARVALHO *et al.*, 2020, p. 47).

Parece consenso que as práticas pedagógicas de muitos docentes, hoje, são incrementadas pela mediação das tecnologias e dos recursos digitais, uma vez que têm provocado impactos significativos no desenvolvimento educativo, social e político das crianças (CASTANHO, 2018; ANDRADE *et al.*, 2020).

Assim, as tecnologias e os recursos digitais no cotidiano escolar também definem método diferenciado de interação contribuindo para autonomia e troca de conhecimentos entre as crianças e meio em que vivem (MONTEIRO, 2006; BORGES; FLEITH, 2018; DANTAS *et al.*, 2020).

Quando o docente amplia seu olhar sobre possibilidades de aprendizado com tecnologias de informação e comunicação (TICs) na Educação Infantil, ele enriquece a sua prática pedagógica e contribui com uma formação com mais qualidade, dinâmica e eficiência para seu aluno, tendo em vista a relevância de metodologias ativas para superação de dificuldades de aprendizagem em geral observadas no ensino de crianças (BEVILAQUA, 2020). “Quando a criança tem oportunidade de estar em contextos diversos, de acordo com os seus interesses, motivações e necessidades, os processos de aprendizagem e desenvolvimento são enriquecidos” (VIANNA; LIMA, 2020, p. 64).



De acordo com o entendimento de Bacich e Moran (2018), a tecnologia tornou viável uma nova experiência dentro das salas de aulas, no âmbito da educação de crianças, a exemplo do acesso facilitado a ambientes digitais de aprendizagem e, a partir deles, se difundem os conhecimentos adquiridos, com capacidade de gerar impactos significativos em toda a sociedade.

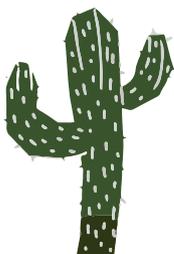
Dessa forma, considerando essa perspectiva de discussão, uma criança em fase escolar não conectada e sem um domínio digital perde importantes oportunidades de se informar, de acessar materiais muito ricos disponíveis, de se comunicar, de se tornar visível para os demais, de, mais à frente, publicar as suas ideias e de aumentar sua empregabilidade futura.

Considerações sobre o processo psicopedagógico como um caminho de mudança e de resultados na aprendizagem de crianças no ensino remoto em tempos de pandemia

Com a chegada da pandemia do novo corona vírus (COVID-19), muitas foram as mudanças repentinas que precisaram ser implementadas em espaços de trabalho, em toda a sociedade, inclusive nos ambientes escolares.

O caráter de ineditismo promoveu, no mundo todo, a necessidade de se instituir um novo cenário, no qual as pessoas tivessem que se manter isoladas, em quarentena, em regime de distanciamento social, considerando o potencial de contaminação do vírus e a taxa de mortalidade dos grupos de risco (ALVES, 2020; CARVALHO *et al.*, 2020; DANTAS *et al.*, 2020).

Esses fatores e as incertezas oriundas da chegada de um fenômeno ainda muito novo e em estudos, trouxeram para as escolares



preocupações e receios, em especial quanto à exposição e a uma potencial contaminação pela comunidade escolar (MELO; TOMAZ, 2020).

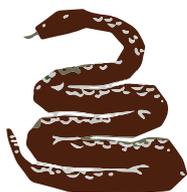
Dessa maneira, com base nessas questões e atendendo a orientações de órgãos de saúde pública, as escolas foram fechadas e, com isso, buscando garantir a continuidade e também desenvolvimento do processo de ensino e de aprendizagem, novas metodologias foram planejadas e introduzidas, colocando as tecnologias de informação e comunicação num patamar de essencialidade (BEVILAQUA, 2020).

Nesse sentido, o ensino remoto – por meio de computador e acesso à internet tornou-se uma ferramenta indispensável à promoção de um ensino de qualidade mais eficiente, lúdico, estratégico e participativo, conectando, em suas plataformas digitais, professores, familiares e alunos a partir do processo de interação e socialização da educação.

Evidentemente, o ensino remoto se definiu, nesse novo cenário, como o recurso fundamental na aprendizagem escolar infantil, ainda mais quando se consideram os desafios e as dificuldades em sua implementação (TRINDADE; CORREIA; HENRIQUES, 2020). Nesse sentido,

Busca-se apontar para importância de um ensino significativo e que ofereça lugar de protagonismo para seus alunos, algo que na realidade do ensino remoto pelas condições da pandemia, talvez tenha se fragilizado em decorrência de um novo formato de contato, espaço, tempo e dinâmica apropriada para o uso da ferramenta, sobretudo, se são usadas as mesmas metodologias e técnicas do ensino presencial na abordagem de conteúdos, amparados em procedimentos que há muito deveriam ser repensados nas escolas (SANTOS; MENDONÇA, 2020, p. 115).

Em se tratando de um fenômeno recente, uma análise dos estudos na literatura demonstra um nível científico que entrega, ainda, poucos estudos que se dedicam a elucidar o ensino remoto infantil em período de pandemia, ainda mais à luz do processo psicopedagógico. Ainda assim, em contraponto ao viés de poucos estudos na literatura,



compreendendo ser este um tema ainda novo, um entendimento acerca dos desafios desse cenário no processo de ensino e de aprendizagem na realidade dos professores e crianças já pode ser definido.

Apesar de conter orientações sugeridas nas portarias do Ministério da Educação, urge-se, aqui, destacar os fatores emocionais (receio, preocupações com a propagação do vírus) como um preditor à entrega de uma metodologia e práticas pedagógicas mais eficientes, que respaldem qualidade no processo de difusão e construção do conhecimento no ensino infantil.

De fato, no contexto e viés escolar, ainda mais na educação infantil, os estudos têm negligenciado os fatores emocionais como verdadeiros obstáculos ao desenvolvimento de uma abordagem de ensino mais salutar e exitosa para a aprendizagem das crianças em ensino remoto na fase de pandemia.

Aliado a isso, os desafios do próprio ensino remoto emergencial, em especial na falta de preparação dos professores para a adaptação de suas aulas para os recursos e ferramentas digitais tem conquistado grande destaque nesses estudos, razão pela qual os objetivos da educação básica não têm sido plenamente atingidos. Os achados científicos apontam que por mais que as escolas busquem colocar em prática as orientações e normativas, que se empenham em reduzir consideravelmente os impactos acarretados pela brusca mudança no processo educacional, as resistências percebidas no ensino remoto estão atreladas às questões que são estabelecidas a partir dos vínculos afetivos e socialização, considerados elementos relevantes dentro dos espaços escolares, contribuindo para desenvolvimento da aprendizagem de crianças nas escolas (MONTEIRO, 2006; SANTOS; MENDONÇA, 2020).

Por mais que a tecnologia tenha o propósito de conectar as pessoas a partir do uso de recursos e plataformas digitais, em caráter prático nem sempre conseguem garantir um verdadeiro nível de socialização



e estabelecer vínculos afetivos mais dinâmicos, em especial resultantes do contato presencial, físico e comunicativo nos ambientes escolares.

Dessa forma, apesar das contribuições e avanços no viés da educação infantil, observa-se que há um caminho longo a ser percorrido, principalmente por profissionais que trabalham com os diversos cenários de desenvolvimento do processo psicopedagógico e reflexos na aprendizagem das crianças.

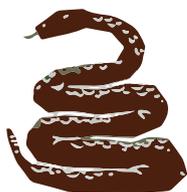
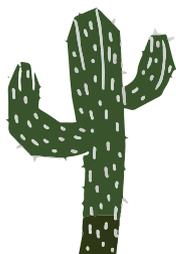
CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo do presente trabalho, observando a relevância da temática para o campo de desenvolvimento da educação infantil, foi discutir os impactos do uso das ferramentas e recursos tecnológicos na aprendizagem de crianças na fase de ensino remoto durante a pandemia do novo Corona vírus (COVID- 19), a fim de evidenciar uma reflexão teórica mais aprofundada acerca do papel do processo psicopedagógico.

Buscou-se, a partir das discussões observadas nos principais estudos publicados na literatura, elucidar ao seguinte problema de pesquisa: quais são os reflexos do uso das ferramentas tecnológicas na fase de ensino remoto e os seus principais reflexos na construção de um processo psicopedagógico para o desenvolvimento assertivo da aprendizagem em crianças durante a pandemia do novo Corona vírus?

Oriundas das reflexões evocadas pela leitura e análise de conteúdo do *corpus* de estudo, outras indagações puderam ser levantadas, de modo que as mesmas também foram contempladas ao longo do desenvolvimento do referido trabalho, garantindo um maior aprofundamento teórico da temática e um maior nível de discussão.

Dentre essas questões centrais levantadas, destacam-se as seguintes: quais o impactos para o ensino e para a aprendizagem



que esse novo formato inscreveu em tantos estudantes e professores? Qual o papel do profissional de psicopedagogia na superação das dificuldades observadas durante o período de ensino remoto na pandemia? Quais fatores internos e externos estão sendo negligenciados nessa fase, considerando professores e alunos? Qual o papel da escola e dos professores no período de ensino remoto?

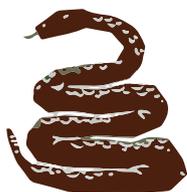
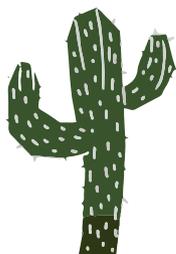
Evidentemente, o fato que mais se destacou na fase de levantamento e pesquisa dos achados científicos publicados na literatura foi um quantitativo de trabalhos reduzido frente à diversidade e grandiosidade da temática educativa e de educação infantil. Com um tema recente e ainda muito novo, uma vez que investigações seguem sendo desenvolvidas e aplicadas em todos os contextos, esperava-se que, no campo da psicopedagogia, a escassez de estudos fosse determinante para a construção do presente trabalho.

Conforme observado e discutido na seção anterior, fatores emocionais que repercutem na formação de vínculos afetivos e socialização mais dinâmica com resultados na aprendizagem assertiva e exitosa das crianças em fase de ensino remoto, por hora, foram esquecidos no campo de pesquisa.

Tendo em vista ser este uma temática de grande importância para o psicopedagogo, dessa maneira estimula-se a investigação, enquanto sugestão de pesquisa futura, dos impactos desses fatores na qualidade do processo de ensino e aprendizagem de crianças durante o ensino remoto na pandemia e o papel da psicopedagogia na construção de práticas e metodologias adequadas a este cenário desafiador.

REFERÊNCIAS

ALVES, Lynn. Educação remota: entre a ilusão e a realidade. **Interfaces Científicas-Educação**, v. 8, n. 3, 2020.



ANDRADE, Sidinei, *et al.* Os desafios do Ensino à Distância e do uso da Tecnologia de Informação e Comunicação. **Revista de Casos e Consultoria**, v. 11, n. 1, 2020.

ARAÚJO, Kennedy; ALVES, Lynn. Tecnologias digitais e assistivas: mediando processo de aprendizagem profissional dos alunos. **Informática na educação: teoria & prática**, v. 20, n. 4, 2017.

BACICH, Lilian; MORAN, José. **Metodologias ativas para uma educação inovadora**: uma abordagem teórico-prática. Penso Editora, 2018.

BERGAMASCO, Elizabeth Carneiro; BERGAMASCO, Leila Cristina Carneiro. Utilização das Tecnologias de Informação e de Comunicação na Educação Infantil: avanços e desafios. *In*: SOBRENOME, nome. (org.). **Anais do Workshop de Informática na Escola**, Cidade: Campinas-SP, 2013. pp. 329-339. Disponível em: <https://doi.org/10.5753/cbie.wie.2013.329>. Acesso em: 20 de junho de 2020.

BEVILAQUA, Ariadne. Ensino remoto contingencial. **Revista Carioca de Ciência, Tecnologia e Educação**, v. 5, n. 2, 2020.

BORGES, Clarissa; FLEITH, Denise. Uso da tecnologia na prática pedagógica: Influência na motivação de alunos do ensino fundamental. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, v. 34, 2018.

CARVALHO, Carla, *et al.* Ensino Remoto e Necessidades Específicas: o papel da escola e das famílias. **Brazilian Journal of Development**, v. 6, n. 10, 2020.

CASTANHO, Marisa. A psicopedagogia em um diálogo multidisciplinar. **Revista Psicopedagogia**, v. 35, n. 16, 2018.

CASTILHO, Auriluce; BORGES, Nara; PEREIRA, Vânia. **Manual de metodologia científica**. Goiás: Ulbra, 2011.

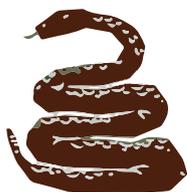
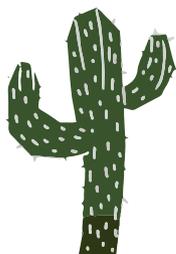
DANTAS, Dina, *et al.* O descompasso da sala de aula e as Tecnologias Digitais. **Research, Society and Development**, v. 9, n. 11, 2020.

