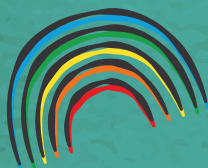


Claudionor Renato da Silva
organizador



PESQUISAS SOBRE CULTURA NAS CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO



Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Bibliotecária responsável: Aline Graziele Benitez CRB-1/3129

P547 Pesquisas sobre cultura nas ciências da educação [recurso eletrônico]
1.ed. eletrônico] / [org.] Claudionor Renato da Silva. – 1.ed. –
Curitiba, PR: Bagai, 2020.
Recurso digital.

Formato: e-book

Requisitos do sistema: adobe digital editions

Modo de acesso: world wide web

ISBN: 978-65-87504-89-5

1. Ciências da educação. 2. Cultura. 3. Pesquisa. I. Silva,
Claudionor Renato da.

CDD 370.1

12-2020/11

CDU 370.4

Índice para catálogo sistemático:

1. Ciências da educação: Cultura: Pesquisa

<https://doi.org/10.37008/978-65-87204-89-5.03.12.20>

Claudionor Renato da Silva
organizador

PESQUISAS SOBRE CULTURA NAS CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO



O conteúdo de cada capítulo é de inteira e exclusiva responsabilidade do(s) seu(s) respectivo(s) autor(es). As normas ortográficas, questões gramaticais, sistema de citações e referencial bibliográfico são prerrogativas de cada autor(es).

<i>Editor-Chefe</i>	Cleber Bianchessi
<i>Revisão</i>	Claudionor Renato da Silva
<i>Projeto Gráfico</i>	Alexandre Lemos
<i>Conselho Editorial</i>	Dr. Adilson Tadeu Basquerote – UNIDAVI Dr. Ademir A Pinhelli Mendes – UNINTER Dr. Anderson Luiz Tedesco – UNOCHAPECÓ Dra. Andréa Cristina Marques de Araújo - CESUPA Dra. Andréia de Bem Machado - FMP Dr. Antonio Xavier Tomo - UPM - MOÇAMBIQUE Dra. Camila Cunico – UFPB Dr. Cledione Jacinto de Freitas - UFMS Dra. Daniela Mendes V da Silva – FEUC/UCB/SEEDUCRJ Dra. Denise Rocha – UFC Dra. Elnora Maria Gondim Machado Lima - UFPI Dra. Elisângela Rosemeri Martins – UESC Dr. Ernane Rosa Martins - IFG Dr. Helio Rosa Camilo – UFAC Dr. Juan Eligio López García – UCF-CUBA Dra. Larissa Warnavin – UNINTER Dr. Luciano Luz Gonzaga – SEEDUCRJ Dr. Luiz M B Rocha Menezes – IFTM Dr. Magno Alexon Bezerra Seabra - UFPB Dr. Marciel Lohmann – UEL Dr. Márcio de Oliveira – UFAM Dr. Marcos A. da Silveira – UFPR Dra. María Caridad Bestard González - UCF-CUBA Dr. Porfirio Pinto – CIDH - PORTUGAL Dr. Rogério Makino – UNEMAT Dr. Reginaldo Peixoto – UEMS Dr. Ronaldo Ferreira Maganhotto – UNICENTRO Dra. Rozane Zaionz - SME/SEED Dra. Sueli da Silva Aquino - FIPAR Dr. Tiago Eurico de Lacerda – UTFPR Dr. Tiago Tendai Chingore - UNILICUNGO - MOÇAMBIQUE Dr. Willian Douglas Guilherme – UFT Dr. Yoisell López Bestard- SEDUCRS

PESQUISADORES(AS)

COLABORADORES(AS)

Adrielle Martins de Lima

Ana Cláudia Ferreira Damacena Moreira

Cassiamara Farina

Claudionor Renato da Silva

Daniela Machado de Moraes

Eduarda Rodrigues da Rosa

Eveline Borges Vilela Ribeiro

Giuliano Vilela Pires

Laureane Marília de Lima Costa

Leidiane Dias de Jesus

Luciana Soares da Costa

Maria Aparecida Lima Sousa do Prado

Pollyana Silva Pereira Andrade

Rosemara Perpétua Lopes

Vânia Alves Carvalho

Viviani Cristina Silva

Waldir Ribeiro de Souza Filho

SUMÁRIO

DE (PRÉ-) PROJETOS DE PESQUISA PARA CAPÍTULOS DE LIVRO: A PRODUÇÃO DE MESTRANDAS(OS) EM CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO 8

Dr. Claudionor Renato da Silva

A CULTURA DA CÓPIA E O PLÁGIO NO AMBIENTE ACADÊMICO: POR UMA CULTURA ANTIPLAGIAL..... 12

Cassiamara Farina

“INTERFERÊNCIA” DA TECNOLOGIA NA SALA DE AULA: A CULTURA DIGITAL29

Daniela Machado de Moraes

Rosemara Perpétua Lopes

PIERRE BOURDIEU: UMA LEITURA “TANGENCIAL” SOBRE O CAPITAL CULTURAL40

Luciana Soares da Costa

Eveline Borges Vilela Ribeiro

CULTURA E FORMAÇÃO CULTURAL DO PROFESSOR: DESAFIOS E PERSPECTIVAS53

Waldir Ribeiro de Souza Filho

A AUSÊNCIA DE PERSONAGENS NEGROS(AS) NOS CONTOS DE FADAS: SIMBOLOGIA, LINGUAGEM E EDUCAÇÃO POPULAR.....67

Vânia Alves Carvalho

DO CONCEITO DE CULTURA PARA REFLEXÕES SOBRE ACESSO E PERMANÊNCIA NA UNIVERSIDADE 91

Viviani Cristina Silva

Claudionor Renato da Silva

RAÇA, SEXUALIDADE, MENINAS: CULTURA DAS FEMINILIDADES E DO EMPODERAMENTO NA EDUCAÇÃO INFANTIL 107

Adrielle Martins de Lima
Eduarda Rodrigues da Rosa
Claudionor Renato da Silva

CULTURA, MOVIMENTOS SOCIAIS E A INCLUSÃO TEA NA EDUCAÇÃO BÁSICA 126

Maria Aparecida Lima Sousa do Prado
Pollyana Silva Pereira Andrade
Claudionor Renato da Silva

SER, MILITAR E PESQUISAR NA ÁREA DA EDUCAÇÃO SEXUAL: EM PAUTA OS MOVIMENTOS SOCIAIS FEMINISTAS, MULHERES COM DEFICIÊNCIA E LGBTQ+ 145

Laureane Marília de Lima Costa
Giuliano Vilela Pires
Claudionor Renato da Silva

CONTRIBUIÇÕES DOS LIVROS “PIPO E FIFI” E “PRINCESAS DE CAPA, HERÓIS DE AVENTAL” PARA O DEBATE SOBRE SEXUALIDADE INFANTIL COM PROFESSORAS(ES) 165

Ana Cláudia Ferreira Damacena Moreira

FILHOS(AS) DE CASAIS HOMOAFETIVOS: EM DISCUSSÃO O DIREITO E A DIVERSIDADE SEXUAL NO ESPAÇO ESCOLAR 180

Leidiane Dias de Jesus
Claudionor Renato da Silva

SOBRE ORGANIZADOR193

DE (PRÉ-) PROJETOS DE PESQUISA PARA CAPÍTULOS DE LIVRO: A PRODUÇÃO DE MESTRANDAS(OS) EM CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO

Dr. Claudionor Renato da Silva

O livro “Pesquisas sobre Cultura nas Ciências da Educação” reúne um pequeno texto dos estudantes iniciantes na pesquisa em pós-graduação, da disciplina “Cultura e Práticas Educativas” que participaram de sua oferta no Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal de Goiás, Regional de Jataí (PPGE/REJ) – atualmente, Universidade Federal de Jataí, nos anos de 2018 e 2019.

São textos que alinham os projetos de pesquisa ou intenções de pesquisa dos estudantes-pesquisadores em formação, ao escopo dos estudos sobre a cultura, numa vertente antropológica. Uma vertente antropológica que “conversa” com as Ciências da Educação: a ciência *praxiológica*, as ciências da prática ou das práticas sociais. Cada texto deve perpassar as discussões e reflexões dos referenciais sobre a cultura na antropologia e na área das ciências sociais e da sociologia; autores clássicos e outros textos apresentados como complementares e contemporâneos, a cada aula.

Penso que o maior desafio, seja mesmo, o de efetivar esse alinhamento, pois, não se trata apenas de “trazer” os textos da disciplina para o que se pretende escrever sobre um objeto de pesquisa em construção ou então já definido ou organizado. O pedido que fiz, foi justamente, manter a originalidade dos projetos em andamento ou intencionados, permanecendo, assim, nas referências em que estão empenhados(as), contudo, aproximações ao tema da cultura precisavam aparecer e, fundamentalmente, estarem no âmbito das reflexões e produções das Ciências da Educação.

De fato, o desafio foi vencido e superado. Superado, pois me surpreendi com o envolvimento dos pesquisadores(as) em formação no mestrado, particularmente, a turma de 2019 que contava com gra-

duandas em Pedagogia e alguns graduados sob a modalidade de Alunos Especiais. Os mestrandos(As) regulares: apresentaram-se, falaram de si, enudeceram-se, filosoficamente falando, e, sem nenhum constrangimento. Obviamente, uns mais, outros menos. Mas, de qualquer forma, me senti muito satisfeito com suas produções, sobretudo, a coragem de se exporem, o que, certamente, incentivará os futuros participantes da disciplina e, num primeiro momento, incentivará os leitores e leitoras, a fazerem o mesmo, em suas pesquisas, tal como nos incentiva Clifford Geertz: o sujeito não pode estar fora ou distante do objeto, ele faz parte do todo e do processo analítico e reflexivo.

Temos, assim, textos concisos e com propriedade acadêmica discursiva e argumentativa; proposições para novas outras pesquisas na Linha 1 do PPGE/UFU/UFJ.

Que referências foram centrais, sobre a cultura e que organizaram a sequência da estrutura do curso e a proposta apresentada para os mestrandos(as), com o objetivo de pensarem seus projetos de pesquisa iniciados ou que se iniciariam? Inicialmente, Laraia (2001), para responder à pergunta: “como surgiu a cultura?”. E como demarcador dos estudos da cultura na antropologia e nas ciências sociais, Geertz (2008), para responder a uma segunda pergunta: “Como se operacionaliza a cultura na sociedade humana e quais seus desdobramentos, dos quais não podemos perder de vista se quisermos, de fato, produzir conhecimento nas Ciências da Educação?”.

Iniciar por Laraia (2001) e prosseguir com Geertz (2008) possibilitou atualizar o que se pode dizer o que implicou a linearidade dos estudos sobre cultura com seus desdobramentos no campo educacional e as pesquisas educacionais, partindo de Tylor (em 1871) à Kroeber (em 1950).

Com bibliografia sólida e atualizada os textos aqui apresentadas refletem ou se embasam nestes referenciais centrais.

Nos textos dos pesquisadores(as) em formação, como organizador da obra e primeiro revisor dos textos, exerci o papel de co-construtor, sobretudo, na proposta do alinhamento das produções aos estudos da

cultura e o enfoque das Ciências da Educação, mas, também, como orientador das estudantes da graduação e as graduadas em processo de pensar suas intenções de pesquisas no âmbito dos estudos da cultura.

A apresentação dos capítulos pode ser resumida em alguns eixos centrais, também, seriamente discutidos ao longo da disciplina, a saber:

- sobre a cultura acadêmica ou cultura de ou para a pesquisa e a produção de conhecimento, tendo como enfoque, o plágio (texto 1) na universidade e as tecnologias na sala de aula da educação básica – cultura digital - (texto 2);
- a cultura pensada a partir do referencial bourdieuniano para discutir capital cultural (texto 3); a cultura na formação de professores (texto 4);
- a cultura no interior das discussões das relações étnico-raciais (textos 5 a 6) e a particularidade da discussão de “raça” com articulação à sexualidade – construção de feminilidades e empoderamento feminino de meninas (texto 7); reflexões sobre políticas educacionais inclusivas (texto 8) e,
- o tema da educação sexual, masculinidades, relações de gênero e corpo, LGBT, deficiências e sexualidades em caminhos de “militância” e pesquisa; sexualidade infantil e filhos(as) de casais homoafetivos (textos 9 ao 11).

Espero que a partir destes eixos iniciais com seus textos – ficaram de fora as ciências exatas em temas como *etno*- na matemática, na química, na física e na biologia, por exemplo - a disciplina Cultura e Práticas Educativas permita a organização de bons projetos de pesquisa para desenvolvimento no PPGE, na recente, UFJ, com implicações práticas e diretas de transformação social no sistema educacional do sudoeste goiano e para o estado de Goiás como um todo.

Boa leitura e boas reflexões.

Dr. Claudionor Renato da Silva

Salto (SP), 26 de fevereiro de 2020.

Araraquara (SP), 17 de setembro de 2020.

(Na reclusão pelo coronavírus... Tempos de tristeza e apreensão! Mas, também de esperança, a certeza de que tudo isso vai passar.)

A CULTURA DA CÓPIA E O PLÁGIO NO AMBIENTE ACADÊMICO: POR UMA CULTURA ANTIPLAGIAL

Cassiamara Farina¹

INTRODUÇÃO

A ação ilegal e imoral de copiar, em partes ou na totalidade, materiais produzidos por outros e apresentá-los como próprios, tem se tornado assunto cada dia mais comum na área da educação, entre professores, pesquisadores, alunos e outros atores, particularmente, no ambiente acadêmico, nas diversas instituições de ensino superior – IES – não só no Brasil, mas em diversas partes do mundo.

O plágio é um problema legal e moral presente nos mais variados campos, além da educação. Está presente nas áreas da tecnologia, da ciência, das artes, do direito, dentre outras. O plágio em todos estes campos deve ser combatido, porém, ele é ainda mais nocivo no campo da educação, como já se afirmou. Os prejuízos oriundos desta prática, em sua maioria, não são financeiros, mas afetam o desenvolvimento ético, o processo de ensino e aprendizagem e até mesmo a pesquisa. Ele é nocivo para a formação ética dos alunos, prejudica o trabalho de outros pesquisadores e reduz a qualidade das publicações, que por meio das pesquisas realizadas, contribuem com a sociedade como um todo.

Tomando por base Wachowicz; Santos (2010) plagiar fere os direitos autorais. A partir deste referencial, se pode concluir também, com apoio na legislação vigente, que o plágio pode ser definido como a utilização, em qualquer modalidade, de obra intelectual, deixando de indicar ou anunciar, como tal, o nome, pseudônimo ou sinal convencional do autor e do intérprete; uma violação de Direitos Autorais.

¹ Graduada em Comunicação Social. Mestranda em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Goiás. cassia.farina@gmail.com

Plagiar trata-se de um problema legal, pois, como é definido na Lei de Direito Autoral, Lei n.º 9.610, de 1998, Art. 108:

Quem, na utilização, por qualquer modalidade, de obra intelectual, deixar de indicar ou de anunciar, como tal, o nome, pseudônimo ou sinal convencional do autor e do intérprete, além de responder por danos morais, está obrigado a divulgar-lhes a identidade da seguinte forma:

I - tratando-se de empresa de radiodifusão, no mesmo horário em que tiver ocorrido a infração, por três dias consecutivos;

II - tratando-se de publicação gráfica ou fonográfica, mediante inclusão de errata nos exemplares ainda não distribuídos, sem prejuízo de comunicação, com destaque, por três vezes consecutivas em jornal de grande circulação, dos domicílios do autor, do intérprete e do editor ou produtor;

III - tratando-se de outra forma de utilização, por intermédio da imprensa, na forma a que se refere o inciso anterior.

Casos notórios de cópia na academia são encontrados em artigos científicos, pesquisas científicas, dissertações de mestrado e até em teses de doutorado, não só no Brasil, mas em vários países.

Notícias sobre pesquisadores, iniciantes e os já experientes, que se valeu de tal artimanha para produzir seus textos e pesquisas, tiveram grande repercussão, assim como, consequências sérias para aqueles que o praticaram.

Um exemplo dessa prática e formas de combatê-la na universidade vem da Espanha, conforme publicação da *Época*, em 2014:

Todo estudante da Universidade de Navarra, na Espanha, passa por um ritual incomum ao ingressar lá. Ele é obrigado a assinar um documento no ato da matrícula, comprometendo-se a evitar plágio em seus trabalhos. A promessa de honestidade acadêmica foi instaurada em setembro, um ano após a universidade constatar índices alarmantes

de práticas fraudulentas entre seus estudantes (PONTES; VENTICINQUE, 2014).

Assim, como na Espanha, aqui no Brasil, algumas IES estão combatendo mais severamente o plágio, na produção científica, aplicando punições e desenvolvendo estratégias de conscientização.

No ambiente acadêmico ocorrem casos de plágio envolvendo professores, pesquisadores e alunos, porém, a ação da cópia é mais comumente vista no desenvolvimento de textos escritos por estudantes de graduação.

Costumam ocorrer em atividades exigidas como requisitos para obtenção de notas e conceitos necessários para que o aluno seja aprovado nas disciplinas e, conseqüentemente, consigam concluir a graduação.

Apesar de ocorrer com frequência, a descoberta de plágio cometido por discentes repercutem menos fora da academia, geralmente, são resolvidos internamente através de aconselhamento e punição ao estudante.

Entretanto, não ocorre somente entre discentes.

Ao realizar uma rápida pesquisa em sites de notícias é fácil encontrar casos de docentes e pesquisadores que foram demitidos ou punidos por cometerem plágio no desenvolvimento de pesquisas, artigos científicos, dissertações ou teses. Contudo, o plágio entre docentes é um assunto muito “reservado”, silencioso.

O uso de softwares de verificação de originalidade e prevenção de plágio, como o Turnitin, é uma das alternativas de combate ao plágio, nas universidades, conforme apresenta Rego (2017).

Reforça-se, portanto, a necessidade de combate ao plágio, tanto no plano legal, mas, em especial, no plano intelectual, utilizando de punição e, principalmente, orientação aos estudantes e corpo docente, além do já citado uso de softwares específicos para o detectar de plágios na correção de textos e avaliações.

Deve-se deixar explícito o quanto copiar trabalhos alheios atrapalha a pesquisa, o processo de ensino e aprendizagem e o ambiente

acadêmico como um todo. É preciso que sejam desenvolvidas eficazes e constantes estratégias de conscientização, sem deixar de lado, a punição, que muitas vezes é o caminho mais efetivo para a conscientização para eliminação do plágio nas produções acadêmicas.

Porém, para que se obtenha sucesso é de fundamental importância compreender os motivos que levam as pessoas a copiar, parcial ou integralmente, textos de outros pesquisadores, sem dar o devido crédito.

Falar sobre o plágio é, sem dúvida, falar sobre educação escolar ou educação formal e repousa sobre a questão da responsabilidade com a formação de cidadãos éticos; praticar plágio é ferir a ética, ética escolar da criação e do direito da e para criação.

Obviamente, essa responsabilidade não se limita apenas para o espaço da escola e da universidade, para a área da Educação. A Educação, pautada em princípios éticos e morais deve acontecer em todos os ambientes, pois, segundo Brandão (1993), a educação é muito mais que escolarização, ela acontece em toda parte.

A partir das leituras realizadas sobre o tema e a percepção de sua importância para a sociedade, chegou-se ao seguinte problema de pesquisa: de que forma o plágio faz parte da cultura escolar universitária e quais suas consequências para a Educação e a formação em nível superior?

Este artigo, portanto, tem como objetivo compreender a cultura do plágio, quais as razões que levam ou estimulam, aonde ele surge e qual o contexto do seu desenvolvimento; compreender qual o papel da escola e da universidade, do professor, da tecnologia, da sociedade e da cultura neste processo e, buscar caminhos para que possa ser combatido dentro das IES, mas, também, na vida do indivíduo como um todo, sob as bases da ética e da moral.

Espera-se chegar em uma elucidação do problema proposto através de pesquisa bibliográfica.

A “CULTURA” DO PLÁGIO NA EDUCAÇÃO

Esta subseção procura discutir se a atual “cultura” do plágio na Educação é uma consequência de uma “má” formação ou uma escolha por caminhos mais “fáceis” de produtividade intelectual, contra a produção criativa e original, que levam, sem dúvida, muito mais tempo para acontecer.

A sociedade atual é uma sociedade de resultados rápidos e de aceleração de informações. Dificilmente, na correria do dia a dia alguém encontrará tempo para verificar plágios ou *fake news*. A escola e a universidade não estariam contribuindo para o plágio em sua proposta formativa, também marcada por essa “acelerada” de aprendizagem/ acesso ao conhecimento?

O indivíduo não se faz sozinho, ele é parte de uma sociedade e por ela é constituído em sua formação, seus valores e crenças. Tal constituição se dá a partir de sua convivência com outros, na cultura em que está inserido, algo fundamental para a sua formação enquanto ser humano.

Para Brandão e Assumpção (2009) o processo social de criação de cultura é o que atribui ao ser humano a possibilidade de afirmar-se como um ser com consciência, a respeito do seu saber; como um sujeito que habita de modo singular a sociedade, constrói uma história e atua ativamente da construção desta. A formação cultural é construída, não somente na convivência ativa, mas, em grande parte, dentro das escolas, o que podemos chamar de cultura escolar; ocorre também, na família, o que se pode dizer, uma cultura familiar.

Laraia (2001) aponta que a cultura é um processo acumulativo, resultante de toda a experiência histórica das gerações anteriores. A formação cultural da criança inicia-se em casa, pelo intermédio do que seus familiares acumularam, culturalmente. É na família que advém as primeiras noções de convivência, porém, ainda restrita a um número pequeno de pessoas, no que diz respeito à socialização.

Para Brandão (1993) a educação ocorre mesmo antes do ingresso na escola; é o exercício de viver e conviver que educa. A criança convive e é moldada observando e apreendendo com seus pais e pessoas de seu convívio diário. Seus conhecimentos e, consequentemente, sua cultura será ampliada e contará com novas e diferentes perspectivas, a partir do momento que tiver contato com outras pessoas, o que inclui os processos de educação formal.

O ambiente escolar, não serve apenas para alfabetizar e, posteriormente, ensinar conceitos, teorias e conteúdos aos estudantes. É ali que ocorrem, muitas vezes, em especial, nas fases iniciais, os primeiros contatos com pessoas fora do ciclo familiar e de amizades, em que o estudante começa a ter as primeiras noções de convivência em sociedade; começa a conviver com pessoas de diferentes culturas e ter visões de mundo distintas.

É neste ambiente que se dá grande parte da formação necessária para viver em sociedade. É na escola que o indivíduo começa a ter noções mais amplas do que é ética. Esta temática, a ética, fez parte dos extintos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), um documento norteador da educação, hoje, substituído, pela Base Nacional Comum Curricular, a BNCC.

Ética era um tópico abordado como tema transversal, ou seja, tratava-se um assunto que devia ser abordado em todas as áreas do conhecimento.

Segundo Brasil (1997 p.15) temas transversais correspondem a questões importantes, urgentes e presentes, sob várias formas, na vida cotidiana.

Defende-se a importância da escola na formação ética das novas gerações, na perspectiva da transversalidade, situando-a no contexto das diversas influências que a sociedade exerce sobre o desenvolvimento das crianças. (BRASIL, 1997, p. 45).

Sobre a relação entre a ética e o plágio no ambiente escolar, seria natural pensar que os professores deveriam ter a preocupação em

abordar este tema de forma que a “cultura” do plágio fosse combatida, já na educação básica.

A pergunta posta, então é: se a ética fosse um tema formativo como propunha o PCN, justificaria o aumento do plágio nas produções universitárias? Tentaremos responder com um exemplo de metodologia muito comum, já nos anos iniciais do ensino fundamental: copiar textos de um livro, para o caderno.

Uma metodologia muito comum adotada pelos professores durante suas aulas e em atividades extras classe é solicitar que seus alunos copiem trechos de livros, revistas ou sites. O objetivo desta atividade é familiarizá-los e estimulá-los com as práticas da leitura e da escrita. Porém, sem a correta orientação sobre como essa atividade deve ser realizada, o educador confere legitimidade e naturalidade ao ato de copiar e não citar a fonte.

A prática pedagógica citada não deve ser criticada ou mesmo banida do processo de ensino e aprendizagem, ela é uma importante ferramenta e deve ser empregada, porém, é preciso esclarecer o alunado que aquele texto não sendo seu é preciso deixar claro quem o escreveu. Neste momento não é necessário uma preocupação em fazer referência bibliográfica, conforme as normas técnicas da ABNT (Associação Brasileira de Normas Técnicas), por exemplo. O que se torna plausível é apenas fazer com que o aluno entenda que é preciso dar crédito ao texto, dar crédito a quem merece, dar crédito para a autoria e o autor(a), referenciando; mas, principalmente, que fique explícito o objetivo da atividade solicitada, para que não ocorra a falsa percepção de “autoria” e originalidade e, por outro lado, ficar apenas na expectativa de que o aluno somente copie e entregue o texto. Essa preocupação nas fases iniciais da alfabetização é pertinente, pois a construção ética do indivíduo deve ser constantemente trabalhada. Isso vale para as outras áreas do conhecimento também, não só, Língua Portuguesa.

Procurando estabelecer outras reflexões, mas sem dar uma resposta pronta e acabada para as questões que se levantavam sobre os extintos PCN sobre a Ética, outro exemplo a ser dado é que a prática

de produção de textos pelos alunos perpassa o estímulo científico e da reflexão científica, já nos Anos Iniciais. Estamos a falar, do incentivo à leitura, a linguagem transposta para a reprodução escrita, no âmbito do conhecimento científico, sobretudo.

Estimular a pesquisa e o relato científico é uma ação formativa contra o plágio, constituindo, assim, como práticas a serem valorizadas no aspecto ético e da produção autoral. (BONETTE; VOSGERAU, 2010).

A desenvoltura para a própria produção elimina toda e qualquer incitação, ainda que mínima, a copiar (plagiar) uma ideia ou um pensamento que não é seu, pois conseguindo fazer/executar seu trabalho escolar de maneira correta e proveitosa, o estudante terá mais facilidade com ideia de produção científica, intelectual e, por conseguinte, com a leitura, com a aprendizagem e, conseqüentemente, com a leitura e escrita, e, de modo amplo, com a ciência com que está em contato produtivo.

Dias e Eizenberg (2015; s/d) apresentam alguns motivos para que o educador tenha o devido cuidado e promova a devida importância à pesquisa escolar (leitura e linguagem científica produtora individual) e total constante combate ao plágio.

Segundo estes autores, Dias e Eizenberg (2015), muitas vezes, antes de tornarem-se professor, esses indivíduos ingressam no ensino superior com pouca ou nenhuma orientação acerca dos processos investigativos, como também sobre questões éticas, morais e legais relacionadas à produção escrita e o plágio. Eles continuam realizando pesquisas e desenvolvendo textos de forma errada durante a graduação e especialização; tornam-se professores e replicam esses comportamentos junto a seus alunos, sem contar, a falta de tempo para verificações de plágios e recursos institucionais para esse árduo, mas proveitoso trabalho.

Laraia (2001) aponta que os padrões culturais são copiados, portanto, é razoável que o aluno copie os padrões éticos de seus educadores. Dias e Eizenberg (2015) apresentam um paradoxo: espera-se do aluno um comportamento ético, mas o professor não se encarrega dessa formação, então, quem irá encarregar-se? A cultura do plágio seria uma

reprodução de uma formação deficitária em pesquisa científica e em incentivos à práticas de produção de textos autorais, criativos, originais?

Já se discorreu sobre o papel da escola na formação do comportamento ético dos alunos, portanto, é compreensível que seja natural para o aluno, a cópia e, ao seu lado, a confirmação de sua ineficiência/deficiência “em” e “da” pesquisa ou, logo, uma ausência de Educação Científica. É desta maneira que ele, o aluno(a), é orientado a fazer e não é cobrado por isso, por falta de tempo ou “formação” e, assim o fará; a “cultura” do plágio se estabelece a partir deste ponto, acompanhando o estudante durante toda a sua vida acadêmica, ao menos que, por conta de envolvimento em pesquisa, grupos ou núcleos, iniciação, mestrado ou doutorado, tome posicionamentos éticos com relação à produção criativa e inédita de textos, bem como, o desenvolvimento de boas técnicas de parafraseamentos de textos.

Quando é solicitado ao estudante que copie determinado fragmento de texto ou mesmo que pesquise sobre algum assunto específico é preciso deixar a orientação sobre qual é o objetivo pedagógico de tal atividade, como também, os caminhos ou direcionamentos necessários para que a pesquisa seja proveitosa e cumpra os objetivos. Solicitar a simples cópia de um texto torna a tarefa maçante para o aluno e além de não gerar resultados positivos, pode ser o início de uma prática extremamente negativa para o processo de ensino e aprendizagem e para a formação ética do indivíduo; se reproduz a constante da cultura da cópia; reafirma-se a prática do plágio.

É papel do professor, seja na educação básica, seja na universidade, orientar o aluno para uma leitura e produção interpretativa, ao invés de simples cópia (CÓRDULA E NASCIMENTO, 2018).

Pode-se, concluir, por hora, então, que a prática da cópia é uma prática a favor do plágio, se não for bem orientada tal prática. Por isso, também, se entende, que os extintos PCN, Ética, como tema transversal, teria contribuído em máxima escala para uma “cultura” anti-plágio.

Deve-se levar em consideração que, em função do desenvolvimento e disseminação da tecnologia, muitas crianças já são autoras,

escrevendo em redes sociais, *sites* e *blogs*, utilizam *whatssApp*. É preciso instruí-los acerca do que é um autor e da importância de se dar o devido crédito a quem escreveu determinado texto, não somente para as práticas escolares. Para, além disso, contribuir, justamente, para o entendimento dos *fake news* e seu combate.

Essa orientação na educação básica será muito importante durante toda vida escolar, mas, em especial, no ambiente acadêmico, pois, é ali que a leitura e a escrita se intensificam e os estudantes se familiarizam com a prática da produção de textos.

Concordando com a importância da pesquisa para o processo de aprendizagem de produções originais, Dias e Eizenberg (2015 p. 187) citando Sônia Kramer², afirmam que,

Ser autor significa produzir com e para o outro [...]
Somente sendo autora a criança interage com a língua; somente sendo lida e ouvida pelos outros ela se identifica, diferencia, cresce no seu aprendizado [...] Somente sendo autora ela penetra na escrita viva e real, feita na história.

A escola tem a responsabilidade de orientar os alunos acerca destas questões, porém, é parcial, a afirmação e a constatação que ela é a única responsável pelo estímulo ao plágio. Há outros “incentivadores”, como os atuais *fake news*, que merecem destaque.

Córdula e Nascimento (2018) discorrem sobre o desafio que a escola enfrenta ao propor pesquisas na internet, com objetivo de estimular nos alunos sua formação, enquanto autores e indivíduos capazes de interpretar textos, dos mais diversos gêneros literários. A rede mundial de computadores oferece uma infinita gama de textos prontos, no mundo virtual *on line*; o estudante, apenas com alguns cliques e com pouquíssimo esforço consegue praticamente toda informação de que precisa, sem a necessidade, na percepção do aluno, de esforço, leitura ou interpretação.