FRAGA, Jordan; GONÇALVES, Ana. Dificuldade de aprendizagem. **Maiêutica- Pedagogia**, v. 5, n. 1, 2017.

KÖCHE, José. **Fundamentos de metodologia científica**. Editora Vozes, 2016.

MELO, Keite; TOMAZ, Adriana. Ensino remoto e as contradições no trabalho docente. **Revista Interinstitucional Artes de Educar**, v. 6, n. 2, 2020.

MONTEIRO, Maria. O impacto da psicopedagogia na educação no Distrito Federal. **Revista Psicopedagogia**, v. 23, n. 70, 2006.



MOURA, Anaisa Alves, *et al.* A psicopedagogia na alfabetização de crianças com dificuldades de aprendizagem. **Revista on line de Política e Gestão Educacional**, v. 23, n. 1, 2019.

RAMPAZZO, Lino. **Metodologia científica**. São Paulo: Edições Loyola, 2005.

SANTOS, Geny; MENDONÇA, Marilane. Pandemia e o ensino remoto: reflexão acerca da vivência afetivo-emocional dos estudantes. **Revista Educação e Humanidades**, v. 2, n. 1, 2020.

TRINDADE, Sara; CORREIA, Joana; HENRIQUES, Susana. Ensino remoto emergencial na educação básica brasileira e portuguesa: a perspectiva dos docentes. **Revista Tempos E Espaços Em Educação**, v. 13, n. 32, 2020.

VIANNA, Deise; LIMA, Maria. Mudança de rumo: de aula presencial para ensino remoto. **Ciências em Foco**, v. 13, n. 4, 2020.

VIEIRA, Márcia; SILVA, Carlos. A Educação no contexto da pandemia de COVID-19: revisão sistemática de literatura. **Revista Brasileira de Informática na Educação**, v. 28, 2020.

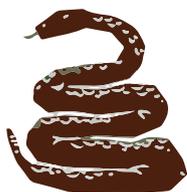
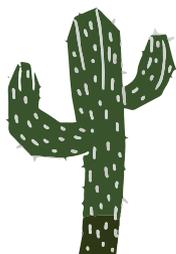


12

Filipe Antônio Ferreira da Silva

Allene Lage

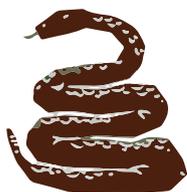
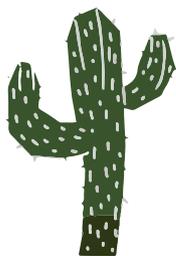
CONSENSOS E DISSENSOS DE PROFESSORES/AS E GESTORAS SOBRE DIVERSIDADE SEXUAL E LGBTFOBIA NA ESCOLA



RESUMO:

Os estudos da diversidade sexual e do enfrentamento da LGBTfobia nas escolas têm denunciado o quanto esse campo ainda é permeado por um conjunto de mecanismos de controle da sexualidade e de legitimação de violações, preconceitos e discriminações contra as identidades não-heterossexuais que permeiam o cenário escolar. Jovens e professores/as experimentam a LGBTfobia que se manifesta como a violência física, simbólica e verbal. Nessa direção, esta pesquisa surge como resultado da nossa dissertação de mestrado em Educação (PPGEDUC-UFPE-CAA), que buscou analisar os principais consensos e dissensos de professores/as e gestoras sobre diversidade sexual e LGBTfobia na escola. Para atingir esse objetivo, optamos por utilizar referências teóricas de pesquisadores/as e autores/as que discutem teoricamente diversidade sexual e enfrentamento da LGBTfobia nas escolas. Foi dentro dessa mesma perspectiva, em termos metodológicos, que construímos a pesquisa, optando por uma abordagem qualitativa, método do caso alargado e aplicação de roteiro e entrevistas semiestruturadas com gestoras escolares e professores/as de escola da Rede Estadual de Ensino, localizadas no município de Caruaru –PE. A interpretação dos dados foi realizada à luz do método do caso alargado. Nossos resultados evidenciam que os principais consensos nas escolas em relação à temática da diversidade sexual ocorrem por meio do compromisso dos/as professores/as em pautar, em suas disciplinas, as questões referentes a gênero e sexualidade, de forma que as identidades LGBTs, que permeiam a escola, sintam-se seguras e valorizadas.

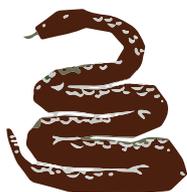
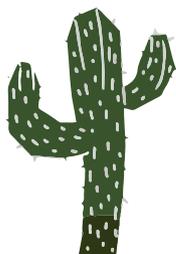
Palavras-chave: Diversidade Sexual. LGBTfobia. Educação Básica.



ABSTRACT:

Studies of sexual diversity and the fight against LGBTphobia in schools have denounced how much this field is still permeated by a set of mechanisms for controlling sexuality and legitimizing violations, prejudices and discrimination against non-heterosexual identities that permeate the school environment. Young people and teachers experience LGBTphobia, which manifests itself as physical, symbolic, and verbal violence. In this direction, this research emerges as a result of our master's thesis in Education (PPGEDUC-UFPE-CAA), which sought to analyze the main consensuses and disagreements of teachers and administrators on sexual diversity and LGBTphobia at school. To achieve this goal, we chose to use theoretical references from researchers and authors who theoretically discuss sexual diversity and the fight against LGBTphobia in schools. It was within this same perspective, in methodological terms, that we built the research, opting for a qualitative approach, extended case method and application of a script and semi-structured interviews with school administrators and schoolteachers from the State Education Network, located in the municipality. from Caruaru –PE. Data interpretation was performed using the extended case method. Our results show that the main consensus in schools regarding the issue of sexual diversity occurs through the commitment of teachers to guide, in their subjects, issues related to gender and sexuality, so that LGBT identities, which permeate the school, feel safe and valued.

Keywords: *Sexual Diversity. LGBTphobia. Basic education.*



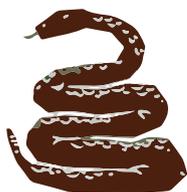
INTRODUÇÃO

Trazer o debate da LGBTfobia e da diversidade sexual para o campo da educação se traduz como uma verdadeira *guerra* contra-hegemônica ao modelo heterossexual que estamos respirando cotidianamente. É na escola em que os corpos são padronizados, enquadrados e submetidos; onde há uma *vigilância sagrada*. Papéis sexuais são produzidos, sexo e gênero hierarquizados em relação de poder e subalternização. Nada pode fugir do cânone normativo imposto pela doutrinação heterossexista (BORRILLO, 2010).

Como os corpos transgressivos fogem e desestabilizam as normas de gênero e sexualidade na escola? Como é feita essa subversão? A diferença e a identidade são negociadas? A escola consegue lidar com esses dilemas ou simplesmente segue a lógica da escala dominante e da classificação social? (SANTOS, 2006). Apesar dos muitos estudos que vêm sendo desenvolvidos, ainda há vários aspectos a serem conhecidos e compreendidos sobre a questão da diversidade sexual e da LGBTfobia na escola, até mesmo porque os documentos oficiais³² que deveriam orientar o tratamento pedagógico destas questões são superficiais, e a forma como tratam nem sempre é clara ou omissa, o que termina por repercutir diretamente no planejamento da sala de aula e o respectivo conteúdo.

A sociedade historicamente define maneiras e comportamentos de se viver a sexualidade, definindo o que é *normal*, entendido como natural e as dissidentes como *anormais*. Nesse viés, a heterossexualidade

32 A promoção de ações educacionais com vistas à igualdade, à equidade de gênero, identidade de gênero e orientação sexual e enfrentamento da LGBTfobia encontra algum respaldo, por exemplo: na Constituição Federal, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9394/96), nos Parâmetros Curriculares Nacionais (1996), no Programa Nacional de Direitos Humanos II (2002), no Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (2003), no Plano Nacional de Políticas para as Mulheres (2004), no Programa Brasil Sem Homofobia (2004). (JUNQUEIRA, 2008, p. 225).



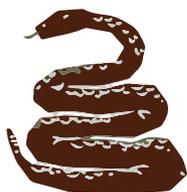
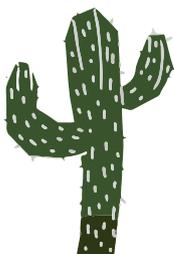
como norma dominante foi definida ao longo dos tempos como sendo a regra socialmente e moralmente aceita, a partir da qual as outras formas de viver a sexualidade, como a homossexualidade, vão ser pensadas e consideradas no âmbito da subalternidade. No território escolar é possível encontrar sexualidades que não se encontram alinhadas com os discursos da *normalidade sexual*, ou seja, a heterossexualidade. Jovens e professores/as experimentam a LGBTfobia que se manifesta como a violência física, simbólica e verbal.

A evolução do debate sobre gênero e sexualidade ajuda a entender a evolução e naturalização das demandas da heterossexualidade. Segundo Berenice Bento (2006), as questões de gênero e sexualidade na história podem ser formuladas a partir de três grandes recortes epistemológicos. Essa evolução parte de três tendências teóricas: a tendência universal, relacional e a plural

Dois corpos diferentes. Dois gêneros e subjetividades diferentes. Essa concepção binária dos gêneros reproduz o pensamento moderno para os sujeitos universais, atribuindo-lhes determinadas características que, supõe-se, sejam compartilhadas por todos (BENTO, 2006, p. 71).

A tarefa era desconstruir essa mulher universal, apostando outras variáveis sociológicas que se articulam para a construção das identidades dos gêneros. A categoria "gênero" foi buscar nas classes sociais, nas nacionalidades, nas religiosidades, nas etnias e nas orientações sexuais os aportes necessários para desnaturalizar e dessencializar a categoria mulher, que se multiplica e se fragmenta (BENTO, 2006, p. 73-74).

Problematização da vinculação entre gênero, sexualidade e subjetividade, perpassadas por uma leitura do corpo como significativo em permanente processo de construção e com significados múltiplos. A ideia do múltiplo, da desnaturalização, da legitimidade das sexualidades divergentes e das histórias das tecnologias para a produção dos "sexos verdadeiros" adquire um *status* teórico que, embora vinculado aos estudos das relações de gênero, cobra um estatuto próprio: são os estudos *queer* (BENTO, 2006, p.80).



Desde a ruptura com a universalização da história sobre os papéis sexuais e os gêneros até a consolidação dos estudos *queer* e da epistemologia feminista, os corpos que se constroem fora do modelo heterossexual hegemônico mostram, de forma afrontosa, a possibilidade da diversidade sexual e suas formas plurais, criativas e subjetividades de existência. Mas quem são essas pessoas que quebram com a classificação social e a monocultura do saber imposto pela cultura dominante e do cânone científico? Pergunta essa que fazemos dentro de um plano micro e macro, demarcado por relações de poder e de forte resistência.

Segundo as contribuições de Galinkin e Ismael (2011), as novas identidades e pós-identidades surgem no cenário contemporâneo de-estabilizando os papéis normativos, possibilitando atravessamentos e trânsitos nas relações de gênero, das sexualidades e do corpo:

As identidades mostram-se fluídas, assim, e não fixas ou permanentes. Nesta concepção, drag queens, transformitas, transgêneros, transexuais, entre outros, acrescentam inovações identitárias à cena de relações sociais cujas personalidades interagem, representam seus papéis mais ou menos estáveis, realizam seus desejos e fantasias. Transgridem as normas construindo identidades sexuais e de gênero fora dos modelos de masculinidade e feminilidade e de relações afetivo-sexuais convencionais (GALINKIN; ISMAEL, 2011, p. 06).

Sendo assim, este artigo comungando com o quadro das Sociologias das Ausências de Boaventura de Sousa Santos (2006), dentre outros/a autores/as e pesquisadores/as nas áreas de Educação, Gênero e Sexualidade buscamos responder a seguinte pergunta: quais os consensos e dissensos de professores/as e gestoras sobre diversidade sexual e LGBTfobia produzidos na escola?

Nosso objetivo geral, portanto, é analisar os consensos e dissensos sobre diversidade sexual e LGBTfobia na escola do ensino médio de Caruaru. Quanto aos objetivos específicos definimos os seguintes: i) sistematizar os principais consensos e dissensos sobre diversidade



sexual e LGBTfobia nas escolas; e ii) identificar os/as principais sujeitos que falam sobre diversidade sexual e LGBTfobia na escola.

Os resultados desta pesquisa³³ se colocam como uma contribuição para pensar políticas públicas que incidam sobre os enfrentamentos da LGBTfobia nas escolas da rede estadual de ensino de Pernambuco, com vistas à construção de um espaço escolar que respeite os direitos humanos e saiba conviver respeitosamente com as diferenças. Políticas públicas que pretendam atuar nesse campo podem colaborar para assegurar a permanência da população LGBT na escola, impactando positivamente na vida dessas pessoas que terão a oportunidade de concluir a educação básica, ampliando suas possibilidades de um futuro digno com trabalho e direitos sociais.