² KRAMER, S. *Por entre as pedras/arma e sonho na escola*. São Paulo: Ática, 2007.

Obviamente, a ampliação do acesso a informação, através da *internet*, não é a única causadora do plágio. Christofe (1996) aponta que na literatura é possível encontrar citações sobre plágio desde a antiguidade romana. Segundo a autora, o poeta Marcus Valerius Martialis (Marcial) (40 a 104 d. C), é o primeiro a utilizar a palavra plágio para descrever o roubo de textos alheios, usando a palavra para censurar outro autor que havia copiado textos seus.

A *internet* é um grande facilitador para aqueles que procuram caminhos mais rápidos para atingir seus objetivos “plagiadores” na produção de textos, o que deve ser desmotivado.

Brandão e Assumpção (2009) coadunam com as ideias de Paulo Freire sobre “dessacralizar” a educação, ou seja, é importante ter a consciência de que a educação é fruto da sociedade em que está inserida, é construída por homens, por sua cultura, seus valores e seu conhecimento, portanto, é fundamental ter em mente que se ela é um ambiente que pode estimular o plágio é porque a sociedade também o faz; a escola só replica aquilo que existe no ambiente que a cerca. Mas isso não pode ser um incentivo para essa prática, não se pode esquecer o papel transformador da educação, o ambiente escolar é importante para auxiliar a mudança de comportamento e da cultura de um grupo e até mesmo de uma sociedade.

É necessário compreender que apesar da influência da escola e da internet, o indivíduo plagiador não é vítima inocente. Muitas vezes, mesmo recebendo orientações sobre a correta maneira de pesquisar e referenciar, mesmo compreendendo que o objetivo da pesquisa é analisar o que já foi dito sobre o assunto e que, portanto, é a partir daí que deve construir o seu conhecimento e criar sua fala textual, não se faz o que deve ser feito. Muitos optam agir na contra-mão das orientações, pelos mais variados motivos.

Segundo Krokoscz (2014) os estudantes alegam que realizam plágio por falta de interesse pelo conteúdo, falta de tempo, grande quantidade de atividades solicitadas pelos professores, dificuldade em compreender a atividade, entre outros.

O ato de copiar parcial ou integralmente textos alheios sem dar o devido crédito ocorre em todos os níveis educacionais, mas começa a se intensificar a partir do ensino médio. Os adolescentes possuem grande desenvoltura em ambientes virtuais e nesta etapa do processo educacional, normalmente, recebem menos acompanhamento dos docentes no desenvolvimento de suas atividades.

Bonette e Vosgerau (2010) citam que uma pesquisa realizada nos Estados Unidos sobre o plágio no ensino médio aponta que a quantidade de informações disponíveis e o desenvolvimento da habilidade em usar a internet são as principais causas do aumento da ocorrência de plágio neste estágio do processo educacional.

O plágio, portanto, desestimula a pesquisa, prejudica a aprendizagem e a formação ética; a banalização da desonestidade com naturalização da cópia traz consequências extremamente negativas para a formação na universidade.

Ao ingressar em uma IES o discente encontra-se muitas vezes completamente despreparado para realizar pesquisas e escrever textos que primem pela qualidade, desenvolvidos por meio do processo de leitura e interpretação de qualidade, então, para suprir suas deficiências ele, mais uma vez, vale-se do recurso do plágio e continua assim em um ciclo vicioso.

Mesmo para aqueles que possuem informação sobre os procedimentos corretos a serem adotados para que o plágio não ocorra, o trabalho de referenciar nem sempre é fácil, uma vez que muitos textos disponíveis na rede mundial de computadores não apresentam todas as informações necessárias. Algumas vezes, o pesquisador depara-se com textos interessantes, que apresenta bom embasamento e boas referências, mas que não têm todas as informações necessárias, tais como nome do autor, veículo de publicação, ano, entre outras.

Na pesquisa de Krokosz e Putvinskis (2013) com 373 estudantes do último ano de administração de empresas, 11,8% afirmaram que cometem plágio por desconhecimento das regras de citação e fontes usadas. Porém, muitas vezes até mesmo pesquisadores, em nível de

especialização, apresentam dificuldades em encontrar ou referenciar corretamente as fontes de pesquisa. Obviamente, esse dificultador não pode ser usado como justificativa para cometer plágio, segundo Krokosz (2014).

Das situações aqui explanadas e a fundamentação, ainda que brevemente construída, permitiram para esta subseção a defesa por uma cultura anti-plágio, para que, antes que seja combatida na universidade, precisa se tornar um tópico de cultura escolar e produção de textos científicos. Tal prática articularia à educação escolar um cuidado ético contra a “cultura” do plágio que passaria a ser formativo no âmbito da cidadania, na qual, a rapidez da informação e falta de tempo para pesquisa, não justificariam trabalhos escolares sem profundidade científica e rigor de produção original, criativa.

O plágio, assim, não é uma consequência de uma “má” formação, mas, talvez, uma escolha por caminhos mais “fáceis” de produtividade intelectual, contra a produção criativa e original.

A seriedade e o rigor científicos, talvez, sejam, as condições para uma cultura antiplagial na universidade, que se inicia na educação básica. Talvez, falarmos de Educação Científica ou uma “educação em ciências”, de cunho filosófico, traria contribuições para o que defende-se aqui, quanto a aposta em uma cultura “antiplagial”. Se a escola e a universidade podem ser culpabilizadas pelo plágio, desde a alfabetização, é ela mesma que tem o poder de propor a prática de uma cultura anti plágio e isso é urgente que aconteça.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As instituições de ensino em todos os níveis têm papel fundamental na formação ética do indivíduo, e, como tal, os profissionais que atuam nesses ambientes devem preocupar-se em mostrar para seus alunos quais os caminhos para a produção textual em uma forma de educação para a ciência e a produção científica. A formação cultural ocorre dentro destes ambientes, são neles que os alunos expandem seus conhecimentos e sua visão de mundo, portanto, é preciso preocupação

especial em como as atividades escolares são desenvolvidas e quais serão suas consequências para a aprendizagem; não só dos conteúdos, mas também na forma como as atividades são desenvolvidas, a fim de mostrar para os estudantes que suas ações têm impacto na sociedade e nas áreas do conhecimento em que estão a se relacionar cientificamente.

Segundo Brandão e Assumpção (2009) a escola é uma das responsáveis pelo desenvolvimento cultural da sociedade, é seu papel, também, tornar claro, qual e quais as formas corretas de se conviver em sociedade, formas estas que podem ser regulamentadas ou não, mas que estão no plano ético e moral.

Dentro do ambiente escolar são reproduzidas as práticas sociais vigentes onde ela está presente, práticas estas essenciais para a relação harmoniosa entre os indivíduos de uma mesma comunidade.

O plágio está inserido na cultura escolar, evolui e se expande conforme os alunos vão cursando novas etapas de escolarização. A prática plágial, muitas vezes não é vista como ilegal ou imoral, mas como parte do processo de aprendizagem; pode-se dizer que, pelo lado dos docentes, por não poder comprovar o plágio, preferem “fechar os olhos” e deixam passar os casos. Tal prática, o da reafirmação do plágio, se nega veemente neste trabalho, por questões legais e, sobretudo, éticas e, ainda mais, por ferir pressupostos da ciência, sua produção e veiculação e a natureza dos trabalhos científicos escolares.

É fundamental que o professor seja capacitado para ter condições de deixar explícito o compromisso com a pesquisa ética quando é solicitado aos seus estudantes que produzam seus trabalhos; revelar e demonstrar que a atividade de produção de texto originais e inovadores é parte importante do processo de aprendizagem e de formação; reafirmar, a todo tempo, que a produção textual deve ser desenvolvida de maneira ética, dando o devido crédito aos autores. É preciso deixar explícito também que a produção de um texto original serve como base para o desenvolvimento e a sua formação, para que a partir do que o estudantes leu e interpretou, tenha condições de formar seu próprio conhecimento, expandir seus horizontes e desenvolver compreensão

sobre o que foi exposto e, assim, constituir-se como pesquisador e não mero copiadador de ideias alheias.

Segundo Brandão e Assumpção (2009), sendo a educação, uma invenção do homem, a qualquer momento, ela pode ser refeita, pode ser alterada, adaptada, quantas vezes julgar-se necessário. A cultura dentro das instituições de ensino pode ser modificada, a ciência não é estática. Não é tarefa fácil mudar padrões de comportamento que se repetem há vários anos, como é o caso do plágio, mas é preciso lutar contra essa prática tão nociva, que impossibilita, em alguns casos, o desenvolvimento pleno dos indivíduos, que por medo ou insegurança, deixam-se de se arriscar a escrever textos próprios e se apropriam da fala do outro impedindo o avanço do conhecimento e da ciência.

A cultura do plágio apresenta suas consequências no ensino superior, nos níveis de graduação e pós-graduação, gerando deficiências formativas, pela dificuldade de leitura, escrita e interpretação e, fundamentalmente, de criação textual inovadora; ganham maior proporção, devido ao menor e cada vez mais deficitária formação em pesquisa, o que exige aprofundamento nos temas propostos pelos docentes, em especial, aqueles(as) que trabalham em disciplinas de Seminários e Metodologias da Pesquisa.

Em seu conjunto, estas deficiências são estímulos para que a cópia continue ocorrendo, ou seja, o plágio.

O ciclo vicioso continua, quando muitos desses discentes, tornam-se formadores e replicam essa ação junto a seus futuros formandos(as). Mas, não se pode deixar de lado as outras variáveis aqui discutidas.

De todo modo, esta cultura plágial deve ser combatida, através da conscientização e educação de estudantes, professores e pesquisadores, em todas as etapas da vida de escolarização. É preciso estimular a criatividade para tornarem-se pesquisadores autônomos que contribuem, de forma ética com a sociedade, em favor de uma cultura antiplágial.

REFERÊNCIAS

BONETTE, L.M.C.; VOSGERAU, D.S.R. O plágio por meio da internet: uma questão ética presente desde o ensino médio. **Educação em Revista**, Marília, v.11, n.º 2, p. 7-22, jul.- dez., 2010, Disponível em: <http://www2.marilia.unesp.br/revistas/index.php/educacaoemrevista/article/view/2318> Acesso em 05 jul. 2020.

BRANDÃO, C. R.; ASSUMPÇÃO, R. **Cultura rebelde**: escritos sobre a educação popular ontem e agora. São Paulo: Ed. L, 2009.

BRANDÃO, C. R. **O que é educação**. São Paulo: Brasiliense, 1993.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais / Temas Transversais / Ética** / Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1997. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro082.pdf> Acesso em 05 jul. 2020.

CHRISTOFE, L. **Intertextualidade e plágio: questões de linguagem e autoria**. 1996. Tese (Doutorado em linguística). IEL/Unicamp. Campinas, São Paulo. Disponível em: <http://repositorio.unicamp.br/jspui/handle/REPOSIP/269073> Acesso em 05 jul. 2020.

CÓRDULA, E. B. de L.; NACIMENTO, G.C.C do. A condição autoral em vias de extinção: o plágio no universo escolar e acadêmico. **Educação Pública**. 2018. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/18/19/a-condio-autoral-em-vias-de-extino-o-plgio-no-universo-escolar-e-acadmico> Acesso em 05 jul. 2020.

DIAS, W. T.; EISENBERG, Z. W. Vozes diluídas no plágio: a (des)construção autoral entre alunos de licenciaturas. n.º.1. **Pro-Posições**, Campinas, SP, v.26, n.º 1, (76), jan./abr. 2015. Disponível em: < <https://www.scielo.br/pdf/pp/v26n1/0103-7307-pp-26-01-0179.pdf> Acesso em 05 jul. 2020.

----- . **Reflexões sobre ética, plágio e pesquisa na escola**. (s/d). Disponível em: <https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/693/o/TR03.PDF> Acesso em 05 jul. 2020.

KROKOSZ, M.; PUTVINSKIS, R. Analysis of the perceptions of undergraduate students in Business Administration on the occurrence of academic plagiarism in Brazil. International Conference on Plagiarism Across Europe and Beyond. **Anais...**, 2013. Brno. Disponível em: http://academicintegrity.eu/conference/proceedings/2013/Krokosz_Workshop_Analysis.pdf Acesso em 05 jul. 2020.

KROKOSZ, M. **Outras palavras, análise dos conceitos de autoria e plágio na produção textual científica no contexto pós-moderno**. 2014. 161f. (Tese). Doutorado em Educação. Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. São Paulo, 2014.

LARAIA, R.B. **Cultura**: um conceito antropológico. 14.^a edição. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

FAPESP. Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo. Universidades brasileiras contra o plágio. **Pesquisa FAPESP**. Edição 257, jul. 2017. Disponível em: <http://revistapesquisa.fapesp.br/2017/07/18/universidades-brasileiras-contra-o-plagio/> Acesso em 05 jul. 2020.

PONTES, F.; VENTICINQUE, D. **A redenção do plágio**. Época. 14/03/2014. Disponível em: <https://epoca.globo.com/ideias/noticia/2014/03/redencao-do-bplagiob.html> Acesso em 05 jul. 2020.

REGO, W. Universidades brasileiras contra o plágio. **Pesquisa Fapesp**, Edição 257, jul. 2017. Disponível em: <http://revistapesquisa.fapesp.br/2017/07/18/universidades-brasileiras-contra-o-plagio/> Acesso em 05 jul. 2020.

WACHOWICZ, M.; SANTOS, M.J.P. dos. **Estudos de direito de autor**: a revisão da lei de Direitos autorais. (orgs.). Florianópolis: Boiteux, 2010.

“INTERFERÊNCIA” DA TECNOLOGIA NA SALA DE AULA: A CULTURA DIGITAL

Daniela Machado de Moraes³

Rosemara Perpétua Lopes⁴

INTRODUÇÃO

Trata-se de um breve ensaio teórico, em cujo aprofundamento, ainda não possível, tem como alicerce os estudos da cultura antropológica, na obra de Edward Sapir (1884 – 1939), sobretudo Sapir (1980; 1994).

Mas também, se somam ao “acervo” de aprofundamentos – mas, não para esse momento - para tratar de tal “interferência”, em primeiro lugar, Geertz (2008). E, depois, as obras de Ponte (1986), Lévy (1999, 2002), Tocci; Widmer; Moss (2007) e, na particularidade da cultura digital, Gere (2008).

Junto ao referencial citado anteriormente e, obviamente, na pesquisa de mestrado em andamento, é trazido ao Ensaio, a minha prática profissional.

Ao longo de 19 anos de profissão, muitas mudanças vêm ocorrendo no mundo, cada vez mais globalizado refletido na escola, ambiente de meu trabalho. Porém, tais transformações neste contexto escolar, neste contexto de escola, de sala de aula, de ensino foram marcadas pelo descompasso entre o avanço tecnológico e o currículo.

É, sobre isso que pretendo discorrer, muito brevemente: o descompasso das tecnologias e o currículo escolar.

Este Ensaio pretende trazer à tona importantes contribuições para a reflexão sobre a Educação Básica, dentre elas, por exemplo, o uso das TDIC, especificamente, o celular, de forma a integrá-lo às práticas de ensino e aprendizagem no ambiente escolar. Eis o tema polêmico

³ Graduada em Pedagogia. Mestranda em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Goiás –GO. danielammoraes@yahoo.com.br

⁴ Graduada em Pedagogia. Docente Permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Jataí. rosemaraolopes@gmail.com

a que se dispõe a pesquisa da autora, com importantes contribuições da disciplina “Cultura e Processos Educativos”, ministrada pelo Dr. Claudionor R. da Silva.

VAMOS AO ASSUNTO...

Para Gómez (2015, p. 12),

[...] a instituição escolar permanece basicamente a mesma desde a sua extensão à população em geral, no final do século XIX, quando o resto da sociedade e as suas instituições se transformaram tão radicalmente que são quase irreconhecíveis desde então.

De fato, a escola não teve o mesmo desenvolvimento tecnológico social, ela não acompanhou essa tendência. Uma prova disso, no caso brasileiro, é a Lei n.º 2.246-A, de 2007 que veda o uso de telefones celulares nas escolas públicas de todo o país, lei esta, comentada na pesquisa de Martin (2014).

Em âmbito estadual, em Goiás, a Lei n.º 16.993, de 10 de maio de 2010, dispõe sobre a proibição de celulares na sala de aula das escolas da rede de ensino.

No âmbito federal, foi apresentado ao Congresso Nacional o Projeto de Lei 2806/2011 que trata da proibição de aparelhos eletrônicos portáteis nas salas de aula dos estabelecimentos de Educação Básica e Superior, salvo o que seja utilizado nas atividades pedagógicas.

Embora, haja a proibição dos dispositivos móveis nas instituições escolares, questões ligadas a essa tecnologia já se fazem presentes no cotidiano escolar.

Desde os primeiros anos 2000, várias questões têm intrigado os professores(as) da Educação Básica, das escolas municipais urbanas de Jataí, especificamente, os professores(as) das turmas do 5º ano do Ensino Fundamental.

Estas questões várias da qual, como autora, foram por mim vivenciadas, enquanto docente no ambiente escolar me permite per-

ceber particularidades desta realidade, a da presença do celular com os estudantes. Somente professores mergulhados nesse universo podem perceber as múltiplas dificuldades de se tratar no dia a dia esta realidade e gerar reflexões, propostas de soluções que culminem, como, de fato, culminou, num projeto de pesquisa na pós-graduação em Educação, na UFG, Regional de Jataí hoje, UFJ.

As mudanças que vêm ocorrendo no mundo tecnológico, impactando as escolas, ainda são “coisas” do futuro, na atualidade das escolas brasileiras, por mais paradoxal que seja, tal afirmativa o que exige adaptações no contexto educacional, de modo amplo. Trata-se de aceitar, teoricamente, falando, da entrada do *Homo zappiens* (Veen; Vrakking, 2009) nas escolas.

Segundo Gómez (2015),

[...] vivemos na aldeia global e na era da informação, uma época de rápidas mudanças, de aumento sem precedentes de interdependência e complexidade, o que está causando uma mudança radical na nossa forma de comunicar, agir, pensar e expressar. (GÓMEZ, 2015, p. 14).

Essa percepção vem ao encontro do que se lê nas Diretrizes da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO).

Atualmente, um volume crescente de produções sugerem que os aparelhos móveis, presentes em todos os lugares – especialmente telefones celulares e, mais recentemente, *tablets* – são utilizados por alunos e educadores em todo o mundo para acessar informações, racionalizar e simplificar a administração, além de facilitar a aprendizagem de maneiras inovadoras (UNESCO, 2014).

Neste contexto, é perceptível, nas residências de Jataí, que as crianças têm acesso, cada vez mais cedo, ao celular, a *tablets*, à Internet e à informação, óbvio que não se trata de todos(as), levando-se em consideração os setores mais afastados da possibilidade de um sinal de *wi-fi* e aquisição destes equipamentos e, no descarte, da realidade rural do entorno urbano.

Para Veen; Vrakking (2009 p. 12), “o *Homo zappiens*, parece considerar as escolas, instituições que não estão conectadas ao seu mundo”. *Homo Zappiens* - Nomenclatura adotada por Veen e Vrakking (2009, p. 5),

[...] não apenas para representar uma geração que faz as coisas de maneira diferente – é um expoente das mudanças sociais relacionadas à globalização, a individualização e ao uso cada vez maior da tecnologia em nossa vida.

Hoje, as tecnologias móveis são comuns, mesmo em áreas onde escolas, livros e computadores são escassos. À medida que o preço dos telefones celulares vai diminuindo, provavelmente, cada vez mais pessoas, adquiram aparelhos móveis e aprendam a usá-los, inclusive aquelas que vivem em áreas mais distantes dos grandes centros urbanos. (UNESCO, 2014)

As crianças de hoje têm características únicas diante das de outras gerações já vistas, são crianças que nasceram imersas em um meio cultural permeado pela exacerbação da produção e circulação da informação que atingiu nossos dias e que é uma das marcas registradas da cultura digital. A cultura digital é uma realidade, acessível e utilizada por crianças e jovens; vivemos uma cultura digital.

Citando Edward Sapir, Gomes (2005) relaciona a cultura com aprendizagens das pessoas entre si e de geração a geração e isso não é hereditário, o que seria, certamente, mais fácil.

Para Veen e Vrakking (2009, p. 12),

[...] essa geração, que chamamos de *Homo zappiens*, cresceu usando múltiplos recursos tecnológicos, desde a infância: o controle remoto da televisão, o *mouse* do computador, o *minidisc* e, mais recentemente, o telefone celular, o *iPod* e o aparelho de mp3.

Dessa forma, as crianças têm o controle sobre o fluxo de informações, e acabam por não se ater ou aprender aquilo que não é interessante para elas. Conforme, Veen;Vrakking (2009), o *Homo zappiens* se mostra hiperativo e de atenção limitada, pois “ele quer estar no controle daquilo

em que se envolve e não tem paciência para ouvir um professor... na verdade, ele é digital e a escola analógica (VEEN;VRAKKING, 2009, p. 12)".

As influências dessas transformações vêm aparecendo, cada vez mais, intensamente, por exemplo, ao vermos que crianças e adolescentes, estão bem mais estimulados(as), com alto grau de conhecimento em relação às TDIC (Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação) que são "[...] um conjunto de tecnologias digitais de interação e comunicação (CRUZ, 2018, p. 17)". As TDIC diferenciam-se das TIC (Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC), segundo Cruz (2018), pela presença do digital. As TDIC têm como instrumentos principais o computador, a Internet, *tablet*, celular, lousa digital.

Voltando a falar das crianças e adolescentes, Veen e Vrakking (2009), afirmam que estas jogam no computador ou no celular, elaboram estratégias de resolução de problemas e têm a capacidade de lidar com grande quantidade de informação. Realizam múltiplas tarefas, ao mesmo tempo, navegam na internet, ouvem música enquanto estudam, enviam torpedos aos colegas. Sobre os torpedos, hoje se transformaram em mensagens de *whatssApp*, que é um aplicativo multiplataforma de mensagens e chamadas de voz para *smartphones*. Além de mensagens de textos os usuários podem enviar imagens, vídeos e documento em "pdf", além de fazer ligações grátis por meio de uma conexão com a internet.

Quando chegam na escola, as crianças e adolescentes têm dificuldades de pensar de maneira linear, em prestar atenção, quando o professor e o livro são a única fonte de informação e também quando não estão no controle da atividade. É preciso ser passivo na escola. As crianças entediam-se quando a informação é pobre ou é muito lenta, ou talvez, não é uma informação *internetizada*.

Segundo Veen e Vrakking (2009), da perspectiva da criança e do adolescente, só há uma fonte de informação, a do ouvir e se calar; e essa fonte é de caráter obrigatório, punitivo. Essa assertiva leva a indagar: será que o nosso modelo de ensino atende a essa nova geração? Atende ao contexto social no qual estas crianças e adolescentes estão inseridas?

Para Veen e Vrakking (2009, p. 14),

[...] ensinar se tornou algo mais desafiador... essa nova geração oferece oportunidades nunca vistas para tornar o ensino uma profissão apaixonante e motivadora, que faça a diferença para a sociedade futura”.

A sociedade vem mudando o modo trabalhar, de viver, de satisfazer suas necessidades, das mais simples para as mais complexas, com vistas ao futuro, que será um futuro “tecnológico”, robotizado, sobretudo.

Segundo Gómez (2015), a chegada da era digital nos primeiros anos do século XXI, tem tornado turbulenta a vida dos educadores e também dos cidadãos contemporâneos. O educador, a educadora depara-se com o desafio de formar cidadãos para um mundo acelerado, repleto de possibilidades, coberto de desafios desse mundo globalizado, um mundo “na” e “da” era digital ou era da informação, assim definida:

[...] a era da informação, de 1975 até os dias atuais, em que a atividade principal dos seres humanos tem a ver com a aquisição, o processamento, a análise, a recriação e a comunicação da informação. (GÓMEZ 2015, p. 15).

Se, de um lado, as transformações e inovações deste século trazem um “mar” de possibilidades de acesso à informação e ao conhecimento, de outro,

[...] uma realidade escolar obsoleta, superada e criticada por todos, mas resistente à mudança e aferrada na defesa das tradições e dos modelos pedagógicos que, se alguma vez tiveram sentido, para mim pelo menos, questionável, certamente hoje já não tem. (GÓMEZ, 2015, p. 11)

Segundo a Unesco (2014, p. 7), “as tecnologias móveis podem ampliar e enriquecer oportunidades educacionais para estudantes em diversos ambientes”. De fato, uma sala de aula em que professores(as) e estudantes podem consultar pesquisas, dados, por meio de dispositivos móveis, com certeza enriquece, em sobremodo, o conhecimento em processo de aquisição e apreensão, criando relações, ao mesmo tempo,

verticais (professor-estudantes) e horizontais-compartilhadas entre os mesmos atores.

É preciso a consolidação do potencial da aprendizagem, qual seja, uma aprendizagem móvel que envolve o uso de tecnologias móveis, isoladamente, ou em combinação com outras tecnologias de informação e comunicação (TIC), a fim de permitir a aprendizagem a qualquer hora e em qualquer lugar.

A aprendizagem pode ocorrer de várias formas: as pessoas podem usar aparelhos móveis para acessar recursos educacionais, conectar-se a outras pessoas ou criar conteúdos, dentro ou fora da sala de aula.

A aprendizagem móvel também abrange esforços em apoio a metas educacionais amplas, como a administração eficaz de sistemas escolares e a melhor comunicação entre escolas e famílias.

A UNESCO (UNESCO, 2014) já deixou grandes e potenciais diretrizes (seriam dicas para políticas públicas educacionais?) a esse respeito aos sistemas de ensino, mas, precisamos, avançar em muito, por isso, pesquisas nesta área continuam sendo fundamentais e desafiadoras.

Na pesquisa de Martin (2014), a autora relata que o cenário encontrado, em relação à presença das tecnologias na escola, se contrapunha com uma difícil realidade: se, de um lado, a escola não oferecia infraestrutura *online* adequada, a escola pesquisada apresentava problemas de infraestrutura arquitetônica, de outro, ou seja, os alunos(as) portavam celulares de última geração, mas não tinham um sinal potente, muito menos, espaços para o seu uso, nem sequer, na sala de aula.

A escola exercia função de coerção sobre os alunos que portavam celulares e se sobrepunha à oportunidade de aprendizagem e acesso à informação.

Não havia diálogo e nem acordo da direção da escola para com os alunos. A pesquisadora (Martin, 2014) encontrou os alunos constantemente burlando as regras sobre a proibição do uso do celular na escola.

Martin (2014, p. 124) afirma que,

[...] o tempo de hoje comporta os dispositivos móveis e eles fazem parte da cultura dos sujeitos que frequentam as instituições escolares. Reduzir o celular à proibição é negar o acesso às tecnologias convergidas (relógio/despertador/acesso à Internet), é negar a cultura juvenil móvel.

Em outra pesquisa (Neves, 2018) utiliza um questionário para verificar o conhecimento prévio dos professores em relação às TIC. Ao final de sua pesquisa, o autor concluiu que não há o uso das TIC, especialmente, não há recursos e infraestrutura arquitetônica, nem técnica, nem pedagógica, para este trabalho.

Segundo o autor, essa pesquisa propiciou a compreensão do processo de inserção das TIC na esfera escolar e supõe que a formação dos professores precisa ser constante, no sentido de formação para a utilização das TIC. O sucesso da utilização das TIC, depende muito das habilidades de “orquestração” das mídias pelos professores, o que será determinante para um uso otimizado do celular em suas práticas de ensino.

Podemos perguntar, então: qual a “receita” para incorporação dos dispositivos móveis na sala de aula? Bem, essa receita não existe, precisamos ousar; usar aquilo que temos em nossa disposição, dentro da realidade de cada unidade escolar, de cada componente curricular, de cada professor, enfim. Antes de tudo, perder o medo. Medo de errar, medo de não estar no controle.

Em escolas com acesso à internet, sinal disponível aos alunos, podem-se usar *softwares* bloqueadores de sites impróprios para a idade, e, no mais, estudar, conhecer e utilizar as ferramentas que já estão disponíveis hoje nos celulares, de um modo geral. Em escolas onde não há acesso à internet o professor pode apostar em atividades off-line, ou uso da sala de “aula invertida”, em que as atividades que exijam acesso à internet, sejam realizadas em casa.

O importante é fazer da sala de aula, um espaço de aprendizagem mais interessante para a criança, o adolescente e o jovem. Perguntas,

como: “mas com o *Google* o aluno pode pesquisar o que quiser?”, “o professor perderá seu papel de detentor do saber?”, são todas perguntas que devem ser tratadas e refletidas, a iniciar com uma resposta explícita, curta e, ao mesmo tempo, de um tranquilizar: Não. O professor estará lá para auxiliar o aluno, nas habilidades em que ele ainda não domina e o aprendizado será maior ou menor, dependendo do potencial e do interesse em avançar dos alunos. Numa sala de aula organizada em grupos, por habilidades dos alunos, em que as atividades propostas serão desafios a serem cumpridos e não serão mais, meros receptores de informações; fará sentido a intermediação vygotskiana.

A tecnologia em nossas vidas é um caminho sem volta, não podemos desperdiçar as habilidades que essa nova geração possui frente às tecnologias, devemos investir para que elas se desenvolvam, pois serão essas crianças, adolescentes e jovens que produzirão novas possibilidades de cura, de cirurgias, de possibilidades para tornar a vida do ser humana cada vez mais longa e confortável.

Se vê, portanto, nessas breves considerações, que a “interferência” das tecnologia e a realidade da cultura digital, levanta muitas reflexões e diversas fontes de referências. São necessárias serem construídas e colocadas em diálogos, diálogos estes, que nem sempre serão uníssolas, na maior parte das vezes, serão contraditórios e de diversos “tons”; às vezes, desafinados, completamente.

Contudo, o delineamento do tema, no aspecto cultural antropológico – dos autores citados na Introdução do Ensaio - parece encontrar um “som” mais uniforme, menos atordoador aos ouvidos e à escrita, seja no espaço universitário, seja na escola de educação básica, partindo, da premissa que a “interferência” da cultura digital para a escola, é um caminho sem volta. Logo, tal “interferência” é a princípio, uma hipótese de interferência positiva, marcadamente, cultural e contextualizada.

CONCLUSÃO

Se espera que o tema da cultura digital, a partir de Geertz (2008), sob o *slogan* geral “comunicação e cultura” tenha aprofundamentos em

novas outras pesquisas na Linha 1 do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da recente UFJ (Universidade Federal de Jataí). E, ao destacar a obra de Geertz (2008) seja permitido que a referência ao pensamento de Edward Sapir, seja retomada, como uma forma de ser “justo” à história (possível) do desenvolvimento da cultura digital, como forma de comunicação; apontar o que é a cultura digital, conforme Gere (2008), importante observação de base antropológica.

O Ensaio é, assim, uma pequena contribuição ao debate e ao objetivo da pesquisa em andamento, problematizando essa tal “interferência”, apontando seus vetores positivos e negativos na sala de aula, subsidiando a prática docente e a prática da gestão escolar no sistema de ensino e nas unidades de ensino da Educação Básica. Reitera-se que se trata de um pequeno texto para futuras pesquisas na Linha 1 do PPGE.

REFERÊNCIAS

CRUZ, K. C. **O papel do coordenador pedagógico na formação continuada de professores dos anos finais do ensino fundamental para uso das TDIC**. 2018. 133 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Goiás, Unidade Especial de Ciências Humanas e Letras, Programa de Pós-graduação em Educação, Jataí, 2018.

GEERTZ, C. **A interpretação das culturas**. 13.^a ed. Rio de Janeiro: LTC, 2008.

GERE, C. **Digital Culture**. 2 ed. London: Reaktion Books Ltda, 2008.

GOMES, M. B. A cultura como dupla mediação social e a tese das três mudanças estruturais na sociedade contemporânea. **Revista contrapontos**, Itajaí (SC), v.5, n. 1, p. 109-124, 2005.

GÓMEZ, Á. I. P. **Educação na era digital**: a escola educativa. Porto Alegre: Penso, 2015.

LÉVY, P. **As tecnologias da inteligência**: o futuro do pensamento na Era de Informática. Rio de Janeiro: Editora 34, 2002.

LÉVY, P. **Cibercultura**. São Paulo: Editora 34, 1999.

MARTIN, L.S.N. **Entre a apropriação e a proibição**: trânsito dos dispositivos móveis em escolas públicas. 2014. 145f. Dissertação. (Mestrado em Processos Educativos, Linguagem e Tecnologias) – Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Educação, Linguagem e Tecnologias. Universidade do Estado de Goiás, Anápolis, 2014.

NEVES, G. A. das. **A Tecnologia da Informação e da Comunicação** – TIC na prática pedagógica dos professores do 6º ao 9º ano de duas escolas do município de Santa Cecília/SC. 2018. Dissertação. (Mestrado Profissional em Educação Básica). Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação Básica. Universidade Alto Vale do Rio do Peixe/SC, Caçador, 2018.

PONTE, J. **O computador:** um instrumento da Educação. Lisboa: Texto, 1986.

SAPIR, E. *A Linguagem*. São Paulo: Perspectiva, [1921] 1980.

SAPIR, E. *The psychology of culture: a course of lectures* Berlim/Nova York: Mouton de Gruyter, 1994.

TOCCI, R.J.; WIDMER, N.S.; MOSS, G.L. (orgs.). **Sistemas digitais:** princípios e aplicações. São Paulo: Prentice-hall, 2007.

UNESCO. Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. **Diretrizes de políticas da UNESCO para a aprendizagem móvel**. Brasília: UNESCO BRASIL, 2014.

VEEN, W.; VRAKKING, B. **Homo Zappiens:** educando na era digital. Porto Alegre: Arned, 2009.

PIERRE BOURDIEU: UMA LEITURA “TANGENCIAL” SOBRE O CAPITAL CULTURAL

Luciana Soares da Costa⁵
Eveline Borges Vilela Ribeiro⁶

INTRODUÇÃO

O presente capítulo exige uma “passagem”, ainda que muito breve, por alguns dos principais conceitos elaborados por Pierre Bourdieu como, *habitus*, espaço social, campo e capital cultural, apenas para citar alguns. Não passaremos por todos eles, mas tangenciaremos a particularidade do “capital cultural”, em que se propõe a problemática de colocar Pierre Bourdieu como importante “colaborador” nos estudos antropológicos de cultura, ao lado de Geertz (2008).

Pierre Bourdieu é um importante filósofo e sociólogo francês da segunda metade do século XX. Nasceu no sul da França, em 1930, e faleceu, em Paris, em 2002. Iniciou sua pesquisa social após prestar serviço militar na Argélia, contribuindo significativamente para o pensamento sociológico do século XX.

Uma das questões analisadas por Bourdieu (1998) foi o processo de democratização das escolas, demonstrando, a desigualdade social e cultural dos estudantes no interior dos espaços da escola.

Bourdieu (1974) determina o objeto particular da sociologia da educação, quando esta, trata como “ciência” a relação(ões) entre a reprodução cultural e a reprodução social.

[...] a contribuição que o sistema de ensino oferece, com vista a reprodução da estrutura das relações de força e das relações simbólicas entre as classes, contribuindo, assim, para a reprodução da

⁵ Graduada em Matemática. Mestranda em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Jataí. luciana_0701@hotmail.com

⁶ Graduada em Química. Docente Permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Jataí. eveline_vilela@yahoo.com.br

estrutura de distribuição do capital cultural entre as classes. (BOURDIEU, 1974, p. 295).

O processo de manutenção dos sistemas sociais tem a necessidade de reproduzir agentes que conhecem as leis próprias de cada sistema, a fim, de que esses agentes sejam capazes de gerar práticas próprias de reprodução do próprio sistema.

Neste sentido, a escola, de forma “dissimulada e, por isso mesmo, mais adequada, consegue manter a transmissão hereditária de poder e dos privilégios”. (BOURDIEU, 1974, p. 296).

Esta “quase naturalidade” do poder e dos privilégios, acaba sendo aceita e reproduzida por todos os agentes pertencentes ao campo, a este campo, a escola.

Bourdieu (1974) afirma que a definição tradicional do “sistema de ensino” contribui para que as teorias clássicas desvinculem a função de reprodução cultural da escola; perdura-se, desta forma, a competência do sistema de ensino na “função” de reprodução de desigualdades na oferta do “melhor” para os melhores e o mesmo “melhor” para aqueles que nunca terão acesso.

Assim, acredita-se que as “diferentes ações pedagógicas” permitam às famílias de diferentes classes sociais, que tenham acesso ao mesmo patrimônio cultural.

O legado de bens culturais acumulados e transmitidos pelas gerações anteriores, pertence realmente [...] aos que detém os meios para dele se apropriarem, assim, só consegue se apropriar dos bens culturais enquanto bens simbólicos quem tem o código que permite decifrá-los (BOURDIEU, 1974, p. 297)

Segundo Bourdieu, o consumo de bens culturais (capital cultural) está relacionado ao convívio com literatura, museu, teatro, concerto, cinema, música e cultura no geral, que é quase, exclusivamente, uma atividade de classes privilegiadas; somente quando as atividades fazem parte do cotidiano dos agentes é possível adquirir o capital cultural.

Logo, podemos inferir que para o autor, o capital cultural é conquistado, adquirido.

Para perpetuar a ordem social, o sistema escolar cumpre o seu papel de legitimar a reprodução das hierarquias sociais, tratando como “[...] dons, méritos ou competências. (Bourdieu, 1974, p. 311)”.

Estas “qualidades” configuram as relações sociais e definem o *modus* da transmissão da cultura, legitimada pela classe dominante.

Bourdieu afirma que a escola tende a aceitar e reproduzir a organização do capital cultural, fazendo que o sucesso escolar seja distribuído conforme o capital cultural da família, observando que o maior consumo de capital cultural ocorre conforme a formação acadêmica. Enquanto engenheiros demonstram maior interesse por música e atividades de lógica do que por atividades literárias e, que tendem a ter um maior consumo baseado no custo econômico, sendo necessário gastar um valor significativo para ir ao teatro, os que não possuem esse capital cultural, só conseguem ouvir música pelo rádio.

As frações mais ricas em capital cultural são propensas a investir mais na educação dos seus filhos e, ao mesmo tempo, em práticas culturais propícias a manter e aumentar sua raridade específica. As frações mais ricas em capital econômico dão primazia aos investimentos econômicos em lugar de investimentos culturais educativos. (BOURDIEU, 1974, p. 324).

Assim, conforme afirma Bourdieu, quem possui maior capital cultural, tende a incentivar um maior consumo de capital cultural, quem possui maior capital econômico, tende a investir economicamente. Porém, existe ainda uma parcela da população em ascensão social, que tende a consumir e investir em educação para seus filhos e consumir elementos que correspondam ao seu novo estilo de vida.

Faz-se necessário compreender alguns conceitos fundamentais que estão presentes nas obras de Bourdieu, para nosso foco, breve, de análise, que aqui é o capital cultural, no âmbito dos estudos antropológicos.

lógicos da cultura. Será selecionado para este ensaio os conceitos de *habitus*, espaço social, campo e capital, capital cultural.

HABITUS

O conceito de *habitus* é fundamental no conjunto da obra de Bourdieu, pois as estruturas sociais (família, escola, trabalho, igreja,) influenciam no comportamento do indivíduo, conduzindo suas escolhas e modificando seus ambientes (espaços sociais), provocando, uma ação na sociedade e, obviamente, influenciando o capital cultural.

O *habitus* é um conjunto de disposições para agir, socialmente e são disposições explicáveis, socialmente construídas e inconscientes, em que as condições de vidas diferentes implicam na produção de *habitus* diferentes.

O *habitus* é uma noção mediadora que ajuda a romper com a dualidade de senso comum entre indivíduo e sociedade ao captar “a interiorização da exterioridade e a exteriorização da interioridade”, ou seja, o modo como a sociedade se torna depositada nas pessoas, sob a forma de disposições duráveis, ou capacidades treinadas e propensões estruturadas para pensar, sentir e agir de modos determinados. (CATANI et al., 2017, p. 214)

O *habitus* engloba os modos pelos quais os indivíduos agem, sentem, são e pensam, levando a história de cada agente(s) e como cada um destes agentes compreendem e utilizam a história no modo de agir atual, possuindo um fluxo de mudança constante. Isso é muito importante para as nossas discussões sobre o capital cultural e a educação, numa perspectiva antropológica dos estudos sobre a cultura na contemporaneidade, pós-Geertz (2008).

A relação inconsciente do *habitus*, segundo Grenfell (2018), é determinada por uma equação, em que o *habitus*, somado ao campo, resulta na prática. Assim, “[...] nossa prática é resultado das relações entre nossa disposição (*habitus*) e nossa posição num campo (capital),

dentro do estado atual do jogo, nessa arena social (campo). (GRENFELL, 2018, p. 76)”.

Não se pode compreender as práticas dos agentes, compreendendo somente seus *habitus*, é necessário, compreender o campo em que está inserido.

Desta forma, o capital cultural na educação está envolvido em variáveis que merecem atenção quando se pensa na igualdade, na inclusão, na questão dos direitos humanos, enfim.

ESPAÇO SOCIAL

Espaço social é para Bourdieu “o sistema formado pelo conjunto das posições sociais ocupadas pelos agentes em uma dada formação social CATANI, et al., 2017, 177)”.

Pode ser definido também como um local abstrato, porém, dentro de espaços físicos.

Estão contidas dentro do espaço social, as relações sociais que podem ocorrer em espaços geográficos, ou não, podendo ocorrer em qualquer lugar, não possuindo, necessariamente, uma posição específica; as distâncias sociais podem não ter relação com a distância física.

Em “A distinção”, Bourdieu (2007) identifica dois espaços diferentes, porém, ligados, que estão sempre em interação, “um de posturas e outro de posições. (GRENFELL, 2018, p. 299)”.

Uma posição social pode ser definida como uma relação de posições onde um é o que o outro não é. Por exemplo: só existe professor porque existem alunos. Assim, vale “[...] ressaltar que o espaço social não seria um constructo fixo, a-histórico e diretamente válido em termos universais. (CATANI et al., 2017, p. 179)”.

Dentro dos espaços sociais os agentes lutam para conservar ou mudar o espaço social de forma a melhorar a própria localização no seu interior. Daí a questão do capital cultural tomar um foco e uma força de reflexão nos espaços educacionais, que exigem ações mais diretas contra a reprodução das desigualdades, em seu sentido amplo.

Grenfell (2018) afirma que o espaço das posturas é subjetivo e pessoal, todas as características podem ser definidas como *habitus*, ou seja, “[...] o espaço das posturas é constituído pelo conjunto e pela variedade do *habitus* de cada indivíduo. (GRENFELL, 2018, p. 299)”.

Já o espaço das posições ou espaço social, pode ser definido como a variedade de posições objetivas disponíveis para um indivíduo; o que o indivíduo possui ou deseja, ou seja, “[...] todas as posições reconhecíveis e pensáveis com seus graus variáveis de legitimidade. (GRENFELL, 2018, p. 300)”.

CAMPO

Bourdieu com a teoria dos campos propõe um modelo diferl. (2017) determina e organiza alguns elementos fundamentais para a compreensão do campo:

- o campo é um espaço de relações inclusas, dentro de espaço social maior.
- Cada campo possui suas particularidades, suas regras, seus jogos, seus riscos.
- Um campo é um sistema estruturado que possui suas regras e posições. As regras só são compreendidas se relacionadas com as suas posições específicas dentro do campo.
- Todo campo é um espaço de lutas, onde os agentes estão sempre em competição, buscando uma redefinição do capital.
- O objetivo das lutas dentro do campo é a apropriação do capital, ou seja, alcançar um troféu determinado.
- Mesmo em luta dentro do próprio campo é interesse de todos os seus agentes que ele continue a existir.
- Dentro de cada campo existe um *habitus* próprio de cada campo (*habitus* filológico, *habitus* jurídico, *habitus* futebolístico, etc.).
- Dentro de cada campo, as lutas existentes se justificam, mantendo uma lógica própria, mesmo que existam lutas externas a esse campo que possam influenciá-lo.

Sobre as “lutas” no interior do campo, afirma Bourdieu (1983):

Os que participam da luta contribuem para a reprodução do jogo contribuindo [...] para produzir a crença no valor do que está sendo disputado. Os recém-chegados devem pagar um direito de entrada que consiste no reconhecimento do valor do jogo [...] e no conhecimento (prática) dos princípios de funcionamento do jogo. Eles são levados a estratégias de subversão que, no entanto, sob pena de exclusão, permanecem dentro de certos limites. E de fato, as revoluções parciais que ocorrem continuamente nos campos não colocam em questão os próprios fundamentos do jogo. (BOURDIEU, 1983, p. 91).

Pierre Bourdieu determina dentro de campo vários conceitos de campos específicos como: campo artístico, campo científico, campo cultural, campo econômico, campo filosófico, campo intelectual, campo jurídico, campo político, campo religioso, campo universitário, entre outros.

O capital cultural está no campo cultural ou, num campo cultural, que pode ser também, um campo intelectual ou filosófico. Há de se aprofundar essa questão, mas em outro momento.

Bourdieu afirma que dentre os campos principais estão o campo cultural, econômico e político, e dentro desses há subcampos incontáveis.

No campo cultural torna-se “visível as disputas e os conflitos que constituem um dos princípios fundamentais da produção cultural. (CATANI et. al. 2017, p. 71)”.

O campo econômico foi definido por Bourdieu como um sistema ou cosmo econômico, com a intenção de determinar um ambiente fechado, determinado por relações particularmente independentes. Para Catani et al. (2017), até mesmo no interior do campo das empresas, as lutas de concorrência tem uma dimensão simbólica.

Canêdo (2017) define o campo político como espaço autônomo, mas articulado a alguns limites de regras. É o lugar onde são gerados produtos políticos, programas, conceitos, acontecimentos, que são

determinados pelos agentes sociais que comandam este campo; neste campo, os cidadãos comuns são obrigados involuntariamente a consumir.

Nessa tríade cultural, econômica e política é possível demarcar o conceito de campo em Bourdieu com apontamentos bastante interessantes sobre o capital cultural e sua relação com a área da educação, na promoção de uma realidade educativa que cumpra, no mínimo, a legislação vigente, em que, só esse “cumprimento” já descartaria a exclusão e as desigualdades presentes nesse campo, a escola, os sistemas de ensino.

CAPITAL, CAPITAL CULTURAL

Para entender o pensamento sociológico sobre o sistema de ensino na sociedade contemporânea, Bourdieu (1998), tomou emprestado da economia o conceito de capital, utilizando-o de maneira um pouco distinta:

Um “capital” é um “recurso”, segundo o modelo do “patrimônio”, isto é, um estoque de elementos (ou “componentes”) que podem ser possuídos por um indivíduo, um casal, um estabelecimento, uma comunidade, um país, etc. Um capital é também uma forma de “segurança”, especialmente do ponto de vista do futuro; tem a característica de poder, em determinados casos, ser investido e acumulado de modo mais ou menos ilimitado. (CATANI et al., 2017, p. 101).

Assim, o sociólogo utiliza o conceito de capital não apenas no sentido econômico, mas também para outros sentidos e contextos como o sentido cultural, de capital cultural.

Podemos pensar um exemplo. O estudo das desigualdades e vantagens escolares, apresentadas por Bourdieu (1998) remetem diretamente para a qualidade dos resultados educacionais, logo, o simples conceito de capital econômico, que remete a valor de bens, não explica profundamente as ligações entre os níveis socioeconômicos e os resultados da educação, surgindo, assim, a necessidade de apresentação de

outras adjetivações e explicações para o capital, como o capital social e o capital cultural.

O capital social é aquele delimitado pelas relações sociais do indivíduo, que acontece nas redes de relações que ele pode movimentar, tendo relação com o indivíduo e os membros de seu grupo ou rede:

O capital social é o conjunto de recursos atuais ou potenciais que estão ligados a posse de uma rede durável de relações mais ou menos institucionalizadas de interconhecimento e inter-reconhecimento ou, em outros termos, a vinculação a um grupo, como conjunto de agentes que não somente são dotados de propriedades comuns (passíveis de serem percebidas pelo observador, pelos outros ou por eles mesmos), mas também são unidos por ligações permanentes e úteis (BOURDIEU, 1998, p. 67).

O capital cultural é alcançado pelo indivíduo ao longo da vida, ou seja, mediante a utilização de bens culturais e atividades. Ele é apresentado sob três formas: estado incorporado, estado objetivado e estado institucionalizado.

O capital cultural incorporado, não pode ser transmitido instantaneamente, é adquirido inconscientemente durante a vida do indivíduo, já que “[...] sendo pessoal, o trabalho de aquisição é um trabalho do “sujeito” sobre si mesmo (fala-se cultivar-se). (BOURDIEU, 1998, p. 74)”.

Neste estado, o capital cultural precisa de uma incorporação, ou seja, de um tempo para assimilação, que deve ser investido pelo próprio indivíduo, não podendo ser feito por outra pessoa, nem comprado, nem mesmo trocado. O capital cultural é um ter que se tornou ser, uma propriedade que se fez corpo e tornou-se parte integrante da “pessoa”, um *habitus*.

Segundo Nogueira e Catani (1998), o capital cultural incorporado começa a ser adquirido desde a infância, com a família, e leva tempo para ser adquirido, de forma, que é a família quem possui as possibilidades de manter ou não os filhos na escola pelo tempo que for necessário para ultrapassar a barreira da reprodução da força de trabalho.

[...] o tempo durante o qual determinado indivíduo pode prolongar seu empreendimento de aquisição depende do tempo livre que sua família pode lhe assegurar, ou seja, do tempo liberado da necessidade econômica que é a condição da acumulação inicial. (NOGUEIRA; CATANI, 1998, p. 76)

O capital cultural objetivado é transmitido por meio de objetos concretos, materiais, que possuem um valor histórico e cultural, como livros, quadros, monumentos, esculturas, entre outros. Está ligado ao capital cultural incorporado, sendo necessário que o indivíduo possua interesse e conhecimento para adquirir estes objetos. Neste caso há também uma ligação financeira, pois, frequentemente, esses materiais possuem preços altos.

Segundo Catani et al. (2017, p. 77) “[...] Os bens culturais podem ser objeto de uma apropriação material, que pressupõe o capital econômico, e de uma apropriação simbólica, que pressupõe o capital cultural”.

O capital cultural institucionalizado é representado por meio de títulos escolares, diplomas emitidos por instituições escolares. O diploma é uma “[...] certidão de competência cultural que confere ao seu portador um valor convencional, constante e juridicamente garantido no que diz respeito à cultura. (NOGUEIRA; CATANI, 1998, p. 78)”.

O certificado escolar permite a comparação entre os diplomas de diversas áreas, sendo concedido maior prestígio aos diplomas de cursos de maior retorno de capital econômico. Assim, efetivamente, a incorporação da essência do curso, os saberes legitimados, conhecimentos e a junção aos capitais adquiridos, até então, não garantem todos os benefícios que o certificado lhe garante.

O sistema escolar sendo um reproduzidor da classe dominante,

[...] só pode garantir completamente o valor dos títulos que outorga em sua própria esfera de reprodução. A posse de um diploma, por mais prestigioso que seja não é por si mesmo capaz de assegurar o acesso a posições mais elevadas e não é suficiente para dar acesso ao poder econômico. (BOURDIEU, 1974, p. 333).

Logo, o diploma pode ser considerado simplesmente uma condição de acesso para o meio social.

Bourdieu ocupa uma posição importante nos estudos antropológicos de cultura, na reviravolta posta por Geertz (2008): a subjetividade que permite que se interprete as culturas, se valorize as culturas e, nesse “jogo” do capital cultural na educação, a proposta é analisar o quadro geral e o contexto, para serem pensadas a qualidade e a efetividade de uma educação que se reproduza ao reverso, qual seja, um reverso a favor da equidade social, econômica, política, social, sexual, etc.

Neste sentido, não basta apenas, do ponto de vista antropológico da cultura, somente analisar a realidade e constatar a desigualdade, é preciso, agir sobre esta realidade de poder e, trazer, com o capital cultural, a igualdade e o assegurar de direitos.

Logo, podemos imprimir uma característica de políticas que visem a mudança de quadros opressores, em favor, de quadros cidadãos, emancipatórios e validamente democráticos, ainda que no campo do poder.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Estudar os conceitos de Pierre Bourdieu, na particularidade “capital cultural” mostra-se extremamente inesgotável no conjunto das teorias bourdieunianas, somado ao fato da realidade das relações entre os campos (espaços sociais) e seus agentes.

Estabelecendo-se um jogo ou disputa de poder dentro de cada espaço em que, em nossa consideração, é a escola e a questão da cultura, as relações cultura/conhecimento/sociedade que assumem a diretividade de uma discussão iniciada e longe de se fechar, terreno teórico extremamente fértil e intelectualmente desafiador nos estudos da cultura, na área da antropologia.

Apesar de existirem diversos campos, todos possuem relações e características que se repetem, ou seja, em comum, essas características estão sujeitas às movimentações e mudanças dentro do campo.

Assim, queremos pensar a escola, os processos educativos e o perpassar da cultura: a cultura que adquire, a cultura que se exclui, a cultura que se sobressai ou a cultura exigida para o “campo” considerado, a escola, uma cultura em formato e configuração “capital”.

Pensar a escola (campo) e a cultura (como “capital”), juntamente, permitem serem pensadas a relação, por exemplo, entre a violência (simbólica), em seu sentido mais amplo e diverso e a cultura escolar, tema para texto, mais complexo e aprofundado.

Fica evidente como os sistemas de ensino não podem ser entendidos por si só, dependendo das relações do campo e dos agentes que estão inseridos. Certamente, um trabalho de muito fôlego de pesquisa e intelectualidade.

A escola reproduz o contexto sociocultural em que está inserida, por ela; passam e perpassam pessoas, crenças, valores, etc. Reproduzindo os valores e crenças de cada agente e dos grupos que estes agentes pertencem, estes *habitus* interferem e modificam constantemente a forma de ensinar e aprender e todas as relações aí envolvidas, marcadas, fundamentalmente, pela cultura.

Percebe-se, então, que os conceitos determinados por Bourdieu são extremamente importantes para compreender o espaço social da educação brasileira, buscando uma sociedade com espaços mais justos, acima de tudo. Os conceitos e as relações entre eles próprios e a cultura, como se procurou defender nesse texto permitem serem “temas de lutas” tanto no interior quanto no exterior da escola, pelo fim das desigualdades sociais e intelectuais e outras formas de desigualdades que evidenciam o poder destas relações dos conceitos e a cultura.

Nos estudos da antropologia, a cultura (capital cultural), em Bourdieu, tem uma importância fundamental, qual seja, a do retorno da subjetividade nas discussões sobre o tema.

A defesa feita neste breve ensaio é que o capital cultural permite uma vasta discussão sobre o poder que se pode empregar num dado campo, conferindo, para o caso do campo “escola” maior qualidade, maior articulação efetividade-qualidade e menos tensionamentos que

atrasam a escola em relação aos caminhos da sociedade, na ciência, tecnologia e inovação, que não são para acesso de todos, igualmente. Nestes tensionamentos, vale a máxima de que, mesmo que aí, estas relações de poder sejam evidentes, nunca são neutras; e, talvez, sempre exista a reação, o que é muito fértil para alterar a “reprodução” das desigualdades, ou melhor, eliminar.

Temos aqui, afinal, uma discussão muito inicial e profícua. Um tema de pesquisa a ser explorado e aprofundado, tendo como ponto de partida, processo e continuidades, somente e tão-somente, Pierre Bourdieu, e o conjunto de sua obra, sem “auxiliares” ou, apenas, alguns.

REFERÊNCIAS

BOURDIEU, P. Algumas propriedades dos campos. In: BOURDIEU, Pierre. **Questões de sociologia**. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1983. p. 89-94.

BOURDIEU, P. **Escritos de Educação**. Petrópolis. Vozes, 1998.

BOURDIEU, P. **A distinção: crítica social do julgamento**. São Paulo: Edusp; Porto Alegre, RS: Zouk, 2007.

BOURDIEU, Pierre. **A economia das trocas simbólicas**. São Paulo: Perspectiva. 1974.

CANÊDO, L. B. Campo político. In: CATANI, A. M. et al (Org.). **Vocabulário Bourdieu**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017.

CATANI, A. M. et al (Org.). **Vocabulário Bourdieu**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017.

GEERTZ, C. **A interpretação das Culturas**. 1ª ed. Rio de Janeiro: LTC, 2008.

GRENFELL, M. 2018. **Pierre Boudieu: Conceitos Fundamentais**. 1º reimpressão, Petrópolis, RJ: Vozes, 2018.

NOGUEIRA, M. N.; CATANI, A. Pierre Bourdieu. **Escritos em Educação**. Petrópolis: Vozes. 1998.

CULTURA E FORMAÇÃO CULTURAL DO PROFESSOR: DESAFIOS E PERSPECTIVAS

Waldir Ribeiro de Souza Filho⁷

INTRODUÇÃO

O presente texto busca refletir e construir algumas conclusões sobre a formação cultural do professor e suas implicações no trabalho.

Partindo de uma conceituação de cultura e formação cultural busca-se, inicialmente, nos conceitos antropológicos de cultura uma articulação com as questões da educação e da escola no que tange à formação professoral e seu trabalho.

Entendendo que a cultura é parte indissociável da formação de qualquer indivíduo e o mote de sua ação, considera-se que a formação cultural do professor influencia seu trabalho e, consequentemente, os processos de ensino-aprendizagem dos estudantes.

O texto é uma articulação do projeto de pesquisa em andamento no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da UFG, Regional de Jataí, atualmente, Universidade Federal de Jataí e se estrutura sob uma metodologia de pesquisa bibliográfica.

Foi possível constatar que existem alguns entraves quanto à formação cultural integral do professor, que vão desde a formação cultural deficiente ao longo da escolarização e também durante sua vida universitária nos cursos de licenciatura. Mas, não se exclui a ausência de tempo e verba (recursos financeiros) que possibilitem ao professor em formação apossar-se ou constituir-se como agente e “absorvedor” de cultura, em seu sentido amplo, não apenas de leitura de livros, mas frequência ao cinema, ao teatro, eventos musicais, etc.

Compreende-se que a educação formal e sistematizada, bem como, a educação não formal ou não escolar - como instituições integrantes

⁷ Graduado em História. Mestrando em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Jataí – GO, em 2018. waldir@unirv.edu.br

da formação do indivíduo - são permeadas e influenciadas pela cultura na qual o indivíduo está inserido, ou seja, a cultura ambiental imediata e não imediata. Portanto, uma relação entre espaços de escolarização e espaços de cultura.

A cultura a qual um indivíduo está ambientalizado, influencia sua formação pessoal, social e profissional. É sob esta perspectiva que se tratará no presente texto; a respeito da influência da cultura na formação do profissional docente.

O processo de formação de um indivíduo inicia-se ainda em seu ambiente familiar, onde adquire um conhecimento informal, que pode também ser chamado de senso comum, que pode, por extensão, ser religioso, de costumes, de heranças familiares, etc. A superação ou amplitude desse tipo de conhecimento é possível, pois o indivíduo os adquire, enquanto vive, é um tipo de conhecimento, que se difere do científico, momento que é realizado, de maneira mais eficiente, no ambiente escolar.

O professor, como agente responsável pela sistematização do conhecimento que será compartilhado com seus estudantes precisa deter os saberes específicos para atuar na área a que se propôs e, mesmo que tenha domínio de tais saberes, sua formação cultural poderá influenciar sua maneira de enxergar o conhecimento a ser compartilhado nos processos de ensino-aprendizagem.

Pensemos um professor de História que visitou as muralhas da China, conhece o idioma inglês e visitou as “sete maravilhas do mundo”. Como seria a sua aula, comparado a um professor de História que apenas conhece estas “sete maravilhas” pela *internet*, por fotos? Não que o outro professor deva se gabar de tudo o que usufruiu, mas sua condição permite que sua aula seja muito estimulante.

Conta-se que Isaac Newton não falava de seus experimentos mais fantásticos em mecânica. Ninguém frequentava suas aulas. Um comentador de sua biografia afirmou que, se tivesse falado de seus experimentos racionalistas, com certeza, entusiasmaria mais seus estudantes, pois, apesar de não gostar de gente, era inteligentíssimo e,

com muita “cultura” física e matemática, para explicar os fenômenos das ciências naturais.

De acordo com Laraia (2007, p. 68):

O modo de ver o mundo, as apreciações de ordem moral e valorativa, os diferentes comportamentos sociais e mesmo as posturas corporais são assim produtos de uma herança cultural, ou seja, o resultado da operação de uma determinada cultura.

Sendo assim, é possível pensar que, apesar de seu aprimoramento intelectual, o indivíduo carrega em si essa primeira formação cultural, que poderá influenciar sua maneira de ver o mundo e, consequentemente, sua atuação profissional.

Além da formação inicial que o indivíduo recebe no ambiente familiar, receberá, ao longo de sua vida, influências culturais que irão nortear boa parte da constituição de seus valores e princípios.

De tal feita, o professor não foge a essa dinâmica, ao longo de sua carreira, ele absorve cultura e distribui.

Sendo alguém formado para formar, algumas questões precisam ser pensadas e repensadas com mais profundidade, haja vista que em virtude do tema tratado, o professor irá, ao longo de sua carreira, lidar com as mais diversas culturas.

Se inicia a exposição com alguns elementos conceituais de cultura e formação cultural em uma perspectiva antropológica, a intenção é compreender como o professor, enquanto profissional responsável pela sistematização de saberes diversos têm se formado culturalmente e quais as implicações dessa formação em seu trabalho. Trazemos ainda para a discussão a maneira como os espaços educacionais têm propiciado o conhecimento de diversidade, de culturas e, ainda, se tal formação cultural é disponibilizada ao professor em formação.

CULTURA E FORMAÇÃO CULTURAL: CONCEITOS, CONTEXTOS E IMPLICAÇÕES NA EDUCAÇÃO

Pretendemos tratar nesse tópico do texto sobre as implicações educacionais da formação cultural de professores. Para tanto, consideramos necessária uma abordagem conceitual sobre cultura e formação cultural.