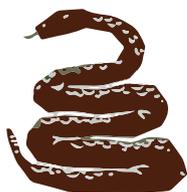
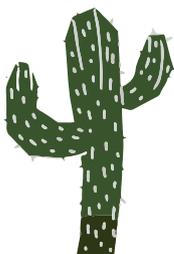
METODOLOGIA

Minayo (2008, p. 26) discursa sobre um conjunto de procedimentos que fazem parte do trabalho científico ao se utilizar da abordagem qualitativa de pesquisa, que de maneira reduzida trazemos aqui e mais uma vez justificando nossa escolha por essa abordagem científica:

A fase exploratória consiste na produção do projeto de pesquisa e de todos os procedimentos necessários para preparar a entrada no campo. É o tempo dedicado - e que merece empenho e investimento - a definir e delimitar o objeto, a desenvolvê-lo teoricamente e metodologicamente;

O trabalho de campo consiste em levar para a prática empírica a construção teórica elaborada na primeira etapa. Essa fase combina instrumentos de observação, entrevistas ou outras modalidades de comunicação e interlocução com os pesquisados, levantamento de material documental e outros;

³³ Esta pesquisa nasceu a partir dos resultados de nossa dissertação de mestrado (2019), defendida no Programa de Pós-Graduação em Educação Contemporânea da Universidade Federal de Pernambuco, no Centro Acadêmico do Agreste (PPGEduc – UFPE – CAA), localizado no Agreste Pernambucano, na cidade de Caruaru-PE.



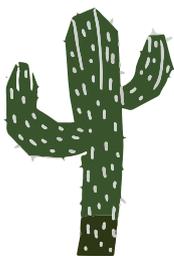
Análise e tratamento do material empírico e documental, diz respeito ao conjunto de procedimentos para valorizar, compreender, interpretar os dados empíricos, articulá-los com teoria que fundamentou o projeto ou com outras leituras teóricas e interpretativas cuja necessidade foi dada pelo trabalho de campo.

A abordagem qualitativa prevê uma investigação científica pautada nas significações e subjetividades dos sujeitos e sua realidade social, com métodos e técnicas variadas. As abordagens qualitativas, assim como outras existentes, fazem da ciência um campo novo de experimentações, e a cada passo que é dado, seu rigor científico ganha mais notoriedade dentro de outros modelos já existentes. Utilizamos o método de pesquisa caso alargado, que tem sua origem na antropologia cultural e social e foi desenvolvido pelo Sociólogo Boaventura de Sousa Santos (1983), por meio do qual estudamos um caso isolado (uma realidade) e alargamos suas especificidades ao encontro de outros fatores que se unam ou não aos casos não conhecidos. Dessa maneira, o Método do Caso Alargado propõe que:

Em vez de reduzir os casos às variáveis que os normalizam e tornam mecanicamente semelhantes, procura analisar, com o máximo de detalhe descritivo, a complexidade do caso, com vista a captar o que há nele de diferente ou de único. A riqueza do caso não está no que nele é generalizável, mas na amplitude das incidências pela multiplicidade e profundidade das interações que os constituem (SANTOS, 1983, p. 11).

A partir do estudo de caso e através do Método do Caso Alargado foi possível estender a outros campos contemplando, assim, a urgência do tema da diversidade sexual e o enfrentamento da LGBT nas escolas do ensino médio. Segundo Lage:

[...] o Método do caso alargado propicia uma conclusão de maior profundidade sobre a investigação realizada, incidindo não apenas sobre os casos estudados isoladamente ou comparados - mas porque oferece uma estrutura metodológica capaz de ampliar o espectro das reflexões, amplia o universo de questões importantes relacionadas com o tema e presentes na sociedade (LAGE, 2013, p. 56).



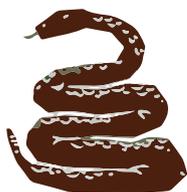
A área de estudo desta pesquisa foi a cidade de Caruaru/Pernambuco. Foram selecionadas duas escolas da rede estadual de ensino, situadas na cidade, sendo ambas com turmas do ensino médio; uma escola de referência e outra escola da rede regular.

Na rede pública estadual em caruaru, atualmente, existem vinte e quatro escolas em funcionamento. A oferta de ensino público garante vaga para doze mil estudantes. As escolas oferecem as seguintes ofertas de ensino: (a) Ensino Regular; (b) Ensino Médio Integral; (c) Ensino Médio Semi Integral; (d) Educação de Jovens e Adultos (EJA) Médio; e (e) Travessia Médio. Cada uma dessas etapas possui suas especificidades para cada público de alunos/as atendidos/as.

Nossa pesquisa foi realizada em duas etapas diferentes: uma na rede de Ensino Regular e a outra na rede de Ensino Médio Integral. As escolas de Ensino Regular oferecem a etapa do Ensino Médio Regular. Nessa etapa, os/as estudantes permanecem apenas em um turno na escola (quer seja, manhã, tarde ou noite). Já as escolas de tempo integral oferecem as etapas de Ensino Médio Integral, nessa etapa os estudantes permanecem na escola nos turnos diurnos (manhã e tarde).

Nesse sentido, entrevistamos duas gestoras escolares (gestora Tarsila do Amaral da Escola Regular e gestora Leila Diniz da Escola Integral), uma de cada escola, três professores/as (Jean Wyllys da Escola Regular; João Nery da Escola Integral e Olga Benário da Escola Regular). A aplicação das entrevistas e o roteiro sistematizado teve o objetivo de conhecer os consensos e dissensos sobre diversidade sexual e LGBTfobia na escola. Usamos nomes de grandes personalidades brasileiras para preservar suas identidades.

Ao fazer uso das conversas informais e da entrevista semiestruturada, possibilitamos que os/as nossos/as participantes pudessem, de forma oral e livre, falar sobre os acontecimentos de suas vidas cotidianas vivenciadas no cotidiano escolar e fora dele. Sendo assim,



a intensa e produtiva entrevista se consolida como uma construção credível de troca de experiências e de saberes outros, possibilitando uma maior riqueza para a nossa problematização de pesquisa.

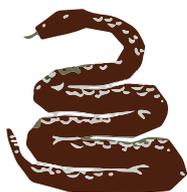
DESENVOLVIMENTO TEÓRICO:

Marcos Epistemológicos dos estudos de gênero e sexualidade

Consolida-se em sociedades ocidentais um novo cenário antropofágico, que simbolicamente *come* as grandes transformações vivenciadas ao longo das décadas de 1960 em diante, e fazem dela uma experiência credível de existência. Vivenciamos uma explosão de perfis identitários e pós-identitários (STUART HALL, 2006; MARCO AURÉLIO PRADO, 2008; JAMIL SIERRA, 2013), de sexualidades insubmissas e disparatadas (FOUCAULT, 1999), dentro de um contexto de uma revolução molecular, sexual, feminista, de gênero e da intimidade (GuATTARI, 1985; GIDDENS, 2001; CASTAÑEDA, 2008; GARTON, 2009).

Nos séculos XVIII e XIX, a homossexualidade estava sendo produzida como uma noção de perversão, anormalidade, antinatural e cabível de cura por médicos, psiquiatras e psicólogos. Os pesquisadores Prado e Machado (2008, p. 35) ao contextualizar a noção de homossexualidade atrelada a sexualidade – produzida como desejo e comportamento de orientação heterossexual – descrevem alguns modelos de sexualidade. Esses modelos seriam conhecidos como modelo de sexo único, modelo do dimorfismo radical e modelo de diversidade sexual:

Nesse período, diferenças entre homens e mulheres eram consideradas como grau de desenvolvimento em uma mesma classe ontológica, na qual o corpo da mulher era considerado defeituoso e imperfeito (PRADO; MACHADO, 2008, p. 35).



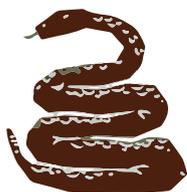
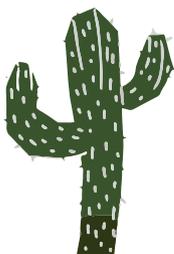
A distinção regulatória que se estabeleceu entre heterossexuais e homossexuais se erigiu colocando a heterossexualidade burguesa como “natural”, como a única experiência identitária capaz de expressar o desejo sexual humano de forma saudável e correta (PRADO; MACHADO, 2008, p. 38).

Com a contracultura e a rebeldia disseminadas pelo conjunto de movimentos que dela fizeram parte, tornaram-se possíveis quebras radicais de valores sociais no espaço de uma geração para outra. Iniciado nos anos 1950, esse processo de contestação social representou uma profunda transformação para os padrões familiares, na medida que os jovens passaram a cultivar valores libertários e buscar formas de comportamento e expressão alternativas na produção de culturas marginais (PRADO; MACHADO, 2008, p. 41).

Podemos perceber que as noções de homossexualidades produzidas durante os séculos XVIII, XIX e XX estavam intrinsicamente ligadas aos modelos culturais, sociais, biologizantes e históricos numa busca sem freios para decifrar e categorizar as sexualidades hetero e homo. Produzida como ciência e discursivamente elevada ao caráter de verdade e poder, a noção de uma sexualidade heterossexual como forma sadia e moral ainda hoje prevalece no século XXI. Como bem explica Foucault (1999, p. 38):

As formas de sexualidade insubmissas à economia estrita da reprodução (dizer não às atividades infecundas, banir os prazeres paralelos, reduzir ou excluir as práticas que não têm como finalidade a geração)? Através de tais discursos multiplicaram-se as condenações judiciais das perversões menores, anexou-se a irregularidade sexual à doença mental; da infância à velhice foi definida uma norma do desenvolvimento sexual e cuidadosamente caracterizados todos os desvios possíveis; organizaram-se controles pedagógicos e tratamentos médicos; em torno das mínimas fantasias, os moralistas e, também e sobretudo, os médicos, trouxeram à baila todo o vocabulário enfático da abominação.

Segundo também as pesquisas etnográficas dos antropólogos Peter Fry e Edward MacRae (1985) sobre as questões da



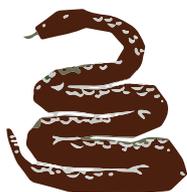
homossexualidade no Brasil nas décadas de 1980-90 nas quais a tendência da população era,

de acreditar que homossexuais masculinos e femininos são biologicamente ou psicologicamente tão diferentes dos assim chamados heterossexuais, que seu comportamento pode ser compreendido em termos mais psicológicos e biológicos que sociais. É tido como “natural” que o homossexual masculino seja “afeminado” e a homossexual feminina “ máscula”, e assim as “bichas” e “sapatões” do folclore brasileiro adquirem o *status* de uma *condição* que nunca é social, mas sim natural. É também tido por muitos que os homossexuais são doentes ou, ao menos neuróticos. O nosso argumento é que as pessoas chamadas “homossexuais” não sofrem de nenhuma “condição”, mas que acabam, isto sim, sendo levadas por pressões sociais, em grande parte, a desempenhar variações pouco ortodoxas dos papéis sociais normalmente atribuídos aos homens e às mulheres (FRY E MACRAE, 1985, p. 12).

Dentro desse panorama geral, a heterossexualidade foi produzida discursivamente como a regra e a norma a ser seguida. A sexualidade é, então, ligada à moral, aos bons costumes e a uma vida saudável. O gênero e a identidade de gênero estariam em plenitude com o sexo biológico e o desejo sexual, bem como o comportamento estariam ligados à reprodução e a uma relação monogâmica, distribuídas em pares dicotômicos (homem/mulher; macho/fêmea).

Aceita como única possibilidade de existência, a heterossexualidade tem seus fundamentos também na terceira lógica ou modo de produção de não-existência da diversidade sexual por meio da lógica de classificação social. Segundo Santos (2007, p. 30):

é a da naturalização das diferenças que ocultam hierarquias, das quais a classificação racial, a étnica, a sexual e a de castas na Índia são as mais persistentes. (...) O terceiro modo de produzir ausência é “inferiorizar”, que é uma maneira desqualificada de alternativa ao hegemônico, precisamente por ser inferior.

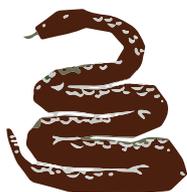


Outro ponto importante para desestabilizar o sistema heterossexual sexo/gênero foram as primeiras produções discursivas sobre gênero. A produção discursiva sobre gênero ao longo da história tem seus desdobramentos por meio das teorias feministas e das questões ausentes da homossexualidade feminina no cenário da contracultura nas décadas de 1950 até 1980 mediante as categorias de gênero, sexualidade, mulher e suas relações com a sociedade.