Como a ciência responsável pelos estudos culturais, a antropologia tem formulado diversos conceitos sobre cultura, determinantes culturais e sua influência na formação humana.

Marconi e Presotto (2007, p 22), trazem a perspectiva conceitual do antropólogo Edward B. Tylor, dizendo que ele:

[...] foi o primeiro a formular um conceito de cultura, em sua obra *Cultura Primitiva*. Ele propôs: “Cultura... é aquele todo complexo que inclui o conhecimento, as crenças, a arte, a moral, a lei, os costumes e todos os outros hábitos e aptidões adquiridos pelo homem como membro da sociedade”. O conceito de Tylor, que engloba todas as coisas e acontecimentos relativos ao homem, predominou no campo da antropologia durante várias décadas.

No sentido do que é apresentado por Tylor, podemos dizer que é inegável que a cultura é algo indissociável do indivíduo, sendo que, todos os elementos citados pelo autor são indispensáveis à formação cultural, embora, outras abordagens foram construídas e suas ponderações tenham sido limitadas.

Ainda tratando dessa perspectiva conceitual, Mello (2008, p. 41) nos diz que:

Na realidade, a cultura, em sentido largo, é todo o conjunto de obras humanas. É a cultura que distingue o homem dos outros animais. Por mais perfeito que seja um ninho de passarinho, pouco representa como realização comparada com qualquer objeto feito pelo homem. A diferença está, a nosso ver, na inconsciência que domina a atividade animal e na consciência que está presente ao ato humano.

Com Mello (2008) entendemos que toda e qualquer ação humana é pensada, produzida e reproduzida de maneira consciente e objetiva. Sendo assim, o homem, enquanto ser racional e cultural tem a capacidade de articular os saberes adquiridos e transformar sua realidade.

É inegável que a cultura resulta em um encadeamento lógico e inteligente, o que não significa dizer que ela própria seja produto de um procedimento predominantemente consciente. À cultura cabe o domínio do meio ambiente, a garantia da sobrevivência e do conforto humanos, bem como a satisfação humana, seja no domínio da estética, da inteligência, da biologia ou do sobrenatural. Não é exagero a afirmação de que a cultura que não muda ao longo do tempo e, conseqüentemente, não se adapta às novas situações, tende a definhar e morrer. (MELLO, 2008, p. 61).

Todas as ações empreendidas pelo homem na sociedade contribuem para a formação e modificação da cultura a qual ele está inserido. Quando Mello (2008) fala sobre se adaptar a novas situações, vale ressaltar que é o próprio homem que produz as situações que passam a exigir mudanças e adaptações, sendo assim, entendemos que o homem não é produto, mas também produtor da cultura.

Ainda em uma perspectiva conceitual sobre o que seja a cultura, podemos ainda citar Pierre Bourdieu (Bourdieu, 2007, p. 209), que entende que:

A cultura não é apenas um código comum nem mesmo um repertório comum de respostas a problemas recorrentes. Ela constitui um conjunto comum de esquemas fundamentais, previamente assimilados, e a partir dos quais se articula, segundo uma “arte da invenção” análoga a da escrita musical, uma infinidade de esquemas particulares diretamente aplicados a situações particulares.

A partir dos argumentos de Bourdieu, podemos inferir que todos os indivíduos são, ao mesmo tempo, influenciados e influenciam a cultura em seu espaço de convivência, seja de maneira consciente e objetiva ou não. É preciso pensar que a formação cultural de um

indivíduo é resultado de uma interação, sem fim, de fatores que podem ser determinantes culturais, que irão, ao longo de toda existência ser parte preponderante como ser social e cultural, como afirmam Marconi e Presotto (2007, p. 183-184):

O homem, isolado de um sistema social, não gera cultura, mas a soma de suas potencialidades, estimuladas pela sociedade e pelo meio, é que determina a dinâmica da criação cultural. Portanto, três elementos se impõem na elaboração cultural: o indivíduo, a sociedade e o ambiente.

É possível compreender a importância da articulação dos fatores citados, na formação cultural de um indivíduo e, como pretendemos discutir no presente trabalho, a influência na formação de um professor.

Pensando na escola como o primeiro ambiente que o indivíduo tem contato com um saber sistematizado e também experimenta o contato com diversas culturas é imprescindível que o professor seja capaz de articular tais saberes à cultura de seus estudantes.

A educação e a formação cultural são resultados de uma interação entre seres sociais e culturais, que interagem em um espaço onde é possível aprender e ensinar sobre os mais diversos campos do saber.

Na definição de Coêlho (2009, p. 182):

A cultura se constitui, pois, no trabalho de transformação da natureza e do homem, de interrogação da prática, da ação, dos esquemas de apreensão do real e do imaginário; de busca da racionalidade, da verdade e da universalidade, de criação nas várias esferas do saber e da ação, de abertura ao outro, ao diferente, de humanização dos indivíduos, grupos, instituições e da sociedade. Nesse trabalho coletivo, indivíduos de todas as nações, gêneros e condições sócio-econômicas têm muito a aprender e a ensinar.

A partir do conceito apresentado é possível identificar a escola como espaço fundamental de formação. A escola é um dos primeiros espaços coletivos que frequentamos; tal dinâmica de vivência e apren-

dizado se estrutura em vários níveis, do ensino básico ao superior. No ensino superior, temos a oportunidade de contato ainda mais ampliado com diversidade cultural, e que, ao longo de um tempo, nos ajuda a modificar e criar valores culturais que serão marcantes em nossa formação enquanto seres social e cultural e também profissional.

O profissional que escolhe o caminho da docência, assim como qualquer outro profissional, busca conhecimento específico na área de atuação escolhida.

Por orientação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, Lei n.º 9394/96 (LDB), o professor deve obter formação em nível superior, na área escolhida para atuar e ainda prevê a formação em nível de pós-graduação para atuar no ensino técnico e superior. (BRASIL, 1996).

Ainda nessa esteira, a LDB ainda oferece diretrizes sobre como a diversidade cultural deve ser respeitada e valorizada no ambiente educacional, isso porque, o legislador, percebendo a diversidade cultural no Brasil, buscou operadores jurídicos sobre tal questão justamente percebendo a importância da cultura e suas implicações nos processos de aprendizagem e, de alguma forma, colocando aos sistemas de ensino e ao professor(a), a importância de sua formação em cultura para explorar e valorizar a cultura em seu espaço de atuação escolar.

Vale ressaltar ainda que, em resolução do Conselho Nacional de Educação, em 2002, tratando das Diretrizes Curriculares Nacionais para Formação de Professores, no Art. 2, inciso III, prevê que as universidades devem integrar ações para enriquecimento cultural de professores em formação. (BRASIL, 2002).

Como já mencionado, todo conhecimento assimilado pelo indivíduo é parte de sua cultura, assim como, durante o período de formação profissional; seus valores e conceitos de cultura podem ser alterados e passarem a influenciar sua prática profissional.

A atuação do professor está diretamente ligada à articulação dos conteúdos ministrados à sua capacidade de articular tudo isso com a cultura. Partindo do pressuposto que a cultura é resultado e constituída pelos saberes mais variados que o indivíduo adquire ao longo da

vida, entendemos que o professor necessita ser conhecedor de valores culturais; que seja capaz de ensinar tais valores a seus estudantes. Nas palavras de Sacristán (1996, p. 3):

Se os professores não possuem cultura em profundidade, não podem ensinar cultura nem sequer nos níveis mais elementares e sobre esse princípio elementar há muito pouca investigação. Não tem ocorrido aos pesquisadores analisar os conteúdos culturais dos professores para fazer investigação útil ao professorado. O aspecto prático que se deduz dessa constatação é evidente. Em primeiro lugar, se os professores são bons profissionais, é preciso que sejam mais bem pagos, melhor considerados. Em segundo lugar, se não podem dar o que não tem, é preciso, antes de mais nada, que sejam cultos para poderem dar cultura.

No sentido do que é tratado pelo autor nesta citação, faz-se necessário que o professor detenha saberes e valores culturais que serão primordiais para a eficácia de seu trabalho. Da mesma forma, o professor de geografia, por exemplo, necessita dominar os saberes específicos necessários à sua prática e ser capaz de compartilhar esse saber de maneira sistematizada com seus estudantes, do contrário, pode não conseguir cumprir com a função pretendida. Há ainda a necessidade de o professor ser o agente eficiente para articular os saberes específicos da disciplina que trabalha com a realidade cultural de sua comunidade, como prevê a LDB.

Indo ao encontro da reflexão pretendida, é perceptível que a formação cultural ocorre na família, nas experiências cotidianas e, conseqüentemente, na escola. De acordo com Coêlho (2009, p. 17):

O mundo da cultura – entendido como esfera da formação, da formação cultural, do cultivo da humanidade e dignidade dos humanos, da “convivência” autônoma, livre e respeitosa no trabalho, na vizinhança, no bairro, na cidade, nas relações entre povos, no mundo como morada de todos, como morada humana, éthos – é indissociável da reflexão que se faz necessária das questões verda-

deiramente significativas da educação, da formação e da escola.

É importante que o professor detenha um conhecimento e uma formação cultural que possibilite desempenhar bem sua função, porém, temos que pensar na formação que esse professor tem recebido nos cursos de licenciatura, se os mesmos têm adquirido ou desenvolvido uma formação cultural que sua função exige.

De acordo com Bissoli, Moraes e Rocha (2014, p. 126-127):

O fato de a formação cultural não ser contemplada no âmbito das políticas de formação de professores sugere um paradoxo curioso. Por um lado, a universidade valoriza e prestigia os conhecimentos para além do saber especializado; por outro, não oferece condições para que seus alunos – futuros professores – desenvolvam seus próprios processos de formação cultural. As múltiplas oportunidades do mundo da cultura, permanecem, pois, fechadas ao professor comum. A ele é dada pouca chance de acesso a eventos artísticos e à literatura, o que impede que amplie seus referenciais e desenvolva sua sensibilidade. Entendo que, caso se busque realmente formar um professor que tenha condições de ser protagonista na construção de uma escola emancipatória, a questão da formação cultural deverá ser enfrentada com rigor.

Se percebe a necessidade do professor ter consciência de sua formação cultural; ter ciência do que se discute aqui neste texto, no sentido de perceber a importância da cultura para sua formação e constituição como professor.

Ao professor é dada a incumbência de, além de ser o agente responsável pela sistematização do saber, de modo que os estudantes o compreendam, há ainda a preocupação em realizar tal tarefa levando em consideração a diversidade cultural que terá em sala de aula e seu “arcabouço” cultural. Os conteúdos e metodologias de aula precisam ir ao encontro de tal diversidade.

De acordo com Suanno (2009, p. 9657), em comunicação oral proferida no IX Congresso Nacional de Educação da PUCPR, falando sobre a formação cultural de professores, destaca que:

Os professores devem, ao longo da vida profissional, ter contato com o mundo da cultura de forma intensa e diversificada, compreendendo que tais oportunidades possibilitam a ampliação dos horizontes, novas formas de enxergar a realidade, os valores, a sociedade, enfim, a vida. Destarte, a universidade precisa desenvolver atividades culturais, ampliando as possibilidades de fruição dos acadêmicos.

Percebemos como a cultura é parte integrante e importante para a formação do professor, porém, o argumento da autora (Suanno, 2009) nos remete a pensar em questões de ordem maior, haja vista que boa parte das universidades públicas brasileiras enfrentam uma crise geral de recursos, o que pode impossibilitar parte dessa formação cultural necessária para a formação do professor.

Pensando que uma das principais funções da educação é de fato a formação do indivíduo, há muito ainda que se discutir se tal formação tem sido realizada de maneira a possibilitar uma formação humana, de modo que ofereça ao indivíduo a capacidade de pensar, de articular saberes e promover mudanças em sua vida por meio da apropriação dos saberes que recebe em sua formação.

Em suma, percebemos que a cultura, a educação e a escola são elementos sociais indissociáveis, sendo, assim, o trabalho do professor torna-se tão desafiador quanto, ao mesmo tempo, prazeroso, considerando a cultura como conhecimento ou conhecimentos não “adicionais”, mas, intrínsecos, “parte de”, parte integrante do “todo” humano.

Para Coêlho (2009, p. 19):

Entre educação, cultura e formação os vínculos não são extrínsecos e contingentes, de modo que pudessem em determinadas situações não existir e depois ser estabelecidos ou restabelecidos, por exemplo, com a introdução na escola, na universi-

dade, no currículo, de elementos da cultura local ou nacional. Pelo contrário, vínculos intrínsecos as constituem e unem, não sendo possível a existência de uma sem as outras. A educação, a cultura e a formação são inerentes à existência mesma da escola, e não elementos que a esta se acrescentariam, se agregariam, trazendo-lhe, quem sabe, mais brilho ou uma característica a mais. Em outras palavras, a escola só existe enquanto obra de cultura, de educação e de formação.

A escola, em todos os níveis e modalidades, é um espaço cultural onde se deve promover discussões e momentos que propiciem refletir sobre as mais variadas questões. Como dissemos no início do presente texto, a educação deve propiciar uma formação integral do indivíduo, para tanto, o trabalho do professor é de suma importância, bem como, o acesso a outros espaços sociais, para se “equipar” de modo que as aulas sejam mais atraentes, expressem interesses e culminem numa prática cultural de mão dupla: a cultura do professor que se transfere e flui e a cultura dos estudantes que emerge, que é respeitada e incentivada para que não esteja silenciada, nem excluída.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do que foi exposto, foi possível perceber que, não há educação, não existe escola ou qualquer tipo e espaço de formação que não seja um espaço de saber cultural. A cultura é parte de todo e qualquer indivíduo, estando ligada, assim, em todos os saberes que se descobrem e se re-criam ao longo da existência e vida humanas.

A formação cultural de um indivíduo é sua formação enquanto ser social e cultural e também profissional. Sendo assim, o professor, nesse processo, ocupa um espaço privilegiado e desafiador, pois terá que lidar com estudantes com formações culturais diversas e que estarão na escola para receber um aprendizado que lhe seja válido e proveitoso.

Pensando nisso, é possível destacar que para que o professor tenha uma formação cultural adequada em sua atuação profissional, há muito o que se melhorar não só no que diz respeito simplesmente

à formação docente, há muitas outras variáveis, como já se apontou, sobretudo, financeiras e estruturais, que não estão apenas sob a dimensão da pessoa, o professor, a professora, mas todo o sistema social e financeiro envolvido nos custos de uma formação cultural, por exemplo, a compra de livros.

Sabe-se que há um desinteresse por parte do poder público em investir na formação docente e em todas as esferas e níveis da educação, seja para com os professores e professoras ativos e ativas, seja, para os professores em formação, nas mais diversas especialidades.

Ao professor não é oportunizada uma formação que possibilite o contato com variantes culturais, que possibilite que ele leve para a sala de aula novas perspectivas de conhecimento.

As pesquisas em educação e formação de professores na perspectiva cultural têm demonstrado cada vez mais a necessidade dessa interação cultural em todos os níveis educacionais, mas o que se vê na prática é que o professor não consegue realizar tal interação. Primeiramente, por não ter sido formado nessa perspectiva e também devido ao fato de que não é preocupação do sistema educacional a promoção e valorização dessa diversidade cultural, de um investimento em cultura. A unificação de conteúdos em uma base comum nos mostra isso, mas é assunto para outro texto.

Sendo assim, o grande desafio do professor do século XXI é conseguir articular o saber específico do componente curricular para o qual se habilitou aos estudos da diversidade na cultura e sobre a cultura, uma cultura, cada vez mais presente e metamórfica, impulsionada por questões midiáticas e tecnológicas que abrigam, especialmente, discursos de preconceitos e discriminações, bem como de atitudes de violência, no amplo sentido, tão presentes na escola de hoje.

O desafio torna-se ainda mais relevante quando pensamos nas maneiras de se viabilizar discussões culturais que sejam transversais aos componentes curriculares, haja vista que a autonomia do professor tem sido cada vez mais cerceada.

O estímulo à formação cultural com filmes, documentários, leituras das mais diversas e não somente as leituras de sua respectiva área de formação irão impactar, sem dúvida, a educação e a formação de seus educandos e, ele mesmo, o professor, alimentará seu processo formativo.

Espera-se, que o presente estudo incentive o professor a buscar esta formação cultural, aproveitando os espaços e as oportunidades públicas, mas, ao mesmo tempo, por meio dos movimentos sociais articular a construção e a reivindicação de políticas de formação para a cultura, de docentes, em formação inicial e formação continuada. Neste sentido, complementam nossas leituras neste artigo as contribuições das obras de Maria da Glória Gohn, em que, na oportunidade da disciplina, pudemos discutir e refletir a potencialidade dos movimentos sociais, sob uma perspectiva de educação popular, em criar políticas no meio educacional.

Os desafios e perspectivas sobre a cultura e a formação do professor, bem como, sua profissionalidade, estão postos e não são conclusivos, porém, provocativos e potencializadores de uma formação mais integralizada do professor(a) em atuação na educação básica e também no ensino superior.

REFERÊNCIAS

BISSOLI, M.F; MORAES, A.J.A.B; ROCHA, S.C.B. **A formação cultural do professor**: desafios e implicações pedagógicas. Educação em Perspectiva, Viçosa, v.5, n. 1, p. 118-134, jan/jun. 2014. Disponível em: <<https://periodicos.ufv.br/ojs/educacaoemperspectiva/article/view/6677/2749>>. Acesso em 5 jul. 2020.

BOURDIEU, P. **A economia das trocas simbólicas**. Organização e seleção: Sérgio Mivceli. São Paulo: Perspectiva, 2007.

BRASIL. **Lei nº 9394/96. Lei de diretrizes e bases da educação nacional**. Disponível em: <http://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/529732/lei_de_diretrizes_e_bases_1ed.pdf>. Acesso em 5 jul. 2020.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP nº 1, de 18 de fevereiro de 2002**. Brasília: MEC/CNE, 2002. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/res1_2.pdf>. Acesso em 5 jul. 2020.

COÊLHO, I. M (org). **Educação, cultura e formação**: um olhar da filosofia. Goiânia: Ed. PUC Goiás, 2009.

LARAIA, R. B. **Cultura**: um conceito antropológico. 21 ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2007.

MARCONI, M. A.; PRESOTTO, Z.M.N. **Antropologia**: uma introdução. 6 ed. 3 reimp. São Paulo: Atlas, 2007.

MELLO, L.G. **Antropologia cultural**: iniciação, teorias e temas. 14 ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

SACRISTÁN, J. G. Escolarização e cultura: a dupla determinação. In: SILVA, L.H. et al. **Novos mapas culturais, novas perspectivas educacionais**. Porto Alegre: Sulina, 1996.

SUANNO, M. V. R. **Formação cultural de professores**: conhecimento e sentir-pensar. IX Congresso Nacional de Educação – EDUCERE. PUCPR. III Encontro Sul Brasileiro de Psicopedagogia. 2009. p. 9654-9667. Disponível em: <http://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2009/3458_1871.pdf>. Acesso em 5 jul. 2020.

A AUSÊNCIA DE PERSONAGENS NEGROS(AS) NOS CONTOS DE FADAS⁸: SIMBOLOGIA, LINGUAGEM E EDUCAÇÃO POPULAR

Vânia Alves Carvalho⁹

INTRODUÇÃO

Com a implementação da Lei 10.639/03, alterada pela Lei 11.645/08, que torna obrigatório o ensino da História e Cultura afro-brasileira e africana, incluindo, a História e Cultura indígena brasileira, em todas as escolas, públicas e particulares, do Ensino Fundamental até o Ensino Médio, imaginou-se, “inocentemente” - ledor engano - que todos os problemas de dominação ideológica de raça, conhecidos como eurocentrismo, seriam suprimidos de nossas instituições escolares e a construção da identidade afro e indígena, seria fortalecida, o que inclui, as crianças negras.

Apesar da implantação da referida Lei, pode-se afirmar, quase se generalizar, que pouco foi alterado nas didáticas, metodologias e práticas de sala de aula que efetuassem o que consta nas Leis 10.639/03, 11.645/08 e o Parecer do Conselho Nacional de Educação de 2004 (Brasil, 2004), que estabeleceu como seriam as práticas de sala de aula no tocante as relações étnicorraciais, como também, a obra Brasil (2006).

O que se vê ainda na escola e seu currículo e, com mesma regularidade, na atual BNCC (Base Nacional Comum Curricular) (Brasil, 2017), é que as aulas de História, por exemplo, permanecem com os estereótipos discriminatórios do indígena e do negro brasileiros. O termo

⁸ Pode-se expandir o estudo para os contos maravilhosos, aqueles que destacam heróis e temáticas sociais abrangentes. Prefere-se, neste estudo, diferenciá-los dos contos de fadas. Opta-se, neste proposta, pelos contos de fadas na abordagem psicanalista de Bettelheim (1997).

⁹ Graduada em Letras Português-Inglês. Aluna Especial I do Programa em Pós-Graduação da Universidade Federal de Goiás, Regional de Jataí, em 2018. vania.alvescarvalho72@gmail.com

escravo continua sendo usado como uma condição “naturalizada” de um ser humano inferior, uma “raça” visibilizada pela opressão escravista.

A BNCC reforça, em Geografia e História, apenas essa condição do negro: tão somente, um escravo, e, fora isso, sua contribuição na culinária e na religião.

O branco e a branquitude, por ser historicamente/culturalmente considerada superior, pode escravizar a outra ou outras “raças”, ou cores. O substantivo escravo, mesmo com a implementação da referida Lei, continua sendo usado como sinônimo de pessoas passivas e submissas, negras e negros, que sempre aceitaram a situação de escravidão imposta.

Quando muito, as escolas trabalham tal tema nas datas específicas, como o treze de maio (Abolição da Escravatura) e o 20 de novembro (Dia Nacional da Consciência Negra), essa última também instituída pela Lei 10.639/03.

Todavia, o cotidiano, a rotina da escola em mostrar um negro como sujeito passivo e não resistente na História do Brasil, valoriza e reforça o pensamento e as ideias racistas, o que vem sendo combatido por importantes intelectuais negros brasileiros, desde os anos 1950, como as diversas facetas do movimento negro, nas artes, e, mais, recentemente, na educação, culminando com a Lei 10.639/03.

Se for efetuada uma referência à religião negra ou as religiões de matrizes africanas, nos currículos da educação básica, é ainda mais desalentador. Estas religiões ainda são vistas, por grande parte das instituições educacionais e a sociedade, como proibidas e impróprias para serem discutidas em sala de aula.

O tema que se aborda nesse texto, repousa sobre a ausência de negros e negras, nos contos de fadas. Neste tema, três análises conceituais nos estudos antropológicos da cultura são abordadas, brevemente: simbologia, linguagem e educação popular. Na particularidade dos contos, a proposta psicanalítica de Bettelheim (1997). Cuche (1999), Laraia (2001) e Geertz (2008), são autores que demarcam a questão da diversidade cultural nos estudos antropológicos. Encontramos em Laraia (2001) contribuições à discussão que se faz aqui, do negro(a) no currículo

da escola pública e privada brasileira. Outra referência fundamental foram os estudos da Educação Popular em Brandão; Assumpção (2009).

Mesmo após a implementação da Lei 10.639/03, os professores continuaram a ler e propor leituras de contos que apresentam sempre os mesmos personagens com as características europeias dominantes e clássicas: a princesa linda, loira, meiga e passiva à espera de um príncipe; esse, por sua vez, também, cavalheiro, branco, elegante, dotado de todas as qualidades e perfeições possíveis.

É notório que obras literárias com personagens negros com ações protagonistas, são cada vez mais comuns no mercado literário, até mesmo pela própria questão “politicamente correta” de políticas sociais contra a exclusão e o racismo. No entanto, como uma profissional da educação, há vinte anos, a conclusão que se chega é que de nada adianta a obra em si, o protagonismo do personagem negro(a), a existência destas obras literárias, se a própria conduta didática do enfoque do negro(a) em sala de aula não mudar.

Resumindo, pretende-se, com esse capítulo de livro, tratar dos contos de fadas na ausência de personagens negros(as), tomando como base, cultura interpretativa (simbologia e linguagem) e educação popular. No tocante aos contos, a particularidade dada por Bruno Bettelheim: a especificidade psicanalítica dos contos de fadas.

SIMBOLOGIA, LINGUAGEM E A CRIANÇA NEGRA NOS CONTOS DE FADAS

Ao chamar atenção para os contos de fadas, antes de Geertz, passa-se, rapidamente por algumas considerações de Bettelheim (1997) que apresentou os contos de fadas na perspectiva psicanalítica freudiana.

Assim ocorre em todos os contos de fadas. A mensagem dessas histórias é que as dificuldades e envolvimento [...] podem parecer sem solução, mas, lutando corajosamente com essas complexidades emocionais familiares, podemos conseguir uma vida muito melhor do que a dos que nunca se conturbaram com problemas graves [...] no conto

de fadas existe um perigo igual, mas ele é superado com êxito. Não há morte sem destruição, mas uma melhor integração simbolizada pela vitória sobre o inimigo ou competidor, e pela felicidade — e ela é a recompensa do herói no final do conto. Para conseguí-la, passa por experiências de crescimento comparáveis às experiências de que a criança necessita quando se desenvolve para a maturidade. Isso dá coragem à criança para que não desanime com as dificuldades que encontra na luta para chegar a ser ela mesma. (BETTELHEIM, 1997, p. 25)

Bettelheim (1997) propõe em sua obra que a criança, a partir do contato com os contos de fadas, busque sua origem e identidade e construa a capacidade de enfrentar seus problemas e superar obstáculos, através da simbologia presente nesses textos.

Pensamos para este tema de pesquisa, ainda inicial, considerar essa análise em Bettelheim, como não existente e não possível, quando o uso destes contos invisualiza a criança negra. Logo, se está a concluir, com base em nosso trabalho docente na educação básica, já de longa data, e, portanto, podemos afirmar, que isso não acontece com a criança negra, ou seja, ela não tem identificação com esse diálogo presentes nos contos de fadas, clássicos.

Bettelheim (1997) ainda postula que para a criança é mais fácil aprender o que é certo ou errado através dos contos, já que esses se assemelham ao mundo da criança, quando essa se confrontar com problemas do mundo real, poderá buscar ajuda no seu inconsciente, que assim como nos contos, sempre a levará para um final reflexivo e escolhas, como também pontua Silva (2019).

Perguntamos: que contos, desses que se contam na escola, permitirão à criança pensar a diversidade étnicorracial?

Se a criança negra não se vê identificada nos contos de fadas, em geral, ou seja, aqueles que são contados na escola, trazemos o referencial de Bettelheim (1997), nesse início de reflexão. Como também já afirmamos, esse texto tem como base vinte anos de carreira no magistério, no Ensino Fundamental e, agora, com a disciplina Cultura e Práticas

Educativas, há uma provocação em se pesquisar o tema. Tendo esse parâmetro da prática, podemos observar que nossos alunos(as) negros (principalmente as meninas), não se identificam com os personagens nos contos apresentados.

Entende-se, portanto, a partir dos estudos da cultura (Cuche, 1999; Laraia, 2001; Geertz, 2008) e da diversidade étnicorracial (Brasil, 2004; 2006; Silva, 2015) que a ausência de livros de contos de fadas nas escolas, com personagens negros e negras, contribui, substancialmente, para o aumento dos índices de exclusão dos negros, sobretudo, da mulher negra na sociedade. Essa ausência acontece mesmo com ampla presença de livros com temáticas negras no mercado editorial brasileiro, sobretudo, depois da Lei 10.639/03, inclusive, com um pesado investimento do governo federal. No entanto, obras de referência a pessoas negras, raramente, são apresentadas à realidade escolar.

Cumprir ser alertada a singularidade da obra de Geertz (2008) para a relação cultura e negritude, bem como, da obra de Bettelheim (1997) - esse último, em sua obra, refere-se à simbologia, em geral, presente nos contos de fadas, no referencial psicanalítico, sendo essa nossa escolha nesse projeto em formação. Há de se destacar ainda, que para a psicanálise dos contos em Bettelheim (1997), não se espera que as crianças ao ouvirem sobre um conto, “decorem” ou “respondam às questões” para saber se aprenderam sobre a história ou não. O conto é para ser apreendido, guardado no inconsciente e útil para o desenvolvimento psíquico, sem contar, que tal desenvolvimento está conectado, diretamente, à sexualidade, ou seja, para a construção e constituição da sexualidade infantil.

O foco desse artigo é tentar elucidar que a criança se apropria da linguagem simbólica, mas também, identitária, quando essa lhe é inerente, natural, e tenta se comportar de acordo com o que propõem esses símbolos, ao longo do seu desenvolvimento psíquico – segundo Bettelheim (1997) - o que não acontece com os símbolos presentes nos contos de fadas clássicos, pois esses fogem ao universo da criança negra, já que não lhe são culturalmente/racialmente familiares. Dessa forma,

queremos buscar relação entre cultura e psiquismo em contos de fadas que retratem as crianças negras. Deixaremos para outro momento, as crianças indígenas e outras diversidades, como a inclusiva que poderiam, pelo menos inicialmente, compor o mesmo “enredo” de pesquisa.

O breve estudo aqui empreendido, nesta subseção, se limitará à simbologia em geral, bem como a parte afetiva emocional e moral que todos os símbolos evocam.

Para Geertz,

Tais símbolos [...] parecem resumir, de alguma maneira, pelo menos para aqueles que vibram com eles, tudo que se conhece sobre a forma como é o mundo, a qualidade de vida emocional que ele suporta, e a maneira como deve comportar-se quem está nele. Dessa forma, os símbolos [...] relacionam uma ontologia e uma cosmologia com uma estética e moralidade [...]. (GEERTZ, 2008, p. 94).

Na discussão que iniciamos aqui, sobre as crianças negras não terem a mesma construção de identidade igualitária e diversa como outras etnias (principalmente as hegemônicas) quando postas em contato com os contos de fadas, se discorrerá sobre o conceito de “homem” em Clifford Geertz. Para Geertz (2008) o homem é composto de “camadas”, de ordem biológica, psicológica, social e cultural, de forma que, cada vez que essas camadas são retiradas, uma outra surgirá revelando, realmente, quem é esse verdadeiro homem, até mesmo com seus aspectos biológicos, anatômicos, fisiológicos e neurológicos.

Assim, como dizer que uma criança negra que apresenta todas essas especificidades próprias de sua raça e é moldada pela cultura em que está inserida, ao ter contato com obras literárias, cuja cultura ali exposta é tipicamente hegemônica, terá a mesma identificação com a linguagem simbólica, notadamente de uma criança branca?

Para a criança negra não há um lugar de fala, mas há o “biombo” que desvela a falácia do mito da democracia racial, ideologia preconceituosa que faz com que as crianças negras, especialmente mulheres, não sejam vistas. Para Chauí (1993) trata-se de naturalizar posições e

peças (coisas), separar humanos de sub humanos. Tal “naturalização” das coisas, faz com que sigamos o discurso de “ordem” com todas as restrições de liberdade e “apreçoamento” da exclusão, às vezes velada e silenciosa, às vezes explícita. Essa exclusão fica clara nas abordagens dos contos de fadas clássicos tão presentes nas escolas.