Connell (2002) divide em quatro períodos as transformações sociais e epistemológicas sobre as questões de gênero, dos estudos da mulher e das teorias feministas: (i) a primeira de 1860 a 1920, com a consolidação da ciência moderna ocidental e o movimento das sufragistas na Europa; (ii) de 1920 a 1965, com o auge da psicanálise, o interesse teórico da antropologia pelas questões de gênero e as teorizações sociais sobre o conceito dos papéis sociais; (iii) de 1965 a 1980, com a emergência da teoria do patriarcado e a contracultura radical feminista e (iv) de 1980 em diante, com as teorias abrangentes e diversas sobre a diversidade sexual e a consolidação das teorias feministas pós-estruturalistas.

Estudos da LGBTfobia no cenário escolar

O desafio diário de seguir no cotidiano escolar desestabilizando os padrões de gênero e sexualidades legitimados pelo discurso da doutrinação heterossexual é um sacerdócio de muitos adolescentes e jovens de identidade LGBT ou corpos *queer* e não binários que habitam as salas de aula. Subverter os padrões sociais na escola pode ser um caminho cosmopolita que abarque não só as diferenças de gênero como as diferenças de raça, classe social e cultura. O preconceito, a violência e a discriminação em relação às várias possibilidades de diversidade sexual geram e reproduzem a desigualdade, legitimando situações de extrema violência física e simbólica; combater tais padrões



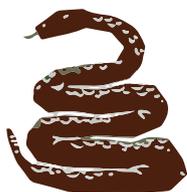
se configura na contemporaneidade como uma tarefa dada a todos/as aquelas/es que acreditam no poder transformador da educação.

Pesquisadores/as no cenário nacional (JUNQUEIRA, 2009; LOURO, 1997; OLIVEIRA, 2009; MEYER, 2009; FURLANI, 2013; SAFFNER, 2009; PRADO, 2008; 2011) desdobram-se para denunciar a violência LGBTfóbica vivida e naturalizada nas escolas brasileiras. Seus escritos são fontes poderosas para professores/as, educadores/as, gestores/as, estudantes e alunos/as de graduação e pós-graduação bem como todo um conjunto de movimentos sociais para conhecerem os conceitos, as dinâmicas e as causas que transformam corpos e mentes em uma única possibilidade de existência, negando e jogando na fronteira o *Outro* que não seja digno de existência. Segundo Prado e Junqueira (2011, p. 52) na escola:

Por exemplo, o “veadinho da turma” geralmente tem seu nome escrito em banheiros, carteiras e paredes e pode permanecer alvo de zombaria, comentários e variadas formas de violência ao longo de grande parte de sua vida escolar. Essas “brincadeiras” a que é submetido ora camuflam ora explicitam injúrias e insultos, em jogos de poder que marcam a consciência, inscrevem-se no corpo e na memória da vítima e moldam suas relações com o mundo. Mais do que uma censura, traduzem um veredicto e agem como dispositivos de investigação e desapossamento.

O que geralmente não se nota é que o insulto representa uma ameaça que paira sobre as cabeças de todos, pois pode ser estendido a qualquer um que porventura falhar em uma das demonstrações de masculinidade a que é submetido sucessiva e interminavelmente. Além disso, o insulto apenas revela uma faceta do preconceito que por vezes se manifesta por meio da violência física, já que o insulto e a humilhação tratam de hierarquizar cidadãos mediante hierarquias da sexualidade.

Louro (1997) também chama a atenção para o fato de que a escola é um dos aparelhos mais eficaz no controle da sexualidade e dos corpos, na medida em que o corpo escolar e os currículos são percebidos como legitimadores das *posições de sujeito*, em uma determinada cultura. Ainda para esta autora professores/as devem

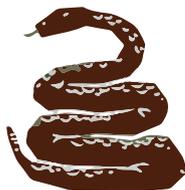


deixar de considerar toda essa diversidade de sujeitos e de práticas como um “problema” e passar a pensá-la como constituinte do nosso tempo. Um tempo em que a diversidade não funciona mais como base na lógica da oposição e da exclusão binárias, mas, em vez disso, supõe uma lógica mais complexa (LOURO, 2000, p. 51).

Louro nos fala ainda sobre o processo de escolarização dos corpos e das mentes das crianças, dos adolescentes e jovens na escola e sua forma de fabricar simbolicamente os espaços escolares, na qual meninos e meninas devam habitar. A escola legitima quem deve ser enquadrado na norma e quem deve ficar à margem ou na fronteira; quem deve ser cultivado e quem deve ser extinto. O espaço escolar fabrica quais identidades devem ser cultuadas e quais devem ser invisibilizadas:

Gestos, movimentos, sentidos são produzidos no espaço escolar e incorporado por meninos e meninas, tornando-se parte de seus corpos. Ali se aprende a olhar e a se olhar, se aprende a ouvir, a falar e a calar; se aprende a preferir. Todos os sentidos são treinados, fazendo com que cada um e cada uma conheça os sons, os cheiros, e os sabores *bons* e descentes e rejeite os indecentes; aprenda o que, a quem e como tocar (ou, na maior parte das vezes não tocar); fazendo com que tenha algumas habilidades e não outras... E todas essas lições são atravessadas pelas diferenças, elas confirmam e também produzem diferença. [...] Através de múltiplos mecanismos, escolarizam-se e distinguem-se os corpos e as mentes (LOURO, 1997, p. 61).

São esses mecanismos de manutenção da heterossexualidade compulsória que fazem do ambiente escolar um lugar de constante vigilância sobre os corpos de meninos e meninas que subvertem a lógica da classificação social. Como fenômenos da contemporaneidade, a diversidade sexual e o enfrentamento da LGBTfobia no espaço escolar confrontam a todo custo a doutrinação heterossexista e a ideologia LGBTfóbica, provocando, desestabilizando e interpelando novas formas de existência fora das amarras da heterossexualidade compulsória. Borrillo (2010) nos apresenta, epistemologicamente e estrategicamente, como



a escola e a sociedade no geral podem lutar contra a ideologia LGBTfóbica e sua doutrinação heterossexista.

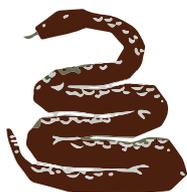
ANÁLISES E DISCUSSÕES: CONSENSOS E DISSENSOS SOBRE DIVERSIDADE SEXUAL E LGBTFOBIA NA ESCOLA – A ESCOLA É UM ESPAÇO DE SUBVERSÃO!

O campo de pesquisa nos possibilitou amadurecer o olhar sobre as diversas possibilidades de compreensão das questões referentes à diversidade sexual e o enfrentamento da LGBTfobia no cotidiano das escolas analisadas. As duas escolas do nosso campo de pesquisa nos revelaram que a LGBTfobia não faz parte do cotidiano da escola, segundo os/as professores/as e as gestoras. Porém, sabemos que a escola respira cotidianamente a doutrinação heterossexista e a ideologia LGBTfóbica (BORRILLO, 2010).

Dessa forma, as entrevistas com os/as professores/as nos revelam como a LGBTfobia é captada no cotidiano e como a negação da diversidade sexual é legitimada pelo discurso normalizante da doutrinação heterossexista. Os corpos LGBTs desviantes da norma na escola são acionados como não existentes. Isto é, não pertencentes aquele lugar ou há nenhum outro.

Os consensos que surgem a respeito da diversidade sexual são captados nas falas dos/as professores/as e das gestoras diante do compromisso que eles/as têm com uma educação que valorize as diferenças e negue a perpetuação do preconceito LGBTfóbico.

Já os dissensos surgem ao abordamos as questões referentes ao trato cotidiano do enfrentamento da LGBTfobia. Nas falas das



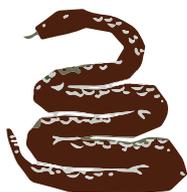
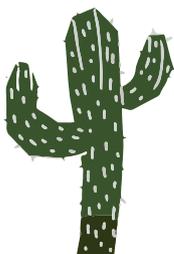
gestoras não há possibilidade de preconceito LGBTfóbico na escola, mas os/as professores/as relatam outro trato dessas questões.

Ao questionarmos os/as professores/as sobre como ocorre a naturalização do preconceito LGBTfóbico nas escolas e como nos tornamos preconceituosos, em ambas as escolas é atribuído à família o resultado inicial da perpetuação do preconceito, e em segundo lugar a escola. São citadas ainda, as instituições religiosas de caráter confessional e conservadoras. Como bem argumenta professor João Nery (2018):

Uma atitude de hostilidade, de exposição ao ridículo em função de uma diferença identitária. Uma atitude sem fundamento algum porque o outro é homossexual ou até mesmo diferente. A vida em sociedade é machista, heteronormativa, essencialmente conservadora. Boa parte das instituições são dominadas por essa lógica conservadora. Preservação de conceitos ultrapassados e em função disso as pessoas que vivem dentro dessa sociedade tendem a ser mais preconceituosas. Você vê a menina levando a boneca pra escola, o menino o carrinho, isso vem da família. A mídia colabora, as instituições, a igreja, por exemplo. Todo esse conjunto de atores sociais (Professor João Nery, 2018).

A falta de informação, e essa falta de informação gera a falta de capacidade crítica. Os discursos que atravessam aí a sociedade, enfim, todas as instituições, elas têm o peso histórico, o peso da tradição, e se você não tem uma leitura ampla de várias áreas, de vários campos, como você vai refutar um discurso institucional, religioso preconceituoso? É falta de formação. A igreja, a escola, a família. E na escola a gente compreende todos os níveis e todas as modalidades. Até a universidade. E também a sociedade, nós vivemos numa sociedade que repousam sobre os preconceitos contra os LGBTs. E só há uma maneira de fuga: a emancipação (Professor Jean Wyllys, 2018).

As narrativas apresentadas pelos professores da pesquisa apresentam-nos como a sociedade viabiliza o preconceito LGBTfóbico. Nas falas é possível analisar, até mesmo como narrativa pessoal, que o preconceito contra as identidades não-heterossexuais é cristalizado dentro da família e em espaços sociais como discurso único: a única



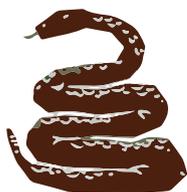
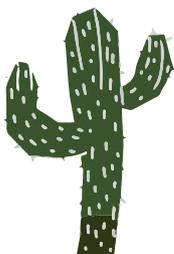
possibilidade de existência é seguir o caminho da heterossexualidade. Dessa forma, o preconceito LGBTfóbico nega a existência da diversidade sexual e cria uma rede de hierarquia e invisibilidade sobre as identidades LGBTs. Como bem comentam Prado e Machado (2008, p. 70):

No âmbito da sexualidade, o preconceito social produziu a invisibilidade de certas identidades sexuadas, garantindo a subalternidade de alguns direitos sociais e, por sua vez, legitimando práticas de inferiorizações sociais, como a homofobia. O preconceito, neste caso, possui funcionamento que se utiliza, muitas vezes, de atribuições sociais negativas que constituem a heteronormatividade como um campo normativo e regulador das relações humanas.

A naturalização do preconceito LGBTfóbico tem respaldo também na razão metonímica, quando elege a lógica da classificação sexual como mecanismo de hierarquia, subalternidade e inferiorização. Com respaldo científico e religioso, a produção da não-existência das identidades LGBTs é direcionada a não naturalização. Sendo assim, fabricada como não existente. Segundo Santos “De acordo com essa lógica, a não existência é produzida sob a forma de inferioridade insuperável porque é natural. Quem é inferior, porque é insuperavelmente inferior, não pode ser uma alternativa credível a quem é superior” (SANTOS, 2006, p. 103).

Dessa maneira, problematizar o preconceito LGBTfóbico e desestruturá-lo dentro da escola é evidenciar as subalternizações que sofrem as identidades não-heterossexuais, pautando os mecanismos de manutenção das inferiorizações e contextualizando as várias possibilidades de vivenciar as sexualidades. Trabalho esse pedagógico e de enfrentamento de uma cultura essencialmente narrado sobre princípios morais e religiosos que pautam a todo custo a manutenção da doutrinação heterossexista.

Sendo assim, as identidades sexuais produzidas como *legítimas* no cenário social são baseadas na heterossexualidade. No desejo, no comportamento e na identidade de uma orientação que ama o outro sexo/gênero. As orientações sexuais ou identidades subversivas,



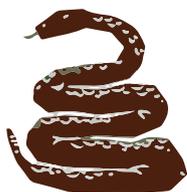
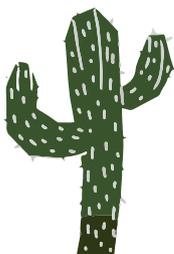
imorais, inferiores e doentias. Dentro desse contexto emergente, perguntamos ao professor Jean Wyllys e às gestoras Tarsila do Amaral e Leila Diniz como surgiu ou até mesmo quando percebeu sua orientação sexual ou identidade de gênero.