Voltando ao “homem” de Geertz (2008):

[...] o homem é um composto de “níveis”, cada um deles superposto aos inferiores e reforçando os que estão acima dele. À medida que se analisa o homem, retira-se camada após camada, sendo cada uma dessas camadas completa e irreduzível em si mesma, e revelando uma outra espécie de camada muito diferente embaixo dela. Retiram-se as variadas formas de cultura e se encontram as regularidades estruturais e funcionais da organização social. Descascam-se estas, por sua vez, e se encontram debaixo os fatores psicológicos — “as necessidades básicas” ou o-que-tem-você — que as suportam e as tornam possíveis: Retiram-se os fatores psicológicos e surgem então os fundamentos— de todo o edifício da vida humana. (GEERTZ, 2008, p. 32)

Para discorrer sobre simbologia junto com Geertz, as contribuições de Michel Pêcheux (Pêcheux, 1995) também são muito válidas, sobretudo, quando ele se refere ao discurso do falante em sua obra “Semântica e Discurso”.

Concordamos com suas proposições ao afirmar que nenhum discurso é neutro, mas, sim, dependente de seu emissor, receptor e contexto social em que a fala está inserida. Na mesma linha de pensamento, Foucault (1997), também discute o uso do discurso em função de poder e dominação exercido pelas instituições. Para o filósofo francês, aquele que se posiciona contra o discurso de poder instituído se mantém à margem da sociedade. Este posicionamento é análogo às ideias marxistas de que as ideias dominantes são sempre instituídas pelas classes dominantes.

Para os diversos autores (citamos apenas alguns) que abordam a linguagem dentro da teoria do discurso, e que, portanto nos subsidiam para falar de “simbologias culturais”, a linguagem dos contos de fadas nunca é neutra. O falante se coloca dentro de uma sociedade e por ela, tanto o sujeito como a sua linguagem são moldados. Da mesma forma que percebemos a existência de um preconceito linguístico e de relações de dominação a partir da linguagem, acreditamos também na não neutralidade do discurso presente nos contos de fadas e na sua (in)capacidade de educarem (ou des-educarem) ou ainda de excluírem algumas crianças (negras) de lidarem com seus problemas e conflitos interiores. Isso é posto, já que a criança negra não se vê nessas histórias.

Quando nos reportarmos aos símbolos, à língua e à linguagem, esses servem para sustentar nosso argumento sobre as relações de dominação racial em detrimento de imagens socialmente dominadas, como dos negros e dos indígenas. Dominação essa que nos apresenta como legítimas e universais, quando utilizados recursos, como os literários, para demonstrar e mostrar, etnias “superiores”, culturas “melhores”.

Sobre isso, de acordo com Thompson (1995, p. 82), tais instrumentos simbólicos servem aos interesses de alguns indivíduos somente, porém se apresentam como se servissem aos interesses de todos. Essa dominação se constrói em um nível simbólico universal que acatamos como certo e profícuo para todos, sem levar em conta as diferenças que separam cada um dos indivíduos.

Pêcheux (1995) afirma ainda que,

As palavras, expressões, proposições... mudam de sentido segundo as posições sustentadas por aqueles que as empregam, o que quer dizer que elas adquirem seu sentido em referência a essas posições, isto é, em relação às formações ideológicas. (PÊCHEUX, 1995, p. 16)

Falar da não identidade da criança negra com a simbologia presente nos contos de fadas, é falar também de exclusão, porém, uma forma de exclusão bastante velada, porque é ideológica e política.

Quando se nega à criança negra o contato com os costumes e tradições de seus antepassados, nega-lhe também a capacidade de se enxergar como sujeito de sua história.

Não temos o intuito de sermos pessimistas e ver somente o lado ruim da questão, não é esse o objetivo dessa reflexão, assim, novamente, reforça-se o fato de que, em relação aos materiais pedagógicos escolares, como os livros literários, didáticos ou paradidáticos, isso já avançou bastante. Hoje é comum vermos estampadas nesses materiais, imagens de crianças negras, deficientes, como também a apresentação de famílias homoafetivas, no entanto, o que apontamos como estudo é o fato de não se reproduzir a naturalidade dessas questões, como também do discurso que ainda é empregado nas instituições escolares; algo que se vivencia todos os dias, por exemplo, na superioridade de uma etnia branca sobre as demais, invisibilizando todas as demais etnias, seja intencional ou não.

Ainda soa estranho para muitas pessoas esse tipo de apresentação de imagens no ambiente escolar, já que a ideia da hegemonia e hierarquia social e racial ainda é muito presente. Até mesmo entre vários professores, que continuam repetindo os padrões de uma sociedade tradicional em todos os seus moldes, dando-se a impressão de que esses atos são neutros e não preconceituosos, todavia, são práticas de discriminação.

Novamente é preciso reafirmar que o objetivo deste estudo inicial é apontar o quanto ainda há a disseminação do preconceito e exclusão de forma velada em nossas instituições escolares. Entretanto, não abordaremos todos os tipos de exclusão para ater-nos somente aos contos de fadas, sua simbologia, linguagem e psicanálise, como também na forma como estes contos se apresentam, com a ausência de negros e de negras. Portanto, toda riqueza de cultura, que a escola deixa de utilizar, mesmo sob a força de uma lei de política educacional, a Lei 10.639/03.

Para continuarmos a nossa exposição, cremos ser necessário mais uma vez, dentro do que é proposto por Geertz (2008), definir o que é símbolo, para que, dessa forma, fiquem explícitas as associações dos

contos de fadas com a linguagem simbólica e a psicanálise de Bruno Bettelheim.

Para Geertz (2008), símbolo é “qualquer coisa que signifique outra coisa para alguém” ou ainda “limita-se a algo que expressa de forma oblíqua e figurativa aquilo que não pode ser afirmado de modo direto e literal”. Nesse conceito, o autor não está se limitando somente aos símbolos religiosos, mas à simbologia em geral.

Para Bettelheim (1997), os símbolos são “construções representacionais dos diversos mundos aparentes, ao lado do mundo real (...) estendendo-se ao universo da ficção”.

Nessa trajetória, como professora do Ensino Fundamental, foi muito comum observarmos como o alunado negro, principalmente as meninas, se comportavam frente às leituras dos contos de fadas, quando lhes era solicitada uma releitura, sejam essas com a utilização da linguagem não verbal, a partir de desenhos ou com o uso da escrita, a partir de produções textuais.

Em vinte anos de magistério, não identificamos nenhum aluno ou aluna que representasse uma princesa ou príncipe negro em suas produções. Quando questionados, sempre respondiam que as princesas e príncipes nunca poderiam ser negros, só os personagens como o Negrinho do Pastoreio e o Saci Pererê poderiam ser. No entanto, apesar de desenharem, pintarem e perceberem que esses dois últimos personagens têm todas as características da raça negra, as crianças não formam laços de identidade com eles, pois são personagens estereotipados e trabalhados em datas comemorativas específicas do ambiente escolar, geralmente nas comemorações do folclore. Além do mais, são a concretização da ideia concebida de que o negro se apresenta inferiorizado, na posição de escravo ou de um ser mitológico que não é muito bem-vindo nas casas das pessoas por ser um moleque negro “levado” e que pratica sempre ações não aprovadas socialmente, apesar de ser de bom coração. Novamente, temos a visão hegemônica nas falas das crianças sobre o Saci Pererê que é um “negro de alma branca”, provérbio popular que resume a discriminação velada que pretendemos “denunciar”, a favor

de uma proposta de outros novos contos de fadas com personagens negros e negras, desde a Educação Infantil.

Quando, nós professores, apresentamos aos nossos alunos e alunas, uma sorte de contos com características muito hegemônicas, principalmente no que se refere aos traços físicos dos personagens, quase sempre personagens brancos(as), estamos fornecendo a esse aluno apenas uma visão de mundo e reproduzindo desigualdades, visto que a criança, pelo pouco discernimento crítico, pode ver como natural e belo aquelas características apresentadas. Qualquer outra característica de um personagem, ou mesmo de uma pessoa real, fora desse fenótipo europeu será considerada anormal, feia e não aceitável, até mesmo, a não aceitação de si própria, enquanto crianças, por não ser condizente com os padrões de beleza ali propostos.

Citamos no parágrafo anterior somente a questão da beleza plástica para não nos atermos em outras questões ideológicas apresentadas por esses contos como a submissão da mulher e seu papel sexual, as relações patriarcais impostas, o complexo de Édipo e a sedução, sempre apresentados, simbolicamente, como bem nos apresenta Bettelheim (1997).

Outro senso comum muito presente na mente da criança e, por que não, de muitos adultos também, é a visão de uma África (berço da cultura negra) como única, geralmente inferiorizada, em termos de civilização (na semântica eurocêntrica), em relação aos demais continentes. E esse desconhecimento, como em muitos outros casos, gera preconceito, visto que a etimologia dessa palavra está no fato de se ter aversão àquilo que não se conhece ou se conhece parcialmente.

Dessa forma, a criança, dificilmente, se identificará com um lugar que lhe é apresentado apenas como um grande deserto ou savanas cheias de animais selvagens e pessoas (todas negras) que vivem em cabanas e se alimentam das mais variadas comidas exóticas. Não lhe apresentam uma África diversificada, com seus sessenta e um países, cada um com suas especificidades e idiomas; locais selvagens, em contraponto com cidades muito modernas, com pessoas de pele negra, branca, morena

e religiões variadas. Apresenta-se apenas uma África reduzida a exportadora de negros escravos passivos.

Assim, a criança negra, em sua formação escolar – como temos acompanhado em nossa trajetória profissional, tanto na docência, quanto nas atividades de supervisão de ensino na rede pública municipal – tem, de um lado, os personagens completamente hegemônicos, presentes nos contos de fadas e, de outro, apenas o estereótipo de um lugar e pessoas com as quais, sendo estas crianças, negras, são impossibilitadas de conseguir ver a si mesmas, bem como a seus pares, outrossim, de estabelecer relações de identidade, tanto individual, quanto coletiva.

Com esses exemplos conclui-se que a simbologia (Geertz, 2008) presente nos contos de fadas não agirá no inconsciente (Bettelheim, 1997) de uma criança negra, da mesma forma, que agirá em uma criança branca, sendo que essa não identificação é ainda mais reforçada pela forma com que alguns conceitos deturpados são calcificados em nossas mentes, conforme nos relata o próprio Bettelheim (1997).

As mesmas constelações básicas que aparecem no desenvolvimento de cada pessoa podem levar às personalidades e destinos humanos mais diversos, dependendo de outras experiências do indivíduo e de como ele as interprete para si próprio. Da mesma forma, um número limitado de temas básicos reina nas histórias de fadas aspectos muito diferentes da experiência humana. Tudo depende da forma da elaboração do tema e do contexto em que ocorra. (BETTELHEIM, 1997, p. 8)

Ou ainda, mais uma vez, Geertz (2008) corrobora com a nossa concepção de que os símbolos só têm sentido para o ser humano quando estes estão realmente inseridos nessa cultura simbólica.

É muito natural para algumas comunidades indígenas, por exemplo, oferecerem animais e até mesmo os próprios filhos em sacrifício aos deuses, em troca de fartura e saúde para a tribo, o que para nós, homens brancos ocidentais, é uma aberração, algo que foge a todos os princípios de “civilização” – “civilização” é aqui um conceito tyloriano, que, obviamente, não se concorda e não se coaduna com os argumen-

tos deste texto. Utilizamos esse exemplo deveras radical para elucidar mais claramente que, o que pode ser simbólico, especial e doutrinador para um, pode representar completamente a aversão para outro, pois, como afirma Geertz (2008),

Sempre pareceram (os informantes da pesquisa) utilizar suas crenças para “explicar” os fenômenos ou, mais corretamente, para convencer a eles mesmos de que os fenômenos eram explicáveis dentro do esquema das coisas aceitas, uma vez que possuíam apenas uma ligação mínima com as hipóteses do particular da possessão ou do desequilíbrio emocional, da quebra do tabu ou do enfeitiçamento que eles apresentavam, e estavam sempre prontos a abandoná-las a favor de outras, do mesmo tipo, que lhes parecessem mais plausíveis(...) Além disso, eles adotavam essa nervosa posição cognitiva com referência a fenômenos que não tinham qualquer relação prática com suas próprias vidas ou a de quem quer que fosse, na verdade(...)o poder dos nossos recursos, também simbólicos, de expressar emoções — disposições, sentimentos, paixões, afeições, sensações — numa concepção similar do seu teor difuso, seu tom e temperamento inerente. Para aqueles capazes de adotá-los, e enquanto forem capazes de adotá-los, os símbolos religiosos (referimo-nos à simbologia em geral) oferecem uma garantia cósmica, não apenas para a sua capacidade de compreender o mundo, mas também para que, compreendendo-o, deem precisão a seu sentimento, uma definição às suas emoções que lhes permita suportá-lo [...]. (GEERTZ, 2008, p. 75)

Desde que iniciamos a carreira no magistério, em 1997, exatamente o ano em que os ideais dos extintos PCN (Parâmetros Curriculares Nacionais) (Brasil, 1997) estavam em implantação, vimos, a partir dos temas transversais, no eixo Pluralidade Cultural, um fazer pedagógico diferente no modo de abordar a temática “Identidade Cultural” na prática de sala de aula e, sem dúvida, foi um marco inegável, pois o próprio documento afirma que os “Parâmetros cumprem o duplo papel

de difundir os princípios da reforma curricular e orientar o professor, na busca de novas abordagens e metodologias”.

De fato, o documento serviu para isso, porque conseguiu, pelo menos, romper com a ideia de que currículo é apenas lista de conteúdos e objetivos, a partir da inserção das temáticas: sexualidade, cidadania, ética e pluralidade cultural, entre outras. Todavia, mais uma vez, como também o próprio nome do documento diz, serviu apenas de “parâmetro”, porém, distante das efetividades esperadas, como as pesquisas sobre o tema demonstraram ao longo destes anos.

Insta salientar que as excelentes propostas no âmbito da linguística, por exemplo, de perceber a língua na perspectiva do discurso, bem como, compreender as nuances da nossa pluralidade linguística e cultural, não foram muito bem incorporadas às práticas didáticas diárias da comunidade escolar, salvo algumas raras exceções. Deste modo, a extinção dos PCN (Brasil, 1997) para dar lugar à BNCC (Brasil, 2017) é o desafio posto, a partir de agora para que os objetivos não alcançados, até então, possam ser reavaliados e outros novos alcançados, como os aqui expostos neste capítulo de livro.

O desafio a que se refere o parágrafo anterior é deixar, especialmente, de se reproduzir o que há vinte anos, desde os extintos PCN, agora, em menor escala, ou de forma mais disfarçada se vê, nas ações de preconceito velado, sejam essas no âmbito da linguagem, com um preconceito linguístico encrustado nas nossas origens do idioma português de Portugal ou da não aceitação da própria pluralidade cultural, conforme já foi citado, anteriormente no corpo desse texto.

Aquelas propostas dos PCN de inserção da pluralidade cultural no currículo já eram de grande valia, principalmente, porque diferenciavam desigualdade cultural e desigualdade social, o que para muitos são expressões sinônimas, o que não são. Essa consideração de que ambas são a mesma coisa é resultante das nossas expressões culturais também taxadas e orientadas pelas relações de poder e ordem mundial, em uma perspectiva tyloriana que prevaleceu por muitos anos na ideologia dominante eurocêntrica, até Clifford Geertz.

O que pretendemos exprimir, sem deixar dúvidas, é simplesmente, que, mesmo com todas essas orientações de política educacional a favor da valorização das mais variadas formas de grupos sociais e éticos no Brasil, as relações de poder instituídas ainda produzem preconceito, muitas vezes, até mesmo sem perceber ou compreender, como é o caso da leitura dos contos de fadas, temática deste texto.

É sabido que, apresentando heterogeneidade notável em sua composição populacional, o Brasil desconhece a si mesmo. Na relação do país consigo mesmo, é comum prevalecerem vários estereótipos, tanto regionais como em relação a grupos étnicos, sociais e culturais. Historicamente, registra-se dificuldade para se lidar com a temática do preconceito e da discriminação racial/étnica. Na escola, muitas vezes, há manifestações de racismo, discriminação social e étnica, por parte de professores, de alunos, da equipe escolar, ainda que de maneira involuntária ou inconsciente. Essas atitudes representam violação dos direitos dos alunos, professores e funcionários discriminados, trazendo consigo obstáculos ao processo educacional pelo sofrimento e constrangimento a que essas pessoas se veem expostas. (BRASIL, 1997, p. 122)

Observa-se que a citação acima, de 22 anos atrás, no entanto, pouco se alterou na efetiva prática pedagógica, argumento pautado em prática professoral pessoal.

Não podemos explicar sobre forma ou formas de preconceito, sem levar em conta o atual cenário político brasileiro, entretanto, não pretendemos, de forma alguma, que essa proposição aqui descrita assuma um caráter meramente político partidário, pelo contrário, apenas precisamos contextualizar tudo que expusemos até agora.

Indubitavelmente, temos caminhado em nossas instituições escolares para uma democracia plena em todos os seus sentidos, em termos de documentos legais, para citar apenas alguns: a Constituição de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), o Estatuto da Criança e do Adolescente, os extintos Parâmetros Curri-

culares Nacionais e a própria Base Nacional Comum Curricular, atual documento orientador do currículo da Educação Básica, mesmo com seus pontos divergentes, conflituosos e contraditórios.

Todavia, mesmo à luz de tais proposições legais de âmbito nacional, ainda presenciamos ações em nossas instituições escolares que conotam preconceitos, sejam esses velados ou não, o que comprova que esses documentos não têm tido o alcance que se espera deles, ou seja, muito ainda está somente no papel, por exemplo, a não efetividade da Lei 10.639/03 que atualiza a LDBEN. Soma-se a isso o pós-eleições de 2018, no Brasil. A partir da postura assumida pelo novo presidente do país, essas questões de compreensão e valorização das diferenças étnicas e culturais tornam-se, cada vez mais difíceis de serem alcançadas, seja em âmbito escolar ou não. É como se estivéssemos andando na contramão de todos os direitos que conquistamos até o século XXI, sobretudo com os obsoletos PCN (BRASIL, 1997).

O problema que originou este capítulo de livro, sempre nos incomodou como profissional da educação: o fato de não conseguirmos construir e fortalecer a identidade nas crianças negras, principalmente, nas meninas, sendo o contato dessa criança com os contos de fadas, um dos causadores dessa não construção da identidade, conforme tentamos demonstrar ao longo desse constructo, leva-nos, muitas vezes, a um sentimento de impotência.

Acompanha-se o problema e o foco da problemática; trabalha-se, ao longo de duas décadas, tentando encontrar uma prática pedagógica que não seja a do opressor sobre o oprimido, mas uma prática libertária, como Paulo Freire. No entanto, nunca visualizamos realmente uma mudança significativa em um sentido macro, porque o esforço de mudança além de ser micro é também, muito lento e reúne, em muitas das unidades educacionais dos países, apenas alguns poucos educadores.

Até então não conseguíamos ver outra forma de mudar essa situação, a não ser pela mudança de postura do próprio professor frente a sua prática didática ou utilizando-se dos espaços da produção acadêmica em pós-graduação. Entretanto, apesar de já termos ouvido

falar, ou mesmo estudado, superficialmente, sobre Cultura e Educação Popular, nunca havíamos feito uma ligação entre tal(is) conceito(s), ideias e lógica, com a problemática levantada, até porque a concepção de Educação Popular que tínhamos era errônea, ou para usar um termo mais correto, era inadequada. Depois de expressar o tema na simbologia e na linguagem passa-se, então, a este tópico: cultura e educação popular, permanecendo para os contos de fadas, a variável psicanalítica de Bettelheim (1997).

A CRIANÇA NEGRA NOS CONTOS DE FADAS E A EDUCAÇÃO POPULAR

A partir de agora, tomaremos como subsídio para as nossas reflexões a temática da educação popular em Brandão; Assumpção (2009).

A escolha da temática referencial se justifica, pelo fato de, após sua leitura, estarmos convictos de que para a mudança de paradigmas instaurados e incrustados até agora, a “re-aparição” da Educação Popular, conforme os autores a conceituam, pode ser capaz de recuperar, reconstruir e refortalecer a identidade das crianças negras.

Para tanto, cumpre-se, primeiramente, elucidar algumas concepções de Educação Popular na leitura de Brandão; Assumpção (2009).

Há uma Educação Popular que tem como objetivo reconstruir o saber social: é a educação da comunidade que, na maioria das vezes, serve de controle social e é regida pela mão governamental de um estado capitalista que continua reproduzindo ideais hegemônicos com um rótulo de Educação Popular, que não tem nenhuma essência realmente popular. Ou ainda, por ONGs que também buscam, através de projetos sociais, uma certa coerção da população de baixa renda, tentando uma desmarginalização de pessoas - no sentido originário da palavra, pessoas à margem da sociedade.

Nessa concepção de educação popular citada, temos indivíduos que se educam para a comunidade, para se adequarem a ela e aos padrões sociais que lhes são impostos. Como os padrões do mercado de trabalho, por exemplo. Essa linha de Educação Popular irá valorizar

que tipo de contos de fadas na escola? Contos clássicos, aqueles em que o “mundo” e as pessoas são todos(as) brancos (as), europeizantes, heterossexistas e masculinos.

Na primeira concepção, os autores nos trazem como exemplo as denominações: alfabetização de adultos, alfabetização funcional, Educação Comunitária, Educação Permanente, Educação não Formal, Educação de Base, que realmente foram conquistas obtidas, mas sempre com o véu governamental de cobertura, sem que a verdadeira Educação Popular acontecesse no país.

Assim, citamos um dos ideais da verdadeira concepção de Educação Popular:

[...] fundou não apenas um novo método de trabalho “com o povo” por meio da educação, mas toda uma nova educação libertadora, por meio do trabalho do/com o povo sobre ela – este é o sentido em que a educação popular projeta transformar todo o sistema de educação, em todos os seus níveis, como uma educação popular; (...) (BRANDÃO; ASSUMPÇÃO, 2009, p. 29)

Pela Educação Popular, há uma forma dos educadores, inserirem a criança negra nesse “mundo” da simbologia dos contos de fadas – simbologia psicanalítica proposta por Bettelheim (1997) e também numa proposta antropológica de cultura, conforme Geertz (2008).

Pelos princípios da Educação Popular, pensamos, neste artigo, a possibilidade de que o conhecimento científico do educador passará a “funcionar” ou se estabelecer, em função da construção de um, ou melhor, deste, saber popular, no caso, um saber popular afro-brasileiro ou de raízes africanas. Dessa forma, acreditamos que quando a sociedade negra se organizar em torno desse ideal (o que já acontece em muitos lugares no Brasil), de busca pela transformação e construção de seu próprio saber, independentemente de nomenclaturas, a posição dessa criança negra, inserida nesse processo político social, irá mudar. Isso tem sido uma luta de muitos anos, que culminou com a Lei 10.639/03.

A Educação Popular visa à emancipação dos sujeitos, colocando-os, realmente, como agentes de sua história. Posto isso, seria mais um trabalho político do que educacional, ou, os dois, simultaneamente, porém, o fator educação seria uma consequência das ações de cidadãos politizados, que buscam uma nova ordem para a que já está estabelecida em termos sociais, políticos e econômicos. Portanto, culturais.

Esta Educação Popular emancipatória pode ser um tripé argumentativo e de pesquisa antropológico-educacional trazendo a presença de personagens negros(as) na literatura infanto-juvenil brasileira.

Parafraseando Brandão; Assumpção (2009), não se trata, nessa proposta, idealizar uma sala de aula para crianças negras, na qual serão ministradas aulas somente dentro da temática negra. Muito pelo contrário, trata-se apenas de transformar um “sujeito econômico” em ‘sujeito político’ (Brandão; Assumpção, 2009) que saberá impor os seus saberes frente a uma sociedade de classe hegemônica e resistente ao diferente, ao diverso.

Esse ideal de Educação Popular já pode ser percebido pela aceitação do fenótipo da raça negra, que, aos poucos, vem sendo disseminado pelos próprios indivíduos negros. Por exemplo, as mulheres negras, que têm esbanjado elegância com seus cabelos afros, envoltos em turbantes étnicos ou não, moda essa, muitas vezes copiada por mulheres brancas, o que é novidade, já que foi o modelo europeu ocidental que sempre ditou a moda, ficando à marginalidade, o que fugia a ela.

Citamos esse exemplo cotidiano, corriqueiro da moda, para exemplificar que há uma massa muito grande de pessoas negras que tem conseguido, à duras penas, o seu lugar na sociedade. Este é um tópico importante para as pesquisas de fonte “Educação Popular”, e que se manifeste em forma de literatura de contos de fadas.

Pela e na Educação Popular, a comunidade se organiza e fortalece vínculos, de forma que o seu “sujeito político” não se veja como anônimo, mas como pertencente a uma coletividade que transforma o país.

Citamos ainda, como propulsor fundamental dessa Educação Popular, o papel de educadores comprometidos com a temática negra e a

Lei 10.639/03 e, portanto, não meros repetidores de práticas pedagógicas arcaicas e ultrapassadas, como as atuais que, na maioria das vezes, somente citam a temática negra em datas comemorativas do calendário escolar, como o 20 de novembro, o 13 de maio ou outras datas afins. Comemorativas? Comemorar o quê?

Seria, antes de tudo, desenvolver nessa criança negra e no seu coletivo, o que citamos ao longo de nosso escrito: a consciência de classe. Esta consciência permitirá que, quando ela, a criança negra, ou não negra, se deparar com a simbologia presente nos contos de fadas, perceberá e poderá questionar, criticar, refletir, argumentar e não aceitar o que lhe impõem como verdade única. Qual seja a invisibilidade étnica, de negros, indígenas ou outras etnias e, da mesma forma, se invisibiliza mulheres e meninas protagonistas em histórias de nossa literatura infantil.

Falar em Educação Popular é aceitar que ela se dá pelo próprio povo e que o papel do educador é apenas de contribuir com seu aporte científico em direção ao saber popular, nunca na contramão dele, mas, ao seu lado.

Sabe-se que hoje, a Educação Popular, na essência, está em silêncio, como nos apresentam os autores estudados e mesmo Gohn (1997; 2012) ao falar dos movimentos sociais negros na educação. Apesar desse silêncio, o movimento está renascendo, contudo, se percebe ainda estar corrompido por outros ideais, diferentes daqueles, seja do fim dos anos 1960, seja a dos anos 1980, quando tivemos nossa Constituição de 1988.

Todavia, não está de todo perdida a Educação Popular, no Brasil. Há espaços populares autônomos em atividade, genuínos, que são reflexivos e não apenas reflexos do que é imposto pela ideologia dominante e o atual sistema político-partidário. Espaços representados por militantes de movimentos de indígenas, de negros, de arte e cultura de “minorias”, representativas, de categorias profissionais, de proteção ao meio ambiente, entre outros. Militância essa que surgiu no berço da Educação Popular.

A Educação Popular tem remanescentes fortes na arte e na cultura brasileira, deixou um pouco o lado político para assumir esse viés cultural, geralmente, gestado pelo Estado. E é nessa nova roupagem que acreditamos ser possível inserir nossas crianças negras, com a valorização de sua arte e cultura, seja em âmbito escolar ou, preferencialmente, por setores da sociedade civil. Isso se dá porque acreditamos ainda haver um entrave muito grande em recuperar a tradição pedagógica nas escolas formais, na origem da Educação Popular, como também, em repensar, a produção literária dos contos de fadas para as crianças na educação infantil e anos iniciais.

Há uma esperança “científica” no fortalecimento de movimentos e projetos sociais populares, associações e sindicatos e, principalmente, Associações de Pais e Mestres, comprometidos em transformar a realidade opressora em uma realidade de sujeitos transformadores do espaço social em que vivem, ou seja, os “sujeitos políticos”. Podem ser, pais e mães negros(as) dispostos(as) a serem protagonistas na história de vida de seus filhos e filhas, negros, e suas futuras gerações, mantendo vivos os saberes ancestrais negros(as).

Acreditamos, ainda, que o momento político pelo qual passa o país, com orientações educacionais, tão antagônicas, por parte do governo, seria o berço para re-surgir a Educação Popular, com a essência protagonista de sua origem nos anos 1960 e 1980. Aquela Educação Popular, e que, desta vez, não ceda aos “encantamentos” que permitiu que desaparecessem de perto do “povo” e os aproximou da política falseada de democrática, mascarando os objetivos neoliberais, retirando os sindicalistas, os militantes e os “do povo” das trincheiras da luta para as cadeiras do legislativo e executivo, depois dos anos 1990, como bem destacou Gohn (1997; 2012).

Sujeitos “protagônicos” de seu próprio destino? Protagonístico parece uma palavra pedante para os participantes dos grupos de base da educação popular. A menos que se diga a eles que a história dos grandes heróis montados a cavalo, com espadas e esporas, foi construída por mulheres e homens como eles. A menos que se diga a eles que “protagô-

nico” pode ser alguém que se junta com outros para construir juntos, ativos, conscientes e participantes, o seu próprio espaço, a sua própria vida. Está aqui uma proposta a se pensar, com os contos de fadas em que negros e negras estejam presentes e, desta forma, “insurja” uma educação popular emancipatória, desde a infância, que permita ser o mercado editorial “negro”, realmente adotado pela escola brasileira sob a condição do novo projeto curricular da Educação Básica, a BNCC e que defenda a importância das Leis 10.639/03 e 11.645/08 no espaço escolar.

CONCLUSÃO

A aposta do presente artigo, em seu formato bem incipiente, traz como conclusão, mais ampla, o uso de contos de fadas, que em uma perspectiva psicanalítica em Bettelheim (1997) apresentem personagens negros(as) e numa proposta de cultura antropológica valorize as diferenças e os diferentes em Geertz (2008). Que esta literatura possa num olhar teórico do simbólico, da linguagem e da educação popular, na sugestão de histórias, contribuir para o desenvolvimento psíquico que, em última análise possa preparar os indivíduos para fortalecimento de suas identidades e, particularmente, às meninas negras, em incentivos ao empoderamento e eliminação das violências, mas, principalmente, as de gênero.

A proposta de pesquisa é ousada e, talvez, a testabilidade, em separado, primeiro, a simbologia e a linguagem, e, depois, na segunda perspectiva, a da educação popular, utilizando alternativamente os contos de fadas clássicos e aqueles contos com personagens negros e negras, seja um encaminhamento interessante de investigação.

De qualquer forma, vale a coragem de se pensar uma pesquisa inovadora, em considerar contos de fadas “étnicorraciais” e lançar o olhar da cultura (simbologia, linguagem e educação popular) somando-se, ainda, um “tato” destes contos na base psicanalítica.

Certamente, as leituras referenciais - somado às pesquisas de campo - sobre este escrito, precisam ser aprofundadas, assim, concorda o organizador da obra. Isso porque, segundo ele, a experiência

no dia a dia da escola, ao longo dos anos e a experiência na esfera da gestão da rede de ensino em que trabalha a autora, contribuem, em muito, para essa dimensão do desenvolvimento psicossocial dos contos de fadas. Contos que ele denomina, na correção do texto, de “contos de fadas étnicorraciais” no desvelar para a evidência e presença de contos negros(as) na educação básica, como uma prática antirracista, que atenda, diretamente, a Lei 10.639/03 e, fundamentalmente, traga às meninas negras o empoderamento em potencial que é a proposta lançada para futuras pesquisas para a Linha 1 do PPGE, da nova UFJ.

REFERÊNCIAS

- BETTELHEIM, B. **A psicanálise dos contos de fadas**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.
- BRANDÃO, C.R.; ASSUMPÇÃO, R. **Cultura rebelde**: escritos sobre a educação popular ontem e agora. São Paulo: Ed. L, 2009.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. Parecer CNE/CP 003/2004. **Diretrizes curriculares nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Brasília: CNE/CP, 2004.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais: **Pluralidade cultural, orientação sexual**. Brasília: MEC/SEF, 1997.
- BRASIL.Ministério da Educação. **Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-Raciais**. Brasília: SECAD, 2006.
- CHAUÍ, Marilena. **Conformismo e resistência**: aspectos da cultura popular no Brasil. 2ª ed. São Paulo: Brasiliense,1993.
- CUCHE, D. **A noção de cultura nas ciências sociais**. Baurú: Edusc, 1999.
- FOUCAULT, M. A arqueologia do saber. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1997.
- GEERTZ, C. **A interpretação das culturas**. 13.ª edição. Rio de Janeiro: LTC, 2008.
- GOHN, M.G. **Movimentos sociais e educação**. São Paulo: Cortez, 2012.
- GOHN, M.G. **Teoria dos movimentos sociais**: paradigmas clássicos e contemporâneos. São Paulo: Loyola, 1997.

LARAIA, R.B. **Cultura**: um conceito antropológico. 14.^a edição. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

PÊCHEUX, M. **Semântica e discurso**: uma crítica à afirmação do óbvio. 2.^a ed., Campinas: Editora da Unicamp, 1995.

SILVA, C.R. **Notas Pedagógicas étnicorraciais**: Recife: Livro Rápido, 2015.

SILVA.C.R. Os Contos de Fadas em Bettelheim: estagiar e ler para crianças. **Anais ... III EELE**, 2019, São Carlos, SP: UFSCar, 2019. v. 1. p. 1-1.

THOMPSON, J. B. **Ideologia e cultura moderna**: teoria social crítica na era dos meios de comunicação de massa. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

DO CONCEITO DE CULTURA PARA REFLEXÕES SOBRE ACESSO E PERMANÊNCIA NA UNIVERSIDADE

Viviani Cristina Silva¹⁰

Claudionor Renato da Silva¹¹

INTRODUÇÃO

De acordo com a proposta apresentada na disciplina Cultura e Práticas Educativas, o trabalho aqui redigido envolve um debate “curto” no âmbito da antropologia, relacionado às transformações sociais, econômicas e culturais na sociedade que culminaram ou culminam em políticas educacionais inclusivas étnico-raciais, particularmente, a política de cotas para acesso e permanência na universidade pública.

Visa, também, compreender o cenário educacional no ensino superior levando em consideração que a cultura está presente em todos os processos educativos e sociais.

Se busca, ainda, reflexões sobre a diversidade étnico-racial (negros e indígenas) no espaço acadêmico, principalmente, quanto às condições de permanência desses estudantes, a partir de um recorte histórico, cultural e legal, referente ao UFGInclui (UFG, 2008) – primeira versão - que é a temática de pesquisa da autora, sob a orientação do Prof. Dr. Claudionor Renato da Silva, no PPGE/UFJ.

Diante dessa realidade, qual seja, o aspecto do acesso e permanência de estudantes negros(as) e indígenas na universidade (na UFG), o estudo busca perceber os fundamentos, limites e contradições das políticas de ações afirmativas (Brasil, 2004, 2006) no ensino superior, particularmente, bem como a sua relação com as políticas sociais e

¹⁰ Graduada em Serviço Social. Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Jataí. vivicrys12@ufg.br

¹¹ Graduado em Pedagogia e Matemática. Docente do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Jataí. claudionorsil@gmail.com

econômicas, numa perspectiva estrutural e ampliada de sociedade, iniciando pelos conceitos de cultura, na antropologia.

A relevância da temática é reiterada por compreender o desafio no processo de acesso e permanência destes estudantes, uma realidade recente e em contínua construção no Brasil e, mais especificamente, na Universidade Federal de Goiás.

Tem-se discutido nas orientações também, o fator “mercado de trabalho”. Ou seja, e depois? E depois de formados(as)? Poucos estudos têm se debruçado na questão e, ainda, é uma problemática da pesquisa, em andamento, sem nenhuma hipótese a priori. Pensamentos em “suspense”.

É preciso afirmar que o foco nesse pequeno texto são os estudantes negros(as), afrodescendentes, quilombolas ou não, embora, o último edital do UFGInclui (UFG, 2018) tenha destaque apenas para estudantes negros(as) quilombolas. Essa também é uma importante problemática em desenvolvimento na pesquisa da autora.

Um aspecto a considerar: os movimentos indígenas, que desde o início dos anos 1970 (Munduruku, 2011), constroem sua agenda de políticas, não terão espaços de aprofundamentos nesse texto, mas o terá na pesquisa em construção. Os indígenas, englobam, junto com o movimento negro brasileiro – que não é único, mas diverso e plural, tanto ideológica quanto geograficamente -, o que denomina-se, aqui de movimentos sociais étnico-raciais, promovidos para o acesso e permanência na ensino superior público.

O problema levantado para este presente texto da disciplina é iniciado a partir do princípio de que o homem é um ser essencialmente cultural e o único animal capaz de fazer cultura; o sentido cultural passa a ser entendido como a soma dos saberes acumulados e transmitidos pela humanidade, adquirindo o caráter de universalidade. (LARAIA, 2001).

Logo, a noção de cultura é compreendida em seu sentido mais amplo remetendo aos modos de vida e de pensamento.

Nessa perspectiva de que a cultura é uma produção e construção histórica das relações dos grupos sociais entre si, busca-se compreender

a autonomia cultural e identidade dos grupos sociais e suas relações nos movimentos sociais; particularmente, no caso brasileiro, os indígenas, os negros(as), afrodescendentes, incluindo os quilombolas, recorte da pesquisa da autora.

O objetivo geral é contextualizar o processo histórico do surgimento da concepção de cultura nas ciências sociais e transpor para o debate das políticas educacionais étnico-raciais no ensino superior, com destaque, aos movimentos sociais negros e o acesso e permanência na universidade brasileira. O recorte indígena, como já se afirmou, ainda não é aprofundado.

A metodologia desenvolvida é de um estudo exploratório, com cunho bibliográfico de estado da arte, como apontado por Ferreira (2002).

Foram realizados fichamentos de estudo e leitura de alguns autores clássicos e contemporâneos que discutem o conceito de cultura e suas implicações na formação da sociedade como Cuche (1999), Laraia (2001) e Geertz (2008).

De posse destes autores análises, ainda superficiais e iniciais, sobre as políticas educacionais inclusivas no ensino superior, visando o acesso e permanência de estudantes na universidade.

Este trabalho ainda não consegue aprofundar o papel cultural dos movimentos sociais étnico-raciais na conquista das políticas educacionais, mas, esforça-se, pelo menos, para situá-lo e, pro isso mesmo, consiste em um estudo de revisão da literatura “leve” e breve. Um estudo, como esse, aqui realizado é de caráter exploratório e contribui enquanto importante parâmetro, pelo menos, inicialmente, para entendimento da evolução em produção científica sobre o tema em que a cultura é seu eixo estruturante e estruturador.

CULTURA, NA ANTROPOLOGIA – UMA BASE PARA AS DISCUSSÕES “ÉTNICO-RACIAIS” E POLÍTICAS DE COTAS

Para Denys Cuche (Cuche, 1999) a cultura permite ao homem não somente adaptar-se a seu meio, mas também adaptar este meio a

si próprio e às suas necessidades e seus projetos. Em suma, a cultura torna possível a transformação da natureza.

Para esse autor, a noção de cultura é compreendida em seu sentido vasto, amplo, que remete aos modelos de sociedade. Concepção, hoje, bastante aceita, apesar da existência de certas imprecisões e desacordos. Esta aceitação nem sempre aconteceu.

Desde seu aparecimento no século XVIII, a ideia moderna de cultura suscitou constantes debates, pois qualquer que seja o sentido que possa ter sido dado à palavra, não faltaram definições que sempre subsistiram como desacordos em torno da sua aplicação a esta ou àquela realidade “cultural”, espacial, territorial.

Nesse sentido, para compreendermos o sentido atual do conceito de cultura e seu uso nas ciências sociais - opinião de Cuche (1999) - é de grande relevância que se reconstitua sua “história” de formação conceitual. Trata-se de examinar como foi formada a palavra e, em seguida, o conceito científico que se depreendeu. Logo, localizar sua origem e sua evolução histórica conceitual; mas, não parar por aí, como nos indica Clifford Geertz.

Geertz (2008) inicia o seu trabalho crítico aos métodos modernos aplicados às ciências sociais, em particular, sobre as investigações antropológicas, questionando a força com que certas ideias surgem no panorama intelectual, para a forma como elas se instalam excluindo ideias anteriormente existentes, e que tornam-se absolutas na resolução de quase todos os problemas levantados dentro da investigação científica.

Ainda, sobre isso, Geertz (2008) defende que a cultura pode ser definida como um sistema cultural de organização (e controle) das coletividades, sistema este pautado em um mecanismo de apreensão do poder por meio da posse dos signos de poder (por parte dos que controlam as altas esferas sociais) e da submissão dos membros de uma comunidade política a tais signos. Para que esta submissão ocorra, a cultura é a mediação entre o poder e o objeto de sua ação. Isto é possível, pelo fato de que, segundo Geertz (2008), na antropologia, o conceito de cultura sofre uma revisão e passa a ser visto como um padrão de

significados transmitidos historicamente, incorporados em símbolos e materializados em comportamentos.

Nesse sentido, a cultura é, em parte, controladora do comportamento em sociedade e, ao mesmo tempo, cria e recria este comportamento, devido ao seu conteúdo ideológico impossível de ser esvaziado de significado, já que toda cultura possui uma ideologia que a embasa, pois, para Geertz (2008), a ideologia é apresentada como a dimensão norteadora/justificadora do arbitrário cultural (os princípios que são aceitos pelo senso comum como indiscutíveis e que definem o que é valorizado ou desvalorizado em termos comportamentais em determinado grupo humano), sendo o elemento mediador da apreensão dos signos e significados presentes em uma cultura.

No mesmo sentido, para Geertz (2008), com vistas a superar os métodos analíticos anteriores baseados em uma análise cultural pautada em uma espécie de adivinhação de significados como, por exemplo, o empregado por Bronisław Kasper Malinowski, o autor se dedica a criar um método denominado por ele de “Fenomenologia da Cultura”. Tal método seria utilizado para analisar e descrever a estrutura significativa da cultura a partir do estudo da percepção dos indivíduos nela presentes. Para tanto, o autor indica que o essencial é anotar e interpretar o discurso social: o que valem são as interpretações e as subjetividades.

Outro autor contemporâneo que discute sobre o conceito de cultura é Roque Laraia (Laraia, 2001) em que apresenta dois dos maiores equívocos que rondavam – e, poder-se-ia dizer, ainda, rondam - o conceito de cultura em Antropologia: os determinismos geográficos e biológicos.

Tais ideias, hoje, abandonadas, pela grande maioria dos antropólogos e cientistas sociais, sustentam que as características geográficas, biológicas, raciais ou étnicas seriam responsáveis pelas diferenças culturais entre os diversos povos. Laraia (2001) apresenta uma série de colocações que contradizem tais teses, como por exemplo, o argumento de que existem diferenças culturais significativas em relação a povos estabelecidos em condições geográficas similares. Logo, é possível considerar a existência de uma grande diversidade cultural, localizada

em um mesmo ambiente geográfico, considerando as diferenças dos espaços físicos, condicionando a diversidade cultural.

Laraia (2001) também destaca o fato de que o surgimento da cultura depende de um sistema articulado de comunicação, sem o qual seria impossível a transmissão cultural, considerando que a cultura é um processo de acúmulo de experiências diversas transmitidas pela comunicação na sociedade. Vejamos:

As diferenças existentes entre os homens, portanto, não podem ser explicadas em termos das limitações que lhes são impostas pelo seu aparato biológico ou pelo seu meio ambiente. A grande qualidade da espécie humana foi a de romper com suas próprias limitações: um animal frágil, provido de insignificante força física, toda a natureza e se transformou no mais temível dos predadores. Sem asas, dominou os ares; sem guelras ou membranas próprias, conquistou os mares. Tudo isto porque difere dos outros animais por ser o único que possui cultura. (LARAIA, 2001, p. 24).

A obra de Laraia (2001) também apresenta correntes de pensamentos de muitos autores que discutem sobre a origem da cultura; traz contribuições relevantes de natureza física e social. Com estes “autores-auxiliares” consideramos que cada contexto cultural está sempre em movimento. Entender essa dinâmica é essencial para compreender as mudanças entre as gerações dos grupos sociais, da mesma forma que é fundamental para a humanidade a compreensão das diferenças entre povos de culturas diferentes, pois se trata das diferenças que ocorrem dentro do mesmo sistema cultural. Logo, este é o único despertar que prepara o homem para enfrentar essas mudanças no contexto ao qual esteja inserido. Nesse caso, destacamos os movimentos sociais étnico-raciais contemporâneos como referência nessa discussão, pois dizem diretamente sobre os povos e nações indígenas, brasileiros, bem como aos negros(as), afro descendentes e quilombolas.

Será dado destaque, nesse texto, como se afirmou, às pessoas negras, no âmbito dos movimentos sociais, numa análise mais antro-

pológica do que das ciências sociais, na variável “cultura” e como esses movimentos impactaram a inserção, sobretudo, de negros(as) afro e quilombolas, bem como indígenas, no ensino superior brasileiro, depois dos anos 2000.

UMA BASE ANALÍTICA PARA OS MOVIMENTOS SOCIAIS NEGROS: ACESSO E PERMANÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR

Os movimentos sociais surgem como prática social, ou seja, como ações que envolvem sujeitos sociais, quer sejam coletivas e/ou individuais, e que sempre existiram, historicamente (GOHN, 2010).

Isso quer dizer que os movimentos sociais são parte de uma construção social que envolveu (e envolve) conflitos, desigualdades e lutas; enfim, lados opostos, em constantes embates e debates.

Existem registros históricos que desde a Roma Antiga até os dias atuais, os movimentos sociais se definem a partir da ação cotidiana de grupos/sujeitos historicamente excluídos, tais como, indígenas, negros, mulheres, homossexuais, pessoas com deficiência entre outros.

Por outro lado, a teorização dos movimentos sociais como prática social iniciou-se a partir do século XIX, no contexto do movimento operário na Europa, principalmente na Inglaterra (GOHN, 2010; 2012).

Nessa perspectiva é que destacamos os movimentos sociais étnico-raciais na educação e o acesso de “excluídos” ao ensino superior brasileiro; esta reflexão pode ser tratada por diferentes formas. Por exemplo, é comum designarmos para o processo de construção da educação, elementos inseridos apenas no campo da formalidade, da institucionalidade e do Estado. Mas, a educação deve ser entendida como um processo que envolve sujeitos sociais de diferentes classes, grupos e segmentos, sendo construída e modificada cotidianamente em múltiplos espaços e saberes. Além do mais, a especificidade de “qual” educação ou qual segmento educacional: educação básica ou ensino superior. E, não podemos esquecer o espaço para se tratar o tema na educação não-formal ou não-escolar e a valorização de saberes como

igualáveis ao que o ocidente chama de “conhecimento” ou “ciência, algo bem debatido por Geertz (2008), sobretudo quando nos referimos aos mestres negros(as), os líderes mais velhos(as) indígenas; o saber popular ancestral e a relação com a cultura, a cultura escolar de povos e nações, em suas particularidades.

De acordo com a literatura, os primeiros grupos sociais que lutavam pela igualdade de direitos contra a discriminação racial e inclusão do negro(a), por exemplo, eram pesquisadores do próprio movimento negro, através das ONGs, programas de pós-graduação, núcleos e centros de pesquisa; pesquisadores(as) de diversas instituições, em particular, IBGE, IPEA e universidades. Movimentos pró-educação pelas artes, o teatro, por exemplo; jornais de circulação ampla, escritos(as) e editados(as) por negros(as) e muitas outras formas de luta por igualdade.

Nos anos 90, o movimento negro, envolvido pelas políticas de ações afirmativas, ganha mais impulso e força com o propósito de desmistificar as desigualdades sociais, baseadas no antagonismo das classes sociais, iniciativa esta, que configurou uma dimensão “étnico-racial”. Nesse sentido, vários indicadores sociais ilustram números carregados com a cor do racismo, sendo o Brasil um país que efetiva uma segregação racial não declarada.

Os movimentos de combate ao racismo entendem que a proteção legal contra a discriminação racial ainda não é eficiente. Assim, tais movimentos partiram para a defesa de uma nova estratégia de combate ao racismo, que se soma a todas as outras formas de luta historicamente utilizadas, qual seja a defesa das políticas públicas de ação afirmativa, assim como o apoio às mais diferentes iniciativas (públicas e privadas) de ação afirmativa (BRANDÃO, 2005, p. 27).

As ações afirmativas, principalmente no âmbito da educação superior têm se expandido a partir de 2001. Adotadas por grande parte das instituições públicas de ensino superior, as ações afirmativas são consideradas, alternativas para a “democratização” do acesso a esse nível de ensino, para os excluídos e as chamadas “minorias”, visando, assim, a redução das desigualdades educacionais que, por consequência, são

desigualdades sociais, econômicas, culturais, etc; “minorias” é apenas um termo político de lutas para efetividade de leis e utilizado apenas nesta configuração, já que sabe-se que o debate e discurso com o uso desta palavra tem o intuito de minimizar a verdade da maioria negra e o crescimento da população indígena brasileira, ou melhor, povos e nações indígenas brasileiras.

Os segmentos sociais que mais sofreram historicamente com a exclusão social e educacional – e, todas as demais exclusões que se possam relatar – foram os negros(as) afro descendentes e quilombolas e os povos e nações indígenas.

As primeiras experiências no âmbito das ações afirmativas – políticas de reserva de vagas raciais de acesso à educação superior brasileira – foram implantadas nos primeiros anos da primeira década do século XXI, gerando sentimentos e entendimentos bastante contraditórios em relação à integridade de seu caráter de reparação, chegando-se até ao questionamento de sua constitucionalidade.

Após a decisão de constitucionalidade pelo Supremo Tribunal Federal, os novos rumos das experiências implantadas na primeira década dos anos 2000, ganham relevância. Prova disso é a edição da Lei de Cotas (BRASIL, 2012).

A referida Lei (Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012) que fixou a obrigatoriedade da reserva de 50% das vagas nas instituições de ensino federais para estudantes oriundos de escolas públicas com renda *per capita* inferior a um salário-mínimo e meio e autodeclarados pretos, pardos ou indígenas.

A partir de 2013, foram reservadas pelo menos 12,5% do número de vagas ofertadas.

A implantação das cotas ocorreu de forma progressiva ao longo dos últimos quatro anos, até chegar à metade da oferta total do ensino público superior federal.

Desse modo, a discussão deste texto, parte do pressuposto de que as ações afirmativas associadas às políticas educacionais não se descolam do processo social mais amplo, que é cultural, a nosso ver,

por isso, compreendê-las, exige que se leve em conta os processos econômicos, sociais, políticos e culturais mais abrangentes, assim como as transformações que vêm ocorrendo nas últimas décadas, na sociedade mundial, que trazem impactos significativos para as políticas sociais, inclusive para a educação superior em nível local, nacional. Ou seja, entende-se que é na base da cultura étnico-racial que se compreenderá a política educacional de acesso e permanência na universidade, como o UFG Inclui (UFG, 2008), documento de estudos da pesquisadora em formação, no PPGE/UFJ, desde 2019.

Compreender esse quadro geral relativo às mudanças vivenciadas pelas políticas educacionais, na atualidade, é condição necessária para aprofundarmos a discussão sobre o acesso e a permanência de estudantes cotistas, indígenas e negros quilombolas na educação superior pública brasileira (MUNANGA, 1996; QUEIROZ, 2004).

As lutas e mobilizações dos negros(as), ao longo da história do país, se fizeram presentes a partir dos contextos históricos, em cada época; buscaram as estratégias possíveis para estabelecer-se em contraponto aos seus antagonistas.

Esses movimentos, históricos, na construção do país, hoje dialogam com antagonismos distintos dos séculos anteriores, o que pressupõe novas configurações de luta, mas, trazem os mesmos princípios que é a busca pela efetivação de seus direitos.

Nas ações afirmativas (Munanga, 1996; Brasil, 2004; 2006) é preciso desmistificar ações preconceituosas que permeiam práticas cotidianas opressoras no universo acadêmico, visto a necessidade de pensar em estratégias institucionais, permitindo, que dimensões epistemológicas interculturais e multirraciais sejam tomadas como referências, configurando, assim, um grande desafio academicista, social, cultura, político, etc.

É preciso entender que a ação afirmativa não se restringe apenas ao estabelecimento de cotas, sendo essas, inicialmente (historicamente), destinadas a imigrantes - e com isso excludentes. Na verdade, a política de ações afirmativas representa uma luta pela inclusão, um movimento

de inclusão e não de exclusão social. Tal política age em defesa dos direitos humanos e se contrapõe às reações excludentes presentes na sociedade, como a xenofobia e o racismo.

Conforme Brandão (2005) “O acesso da minoria às grandes universidades também é resultado das políticas de ação afirmativa, vistas, entre outros aspectos, como políticas de reparação, uma forma de corrigir as injustiças o passado. (p. 24)”.

O ingresso de estudantes cotistas negros e indígenas na universidade traz a necessidade também de outras discussões de análise para garantir a permanência e o êxito acadêmico desses estudantes.

Destacamos também a importância de desenvolver debates e estratégias de acolhimento social no ambiente universitário, ações essenciais para atender as dificuldades acadêmicas apresentadas por esses estudantes, em favor do bom desempenho acadêmico dos estudantes cotistas; destacando os desafios da educação para as relações étnico-raciais; a realização de estudos mais aprofundados sobre as trajetórias acadêmicas de estudantes negros e indígenas; relação docente estudante e estudante docente; a participação dos estudantes cotistas negros e indígenas em grupos de estudos, pesquisa e extensão; e a realização de estudos/pesquisas comparativos entre as universidades brasileiras. Esses são alguns desafios institucionais que as universidades brasileiras precisam enfrentar.

Os movimentos sociais nas políticas educacionais representam uma educação cidadã, pautada na luta por direitos, da mobilização política e social. Educam, porque, questionam o sistema hegemônico, pressionando-o para a mudança, em favor de uma sociedade mais justa e igualitária; referências essenciais para a convivência humana, respeitando os direitos básicos da vida em sociedade.

CONCLUSÃO

Conforme apresentado, podemos considerar que a cultura tem um importante papel no processo de formação de qualquer sociedade,

pois ela permite não só a socialização, mas promove a discussão de diferentes saberes.

Nesse universo, o indivíduo tem o poder de integrar os diferentes saberes e levá-los para sua formação social. Mas, para que isso ocorra, faz-se necessário a capacidade de associação desse conhecimento a um determinado contexto social, levando em consideração as manifestações culturais como forma de socialização.

Nessa perspectiva, uma das premissas básicas a respeito dos movimentos sociais e a educação superior, a ser pensado para o movimento negro e também indígena, sob o enfoque antropológico, aqui defendido, é que tais movimentos são matrizes geradoras de saberes de caráter político-social e não simplesmente ações isoladas. E, no atual contexto político, social e econômico, o não isolamento, portanto, a luta coletiva é fundamental para o processo de, pelo menos, não serem perdidas as conquistas e garantias consolidadas.

Para que o acesso e permanência de estudantes negros(as) afro descendentes e quilombolas e também indígenas, na universidade, continue como política educacional são as redes de articulações que os movimentos estabelecem, na prática diária, o motor para que nenhum direito seja perdido e pelo menos, algumas novas demandas se tornem conquistas no plano das políticas educacionais. E, tal ação (relações partícipes) destas redes se materializam pelo e no questionamento sobre a conjuntura política, social, econômica e cultural, vivida por nossa sociedade brasileira, sendo tais relações, essenciais para compreender os fatores e valores da nossa cultura, o que, segundo Geertz (2008), envolve pensar os sujeitos em suas particularidades e autonomias, suas subjetividades e a mudança por *status* mais igualitário e humano.

Na relação “movimentos sociais” e “educação”, pensando o acesso e permanência, por meio das ações afirmativas, dirigidos a negros(as) e indígenas, a autora Gohn (2011) destaca que a educação não se resume simplesmente à educação escolar, ela abrange muitos outros espaços e outros saberes, todos, considerados como espaços não-formais, em que, o processo de aprendizagem é realizado através da participação

de muitas outras pessoas, envolvendo inclusive outras instâncias, utilizando o diálogo e a negociação, buscando respostas diante às situações de confrontos de ideias e as “reparações” históricas necessárias sob o formato de ações afirmativas para o acesso e permanência de etnias renegadas ao esquecimento pelo Estado brasileiro. Isso, para o acesso e permanência dos negros(as) e indígenas brasileiros na UFG é de extrema relevância, a começar com os Projetos Pedagógicos dos Cursos de graduação, na prevenção de calendários flexíveis para estes estudantes, sobretudo nas comunidades destas etnias, não só do estado de Goiás, mas de todo o território brasileiro.

Nessa concepção, as políticas de ações afirmativas para ingresso na educação superior, na realidade brasileira, devem continuar sendo resultado de uma série de debates, embates e conflitos que demarcam as lutas no campo das políticas públicas educacionais e na incessante agenda dos movimentos sociais. Logo, a implantação de programas de cotas nas universidades brasileiras, ação que começou a ser implantada de forma autônoma e isolada pelas instituições de ensino superior, segundo suas próprias normativas e, em atendimento aos seus interesses e demandas particulares, deve continuar como luta, pela permanência destes direitos, sobretudo por conta da Lei 12.711 (BRASIL, 2012) e como forma de posicionamento político e social nos desafios deste momento em que a condição pandêmica só veio agravar o que já estava precário e sem atendimento, especialmente, aquilo que demandava ações do Ministério da Educação.

É importante considerar que a Lei de Cotas (Brasil, 2012) consolidou-se em um campo de disputas, que continua a evidenciar, na sociedade e no interior da própria universidade, a polarização entre os favoráveis e contrários à implantação/continuação desta Lei. Porém, mesmo com essas medidas que fomentam a ampliação e democratização do acesso, as vagas na educação superior mostram-se aquém da demanda, e, portanto, esse nível de ensino continua sendo de acesso restrito. Talvez, por isso, o UFGInclui (UFG, 2008) ter reproduzido tantas mudanças quanto ao público a atender, culminando, no último edital

de 2019, apenas negros(as) quilombolas e indígenas; uma análise que está em andamento na pesquisa de mestrado da autora.

É preciso reconhecer que, desde sua origem, a universidade brasileira foi pensada para atender aos interesses dos ricos, e, consequentemente, favorecer a manutenção da posição social desta elite.

A conquista de um curso superior representa, no Brasil, um símbolo de *status*, com o qual está relacionada com a conquista de melhores condições de vida e de trabalho.

Sendo assim, o acesso à universidade sempre esteve vinculado à condição social e econômica dos indivíduos. Nesse sentido, um processo histórico de discussão sobre ações afirmativas, especialmente sobre a criação e implantação de políticas de cotas para acesso à educação superior nas universidades públicas brasileiras, estabelece-se como um campo de disputas, encontros e desencontros, que geram, as lutas dos movimentos sociais em educação, movimentos negros(as) e indígenas.

A ação dos movimentos sociais, tanto negros quanto indígenas, contribuiu e contribui, de forma decisiva nos direcionamentos e vivências da contemporaneidade, no âmbito dessas discussões até aqui apresentadas e aposta de contínua presença nos diálogos pela continuidade de políticas de cotas e de políticas de acesso e permanência – e para o mercado de trabalho? Assunto para outro capítulo de livro ou artigo.

No que tange às ações afirmativas no país, o estudo em andamento no PPGE/UFJ pretende demonstrar o desenrolar do debate conflituoso sobre cotas, para ingresso e permanência nas universidades brasileiras e revelar ainda, a realidade social e educacional dos egressos destes cursos, quando no decorrer do texto se levantou a questão do “e, depois?”. Acreditam, o orientador e a orientanda, juntos, que esta questão do “depois” é determinante no aspecto cultural geertziano, por exemplo, quando se tem a fala de que o indígena, depois de formado “deve” voltar ao seu povo e o quilombola para sua comunidade. Há muitos olhares de análise a serem feitos não só neste tipo de pensamento, como outros, ainda mais perigosos e preconceituosos; para o caso dos negros(as), por exemplo: qual o campo para um médico ou médica negro(a) nos

hospitais públicos dos municípios brasileiros e suas respectivas inserções na carreira médica privadas e, também na construção de suas clínicas particulares?

Acredita-se, pois, que o acesso e permanência, não bastam, numa análise mais ampla, nos dois tripés teóricos do estudo, quais sejam: cultura e movimentos sociais; é preciso avançar, no aspecto do mercado de trabalho dos egressos e egressas, problemática esta, ainda não levantada pelos estudos da área sobre o tema; por isso temos pensado o debate mais que necessário sobre o assunto, pelo ângulo de interface da Educação com o Serviço Social.

De toda forma a questão deste estudo gira em torno também em pensar o acesso dos estudantes do ensino médio, de escola pública, negros(as), indígenas e quilombolas, identificando os muitos desafios e obstáculos que estes estudantes vivenciam e irão vivenciar; e que, cabe à universidade, a garantia de condições objetivas quanto ao acesso desses estudantes, sujeitos esses, historicamente excluídos do acesso à educação superior. A pesquisa da autora, sobre o UFGInclui tem o desafio de elaborar algumas respostas e alguns encaminhamentos nessa direção também e quem sabe, produzir uma discussão inicial sobre a efetividade formativa no âmbito do mercado trabalho e como a cultura brasileira, os pensamentos e imaginários nacionais convivem com o aspecto étnico em determinadas profissões. Certamente, um aspecto muito convidativo ao pensar, sobretudo, nas questões do racismo social, institucional, o preconceito, a discriminação e tantas outras “realidades” sociais brasileiras.

REFERÊNCIAS

BRANDÃO, C. F. **As Cotas na Universidade Pública Brasileira**: Será esse o caminho? São Paulo: Autores Associados, 2005.

BRASIL. Lei nº 12.711/2012, de 29 de agosto de 2012. **Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências**. Brasília, 2012.

_____. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. Parecer CNE/CP 003/2004. **Diretrizes curriculares nacionais para a Educação das Relações**

Étnico-Raciais e para o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Brasília: CNE/CP, 2004.

----- Ministério da Educação. **Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-Raciais.** Brasília: SECAD, 2006.