Isso nunca me chamou atenção de ser assim (heterossexual). Na minha família *existe* casos, tem uma sobrinha do meu marido, que gosta do mesmo sexo. Eu sou um canal de conversas sobre esse assunto. À noite temos uma clientela de bastante homossexuais. Tudo que você me questionou, eles também me questionam. A gente tem que mostrar que aluno é aluno, independente da sexualidade (Gestora Tarsila do Amaral, 2018).

Eu sou heterossexual, eu descobri, não sei dizer em que momento, eu sempre que comecei a namorar ou paquerar sempre foi voltado para meninos. É, foi assim, talvez aconteça assim como qualquer um, independentemente de sua orientação sexual (Gestora Leila Diniz, 2018).

Já frequentando o mundo gay, mas no fundo eu não me aceitava. Eu me sentia um pecador diante de Deus. Daí, conheci a psicanálise, eu queria saber de como é que eu nasci no sertão da Paraíba, de família extremamente religiosa. Eu queria saber o momento, o estalo da sexualidade. Quando foi que isso eclodiu? Eu fiquei em depressão, daí encontrei um psicanalista em Salvador, daí toda semana eu ia fazer psicanálise com ele, as sessões duraram um ano. Nesse tempo eu estava no Mosteiro de São Bento. Em umas das seções eu fiz uma de regressão. Na Regressão orientada eu me vi aos quatros anos. Pausa (ele começa a chorar). Na fila no primeiro dia de aula eu conheci um casal de irmãos, uma menina e um menino, nesse instante, eu tinha certeza da minha sexualidade, o menino tirou toda a minha atenção naquele primeiro dia de aula. E desde dessa regressão eu entendi que aquilo foi minha primeira pulsão afetiva e que mais tarde eu entenderia que seria minha orientação sexual. A homossexualidade (Professor Jean Wyllys, 2018).

Segundo as falas do professor e da gestora, a descoberta da orientação sexual aconteceu de forma *natural*, apenas o professor Jean Wyllys relata que a descoberta da sua orientação sexual foi um processo de muita recusa, ao passo que a identidade gay do mesmo sempre



fora acionada como pecaminosa, pelo fato dele passar grande parte de sua vida dedicada ao sacerdócio.

Ele ainda relata que precisou da ajuda da psicanálise, ainda no sacerdócio, para entender sua orientação sexual, e revela, aos prantos, que ao realizar uma regressão dirigida e ter uma memória da sua infância, entendeu em seu íntimo que sua identidade e seu comportamento sexual eram pertencentes a sua vida. Depois desse episódio começou a viver, de fato, longe das amarras do *armário*.

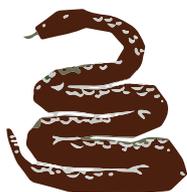
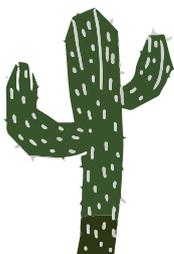
A saída do armário possibilitou ao professor Jean Wyllys enfrentar as subalternizações, hierarquias e silenciamentos em torno da sua identidade sexual. Mas também demarcou seus lugares de sociabilidade.

Você é diferente? Ótimo, então é por opção. Já que é uma maldição (referente a orientação sexual) arque com as consequências. Até porque esse rechaço pra eles é sintomático e é merecido. **Se eu sou gay eu sou mal**, logo optei pelo caminho do mal. O babado tá aí. Se eu passar por todas as aflições por ser gay eu mereço (professor Jean Wyllys, 2018), *grifo nosso*).

A LGBTfobia enquanto doutrinação heterossexista, molda as identidades LGBTs, acarretando o que chamamos aqui de LGBTfobia assimilada, fazendo com que as identidades não-heterossexuais sejam acionadas como ilegítimas, portando, credíveis de não existência. As aflições mencionadas pelo professor Jean Wyllys (2018) são mecanismos de controle e violência utilizados pela ideologia LGBTfóbica. Ao passo que ser LGBT no Brasil é compor grupos de risco, a manutenção da heterossexualidade consolida na preservação de sua superioridade e na manutenção da subalternidade dos LGBTs, que vivem em condições de medo.

Segundo Prado e Machado (2008, p. 77):

O *sair do armário*, portanto, exige uma ressignificação das características negativas assimiladas bem como o enfrentamento público e político ao desqualificar e torna visível os fundamentos



que justificam a subalternidade e a inferiorização. O que torna *sair do armário* um processo, muitas vezes, implicado por sofrimento aos sujeitos, já que, a partir desta visão, ele exigirá mudanças profundas e concretas na vida dos indivíduos, obrigando-os, na maioria das vezes, buscar novos espaços de sociabilidade, de trabalho e de identificação.

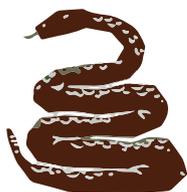
O sair do armário em nossa contemporaneidade representa uma explosão de identidades não-heterossexuais. Espaços de sociabilidade são criados para garantir a grupos de amigos se afastaram, não aceitando sua nova vida. Espaços institucionais, como a escola, são novos espaços de cultura da diversidade sexual, garantindo a quebra da classificação social e da doutrinação heterossexista. O caminho percorrido é emergente, se faz presente todos os dias.

Como bem comentam Simões e Facchini (2009, p. 33):

Escolher e nomear intencionalmente uma identidade sexual pode ser um ato político. Dizer “eu sou gay” ou “eu sou lésbica”, ou “eu sou bissexual” pode significar uma afirmação de pertencimento e uma tomada de posição diante das normas sociais que condenam, hostilizam ou reprimem a expressão da diversidade sexual de orientação sexual.

Ao passo que nas duas escolas pesquisadas o consenso é que as duas escolas trabalham, pedagogicamente, para de fato, efetivarem uma educação que esteja voltada para a valorização das diferenças sexuais e no enfrentamento da LGBTfobia, o dissenso, enquanto forma polarizada, surge no contexto das escolas na forma como se deve trabalhar as questões de diversidade sexual e enfrentamento da LGBTfobia. Segundo os/as professores/as, falta investimento da Secretaria da Educação do Estado e falta engajamento das gestoras em buscar alternativas para uma formação mais sistemática.

Mesmo os atores sociais dessa pesquisa afirmando a existência de grupos LGBTs na escola e como os mesmos são respeitados diante de sua orientação sexual ou identidade de gênero, nas falas



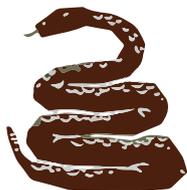
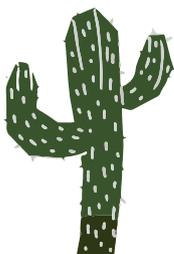
dos/as professores fica evidente que a procura por essa temática em específico surge do interesse dos/as alunos/as. Ao passo que os/as professores/as afirmam ficarem aflitos, pois não têm uma base sólida e epistemológica para pautarem as questões, mas sempre estão em busca de pessoas que levantam o debate, seja na academia ou em movimentos sociais identitários.

Apenas os professores Jean Wyls e a professora Olga Benário que sistematicamente enfrentam os obstáculos impostos pela doutrinação heterossexista e levam para suas aulas o debate sobre diversidade sexual e enfrentamento da LGBTfobia. Ao perguntamos que temas ou conceitos os/as alunos/as pedem quando o assunto versa a diversidade sexual, os/as professores relataram que sempre são temas referentes à identidade homossexual, a questão de gênero pelo viés do feminismo, questões de masculinidade, violência contra os LGBTs, gravidades na adolescência, novos arranjos familiares, direitos humanos e doenças sexualmente transmissíveis.

No ensino médio conseguimos aprofundar a discussão na perspectiva do reconhecimento da diversidade sexual e o aluno como protagonista nos debates realizados em sala de aula. Como minha formação acadêmica permite, pelo meu mestrado em educação, eu sempre levanto as questões de gênero e sexualidade em sala (Professor Jean Wyls, 2018).

Como eu trabalho com filosofia e sociologia isso é assunto que vai surgindo nos debates. E nosso discurso (dos professores) é sempre no sentido do respeito. E aqui na nossa escola existe, graças a Deus, o respeito as diversas sexualidades. Estou sempre buscando pessoas engajadas em movimentos sociais para fazer palestras nas minhas disciplinas (Professora Olga Benário, 2018).

Temas esses ausentes e emergentes dentro do cenário escolar, ao passo que no Brasil, grupos conservadores ligados a instituições religiosas conservadoras e ligados a partidos políticos criam pânico em torno da educação sexual de crianças e adolescentes. É dado como imoral e pervertido o ensino de educação sexual nas escolas,



nas quais o/a professor/a sente a pressão social e acaba silenciando essas questões. Mesmo os/as professores/as pautando em sala de aula tais temas, o medo da patrulha ideológica os assombra. Em tempos de Escola sem Partido³⁴ e Ideologia de Gênero, a escola sofre o peso da ideologia LGBTfóica e da doutrinação heterossexista.

Como bem comenta César (2013, p. 279):

As organizações agem demonstrando que professores e escolas não são mais os lugares e sujeitos credenciados para produzir e transmitir conhecimentos verdadeiros sobre sexo das crianças e jovens, indicando que ambos estão deixando de ser um lugar de governo da infância e da juventude. Na lacuna produzida pela crise institucional, entram novos agentes, as organizações, novas formas de governo? Certamente! Novos gerenciamentos de saberes e poderes? Sim, sobretudo a partir da compreensão das novas formas de exercício da biopolítica no mundo contemporâneo.

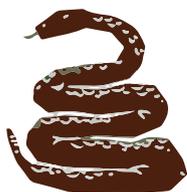
Os novos gerenciamentos em torno da educação básica são acionados por visões de mundo criacionista e pelo viés ideológico da exclusão de qualquer forma de sexualidade ou performance de gênero que não seja a heterossexual. Vivenciamos de perto toda essa biopolítica nas eleições para Presidente no Brasil. De um lado, um político conservador, carregado de visões deturpadas da realidade e criador de *fake News*³⁵ gerenciou uma campanha baseada em distorcer concepções sobre diversidade sexual e enfrentamento da LGBTfobia.

Ao passo que estamos sobre a posse institucional desse governo, aquela escolhida para o cargo de ministra da Mulher, Família e Direitos Humanos, a senhora Damares Alves³⁶, ao tomar posse do

34 Para mais informações e aprofundamento teórico, ler FRIGOTTO, Gaudêncio (org). ESCOLA "SEM" PARTIDO: esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira. Rio de Janeiro: UERJ, LPP, 2017. 144 pág

35 Para mais informações: <https://g1.globo.com/fato-ou-fake/noticia/2018/10/29/e-fake-que-haddad-criou-kit-gay-e-que-camara-realizou-seminario-lgbt-infantil.ghtml>

36 Para leitura na íntegra: <https://istoe.com.br/menino-veste-azul-e-menina-veste-rosa-diz-damares-alves-em-video/>



cargo, *evocou* uma nova era para o Brasil: “Atenção, atenção. É uma nova era no Brasil. Menino veste azul e menina veste rosa” (DAMARES, Alves, 2019). Uma frase que denota a carga ideológica em cima dos corpos não-heterossexuais.

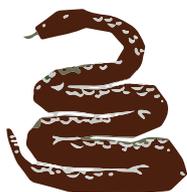
Ao supor que cor no Brasil, a partir de agora, demanda também uma identidade, um gênero e um comportamento sexual (masculino e feminino) qualquer possibilidade de subversão será considerada pervertida, abominável, sem valor à existência. Esse é o retrato cruel dos primeiros meses de Bolsonaro na presidência do Brasil.

Os estudos da diversidade sexual e do enfrentamento da LGBTfobia estão em constante confronto com tal carga ideológica, que apenas serve para destituir qualquer possibilidade outra de viver as expressões de gênero e sexualidade. Como bem argumenta Louro (2013, p. 53): “Precisamos, enfim, nos voltar para práticas que desestabilizem e desconstruam a naturalidade, a universalidade e a unidade do centro e que reafirmem o caráter construído, movente e plural de todas as posições”.

CONCLUSÕES

Acreditamos que as questões de diversidade sexual e enfrentamento da LGBTfobia nas escolas podem evidenciar o lugar da razão metonímica quando ela elege que a diversidade sexual é ignorante, pela lógica da monocultura do saber e inferior, pela lógica da classificação social. Na contramão dessas duas lógicas, encontramos também a transgressão como possibilidade de reivindicar o direito à diversidade sexual e o fim do preconceito LGBTfóbico nas escolas.

Quando a doutrinação heterossexista e a ideologia LGBTfóbica usam a lógica da monocultura do saber e da classificação social nas escolas, seu controle evidencia a negação da diversidade sexual nas



escolas. Fica evidente quando o quadro docente pede que a gestão atue de forma mais pontual no combate do preconceito LGBTfóbico e na valorização de formações pedagógicas que visem questões de diversidade sexual como possibilidade direta de enfrentamento a qualquer tipo de violência gerado pela LGBTfobia escolar.