CUCHE, D. **A noção de cultura nas ciências sociais.** Bauru: Edusc, 1999.

FERREIRA, N. S. A. As pesquisas denominadas “Estado da Arte”. **Educação e Sociedade**, Campinas (SP), v. 23, n.79, p. 257-272, 2002.

GEERTZ, C. **A interpretação das culturas.** 13.^a edição. Rio de Janeiro: LTC, 2008.

GOHN, M.G. **Movimentos sociais na contemporaneidade.** Revista Brasileira de Educação v. 16, n.47, maio-agosto de 2011.

GOHN, M.G. **Movimentos sociais e redes de mobilizações civis no Brasil contemporâneo.** Petrópolis: Vozes, 2010.

GOHN, M.G. **Movimentos sociais e educação.** São Paulo: Cortez, 2012.

LARAIA, R. B. **Cultura:** um conceito antropológico. 14.^a edição. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

MUNANGA, K. (org.). **Estratégias de políticas de combate à discriminação.** São Paulo: Edusp, 1996.

MUNDURUKU, D. **O caráter educativo do movimento indígena brasileiro.** São Paulo: Paulinas, 2012.

QUEIROZ, D. M. **Universidade e desigualdade.** Brancos e negros no ensino superior. Brasília, DF: Liber Livro, 2004.

UFG. Universidade Federal de Goiás. Resolução CONSUNI N.º 29/2008. **Cria o Programa “UFGInclui” na Universidade Federal de Goiás e dá outras providências.**

RAÇA, SEXUALIDADE, MENINAS: CULTURA DAS FEMINILIDADES E DO EMPODERAMENTO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Adrielle Martins de Lima¹²
Eduarda Rodrigues da Rosa¹³
Claudionor Renato da Silva¹⁴

INTRODUÇÃO

O presente artigo é resultado de debates ocorridos na disciplina “Cultura e Práticas Educativas”, do Programa de Pós-Graduação em Educação na Universidade Federal de Jataí (UFJ), em 2019. Tem por objetivo discutir como se dá a construção da sexualidade das meninas e mulheres, levando em consideração os determinantes sociais de raça e gênero, em uma perspectiva de empoderamento feminino, articulando com fatores, sobretudo, culturais, mas também fatores econômicos, políticos e sociais.

Deste modo, uma questão importante que se coloca é: como as construções sociais e culturais de raça e de gênero, interferem no desenvolvimento da sexualidade das meninas? Como o empoderamento negro e feminino pode servir de estratégia para a superação das consequências desses sistemas de opressão masculinos que se iniciam já na Educação Infantil?

Para apresentar o percurso desta investigação utilizamos as proposições de pesquisas referentes à Educação Sexual com foco nas relações de gênero, tendo como respaldo, referenciais bibliográficos críticos da teoria feminista.

¹² Graduanda em Pedagogia. Aluna Especial II no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE/UFJ) durante o ano de 2019. adriellemartins56@gmail.com

¹³ Graduada em Psicologia. Aluna Especial I no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE/UFJ) durante o ano de 2019. psico.eduardarodrigues@gmail.com

¹⁴ Graduado em Pedagogia e Matemática. Docente do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Jataí. claudionorsil@gmail.com

Nessa perspectiva, a metodologia utilizada é a pesquisa bibliográfica, em que, segundo Gil (2002), é elaborada a partir de um material que já tenha sido publicado, composto, principalmente, por livros e artigos científicos, em que, o objetivo é que o pesquisador tenha acesso aos materiais já escritos e elaborados sobre o assunto da pesquisa.

A discussão é dividida em três seções, nas quais, a primeira, explana sobre a construção das feminilidades e a forma como os processos culturais e sociais, em especial, de gênero e raça, participam desta construção; a segunda seção trata da violência contra a mulher e seus determinantes sociais e, a última, discute sobre o empoderamento, enquanto estratégia de prevenção e superação da violência e demais dissimetrias sociais de gênero e raça.

A CONSTRUÇÃO DAS FEMINILIDADES

Saffioti (1999) pautada nos estudos pioneiros sobre gênero de Simone de Beauvoir (o livro “O Segundo Sexo”) entende que o feminino não é composto apenas por fatores biológicos ou pela anatomia humana, o feminino é construído pela sociedade e pelas relações sociais, ou seja, é necessário aprender a ser mulher, cada uma com sua especificidade. Neste sentido, a frase de Beauvoir conhecida mundialmente, segue dessa premissa: “*On ne naît pas femme, on le devient*”, que significa: “Ninguém nasce mulher, torna-se”.

Falar das feminilidades, bem como do empoderamento feminino que se tratará mais adiante, envolve falar não de uma, mas de diversas e várias feminilidades.

Segundo Schippers (2007), as feminilidades não tem um desenvolvimento teórico avançado e consolidado, como nos estudos das masculinidades – múltiplas masculinidades e masculinidade hegemônica –, construídas teoricamente.

Daí o incentivo de Barbosa (2016) por mais estudos sobre as feminilidades na Educação Infantil brasileira.

[...] cada tempo histórico reconhece tipos diferentes de feminilidades e masculinidades, assim como o

caráter diferenciado deles no âmbito local, regional e global. Sobre a importância de estudos que foquem as feminilidades e a hierarquia de gênero. (BARBOSA, 2016, p. 40, 41).

Para Guacira Louro (Louro, 2007, p. 9)

[...] as muitas formas de fazer-se mulher ou homem, as várias possibilidades de viver prazeres e desejos corporais são sempre sugeridas, anunciadas, promovidas socialmente [...], elas são também renovadamente, reguladas, condenadas ou negadas.

Nesta afirmação, evidencia-se o caráter social, público e político da sexualidade, uma vez que ela é ensinada, localizada e marcada pela cultura em que se insere. Dito de outra forma, a sexualidade é fluida, ela se transforma conforme a sociedade, se transforma e muda conforme o contexto social e cultural que está inserida. A sexualidade não é fixa e nem universal, embora seja exatamente este o investimento e objetivo social de controle, um controle, do qual, as feminilidades dão impulso ao seu desmantelamento machista e patriarcal.

As concepções das autoras Saffioti (1999) e Louro (2007) acerca do caráter social e cultural das construções da feminilidade e sexualidade, encontram respaldo e consonância com o pensamento do antropólogo Clifford Geertz (Geertz, 2008), que assume uma crítica severa ao conceito iluminista de natureza humana, que traz em seu bojo principal a imutabilidade e universalidade do homem, colocando os aspectos culturais de tempo e espaço, apenas como alegóricos, não capazes de mudar a essência da natureza humana. Sendo assim, ele afirma que

[...] a enorme e ampla variedade de diferenças entre os homens, em crenças e valores, em costumes e instituições, tanto no tempo como de lugar para lugar, é essencialmente sem significado ao definir sua natureza. (GEERTZ, 2008, p. 26).

Da mesma forma, considerar outros aspectos, além do biológico, para se pensar o feminino e o masculino, também perderiam o sentido e o significado, se conferíssemos a estas duas instâncias o status de essência e natureza humana.

A antropologia tem tentado encontrar um caminho para um conceito mais viável de homem, um conceito que rompa com a ideia de natureza universal. Esta perspectiva abala as bases sólidas das ideias dominantes e cria uma fenda que compreende a humanidade em sua diversidade de natureza e expressão. (GEERTZ, 2008).

Sendo assim, Geertz (2008, p. 33) propõe a ideia de que a cultura é um conjunto de mecanismos de controle – planos, receitas, regras, instituições- que governam o comportamento humano; e que “o homem é precisamente o animal mais desesperadamente dependente de tais mecanismos de controle, extragenéticos, fora da pele, de tais programas culturais, para ordenar seu comportamento”.

A cultura se torna uma condição essencial para a existência humana, segundo o antropólogo, pois ela carrega em si os símbolos dos quais o ser humano precisa para se orientar no mundo, uma vez que apenas seu aparato físico, não lhe dá respaldo suficiente.

Embora os autores citados até o momento afirmem o viés particularista que pautam suas discussões, eles também revelam as investidas de universalização que sofrem.

Sobre isso, Guacira Louro (Louro, 2007) traz um novo elemento para a discussão acerca da sexualidade, o corpo, o qual ela diz que é palco, alvo de investimentos de fixação da sexualidade; um pensamento central para as feminilidades e o espaço educacional na Educação Infantil. É como se o corpo informasse a identidade, sendo o corpo fixo, a identidade também seria. Porém, como afirma a autora, o corpo é atravessado, significado, construído pela cultura, desta forma, não é universal. Sendo assim, investe-se diferente, em corpos femininos e masculinos, corpos negros e brancos, corpos infantis e corpos adultos.

Relações são estabelecidas entre os diferentes corpos. Adequamos os corpos aos critérios estéticos, higiênicos, morais dos grupos que pertencemos; marcamos os corpos por meio de um processo de diferenciação (gênero, raça, classe, entre outros), distribuímos papéis e uma consequente relação de poder entre eles. Neste quesito é impor-

tante afirmar que a sexualidade opera como um dispositivo de poder - Michel Foucault - bem como, a raça que se articula com a sexualidade.

Barbosa (2016) falando sobre sua pesquisa com meninas e a construção de suas respectivas feminilidades, portanto, suas sexualidades, afirma:

[...] As poucas teorizações sobre feminilidades (e os alertas sobre as potencialidades e limites do trabalho com masculinidades) fazem com que neste trabalho eu esteja atenta à multiplicidade de expressões do feminino (e do masculino) e também às hierarquias estabelecidas entre os sujeitos, evitando a mera listagem de características das meninas e meninos que ocupam o espaço da escola e tentando avançar num entendimento generificado da realidade pesquisada. Neste sentido, as práticas de gênero das meninas, com dificuldades, só podem ser devidamente explicadas se forem consideradas também as meninas que não enfrentam dificuldades e os meninos, além de outros marcadores sociais como classe, raça, procedência regional etc. O grande desafio, portanto, passa por conseguir apreender quais fenômenos têm o gênero como chave explicativa e como ele interage com os demais fatores que se apresentam na complexidade de uma situação escolar. (BARBOSA, 2016, p. 50).

Weeks (2007) afirma que a sexualidade é modelada por meio de duas preocupações: com a subjetividade (quem é o que somos) e com a sociedade (bem-estar geral da população, desejo de unificação moral, prosperidade econômica, segurança nacional).

Na história podemos observar exemplos destas preocupações, como foi o movimento eugenista que visava promover o tipo certo de indivíduo, o que implicava uma política racial de relacionamentos.

Sobre a relação entre sexualidade e raça, Weeks (2007, p. 58) postula a raça como uma das mais importantes estruturas de dominação e subordinação no mundo da sexualidade, além de se tratar de um aspecto que “geralmente foi ignorado por historiadores/as e cientistas

sociais até recentemente, mas ele é, todavia, um elemento vital da história da sexualidade”.

Um texto que demarca bem esse “ignorar” das ciências sociais - particularmente, a Antropologia - sobre o tema e os estudos da sexualidade e suas interrelações nos é apresentado por Almeida (2003).

Mas, retornando ao quesito raça, as ideologias sexuais da última parte do século XIX representavam a pessoa negra como inferior à pessoa branca na escala evolutiva tyloriana, o que significava dizer que a primeira era mais selvagem, próxima da natureza, dos instintos.

As culturas não industriais e, conseqüentemente, seus corpos não brancos, não europeus, eram vistos como não marcados pela civilização e seus constrangimentos. “A consciência de outras culturas e outros costumes sexuais, então, apresentou, portanto, um desafio e uma ameaça (WEEKS, 2007, p. 59)”.

Pode-se dizer que definições de feminilidade, masculinidade e comportamento sexual, para qualquer sexo, tenham sido produzidas em resposta ao “Outro”, como, por exemplo, a hipersexualidade dos homens negros que ameaçava a pureza feminina. Desta forma, falar de feminilidades sem o recorte racial implica a falta de dimensões que se inter-relacionam nos estudos da sexualidade humana.

Neste sentido, é possível afirmar que no bojo das construções acerca da feminilidade, há dissimetrias no que diz respeito à raça. Mulheres brancas e mulheres negras sofrem, em comum, a opressão e desigualdade de gênero; as mulheres negras combinam o adicional de mais uma opressão, depois da opressão “masculina”, ou seja, lida com a opressão racial, que faz com que sejam subjetivadas de maneira particular, o que fará diferença na violência sofrida por elas, algo a ser aprofundado, mais adiante.

Lélia Gonzalez (Gonzales, 1984) investiga sobre o lugar da mulher negra no processo de formação cultural do Brasil, os diferentes modos de integração e rejeição do seu papel.

Uma de suas principais conclusões é que existem três lugares/papéis possíveis para a mulher negra: a mulata, a doméstica e/ou a

mãe preta e todas podem estar e, geralmente, estão, presentes na mesma mulher.

A mulata incorpora o mito da democracia racial¹⁵ quando é o foco dos holofotes no carnaval; é sexualizada, símbolo sexual nacional; a empregada doméstica é essa mesma mulata, só que no anonimato, dentro de casa; a mãe preta é a mulher negra que deixa de cuidar de seus filhos para cuidar dos filhos de outra família (na maior parte, famílias brancas).

Dois destes três papéis, da mulata e da doméstica, tem ancoramento na figura histórica da “mucama”, escravizada de pele mais clara que ocupava os serviços internos e domésticos da casa grande, assim como era obrigada a servir sexualmente seu senhor.

A violência contra a mulher negra já foi institucionalizada no país por meio do regime escravocrata, no qual o estupro era prática tida como natural, afinal, mulher negra era mercadoria, propriedade e, como tal, não dispunha de dignidade humana.

Em 30 de junho de 2017, o *site* Mundo Negro¹⁶ publicou resultados de uma pesquisa americana que revelava como meninas negras eram mais adultizadas e sexualizadas que meninas brancas da mesma idade, segundo a percepção dos adultos.

A pesquisa citada foi realizada pelo *The Georgetown Law Center on Poverty and Inequality*, que utilizou das questões para identificar como os estereótipos que cercam garotas e mulheres negras contribuem para que seus corpos sejam marcados pela sexualização, desde a infância. “Os resultados sugerem que garotas negras são vistas mais como adultas do que as brancas, praticamente, em todos os estágios da infância, até aos

¹⁵ Tal mito, difundido a partir de 1930 por parte da elite intelectual brasileira, baseia-se na ideia de que haveria uma convivência harmoniosa entre brancos e negros no Brasil, fruto da miscigenação e do fato de que aqui não houve formas explícitas de segregação racial como, por exemplo, o *apartheid* nos EUA e na África do Sul. Logo, o preconceito e a discriminação racial não seriam uma barreira para os(as) negros(as) atingirem a ascensão social e tampouco um aspecto muito relevante na formação da sua identidade. (IANNI, 2004 *apud* SANTOS; SCHUCMAN, 2015, p. 129).

¹⁶ Disponível em: < <https://mundonegro.inf.br/> >.

5 anos de idade, sendo acentuado, entre 10 e 14 anos”, afirma Rebecca Epstein, uma das autoras do estudo.

RAÇA E GÊNERO NA COMPREENSÃO DA VIOLÊNCIA CONTRA A MULHER

Em 2015, o Mapa da Violência¹⁷, lançou uma edição exclusiva sobre o homicídio de mulheres no Brasil, com dados sobre os homicídios ocorridos na década de 2003 a 2013. Um diferencial da referida pesquisa é a desagregação dos dados pelo critério de raça/cor das vítimas, bem como a idade.

Com base nos mapas de violência anteriores, Waiselfisz (2015, p. 29), conclui que,

[...] com poucas exceções geográficas, a população negra é vítima prioritária da violência homicida no país [...]. [...] as taxas de homicídios da população branca tendem, historicamente, a cair, enquanto aumentam as taxas de mortalidade entre os negros.

Para ilustrar tal afirmação, na década de 2003 a 2013, o número de homicídios de mulheres brancas reduziu 9,8%, enquanto o número de homicídios de mulheres negras aumentou 54,2% no mesmo período. Processo semelhante se observou nas taxas referentes ao número de homicídios na vigência da Lei Maria da Penha, em que o número de vítimas brancas reduz 2,1% e aumenta 35% entre as negras. O Estado de Goiás está entre os três estados que possuem as maiores taxas de homicídios de mulheres negras.

Outro dado alarmante foi a elevada incidência de infanticídio feminino, meninas menores de um ano com percentual de homicídio de 1,5% em 2013, contra 0,2% de homicídio de meninos. Do primeiro ano completo de idade até aos 11 anos, o único grupo com percentual de homicídio foi o feminino.

¹⁷ Disponível em: < <http://www.mapadaviolencia.org.br/> >.

Atualmente, é nosso recorte de análise o “Atlas da Violência 2019”¹⁸, um documento que, nas seções 4 a 6, traz, respectivamente, a violência contra mulheres, contra negros(as) e contra LGBT. Em 2019, 13 mulheres são mortas por dia no Brasil e 66% delas, são mulheres negras. Considerar os dados de 2019 só nos incentiva a investigação, pois os dados são exponenciais e as políticas públicas não acompanham efetividades necessárias, culminando, sempre, no feminicídio. As maiores vítimas são as mulheres e, cada vez mais, as pessoas LGBT.

Angela Davis (Davis. 2016, p. 178) realizou uma análise de como o racismo se articulou com a sexualidade na luta contra a igualdade racial nos EUA. A principal ferramenta desse sistema foi o estupro, que representa o “nó histórico que ata as mulheres negras (sistematicamente abusadas e violadas por homens brancos) aos homens negros (mutilados e assassinados devido a manipulação racista das acusações de estupro).”.

No período pós-abolição, o estupro foi uma estratégia praticada por grupos extremistas, como a *Ku Klux Klan*, contra as mulheres negras, ao mesmo tempo, que as falsas acusações de estupro contra os homens negros serviram de legitimação para os linchamentos sofridos por estes, em que homens brancos usavam a defesa da feminilidade branca para cometer suas barbáries, seus crimes.

Não muito longe na história, esses mesmos homens brancos cometiam estupros no período escravagista, ademais,

[...] uma das características históricas marcantes do racismo, sempre foi a concepção de que homens brancos - especialmente aqueles com poder econômico - possuiriam um direito incontestável de acesso ao corpo das mulheres negras. (DAVIS, 2016, p. 180).

A escravidão se sustentava na rotina do abuso sexual, um período em que o estupro da mulher negra era institucionalizado, era uma parte essencial das relações entre o “senhor” e a escrava.

¹⁸ Disponível no site do IPEA – Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada. www.ipea.gov.br

O racismo sempre serviu de um estímulo ao estupro praticado contra as mulheres negras e de outras minorias étnicas, o que, indiretamente, interfere na violência sofrida pelas mulheres brancas,

[...] uma vez que os homens brancos estavam convencidos de que podiam cometer ataques sexuais contra as mulheres negras impunemente, sua conduta em relação às mulheres de sua própria raça não podia permanecer ilesa. (DAVIS, 2016, p. 181).

A violência contra a mulher não acontece apenas na vida adulta, mas, também, desde a sua infância. As meninas crescem em ambientes sexistas, em que desde pequenas sofrem algum tipo de violência ou até mesmo mais de uma.

Segundo Saffioti (2011), as violências estão interligadas, em alguns casos, como, por exemplo, ligadas à violência psicológica. Esta sempre está presente em casos de violência física, sexual, moral e patrimonial.

Essas meninas ao crescerem, passam a normalizar esses fatos, por conta de violências morais e psicológicas acontecidas, diariamente, em suas vidas.

No que concerne à precisão de conceitos, é importante que se aborde, ainda que ligeiramente, o significado da violência nas modalidades aqui focalizadas. É óbvio que a sociedade considera normal e natural que homens maltratem suas mulheres, assim como que pais e mães maltratem seus filhos, ratificando, deste modo, a pedagogia da violência. (SAFFIOTI, 2011, p. 74).

Deste modo, é fundamental que o empoderamento de meninas e mulheres seja aliado à Educação Sexual, pois essas temáticas colaboram para a libertação e quebra de paradigmas, buscando, a curto prazo, o repúdio e a punição dos agressores que violentam a menina, a mulher e, a longo prazo, que é a conscientização dos homens, renunciando atitudes patriarcais, machistas e racistas, fatores esses que colaboram para a violência, o que não pode ser generalizado nas falas e pesquisas, como se todos os homens, indistintamente, agissem e pensassem

desta maneira, ou seja, de forma violenta, de forma desrespeitosa e desumanizadora.

EMPODERAMENTO FEMININO PARA A SUPERAÇÃO DAS OPRESSÕES E IDEOLOGIAS

Citando Jo Rowlands¹⁹, Marinho e Gonçalves (2016) afirmam que a ideia de empoderamento ficou popular na década de 1980 na América Latina, no campo dos estudos feministas, em que se articulou ao discurso sobre gênero.

Desde então, o termo é utilizado para dialogar sobre as estratégias feministas do empoderamento.

Sobre o tema, afirma Furlani (2011):

O feminismo possibilitou a crítica aos modelos de dominação e subordinação da mulher; demonstrou as desigualdades sociais entre homens e mulheres no acesso ao direito à educação, ao voto, ao patrimônio familiar, à justiça, ao trabalho, a bens materiais, etc.; questionou as representações acerca do “ser mulher” e do “ser feminino”; estudou o patriarcado, o machismo e a heteronormatividade e vem demonstrando o caráter de construção social e cultural dessas representações numa sociedade misógina e sexista. (FURLANI, 2011, p. 58, 59).

Marinho e Gonçalves (2016) debatem sobre o empoderamento de duas formas, a individual e a coletiva. Em relação ao empoderamento individual, seria uma tomada de consciência, em que há reconhecimento e construção de possibilidades para si mesma, com perspectiva individual de busca pela autonomia das condições sociais, ou seja, uma transformação pessoal interligada com alterações estruturais. E o de forma coletiva, seria basicamente uma “educação política”, que visa a transformação social e a desvinculação das relações sociais opressoras, havendo uma organização coletiva, valorizando as diversas culturas.

¹⁹ ROWLANDS, J. *Questioning empowerment*. Working with women in Honduras. Oxford: Oxfam, 1997.

Djamila Ribeiro, filósofa, feminista e acadêmica brasileira, reforça o significado coletivo do empoderamento para o feminismo negro, que segundo ela, está ligado a mudanças sociais pela igualdade e pela equidade, em todas as suas dimensões, desde o direito por salários “justos”, pelo mesmo trabalho, independente do gênero e a postura política antirracista, antissexista. (RIBEIRO, 2018).

O sentido “coletivo” significa, ainda, empoderar a si e aos outros, é quase, natural, talvez, que a emancipação de uma mulher, seu empoderamento, energize outra e outras - no plano coletivo. O que significa dizer, que cada mulher em seu espaço de atuação pode criar mecanismos de empoderamento – e, como se afirmou, talvez isso flua, naturalmente; se for empregadora, pode criar um ambiente de respeito aos direitos das mulheres, combater a desigualdade salarial e o assédio; se for professora, pode trabalhar na desnaturalização das brincadeiras machistas, ou seja, o empoderamento não acaba em si, ele possui um efeito cascata.

Nota-se que o conceito de empoderamento feminino é bem amplo e múltiplo seja no viés da transformação individual ou da transformação coletiva. Porém, de certa forma, todos os conceitos, e, em certo grau, algumas das definições buscam a conscientização e a mudança social em busca da igualdade social para homens e mulheres, de todas as idades e pertencimentos raciais. Uma “libertação” do sistema de domínio patriarcal (emancipação, em sentido amplo, sobretudo, político), impregnado em todos os campos da sociedade.

Conforme os estudos de Marinho e Gonçalves (2016),

O conceito de empoderamento também pode ser bastante potente para a concepção e avaliação de práticas que visem promover a autonomia e a superação de desigualdade de poder em que as mulheres se encontram. Na tradição latino-americana dos estudos de gênero, ou feministas, parece que alguns fatores levaram à intensificação da aplicação do conceito de empoderamento: a difusão do debate teórico sobre o poder nas experiências de base de mulheres (León, 1997) e o planejamento de estratégias para o desenvolvimento das mulhe-

res na década de 1980 (Rowlands, 1997) tornaram central o conceito de empoderamento nos debates e estratégias feministas. A obra *Desarrollo, crisis y enfoques alternativos: Perspectivas de La mujer en El tercer mundo*, de 1988, foi preparada por Gita Sen e Caren Grown para a Conferência de Nairóbi e marca a entrada do termo empoderamento nesse campo de estudos (Stromquist, 1997). Desde então, o termo recebeu diversas influências e foi utilizado em vários âmbitos dentro dos estudos e pesquisas feministas. Entretanto, a recorrência do uso do conceito na América Latina aliada à sua falta de precisão teórica, inclusive nas práticas endereçadas ao desenvolvimento de mulheres, levou feministas a se debruçarem sobre a construção e o aprofundamento teórico do empoderamento. (MARINHO; GONÇALVES, 2016, p. 81, 82).

Conforme Gonh (2007, p. 45), as mulheres estão em maior número na participação dos movimentos feministas, nos movimentos na luta por melhores condições de vida, de saúde e de trabalho; nos debates organizados sobre a temática do gênero, as mulheres são consideradas um destaque, por serem referência em relação à participação e organização de entidades associativas, “[...] de redes solidárias de projetos sociais que trabalham pela inclusão de crianças e adolescentes nas ruas; educadores das escolas articulam-se com grupos comunitários e desenvolvem trabalhos contra a violência e o uso de drogas.”

O conjunto dessas ações une categorias sociais, que criam sujeitos, que produzem movimentos sociais. Apesar dessa presença toda, existe uma invisibilidade da atuação das mulheres. Para nós, essa tese é central e justifica a importância que será dada aos movimentos e práticas coletivas das mulheres neste texto. Categorias sociais que estiveram até agora em situação de exclusão socioeconômica e inferioridade na escala de prestígio social, como tem sido historicamente a categoria “mulher”, têm formado movimentos sociais para libertarem-se. (GONH, 2007, p. 45).

Ainda de acordo com Gonh (2007), o percurso de lutas das mulheres envolve lutas gerais e específicas, de conflitos internos e externos. Neste sentido, o movimento das mulheres é amplo, acarretado por lutas do movimento feminista e feministas independentes, como também, amparado aos movimentos sobre gênero e redes culturais de identidade.

[...] é também composto por múltiplos outros movimentos sociais, para não dizer a maioria, de movimentos que demandam melhores condições de vida e trabalho, reconhecimento de direitos sociais, políticos e culturais etc., com presença majoritária das mulheres. (GONH, 2007, p. 65).

O empoderamento necessita ser demarcado no campo educacional, cultural e também no das relações sociais. Essa temática precisa ser discutida e estudada não só por meninas, mulheres, educadoras, mães, dentre outras do sexo feminino, mas também, o empoderamento feminino possa ser entendido e seguido também por meninos, pais, irmãos, homens, etc., pois, é por meio da conscientização geral de toda a sociedade, principalmente, a conscientização dos meninos, desde a Educação Infantil e a infância, em respeito às mulheres e, sob a perspectiva do direito(s), que poderemos, sem dúvida, lutar por uma sociedade mais justa e igualitária, desmistificando o que é considerado normal e natural para o gênero feminino, reforçando e perpetuando as desigualdades, na supremacia do macho.

A quebra de ideologia é um dos fatores e objetivos principais do empoderamento de meninas e mulheres. Esse rompimento, mesmo que de forma gradual, é fundamental, pois a ideologia androcêntrica e patriarcal possui poder e está infiltrada por décadas nas sociedades.

Deste modo, o desvinculamento é um processo que precisa ser trabalhado e ensinado, para que, assim, haja rompimento das ideologias machistas.

Acreditamos que ao trabalharmos o ensino empoderado desde a Educação Infantil, esse processo de rompimento seria muito mais rápido e fácil, do que romper com as ideologias sexistas já na vida adulta

e em contextos sociais e políticos outros, repletos de incertezas, de idas e vindas, como os vividos atualmente em nosso país.

A conscientização em relação aos aspectos ideológicos da sociedade patriarcal perpassa o ambiente escolar, sendo assim, é necessário que a sociedade entenda sobre os padrões de poder e dominação presentes em nossas culturas (social, política, estética, econômica, etc.), promovendo, movimento sociais em busca dos direitos das mulheres, afinal,

[...] só os movimentos sociais têm a capacidade de reinventar e reorientar o Estado e suas políticas e exigir a superação da submissão do Estado às políticas socioeconômicas contrárias aos interesses de uma sociedade e de um povo. (GONH, 2007, p. 64).

Quando a mulher negra se empodera hoje, nessa sociedade, ainda sexista e racista, nota-se que é um grande passo em busca da liberdade - entendida, como, emancipação, conforme os estudos da Educação Sexual. Esse rompimento dos padrões pré-estabelecidos é uma forma de luta e resistência, fatores esses, essenciais para o feminismo e a luta pelos direitos das mulheres.

Falar de empoderamento feminino, gênero e Educação Sexual nos dias de hoje é uma forma de resistência contra a sociedade e contra ao governo, na crítica de discursos e movimentos que incomodam, pois não aceitam a igualdade, pois esta igualdade, presente na crítica e na luta perturba suas relações de poder e *status quo*. Daí que a produção de conhecimento sobre raça e sexualidade, desde a infância é o desafio das autoras e do autor, numa proposta de empoderamento, numa perspectiva feminista, tanto teórica, quanto metodológica, enfim, de pesquisa e de produção de conhecimento na resistência contra toda forma de patriarcado, machismo e sexismo.

CONCLUSÃO

Não somos o que somos; nos tornamos o que somos na medida em que somos interpelados pela cultura. Dito isso, não há nada de natural, de essência, na história humana. Não podemos compreender as desigualdades entre os seres humanos, sem considerar os fatores

extragenéticos, como nos afirma Geertz (2008), ao dizer que a cultura é essencial à existência humana.

E o que seria a cultura se não o conhecimento adquirido ao longo da história, o aparato simbólico da humanidade, que existe antes do nascimento e permanece após a morte?

Ao longo da discussão neste texto, trabalhamos com a ideia de cultura em seu aspecto específico, local e temporal. E nos propomos compreender como as construções sociais, culturais e históricas acerca da raça e do gênero atravessam a formação das feminilidades/sexualidades, considerando, as meninas, na Educação Infantil, um recorte de pesquisa de ambas as autoras, sob a orientação do Prof. Dr. Claudionor Renato da Silva.

Toda bibliografia aqui discutida e já em recorte para uma pesquisa de mestrado, demonstra esse caminho a ser, em todo tempo, interrogado pelas autoras, na constituição e configuração de suas vivência e formação.

Um detalhe a acrescentar: a violência, em todos os seus âmbitos, foi observada como presença constante na vida de meninas e mulheres, ao ponto de ser algo naturalizado em forma de cultura, por meio da opressão sexista e racista. Uma violência ancorada na história e que se perpetua pela forja de outros mecanismos, sempre em consonância com as ideias dominantes, será outro aporte teórico e metodológico que se procurará evidenciar nos espaços da infância, foco das pesquisas das duas primeiras autoras.

Mulheres negras vitimadas pela violência patriarcal e colonial do período escravagista seguem vitimadas pela mesma violência, liderando os indícios de feminicídio.