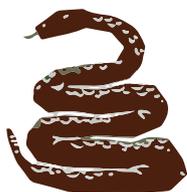
Outra forma de superação e enfrentamento da lógica da classificação social é a desconstrução de padrões normalizantes sobre as identidades LGBTs na escola. Segundo os/as professores/as entrevistados/as e as duas gestoras, as identidades LGBTs no cenário escolar são acionadas como desviantes, inferiores, disparatadas, contra a natureza que Deus *criou*. Discurso esse carregado por uma grande parcela de estudantes e do corpo docente nas escolas. É nessa quebra da tese da diferença, que supõe sempre o outro dentro de uma lógica binária e hierárquica, que o enfrentamento ocorre nas escolas. É inegável o fato de que, nas escolas, cada vez mais o público estudantil esteja pautando e reivindicando a saída do armário e pautando suas identidades como possibilidades outras de viver a liberdade de seus desejos, comportamentos e identidades.

O quadro docente e a gestão das escolas estão vivenciando esses momentos e pautando como possibilidades para enxergar essas mudanças como pertencentes as gerações contemporâneas. Uma mudança é necessária, ao passo que estamos falando de corpos e desejos em constantes mudanças.

REFERÊNCIAS

BENTO, Berenice. **A Reinvenção do Corpo**: sexualidade e gênero na experiência transexual. Rio de Janeiro: Garamond Universitária, 2006.

BORRILLO, Daniel. **Homofobia**: História e crítica de um preconceito. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.



CASTAÑEDA, Martha Patrícia Salgado. **Metodología de la investigación feminista**. Colección diversidad feminista. Guatemala: Fundación Guatemala, 2008.

CÉSAR, Maria Rita de Assis. As Novas Práticas de Governo na Escola: O Corpo e a sexualidade entre o centro e as margens. *In*: BRANCO, Guilherme Castelo; VEIGA-NETO, Alfredo (Org.). **Foucault Filosofia e Política**: Editora Autêntica, 2013.

CONNELL, Raewyn. **Gender**. Cambridge: Polly Press, 2002.

FOUCAULT, Michel. *História da Sexualidade*. Tradução Maria Thereza da Costa Albuquerque, J. A. Guilhon Albuquerque. 13. ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1999. v. 1: A vontade de saber. Tradução de: Histoire de la sexualité I: la volonté de savoir.

FRY, Peter, MACRAE, Edward. **O que é Homossexualidade**. Editora brasiliense, 1985.

FURLANI, Jimena. Educação Sexual: Possibilidades Didáticas. LOURO, Guacira Lopes; FELIPE, Jane, GOELLNER, Silvana Vilodre (Org.). **Corpo, gênero e sexualidade**: Um debate contemporâneo na educação. Petrópolis: Editora Vozes, 2013.

GALINKIN, A.L; ISMAEL, E. Gênero. Camino L.; Torres A. R.; M.E.; Pereira, M.E. (Org). **Psicologia Social**: Temas e Teorias. 1. ed. Brasília: Technopolik Ed., 2011.

GARTON, Stephen. **História da Sexualidade**: da antiguidade à revolução sexual. Lisboa: Editorial Estampa, 2009.

GIDDENS, Anthony. **Transformações da intimidade**: Sexualidade, amor e erotismo nas sociedades modernas. São Paulo: Editora celta, 2001.

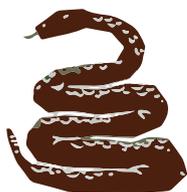
GUATTARI, Felix. **Revolução Molecular**: Pulsões políticas do desejo. Editora brasiliense, 1985.

HALL, Stuart. **A Identidade cultural na pós-modernidade**. Dp&A Editora, 2006.

JUNQUEIRA, Rogério Diniz. Homofobia nas escolas: Um problema de todos. *In*: JUNQUEIRA, Rogério Diniz (Org.). **Diversidade sexual na educação**: Problematizações sobre a homofobia nas escolas. Brasília: Ministério da educação, Secretaria de educação continuada, alfabetização e diversidade, Unesco, 2009.

LAGE, Allene. **Educação e movimentos sociais**: Caminhos para uma pedagogia de luta. Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2013.

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



LOURO, Guacira Lopes **O corpo educado**: pedagogias da sexualidade. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

MEYER, Dogmar Estermann. Gênero e educação: Teoria e política. LOURO, Guacira Lopes; FELIPE, Jane; GOELLNER, Silvana Vilodre (Org.). **Corpo, gênero e sexualidade**: Um debate contemporâneo na educação. 9. Ed. Editora Vozes, 2013.

OLIVEIRA, Anna Luiza Araújo Ramos; OLIVEIRA, Aurenéa Maria De; MIRANDA, Marcelo Henrique Gonçalves De. **Os estudos sobre gênero e diversidade sexual e as proposições da pedagogia queer para constituição de contextos escolares emancipatórios**. Revista educação em questão, V 44. 30, p. 110, Set/Dez 2012.

OLIVEIRA, Anna Luiza Ramos Martins De. **O Discurso pedagógico pela diversidade sexual e sua (re) articulação no campo escolar**. Tese De Doutorado - (Educação) Universidade Federal De Pernambuco, Ufpe. Programa De Pós-Graduação Em Educação, 2009.

PERES, Wiliam Siqueira. Cenas de exclusões anunciadas: Travestis, transexuais, transgêneros e a escola brasileira. JUNQUEIRA, Rogério Diniz (Org.). **Diversidade sexual na educação**: Problematizações sobre a homofobia nas escolas. – Brasília: Ministério da educação, secretaria de educação, continuada, alfabetização e diversidade, Unesco, 2009.

PRADO, Marco Aurélio Máximo Prado. MACHADO, Frederico Viana. **Preconceito contra homossexualidades**: A hierarquia da invisibilidade. Cortez, 2008.

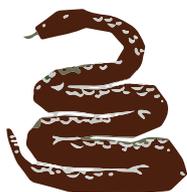
PRADO, Marco Aurélio Máximo; JUNQUEIRA, Rogério Diniz. Homofobia, hierarquização e humilhação social. VENTURI, Gustavo; BOKANY, Vilma. **Diversidade sexual e homofobia no Brasil**, Editora perseu abramo, 2011.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A Crítica da razão indolente**: Contra o desperdício da experiência. Cortez, 2000.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A Gramática do tempo**: Para uma nova cultura política. Cortez, 2006.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Os Conflitos urbanos no Recife**: O caso do “Skylab”. Revista crítica de ciências sociais, n. 11, maio, p. 9-59. Coimbra: Centro de estudos sociais, 1983.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Para uma sociologia das ausências e uma sociologia das emergências. Revista crítica de ciências sociais, 63, outubro, 2002:237-280. SANTOS, Boaventura de Sousa. **Renovar a teoria crítica e reinventar a emancipação social**. São Paulo: Boi tempo, 2007.



SEFFNER, Fernando. Equívocos e armadilhas na articulação entre diversidade sexual e políticas de inclusão escolar. *In*: JUNQUEIRA, Rogério Diniz (Org.).

Diversidade sexual na educação: Problematizações sobre a homofobia nas escolas. Brasília: Ministério da Educação, secretaria de educação, continuada, alfabetização e diversidade, Unesco, 2009.

SIERRA, Jamil Cabral. **Marcas da vida viável, marcas da vida vivível:** O Governamento da diversidade sexual e o desafio de uma ética/estética pós-identitária para a teorização político LGBT. Tese De Doutorado – Universidade do Paraná. Programa de Pós-Graduação em Educação, 2013. **homossexual ao LGBT.** São Paulo: Editora Perseu Abramos, 2009.

SIMÕES, Júlio Assis. FACCHINI, Regina. **Na trilha do arco-íris do movimento.** São Paulo: Editora perseu abramo, 2009.

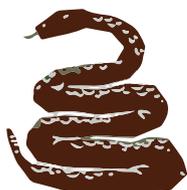
SOBRE OS ORGANIZADORES

Diana Cibele de Assis Ferreira

Pedagoga pela Universidade Federal de Pernambuco UFPE/CAA. Graduanda em Letras (FAEL). Mestra em Educação Contemporânea (PPGEDUC/UFPE/CAA). Doutoranda em Educação (UFPE-PPGE) na linha de pesquisa: Política Educacional, Planejamento e Gestão da Educação. Possui especialização em Coordenação Pedagógica, e em Educação, Pobreza e Desigualdade Social pela UFPE. Integrada o grupo de Pesquisa Laboratório de Pesquisa em Políticas Públicas, Currículo e Docência (LAPPUC). Tem experiência como professora na Educação Básica e no Ensino Superior em Cursos de Licenciaturas (Pedagogia, Letras e História) em modalidade Presencial e Semipresencial.

Filipe Antônio Ferreira da Silva

Doutorando em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação pela UFPE, na linha de pesquisa “Formação de Professores e Práticas Pedagógicas” (Bolsa FACEPE). Mestre em Educação Contemporânea do Programa de Pós-Graduação em Educação Contemporânea pela Universidade Federal de Pernambuco - Centro Acadêmico do Agreste (UFPE/PPGEDUC/CAA/Bolsa FACEPE). Especialista em Filosofia e Sociologia - Universidade Cândido Mendes - UCAM (2017). Licenciado em Pedagogia pela Universidade Federal de Pernambuco/Centro Acadêmico do Agreste - UFPE/CAA (2016). Atuou como Professor da Universidade Paulista (UNIP - Pólo Caruaru - 2018-2021); atua como Professor Efetivo do quadro da Educação Básica do Município de Belo Jardim-PE. Atuou como Pedagogo no CREAS municipal na Prefeitura de Caruaru/PE. Trabalhou como Assessor de Políticas LGBT na Secretaria Especial da Mulher e de Direitos Humanos da Prefeitura Municipal de Caruaru - SMDH | PMC (11/2014 até 03/2017). Foi Bolsista de iniciação Científica pela UFPE-PROPESQ (2015 e 2016). É membro dos grupos de pesquisa “Movimentos Sociais, Educação e Diversidade na América Latina”. É Ativista do Coletivo LGBT Lutas e Cores (Caruaru/PE). Tem interesse nas seguintes temáticas: Educação, Teorias de Gênero e Sexualidade, Diversidade Sexual, Movimentos Sociais, Movimento LGBT, Teoria Queer, Estudos Foucaultianos (Arqueologia, Análise do Discurso e História da Sexualidade) e Epistemologias Feministas da América Latina.



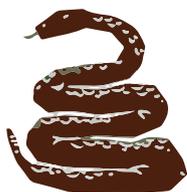
SOBRE OS AUTORES E AS AUTORAS

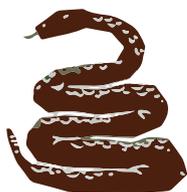
Allene Carvalho Lage

Pós-doutora em Direitos Humanos pelo PPGDH/UFPE (2016). Pós-doutora em Educação na UFRGS (2012). Doutora em Sociologia pela Universidade de Coimbra (2006). Mestra em Administração Pública pela Fundação Getúlio Vargas - RJ (2001). Graduada em Administração - Faculdades Integradas Anglo Americano - RJ (1993). Professora Associada da Universidade Federal de Pernambuco. Desde março de 2006 lotada no Centro Acadêmico do Agreste (Caruaru) como Professora do Curso de Pedagogia, e Professora Permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação Contemporânea. Foi Professora Visitante da Universidade de Salamanca, na Espanha em 2010, selecionada pelo CNPq. Coordenadora do Observatório dos Movimentos Sociais na América Latina da UFPE/CAA. Exerce suas atividades de ensino, pesquisa e extensão sobre as experiências do saber-fazer educativo e processos identitários no âmbito de lutas emancipatórias dos movimentos sociais populares, com ênfase nas lutas relativas à diversidade, tais como gênero, sexualidades, feminismo e epistemologias no âmbito da América Latina. Tem artigos publicados no Brasil, Argentina, Cuba, Portugal e Espanha. Autora do livro Educação e Movimentos Sociais: caminhos para uma pedagogia de luta. Editora Universitária UFPE, 2013. E Co-Editora da Revista Debates Insubmissos, juntamente com Boaventura de Sousa Santos e Maria Paula Meneses.

Clemilton Fernando Barbosa Tabosa

Mestre em Educação Contemporânea (2020) pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), Centro Acadêmico do Agreste (CAA), especialista em Psicologia Organizacional com ênfase em Gestão de Equipes (Dinâmica de Grupos) pela Universidade Católica de Pernambuco, em parceria com o Libertas Centro de Pesquisa e Pós-Graduação (2007), graduado em Psicologia pela UFPE (2002). Na área clínica, fez o Curso de Arteterapia (2000) pelo Horizonte Terapêutico e o Curso de Terapia Comunitária Integrativa (1999) pela Universidade Federal do Ceará (UFCE), em parceria com a Pastoral da Criança. Participou também em sua formação de estágios extra-curriculares em Saúde Mental, no Centro de Prevenção, Tratamento e Reabilitação do Alcoolismo (CPTRA) (1999-2000) e no Centro de Atenção Psicossocial (CAPS) Espaço Azul (2001). Atualmente faz parte da diretoria do Centro de Educação Popular Assunção (CEPA) e compõe a equipe da Viação Tabosa Ltda, empresa de transporte coletivo urbano. Atua também como psicoterapeuta em uma clínica particular de Caruaru-PE, realizando também atendimentos remotos.





Conceição Gislane Nóbrega Lima de Salles

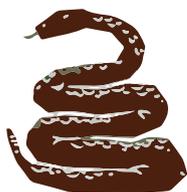
Doutora (2008) e mestre em Educação pela Universidade Federal de Pernambuco e graduada em pedagogia, também pela Universidade Federal de Pernambuco. Atualmente é Professora Associada II do Centro Acadêmico do Agreste da Universidade Federal de Pernambuco, onde atua no curso de graduação em Pedagogia e docente permanente do Programa de Pós-graduação em Educação Contemporânea (PPGEDuc). É Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Educação Contemporânea-PPGEDUC/Campus Agreste. No momento orienta 4 mestrandas e 2 estudantes de Iniciação Científica com financiamento do CNPq, CAPES e PROPESQ e já orientou 8 alunos a nível de mestrado. Vem publicando artigos em periódicos nacionais especializados, dentre eles, Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação e Leitura; Eccos, e tem publicações em capítulos de livros. É parecerista do periódico Childhood & philosophy, entre outros. É vice-líder do grupo de pesquisa Discursos e Práticas Educacionais da UFPE e registrado no Diretório de Pesquisa do CNPq. No campo da pesquisa vem se dedicando aos estudos que vinculam infância e educação, cultura do pensar na escola, formação de professores. Coordena desde 2011 Projetos de Pesquisa na temática da infância no contexto da educação infantil e nos anos iniciais.

Diana Cibele de Assis Ferreira

Pedagoga pela Universidade Federal de Pernambuco UFPE/CAA. Graduada em Letras (FAEL). Mestre em Educação Contemporânea (PPGEDUC/UFPE/CAA). Doutoranda em Educação (UFPE-PPGE) na linha de pesquisa: Política Educacional, Planejamento e Gestão da Educação. Possui especialização em Coordenação Pedagógica, e em Educação, Pobreza e Desigualdade Social pela UFPE. Integrada o grupo de Pesquisa Laboratório de Pesquisa em Políticas Públicas, Currículo e Docência (LAPPUC). Tem experiência como professora na Educação Básica e no Ensino Superior em Cursos de Licenciaturas (Pedagogia, Letras e História) em modalidade Presencial e Semipresencial.

Everaldo Fernandes da Silva

Graduado em Teologia pelo Instituto de Teologia do Recife (1985); Mestrado em Teologia pela Faculdade Jesuíta de Filosofia e Teologia (1988); Graduado em Filosofia pela Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Caruaru (2008) e Doutorando em Educação pela Universidade Federal de Pernambuco (2011). Atualmente é Professor Adjunto do Núcleo de Formação Docente e do Programa de Pós-graduação em Educação Contemporânea, ambos da Universidade Federal de Pernambuco no Centro Acadêmico do Agreste. É Co-Editor da Revista Interterritórios (UFPE). Tem experiência na área de Teologia, Filosofia,



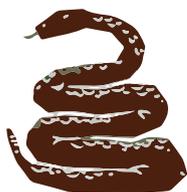
Ciências da Religião e Educação Popular, Fundamentos da Educação e atua ainda em grupos comunitários e interreligiosos.

Fernanda Maria Santos Albuquerque

Doutoranda em Educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação Contemporânea - Universidade Federal de Pernambuco. Mestra em Educação pelo mesmo Programa de Pós-graduação. Especialista em LIBRAS pela Faculdade de Educação São Luís. Graduada em pedagogia - Universidade Federal de Pernambuco/Campus Acadêmico do Agreste. Membro do Grupo de Pesquisa Discursos e Práticas Educacionais e do Grupo de Estudos em Artes e Educação. Atua como professora da Educação Básica no município de Toritama e como professora substituta do Ensino Superior no Núcleo de Formação Docente do Centro Acadêmico do Agreste da Universidade Federal de Pernambuco. Tem interesse nas seguintes temáticas: Educação, Arte, Infância, Experiência, Diferença, Alteridade e Docência.

Filipe Antônio Ferreira da Silva

Doutorando em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação pela UFPE, na linha de pesquisa "Formação de Professores e Práticas Pedagógicas" (Bolsa FACEPE). Mestre em Educação Contemporânea do Programa de Pós-Graduação em Educação Contemporânea pela Universidade Federal de Pernambuco - Centro Acadêmico do Agreste (UFPE/PPGEDUC/CAA/Bolsa FACEPE). Especialista em Filosofia e Sociologia - Universidade Cândido Mendes - UCAM (2017). Licenciado em Pedagogia pela Universidade Federal de Pernambuco/Centro Acadêmico do Agreste - UFPE/CAA (2016). Atuou como Professor da Universidade Paulista (UNIP - Pólo Caruaru - 2018-2021); atua como Professor Efetivo do quadro da Educação Básica do Município de Belo Jardim-PE. Atuou como Pedagogo no CREAS municipal na Prefeitura de Caruaru/PE. Trabalhou como Assessor de Políticas LGBT na Secretaria Especial da Mulher e de Direitos Humanos da Prefeitura Municipal de Caruaru - SMDH | PMC (11/2014 até 03/2017). Foi Bolsista de iniciação Científica pela UFPE-PROPESQ (2015 e 2016). É membro dos grupos de pesquisa "Movimentos Sociais, Educação e Diversidade na América Latina". É Ativista do Coletivo LGBT Lutas e Cores (Caruaru/PE). Tem interesse nas seguintes temáticas: Educação, Teorias de Gênero e Sexualidade, Diversidade Sexual, Movimentos Sociais, Movimento LGBT, Teoria Queer, Estudos Foucaultianos (Arqueologia, Análise do Discurso e História da Sexualidade) e Epistemologias Feministas da América Latina.



Ivan Nicolau Corrêa

Mestre em Educação Contemporânea pela Universidade Federal de Pernambuco - Campus Agreste (2020), como bolsista da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Graduado em Letras pela Faculdade de Filosofia Ciências e Letras de Caruaru (2014). Foi membro, de 2018 a 2020, de O Imaginário? Grupo de Pesquisas Transdisciplinares sobre Estética, Educação e Cultura (UFPE-CAA/CNPq). Interessa-se por pesquisas e discussões sobre Estudos Pós-Coloniais/Epistemologias do Sul, Educação Popular, Imaginário, Gênero.

Joane Santos do Nascimento

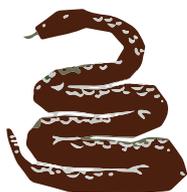
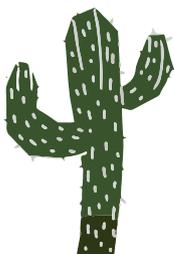
Doutoranda em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação Contemporânea pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), Centro Acadêmico do Agreste (CAA), na linha de pesquisa " Docência ensino e aprendizagem. Graduada em pedagogia e Mestre em educação Contemporânea pela UFPE/CAA. Professora da educação Infantil na Rede Pública Municipal de Toritama-PE. Faz parte do grupo de pesquisa; Discursos e Práticas Educacionais: Infância, alteridade e educação da infância” (UFPE/CAA). Pesquisadora na área da Educação, com foco de discussão na Educação Infantil, infâncias e políticas educacionais.

Karinny Lima de Oliveira

Doutoranda em Educação da Universidade Federal de Pernambuco — UFPE. Mestra em Educação Contemporânea pela Universidade Federal de Pernambuco — Centro Acadêmico do Agreste — UFPE/CAA. Foi Coordenadora do Centro de Referência da Mulher Maria Bonita e do Programa Maria da Penha vai à Escola, ambos da Secretaria de Políticas para Mulheres / Prefeitura de Caruaru nos anos de 2017 a 2019. Professora e Pesquisadora Voluntária do Instituto Maria da Penha — IMP e Defensora dos Direitos à Cidadania (voluntária credenciada do IMP). Possui Pós-Graduação em Direito Civil (PRAETORIUM), é formada em Direito pela Associação Caruaruense de Ensino Superior (ASCES); Possui Pós-Graduação em Língua Portuguesa (UPE), é formada em Letras (UPE). É Fundadora do Coletivo Marias também têm força. É Assessora Parlamentar da Vereadora Perpétua Dantas/ Câmara Municipal de Caruaru. É militante feminista.

Makeda Lisandra Alves de Farias

Fonoaudióloga pela Universidade Católica de Pernambuco UNICAP, pós graduado em Psicopedagogia Institucional pela Faculdade de Filosofia de Caruaru (FAFICA), pós graduada em Neuropsicologia pela Faculdade de Instituto de Desenvolvimento Educacional(IDE). Experiência em atendimento clínico no TEA (Trantorno do Espectro Autista).

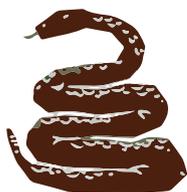


Márcio Rubens de Oliveira

Mestre em Educação Contemporânea pela Universidade Federal de Pernambuco (2018); Especialista em Neuropsicologia Clínica, pela Faculdade Redentor (2012); Graduação em Psicologia pela Faculdade do Vale do Ipojuca (2010); Atuou na docência de nível superior pela Autarquia Educacional do Belo Jardim - Faculdade do Belo Jardim; atuou na docência universitária pela UFPE e Universidade Federal Rural de Pernambuco - UFRPE; Tem experiência na área de Recursos Humanos, onde atuou em multinacional como Analista de Recursos Humanos Jr., desenvolvendo atividades de recrutamento, seleção e treinamento. Tem experiência na área de Assistência Social, onde atuou como Gerente da Proteção Social Especial; ainda na área de Assistência Social, atuou como psicólogo em serviços de Média e Alta Complexidade e na Proteção Social Básica. Atuou como coordenador de serviço de acolhimento institucional em programa do governo de Pernambuco destinado ao atendimento e atenção a pessoas usuárias de drogas e aos seus familiares. Atuou como coordenador geral de Centro de Atendimento Socioeducativo da Fundação de Atendimento Socioeducativo - FUNASE, do estado de Pernambuco. Atualmente, é docente no Curso de Bacharelado em Psicologia, da Faculdade de Ciências Humanas e Exatas do Sertão de São Francisco - FACESF. É membro participante do Observatório dos Movimentos Sociais na América Latina (UFPE), de onde participou da realização de seminário científico internacional na qualidade de membro da organização; é colaborador na Revista Debates Insubmissos, na qualidade de avaliador; estuda temas relacionados a: Saúde Mental, Assistência Social, Políticas Públicas, Educação, Processos Cognitivos, gênero, sexualidade e LGBTfobia.

Paloma Raquel de Almeida

Bacharela em Direito pela Associação Caruaruense de Ensino Superior (2008), mestrado pelo Programa de Pós-graduação em Educação Contemporânea (PPGEDUC/CAA) pela Universidade Federal de Pernambuco (2018), Especialização em Ciências Criminais pela ASCES UNITA (2014) e em Direito Público pela UCDB (2011). Professora universitária na UNINASSAU Caruaru desde 2019, na Área de Direito Penal. Tem experiência em Curso para concurso público nas disciplinas de Direito Constitucional, Direito Administrativo. Advogada - Ordem dos Advogados do Brasil. Atualmente, ocupa o cargo de Gerente de Enfrentamento à Violência contra as Mulheres, da Secretaria de Políticas para Mulheres (SPM) da Prefeitura de Caruaru-PE onde ministra formações sociopolíticas sobre enfrentamento à violência contra as mulheres, dentre outras atividades. Pesquisa e atua principalmente nos seguintes temas: Direito, Educação, estudos de gênero, feminismos e direitos humanos.



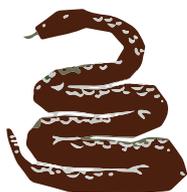
Membro do Grupo de Pesquisa: “Movimentos Sociais, Educação e Diversidade na América Latina” certificado pelo CNPQ. Editora de sessão da Revista Debates Insubmissos (ISSN: 2595-2803).

Raianny Kelly Nascimento Araújo

Pedagoga pela Universidade Federal de Pernambuco- Campus Acadêmico do Agreste/CAA. Foi bolsista do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica-PIBIC. Faz parte dos Grupos de Pesquisa: Educação, Inclusão Social. Mestre em Educação Contemporânea, UFPE/CAA, especialista em Docência com foco em Educação Inclusiva pelo IFMG/Campus Arcos. Foi professora Substituta da Universidade Federal de Pernambuco - Centro Acadêmico do Agreste - UFPE/CAA nos cursos de Licenciatura em Química, Física, Matemática e Pedagogia. Professora-formadora do PNAIC (Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa). Tem experiência em docência da Educação Básica e Gestão Escolar, atualmente é Coordenadora de Redes no Ensino Brasil. Pesquisa sobre: Gênero, mídia e inclusão social.

Sandro Guimarães de Salles

Professor da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE/CAA). Doutor em Antropologia pelo Programa de Pós-Graduação em Antropologia da mesma instituição. Pós-Doutorado (PNPD) na área de Antropologia da Religião (CAPES/UFPE). Professor do Programa de Pós-Graduação em Educação Contemporânea - UFPE/CAA e do Programa de Pós-Graduação em Música (Música e Sociedade) - UFPE/CAC. Coordenador do Grupo de Pesquisa e o Laboratório de Antropologia, Arqueologia e Bem Viver (UFPE/NCV). Coordenou a Pós-Graduação na Temática das Culturas e Histórias dos Povos Indígenas. Coordena atualmente a Licenciatura em Educação Intercultural Indígena (UFPE). Orienta pesquisas nas áreas de Antropologia, Educação e Música, com ênfase nos seguintes temas: religião e religiosidade, patrimônio cultural, comunidades quilombolas, povos indígenas e etnomusicologia. É autor do livro “À Sombra da Jurema Encantada: mestres juremeiros na Umbanda de Alhandra” (Editora Universitária/UFPE) e de diversos artigos sobre religião e patrimônio cultural. Organizou, em parceria com Carlos Sandroni, o livro “Patrimônio Cultural em Discussão: novos desafios teórico-metodológicos”. Coordenou diversos inventários patrimoniais, como o Inventário Nacional de Referências Culturais (INRC) do Caboclinho e o Inventário Nacional de Referências Culturais do Cabo de Santo Agostinho/PE (Iphan). Atualmente, coordena a pesquisa “Educação Patrimonial e Cartografia Arqueológica do Agreste Central de Pernambuco”.



Thiago Gonçalves Silva

Possui graduação em Pedagogia e Letras, especialização em gestão e coordenação pedagógica pela Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Caruaru (FAFICA). Mestre pelo programa de pós-graduação em Educação Contemporânea pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE-CAA). Atualmente é professor do ensino superior, na graduação e pós-graduação lato sensu, no curso de Licenciatura plena em Pedagogia-Centro Universitário Tabosa de Almeida/ASCES-UNITA; e, nos cursos de Psicopedagogia e Gestão e Coordenação Pedagógica-Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Caruaru (FAFICA). Também atua como professor da rede municipal de educação de Garanhuns-PE, nos anos iniciais do ensino fundamental. Tem interesse pelas discussões acerca de infância, Educação Infantil, prática pedagógica e formação de professores.

William Francisco da Silva

Possui graduação em Filosofia pela Faculdade de Filosofia Ciências e Letras de Caruaru (2012) e mestrado em Educação - Campus Agreste pela Universidade Federal de Pernambuco (2018). Atualmente é professor I - Secretaria de Educação de Arcoverde. Atuou como professor na Autarquia do Belo Jardim - Faculdade do Belo Jardim. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Educação Popular, atuando principalmente nos seguintes temas: Martinho Lutero, Paulo Freire, Pedagogias, Gestão Democrática e Educação Libertadora.

ÍNDICE REMISSIVO

A

ações educativas 160
alfabetização 60, 70, 76, 239, 255, 256,
295, 310, 336, 337, 338
ambiente universitário 167
artesanias 15, 20, 38
atividades pedagógicas 51, 152, 153, 161
aulas independentes 251

C

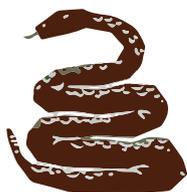
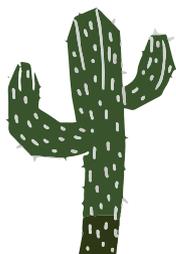
capitalismo global 23, 30, 60, 61
carga ideológica 334
ciência positivista 11
classe social 146, 179, 262, 323
colonialidade 39, 55, 56, 57, 168, 198
colonialismo 26, 29, 56, 57
constituições democráticas 270, 272
controle colonial 243
cotidianas vivenciadas 319
cotidiano escolar 44, 53, 60, 133, 187, 303,
319, 323
cultura 11, 15, 18, 23, 24, 26, 27, 32, 44,
47, 49, 53, 54, 60, 72, 83, 87, 89, 105, 107,
115, 116, 125, 141, 146, 163, 174, 202,
204, 208, 209, 211, 212, 213, 220, 223,
225, 232, 233, 234, 235, 236, 240, 246,
253, 272, 278, 297, 316, 323, 324, 328,
331, 337, 341
cultura eurocêntrica 24
cultura industrial 24
cultural 10, 11, 21, 22, 26, 35, 56, 69, 85,
88, 204, 208, 210, 211, 247, 261, 271, 318,
336, 345
cultura midiática 212
cultura política 233, 235, 253, 337

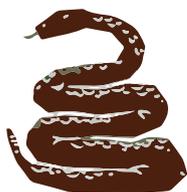
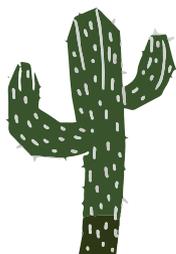
D

desenvolvimento infantil 69
desenvolvimento social 10, 72
desigualdade social 26, 219
disputas políticas 145
distanciamento social 185, 292, 304
diversidade sexual 13, 14, 149, 170, 171,
177, 178, 179, 182, 183, 184, 185, 186,
187, 188, 189, 190, 191, 192, 196, 197,
199, 200, 311, 312, 314, 316, 317, 318,
319, 320, 322, 323, 325, 326, 328, 331,
332, 333, 334, 335, 337, 338
diversidade sexual. 170, 177, 182, 183,
186, 187, 196

E

econômico 10, 216, 231, 232, 236, 240,
242, 247, 248, 249, 251, 253, 255
educação 12, 14, 15, 16, 18, 20, 21, 23,
25, 33, 37, 38, 39, 45, 46, 47, 48, 49, 50,
52, 53, 58, 59, 63, 66, 67, 69, 73, 74, 75,
76, 77, 79, 80, 81, 87, 88, 89, 90, 91, 97,
98, 99, 101, 102, 106, 107, 109, 111, 115,
116, 117, 122, 131, 139, 140, 149, 155,
160, 162, 163, 164, 165, 167, 168, 169,
170, 171, 172, 173, 175, 177, 178, 179,
181, 182, 185, 186, 187, 188, 189, 192,
195, 196, 197, 198, 199, 200, 208, 216,
221, 222, 223, 226, 227, 228, 231, 237,
238, 239, 240, 241, 242, 243, 244, 245,
246, 247, 248, 250, 251, 252, 253, 254,
255, 256, 257, 258, 259, 261, 262, 263,
264, 265, 266, 267, 269, 270, 272, 273,
274, 275, 276, 277, 278, 279, 280, 281,
282, 283, 284, 286, 287, 289, 291, 292,
293, 295, 296, 297, 298, 300, 301, 302,





303, 304, 305, 306, 307, 308, 309, 310,
 314, 317, 324, 326, 331, 332, 333, 336,
 337, 338, 341, 343, 346
 educação popular 14, 66, 67, 73, 77, 195
 educação transformadora 81
 ensino infantil 296, 299, 306
 epistemologias 15, 20, 21, 25, 26, 27, 29,
 33, 38, 91, 340
 espírito aristocrático 236
 estrutura social 51, 153
 exterioridade humana 32

F

facilidades comunicacionais 27
 fé cristã 239
 feminilidades 173, 174, 193, 198, 211, 219
 ferramentas digitais 17, 288, 294, 297, 306
 formações pedagógicas 335

G

globalização 30, 31, 35, 268, 291

H

hegemônicos 32, 180, 210, 215, 217, 224
 heteronormativa 174, 175, 181, 202, 223,
 224, 327
 heterossexualidade 174, 185, 219, 314,
 315, 321, 322, 325, 328, 330
 hierarquização 181, 262, 337
 hierarquizações epistemológicas 16, 21, 26
 homofobia 170, 171, 174, 177, 178, 179,
 181, 182, 183, 184, 185, 186, 191, 192, 196,
 197, 198, 199, 200, 328, 336, 337, 338
 homossexual 173, 181, 186, 190, 322, 327,
 332, 338
 homossexualidades 167, 171, 172, 191,
 321, 337

I

identidade étnica 13, 41, 42, 44, 47, 50, 51,
 56, 58, 59
 identidades homossexuais 172, 199

identidades sexuais 180, 185, 316, 328
 identidades sociais 159, 160
 igualdade epistêmica 38
 intencionalidade pedagógica 14, 66, 83
 intencionalidades 72, 77, 83, 196, 197
 Interculturalidade 47, 49
 investigação científica 38, 170, 177, 318

L

LGBTfobia 13, 14, 15, 164, 165, 167, 168,
 169, 170, 172, 175, 176, 177, 178, 179,
 180, 183, 184, 191, 192, 193, 194, 196,
 197, 198, 200, 269, 311, 312, 314, 315,
 316, 317, 319, 323, 325, 326, 330, 331,
 332, 333, 334, 335, 344
 liberdade pernambucana 235
 luta hegemônica 161
 luta política 236, 242, 263

M

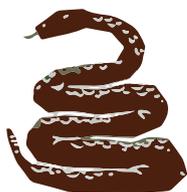
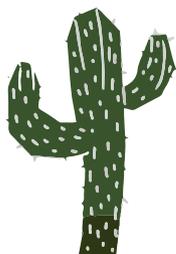
mercadologização 23, 31
 metodologias feministas 267
 Movimento Gay 171, 172

N

neoconservadora 24, 25
 neoliberal 11, 24, 30
 normalidade sexual 315

P

pandemia 17, 18, 146, 150, 288, 289, 292,
 296, 297, 298, 304, 305, 306, 307, 308, 310
 paradigma feminista 266, 269, 270
 pensamento feminista 15, 258, 259, 261,
 263, 274, 283, 284
 política pública 14, 142, 145, 151, 153,
 154, 161, 163
 políticas conservadoras 156
 políticas públicas 23, 49, 72, 145, 147, 317
 práticas discursivas 157, 159, 178, 179,
 188, 199
 práticas educativas 50, 59, 148, 195, 264



práticas qualitativas 150
práticas sociais hegemônicas 160
preconceitos 38, 173, 181, 184, 188, 191,
193, 209, 312, 327
problematização filosófica 31
processo psicopedagógico 17, 18, 288, 289,
291, 293, 294, 296, 297, 300, 304, 305, 307
professoras 13, 41, 42, 44, 46, 53, 58, 59,
171, 182, 186, 187, 188
professores 13, 14, 18, 41, 42, 44, 45, 46,
47, 48, 49, 50, 51, 52, 53, 54, 58, 59, 62,
102, 104, 182, 183, 186, 195, 238, 243, 244,
251, 252, 254, 289, 292, 297, 298, 302, 305,
306, 308, 311, 312, 315, 316, 319, 324, 326,
327, 331, 332, 333, 335, 341, 346
projetos políticos 154, 237
provisoriedade 153, 158
psicopedagogia 18, 289, 295, 296, 300,
308, 309, 310
psicopedagógico 17, 18, 288, 289, 291,
293, 294, 296, 297, 300, 304, 305, 307
público estudantil 335

R

recursos tecnológicos 17, 289, 291, 294,
297, 307
relações familiares 218
relevância social 72, 85, 146, 222

resistência epistemológica 29
ressignificação 161, 168, 173, 297, 330

S

sensibilidade humana 28
sexualidade 14, 152, 154, 155, 167, 169,
170, 174, 177, 178, 179, 181, 182, 183, 185,
186, 187, 188, 191, 193, 196, 197, 199, 209,
211, 212, 218, 219, 220, 286, 312, 314, 315,
320, 321, 322, 323, 324, 328, 329, 332, 333,
334, 335, 336, 337, 344
sexualidades 169, 171, 193, 209, 315, 316,
320, 321, 323, 328, 332, 340
sociedade democrática 149
sociedade sexista 270
sociopolítico 33, 77
solidariedade social 32

T

territórios tradicionais 44
transexuais 146, 180, 316, 337

U

universidade pública 198

V

violência doméstica 79, 145, 147, 148, 149,
151, 152, 153, 155, 158, 278, 280, 285

www.pimentacultural.com

O DEVER EDUCAÇÃO COMO IMAGINAÇÃO E EXPERIÊNCIA EPISTEMOLÓGICA NO AGRESTE PERNAMBUCANO



UNIVERSIDADE
FEDERAL
DE PERNAMBUCO