As infâncias femininas também são alvos da violência homicida e é justamente, nosso objetivo, em pesquisas separadas, encontrar essas evidências num diálogo com o modelo brasileiro de Educação Infantil, uma forma silenciosa, quase embrionária do sexismo e o machismo que matam, magoam e traumatizam. Ou seja, o gênero e a raça, marca o nascer, o viver e o morrer das mulheres, de maneira geral, e das mulheres negras, de maneira particular. Para o caso da primeira autora,

a particularidade será encontrar as diversas “meninas-mulheres”, como no dizer da pesquisa de Jaqueline Barbosa, as meninas “femininas” e as “meninas-homem”.

Em contrapartida à violência, as mulheres se tornam protagonistas do movimento de libertação/emancipação e, por meio dos movimentos sociais mudam a cultura, essa mesma cultura que as vitimam (vitimaram), uma vez que a violência e desigualdade em todos os âmbitos da vida são estruturais e perpetuadas pela cultura patriarcal e racista. Neste sentido, é que o empoderamento atua como estratégia de emancipação das mulheres e como garantia dos seus direitos de amanhã, numa perspectiva de herança cultural para as meninas que ainda não nasceram; que irão nascer sob uma nova outra cultura, a cultura do empoderamento.

A proposta do empoderamento feminino segue algumas premissas históricas negativas, sobretudo, a da subordinação da mulher ao homem, o patriarcado. Com esta política, no âmbito social e cultural, se propõe uma mudança de realidades, para que as meninas e mulheres negras, possam se inserir na sociedade, ainda machista, e lutar por igualdade de direitos em questões sociais, políticas e econômicas, na qual possam se tornar pessoas conscientes e críticas, sem que haja discriminação ou repressão por serem do sexo feminino ou por possuírem sexualidades não heterossexistas, não heteronormativas, sobretudo.

Existem muitas barreiras para serem enfrentadas na busca pela igualdade racial e de gênero, sendo assim, é fundamental ser inserido nas políticas públicas e nos currículos escolares, de forma democrática, para que possam atender os direitos das meninas e mulheres, independente da sua classe social, raça e etnia, ou seja, pedagogias feministas, antirracistas e emancipatórias, que tenham como intuito a conscientização e a libertação da sociedade, a construção de uma cultura empoderada ou uma cultura de empoderamento de meninas e mulheres.

Nessa perspectiva, entende-se que devemos compreender que os corpos e mentes femininas infantis estão sempre em processo de ensino-aprendizagem; assim, precisamos entender conceitos, histórias

das mulheres do passado, para haver uma ressignificação dos padrões estabelecidos nos dias atuais, quebrando tabus e paradigmas estabelecidos social e historicamente, para que possamos buscar um ensino igualitário e empoderado para as meninas, desde seus primeiros anos de vida, para que elas possam crescer e se educar em uma sociedade que valoriza a diversidade cultural, de raça e de gênero, respeitando o próximo e acolhendo todos os tipos de povos e de sexualidades (em diversidade), de maneira igualitária.

Propomos uma formação em feminilidades - cultura das feminilidades -que possam alterar as práticas e heranças das masculinidades. Entendemos que, uma vez eliminadas as heranças “masculinitárias” de poder – tomada sob crítica e sob rasura intelectual - a primeira não se efetivará – a cultura das feminilidades na educação, a começar pela Educação Infantil. Ao manter as heranças “masculinitárias” são reproduzidos todos os obstáculos e “nãos” ao não empoderamento de meninas e mulheres. Por isso, entendemos, ainda, que nossas pesquisas sobre raça e gênero na Educação Infantil, se fazem com meninas e meninos, com professores e professoras, com pais e mães, com a família, buscando, justamente, o que defendemos ao longo deste texto, a priorização de uma Educação Sexual feminina que assegure uma masculinidade que passará a desconstruir o “seu” patriarcado e o seu respectivo machismo e, desta forma, a prática política e social do empoderamento estará ao lado de uma outra construção das masculinidades, que não esta, a da superioridade e da “exclusividade”. Eis o desafio. Um desafio já posto em andamento, sob crítica e sob rasura(s).

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, M.V. Antropologia e sexualidade. Consensos e conflitos teóricos em perspectiva história. In: FONSECA, L.; SOARES, C.; VAZ, J.M. (orgs.). **A sexologia, perspectiva multidisciplinar**. Volume II. Coimbra, Portugal: Quarteto, 2003.

BARBOSA, J. A. **Feminilidades na escola**: a teoria da prática e a discussão sobre gênero e desempenho escolar. 2016. 120f. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal de Goiás. Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação, Goiânia, 2016.

DAVIS, A. **Mulheres, raça e classe**. São Paulo: Boitempo, 2016.

FURLANI, J. **Educação Sexual na sala de aula**. Relações de gênero, orientação sexual e igualdade étnico-racial numa proposta de respeito às diferenças. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4º. ed. - São Paulo. Atlas, 2002.

GOHN, M. G. Mulheres – atrizes dos movimentos sociais: **relações político-culturais e debate teórico no processo democrático**, 2007.

GEERTZ, C. **A interpretação das Culturas**. 1ª ed. Rio de Janeiro: LTC, 2008.

GONZALES, L. Racismo e Sexismo na Cultura Brasileira. **Revista Ciências Sociais Hoje**, n. 2, ANPOCS, p. 223 – 244, 1984.

LOURO, G. Pedagogias da Sexualidade. In: Louro, G. (Org). **O corpo educado: pedagogias da sexualidade**. 2.ª ed. Belo Horizonte: Autêntica 2007.

MARINHO, P. A. GONÇALVES, H. S. Práticas de empoderamento feminino na América Latina. **Rev. Estud. Soc.** n.56 Bogotá, abr. 2016.

RIBEIRO, D. **Quem tem medo do feminismo negro?** Companhia da Letras, 2018.

SAFFIOTI, H. I. B. **Gênero, patriarcado, violência**. São Paulo, 2011.

_____. B. Primórdios do conceito de gênero. **Cadernos pagu** (12), p. 157-163, 1999.

SANTOS, A. O.; SCHUCMAN, L. V. Desigualdade, relações raciais e a formação de psicólogos(as). **Revista EPOS**, Rio de Janeiro – RJ, v. 6, n. 2, p. 117-140, 2015.

SCHIPPERS, M. Recovering the feminine other: masculinity, femininity and gender hegemony. **Theory and Society**, 36(1), p. 85-112, 03, 2007.

WASELFSZ, J. J. **Mapa da Violência 2015: Homicídio de Mulheres no Brasil**. 1.ed. Brasília, 2015.

WEEKS, J. O corpo e a sexualidade. In: Louro, G. (Org). **O corpo educado: pedagogias da sexualidade**. 2.ed. Belo Horizonte: Autêntica 2007.

CULTURA, MOVIMENTOS SOCIAIS E A INCLUSÃO TEA NA EDUCAÇÃO BÁSICA

Maria Aparecida Lima Sousa do Prado²⁰

Pollyana Silva Pereira Andrade²¹

Claudionor Renato da Silva²²

INTRODUÇÃO

A relevância da temática está ligada ao aparecimento de uma grande demanda de deficiências e, especificamente, de transtornos, como o Transtorno do Espectro Autista (TEA), na realidade da rede “regular” de ensino, tanto em Jataí, como em todo o Brasil.

O TEA, em particular, vem surgindo como um grande desafio para os profissionais da educação, exigindo novas formas pedagógicas de ensino-aprendizagem.

Na ideia de pré-projeto de pesquisa, escrito para a disciplina de Cultura e Práticas Educativas, pretende-se aprofundar esse estudo com autores como Kuoch; Mirenda (2003); Hewitt (2006); Schwartzman; Araújo (2011); Schwartzman (2011), Whitman (2015); Kuperstein et al. (2018) e Braga (2019), mas que, serão apenas direcionamentos referenciais, que não serão totalmente aprofundados neste texto, mas nos pré-projetos das primeiras autoras.

Para iniciarmos esse trabalho abordaremos o quão árdua foi e ainda pode ser a vida de pessoas com deficiência, narrada pela história. Em especial, um pouco desta história no Brasil, desde as terminologias carregadas de preconceitos até seu desuso acadêmico, porém, nas falas ainda presentes nos dias atuais. E vale lembrar que a separação das deficiências, em transtornos e altas habilidades é fruto de pesquisas

²⁰ Graduada em Pedagogia. Aluna Especial I no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Jataí em 2019. cidasousals@yahoo.com.br

²¹ Graduanda em Pedagogia. Aluna Especial II no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Jataí em 2019. pollyandradesp@gmail.com

²² Graduado em Pedagogia e Matemática. Docente do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Jataí. claudionorsil@gmail.com

e produção de conhecimento, tanto da medicina quanto da psicologia e áreas afins.

Decorrendo dessa realidade, surge a necessidade, vista pelos familiares e amigos de pessoas com deficiências e com transtornos e, da sociedade, como um todo, incluindo a universidade, de buscar mudanças sociais, a fim de melhor amparar, preparar e cuidar dos deficientes, das pessoas com transtornos e altas habilidades, resultando, em leis para se efetivarem e para se criarem; dar continuidade à história, na necessidade de “mudança” das posturas, sobretudo, na educação, frente a “novas” realidades teóricas e metodológicas, com a explícita e clara separação e entendimento do que é deficiência e do que é um dado tipo de transtorno, como o é o TEA.

Diante dessa realidade de desconhecimentos, tanto sobre a história das deficiências e dos transtornos, no Brasil, quanto, particularmente, sobre o TEA, o presente estudo se caracterizou como uma pesquisa de caráter exploratório baseado em pesquisa bibliográfica a qual possibilita conhecer sobre a história da deficiência e a particularidade do TEA, na rede de ensino, principalmente, pública; possibilitar a reflexão sobre a postura diante das crianças com deficiência e transtornos; proporcionar ser gerado o desejo de conhecer o TEA e levar aos professores(as) e gestores ao desafio de promulgação de mudanças no dia a dia em sala de aula a começar pela efetividade das políticas educacionais voltadas à Educação Especial.

Entende-se, portanto, que para tratar do TEA – ainda que não em profundidade, pois se trata de estudos iniciais em um Pré-Projeto de Pesquisa – é preciso uma nota breve sobre as deficiências na história do Brasil, começando com os indígenas, sem passar pela questão escravagista e “desembarcar” na atualidade do tema das deficiências e dos transtornos, particularmente, as políticas públicas e as principais produções sobre a temática.

OS DEFICIENTES NA HISTÓRIA DO BRASIL: APROXIMAÇÕES AOS ESTUDOS DA CULTURA NA ANTROPOLOGIA

A história dos deficientes em nosso país pode ser iniciada com os indígenas, os donos desta terra antes da “invasão” portuguesa; as concepções da deficiência para os povos indígenas difere da cultura do “mundo” não-indígena; as considerações sobre o tema e o enfoque são importantes à Educação Especial e fazem parte das escolhas discursivas dos autores, apoiados em Figueira (2008).

Estudos demonstram (Figueira, 2008) que na cultura indígena, guardadas as particularidades de cada povo e nação, as pessoas deficientes indicam mal sinal, castigo familiar, estes “deficientes” devem ser abandonados (GARCIA CANCLINI, 2008; AGUILERA et al., 2010; SÁ, 2011; SOUZA, 2011).

Os deficientes eram vistos nas diversas culturas indígenas brasileiras, como um mau pressentimento de que algo ruim estava acontecendo; pessoas deficientes eram caracterizadas ou associadas em um possível azar, indicações de maus presságios para a família e a comunidade, em sua totalidade. Os deficientes deveriam ser eliminados(as) no momento em que nasciam ou em determinada idade, o que varia muito, de uma cultura para outra.

A cultura indígena brasileira, seus diversos povos e nações, previa tal comportamento como natural, pois a cultura é definida como sendo um conjunto de conhecimentos acumulados historicamente pelo homem a fim de ajudá-lo a adaptar-se ao meio onde vive e/ou ao grupo a que pertence. Assim, para as culturas indígenas o ato do “descarte” das vidas infantis deficientes é absolutamente cultural, como bem nos aponta Laraia (2001).

Laraia (2001) destaca algumas contribuições de Alfred Louis Kroeber (1876-1960)²³, na ampliação do conceito de cultura numa vertente anti-tyloriana – orientando de Franz Boas. Alfred L. Kroeber contribui

²³ Alfred L. Kroeber, defendeu sua tese, em 1901, discorrendo sobre o simbolismo da nação indígena dos Arahapo, nos Estados Unidos.

para pensarmos a evolução do conceito de cultura e nossas transposições para a deficiência e os transtornos. São elas:

1. A cultura, mais do que a herança genética, determina o comportamento do homem e justifica as suas realizações.
3. A cultura é o meio de adaptação aos diferentes ambientes ecológicos. Em vez de modificar para isto o seu aparato biológico, o homem modifica o seu equipamento superorgânico.
7. A cultura é um processo acumulativo, resultante de toda a experiência histórica das gerações anteriores. Este processo limita ou estimula a ação criativa do indivíduo. (LARAIA, 1932, p. 48-49).

Dessa forma, em nossa cultura brasileira, nos povos indígenas, as pessoas com deficiência sofreram com comportamentos discriminatórios – lembrando que “discriminatórios” se trata de nosso olhar cultura, não o olhar cultural das nações indígenas.

Não diferente dos indígenas, é possível verificar na história que o desenvolvimento da nação brasileira colonizada pelo português, “elaborou” uma sociedade cheia de preconceitos, uma cultura que não reconhece o diferente; ao lado dos pobres, os deficientes eram “enclausurados” em suas casas, esquecidos, escondidos (KASSAR, 1999, SASSAKI, 2003; 2010; LOBO, 2008 e FIGUEIRA, 2008).

Conduzindo para a realidade presente em que vivemos, podemos mencionar que nosso país já avançou “alguns” passos na forma de ver e pensar os deficientes, de modo geral, e as pessoas com transtornos, de modo mais específico. As políticas em Educação Especial nos anos 2000 são marcos na história. Temos hoje, por força das leis, uma luta por efetividades; são leis muito dinâmicas, o que contribui para o alargamento das particularidades das deficiências e uma mudança de cultura em relação a todas as deficiências.

Busca-se, ainda, algumas garantias dos direitos legais, por exemplo: acessibilidade, o qual, nem sempre é respeitado nos diversos ambien-

tes sociais, por onde os cidadãos com deficiência transitam, a começar com o poder público e suas instituições, o que, inclui, a escola.

Embora em muitos espaços já é notório os “instrumentos” para a acessibilidade, como por exemplo, os espaços educacionais, empresas, praças públicas, sabe-se, porém, que ainda não é o bastante, há muito a ser melhorado, cumprido, efetivado e ampliado, diante de uma sociedade, culturalmente, enraizada no preconceito.

Por mais que o tempo passe, que gerações e gerações se formem, se vão, com o passar do tempo, o preconceito de uma forma ou de outra está presente em nossa cultura ocidental-urbana; sempre existem pessoas que se consideraram superiores em relação a outras e, de qualquer maneira, vão promover a discriminação e o preconceito, para continuar no *status* de superior. Não foi diferente na história da deficiência e dos transtornos em todo o mundo. Mesmo que o homem crie leis, para resguardar os direitos dos deficientes e dos que têm algum transtorno, mesmo que pessoas sejam punidas nos casos de descuidos ou preconceitos, parece que, sempre existem aquelas que agem de forma mais imperceptível aos olhos das leis.

Embora essas pessoas preconceituosas conviviam em sociedade, a luta pelos direitos constituídos legalmente não deve cessar, tal luta deve ser a “bandeira” principalmente dos educadores, os quais são formadores de cidadãos; um professor consciente do seu papel na sociedade pode levar para sua sala de aula uma nova maneira de “ver” e agir em sociedade, fomentando, assim, o abandono aos preconceitos e discriminações com a população deficiente e os que estão no público dos transtornos.

Afirma Brandão (1995, p. 4):

A educação é, como outras, uma fração do modo de vida dos grupos sociais que a criam e recriam, entre tantas outras invenções de sua cultura, em sua sociedade. Formas de educação que produzem e praticam, para que elas reproduzam, entre todos os que ensinam e aprendem, o saber que atravessa as palavras da tribo, os códigos sociais de conduta,

as regras do trabalho, os segredos da arte ou da religião, do artesanato ou da tecnologia que qualquer povo precisa para reinventar, todos os dias, a vida do grupo e a de cada um de seus sujeitos, através de trocas sem fim com a natureza e entre os homens, trocas que existem dentro do mundo social onde a própria educação habita, e desde onde ajuda a explicar — às vezes a ocultar, às vezes a inculcar — de geração em geração, a necessidade da existência de sua ordem.

Diante dessa realidade apresentada por Brandão (1995) é necessário que as pessoas deficientes e com transtornos, mas, sobretudo, a docência que com estes convivem e atuam, bem como, os familiares, amigos e outros tantos agentes públicos, lutem para vencer esse preconceito, de modo que um dia possamos dizer que nos mais diversos lugares, sejam eles quais forem, escolas, lazer, trabalho, mídias, haja a conscientização de direitos, direitos estes que deem fim ao preconceito e a discriminação às pessoas com deficiências e transtornos.

Para aprofundamentos na história do TEA uma referência importante é Whitman (2015).

A primeira menção do autismo data de 1943, nos Estados Unidos, com trabalho de Leo Kanner. E, foi Hans Asperger, que, em 1944 apresenta em seu país, na Áustria, os sintomas do autismo.

Em 1962, no Reino Unido, foi fundada a NAS (*National Austistic Society*), com o objetivo de divulgação do autismo. Hoje, o autismo, ou melhor, o TEA, constitui-se uma área da Educação Especial com pesquisas de ponta em todo o Brasil; elaboram-se estudos e investigações diante das demandas de políticas tanto educacionais, quanto de saúde; destaca-se também os movimentos sociais “cobrando” efetividades das mesmas nos espaços públicos.

Antes de destacar um pouco mais a questão legal do autismo no Brasil, destacaremos algumas terminologias das deficiências, pois julgamos importante o conhecimento do que são as deficiências e o que é a particularidade dos estudos do TEA.

TERMINOLOGIAS ADOTADAS NO ESTUDO DAS DEFICIÊNCIAS

Reiterando o que já afirmamos, é comum, nos dias atuais, nos depararmos, ouvindo terminologias das deficiências, que por algum motivo já deixaram de ser usadas, causando estranheza ou até constrangimento por demonstrar o quanto se desconhece o tema da Educação Especial.

Alguns desses termos, nos estudos da Educação Especial, podem nos dar a impressão de estarem sendo usados de forma incorreta, principalmente, quando são direcionados à pessoas, em particular, para descrever características pessoais das mesmas o que incorre, talvez, em um forma de preconceito. Portanto, o cuidado das palavras, é importante.

Sassaki (2003)²⁴ nos apresenta esses termos que existiram numa determinada época e, para a atualidade dos estudos e formação de professores(as), em se tratando da inclusão, precisam ser analisados, desconstruídos e reconstruídos, pensando as diversas deficiências e as especificidades dos transtornos e, especificamente, para o TEA, foco temático das pesquisadoras iniciantes, primeiras autoras do presente artigo.

Sassaki (2003) classifica termos “corretos” e “incorretos” e revela, de um e outro lado, não só informações equivocadas, como, sobretudo, a falta de referenciais teóricos e também de pesquisas, tanto nacionais, quanto internacionais, já amplamente incorporadas até nas políticas públicas nacionais.

Realmente, em algum momento de nossas vidas nos depararmos com situações em que devemos parar e pensar sobre os sentidos adequados das palavras. E qual será o mais adequado ou correto diante de determinada situação que possamos estar vivenciando em termos de deficiências. Por exemplo, a terminologia “portadores”. Ainda hoje, é comum ouvir na escola esse termo que é incorreto, obsoleto; exige, na atualidade, uma “luta” de linguagem científica e política.

²⁴ A primeira versão deste texto em capítulo de livro, foi escrito no formato de artigo na Revista Nacional de Reabilitação (Reação), São Paulo, ano V, n. 24, jan./fev. 2002, p. 6-9.

Em se tratando de termos direcionados às pessoas com deficiência e transtornos, esse cuidado ainda deve ser maior, pois, como sabemos, existem palavras carregadas de preconceitos e outras que são até mesmo ofensivas.

O uso de terminologias de forma correta, principalmente, ao referir-se aos deficientes e às pessoas com transtornos como o TEA é de suma importância no sentido de desestimular o preconceito, os estereótipos e a discriminação para com tais pessoas, já que circula em diversos campos, a importância de se construir, formar e educar uma sociedade mais inclusiva. Essa postura, para o campo das pesquisas sobre a inclusão e Educação Especial, é imprescindível.

O Quadro a seguir apresenta, na primeira coluna, à esquerda, alguns termos ou expressões do vocabulário de uso popular que, normalmente, são usadas de forma incorreta e, do outro lado (coluna), termos corretos, com base em Sassaki (2003).

Termo Utilizado (Carregado de preconceito)	Termo Correto (Forma respeitosa)
Adolescente normal	Adolescente sem deficiência ou adolescente não deficiente
Aleijado; defeituoso; incapacitado; inválido	Pessoas com deficiência
Ceguinho	Cego; pessoa cega; pessoa com deficiência visual
Classe normal	Classe comum; classe regular
Criança excepcional	Criança com deficiência intelectual
Deficiente físico (ao se referir a pessoa com qualquer tipo de deficiência)	Pessoa com deficiência
Deficiente mental (ao se referir a uma pessoa com transtorno mental)	Pessoa com transtorno mental, paciente psiquiátrico
Pessoa surda-muda	Pessoa surda pessoa com deficiência auditiva
Retardo mental, retardamento mental	Deficiência intelectual
Pessoa presa (confinada, condenada) a uma cadeira de rodas	Cadeirantes e chumbados
Visão sub-normal	Baixa visão

QUADRO 1 – Termos sobre deficiências e transtornos, corretos e incorretos.

Fonte: elaborado pelas autoras, conforme Sassaki (2003).

Os termos apresentados no Quadro 1 demonstram que a falta de informação e de referenciais teóricos de pesquisas e produção de conhecimento na área, ainda se apresentam, nestas palavras, com forte carga de estereótipos, gerando nas e para as pessoas com deficiência, com transtornos, um sentimento de exclusão social.

O incentivo ao abandono de tais termos equivocados ou a problematização destes termos em cursos de formação inicial e continuada de professores, junto aos pais e a comunidade escolar, poderá ser mais um passo no caminho árduo percorrido para um respeito do qual são dignos os cidadãos e cidadãs deficientes e com transtornos, bem como, suas famílias.

Há de se acrescentar a dinamicidade das pesquisas e das legislações em todas estas terminologias. Certamente, de 2003 para cá, o pequeno dicionário de Sassaki (2003) deve acrescentar outros tantos termos, tanto os incorretos quanto os corretos que tiveram, digamos, “melhorias” diante do avanço das políticas públicas, como também, das pesquisas em Educação Especial.

MOVIMENTOS SOCIAIS: AS DEFICIÊNCIAS E O TEA

A história dos Movimentos Sociais no Brasil, no formato de pesquisas sistematizadas, data da década de 1970, com referencial importante em Gohn (1997; 2003).

Buscava-se - e, ainda se busca - aprofundar as reais questões, demandas e necessidades, sobretudo, das classes trabalhadoras. Estas, eram representadas ou representativas nas questões políticas e de direitos, como, por exemplo, associações de bairro, entre outras; os movimentos sociais ainda são, talvez, o único lugar de voz dos deficientes, no distanciamento “efetivo” do Estado e dos agentes políticos.

Os Movimentos Sociais para Gohn (1997) constituem-se em e, instituem-se como ações conjuntas de um grupo, uma sociedade ou pelo menos parte dela, no sentido de procurar reivindicar alterações, melhorias na atual forma em que vivem.

Geralmente, esses grupos de pessoas ou coletivos estão entre os menos favorecidos com relação às políticas; a pessoa nestes coletivos está, diga-se assim, desconfortável com a atual situação, numa relação de poder, sempre bem estabelecida. Gohn (1997, p. 283) esclarece os movimentos sociais ou coletivos como espaço de “[...]caráter extra-institucional das práticas populares – e, por isso, [...] não estavam contaminadas pelos vícios da política oficial”.

Evocava-se a participação popular nos movimentos sociais; o ideal de luta, de participatividade está, sobretudo, nas reivindicações, para serem atendidas na Constituição Federal de 1988; reivindicações estas que os governos dos anos 1990 alteraram, consideravelmente.

A constituição dos movimentos surge a partir dos grupos mais propensos a serem afetados pelas consequências negativas dos processos pelos quais lutam. Os valores proclamados e defendidos fazem parte do repertório da cultura dominante [...]. (GOHN, 1997, p. 115).

Diante dessa cultura da classe dominante e da situação vivida pelas classes menos favorecidas, a sociedade passa a lutar, organizativamente, por mudanças dessa realidade, buscando, assim, melhorias para uma parte dela, esquecida, até então. Isso não foi diferente para os deficientes, como destaca Ribas (1998) e Kassar (1999).

A organização das pessoas com deficiência data dos anos 1920 e algumas daquelas lutas e, estas dos anos 1970/1980 (Gohn, 1997) resultaram em escolas fora do sistema, que denominam-se, ao longo do tempo, “especiais” ou o oposto de “regulares”, o que é muito problematizado nas pesquisas da área, na atualidade. Assim, como as extintas escolas exclusivas para deficientes.

Em 1980 os movimentos sociais tiveram momentos difíceis, com base nas mudanças econômicas, políticas, das relações sociais e institucionais, as quais eram voláteis e, extremamente complicadas, como nos indica Gohn (1997).

Assim, na década de 1990 surgiu uma nova forma de organização dos movimentos sociais, as chamadas ONGs – Organizações não governamentais.

Os movimentos sociais populares perdem sua força mobilizadora, pois as políticas integradoras exigem a interlocução com organizações institucionalizadas. Ganham importâncias as ONGs por meio de políticas de parceria estruturadas com o poder público, que, na grande maioria dos casos, mantém o controle dos processos deflagrados enquanto avança dos recursos econômico-monetários. (GOHN, 1997, p. 297).

As ONGs contam com o apoio do governo por meio de repasses de verbas. Nesse momento histórico do ápice das ONG o Estado traz para seu espaço, muitas pessoas da frente dos movimentos sociais, o que enfraquece a luta, pois a aparente presença do Estado e a falta de lideranças representativas no *front* elimina a luta e traz o consenso, o diálogo, a espera e, assim, sufoca o movimento social, o ideal dos coletivos; até o total desmantelamento dos movimentos, inclusive com o “patrocínio” de lideranças comunitárias em cargos de vereança ou de “confiança”, sempre muito “tentadores”. (GOHN, 1997).

Esta realidade atingiu todos os movimentos. A Educação Especial não ficou de fora desta realidade. O que não significa que deixaram de existir e atuar; o que muda é, justamente, o enfoque, a luta e a característica básica de movimento social, atualmente, muito mais num viés de identidade e marcação de políticas em coletivo e com pouca individualização.

Uma prova da nova dinâmica sob o tema da deficiência no Brasil, sua ação e compromisso social é a existência, ao longo destes anos, de ONG e instituições em prol das diversas deficiências, incluindo o TEA. Algumas destas instituições são relacionadas a seguir, encontradas no *site* do Instituto Autismo & Vida²⁵.

²⁵ Disponível em: < www.https://autismoevida.org.br >

- Instituto de Cegos Padre Chico, fundada em 07 de setembro de 1927 para o atendimento e prestação de serviços de educação de pessoas com deficiência visual no Brasil.

- Associações dos Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE) criada em 1954, cujo objetivo principal é promover a atenção integral à pessoa com deficiência intelectual e múltipla.

- Associação de Assistência à Criança Deficiente (AACD), fundada em 03 de agosto de 1950, com o objetivo de contribuir para a melhoria da qualidade de vida das pessoas com deficiência física no Brasil.

- Casa de David, fundada em 1962, com o objetivo de oferecer abrigo e cuidar de pessoas com deficiência física, intelectual, ou com autismo.

- A Adere, criada em 1972, a Adere promove a inclusão de jovens e adultos com deficiência intelectual no mercado de trabalho.

Estas entidades citadas oferecem uma rede de apoio, que conta com atendimentos em saúde, educação, assistência social, proteção, capacitação e autogestão, para as pessoas com deficiência intelectual e múltiplas deficiências. Conta com apoio de doações particulares, os quais colaboram para que a entidade realize o trabalho junto às pessoas com deficiências bem como suas famílias; os atendimentos são multidisciplinares.

Os Movimentos Sociais e as ONG têm participação importante no desenvolvimento humano e acesso a Direitos; contribuem para que os cidadãos brasileiros com deficiência e transtornos, tenham excelência no atendimento.

Quando falamos de pessoas com deficiência e transtornos, é fato, o quão importante são os movimentos sociais e as instituições, que de forma representativa, buscam uma melhor condição de vida e direito de acesso ao que é assegurado legalmente para todos e todas nos serviços do Estado.

Atuar nas pesquisas com esse público, na Educação e na Educação Especial, em particular, é também atuar em Direitos Humanos, na promoção da plena cidadania, como nos indica Meintjes (2007), ao

propor relações horizontais e dialógicas, e, principalmente, “[...] que o ambiente físico de aprendizagem seja estruturado democraticamente, e que não seja ameaçador (p.137)”.

As pesquisas com e sobre as deficiências e o público TEA são imprescindíveis, conforme todos os documentos oficiais, já publicados, sobretudo, pelo Ministério da Educação, bem como, as pesquisas em Educação Especial, cada vez mais próximas das demandas de bebês, crianças, adolescentes, jovens e adultos.

Passamos, agora, às leis voltadas para o TEA, em específico.

AS LEIS DIRECIONADAS AOS AUTISTAS: CONTRIBUTOS AOS SISTEMAS EDUCACIONAIS, À INCLUSÃO E ÀS PESQUISAS NA PÓS-GRADUAÇÃO

Conforme a Carta Magna do Brasil (Constituição Federal do Brasil, de 1988), particularmente o Artigo 6.º e a nova redação dada pela EC n.º 90/2015, todos os cidadãos brasileiros têm como direito fundamental os serviços de educação, saúde, assistência, etc.

Acompanhando essa premissa, mas também, muitos outros documentos internacionais, para a especificidade dos estudantes TEA, cria-se, em 2012, no Brasil, a Lei n.º 12.764/2012 (BRASIL, 2012), conhecida como Lei Berenice Piana. Nesta lei, fica definido como autista:

§1º Para efeitos desta Lei, é considerada pessoa com transtorno do espectro autista aquela portadora de síndrome clínica caracterizada na seguinte forma dos incisos I e II:

I - deficiência persistente e clinicamente significativa da comunicação e da interação sociais, manifestada por deficiência marcada de comunicação verbal e não verbal usada para interação social; ausência de reciprocidade social; falência em desenvolver e manter relações apropriadas ao seu nível de desenvolvimento; e,

II - padrões restritivos e repetitivos de comportamentos, interesses e atividades, manifestados por comportamentos motores ou verbais estereotipa-

dos ou por comportamentos sensoriais incomuns; excessiva aderência a rotinas e padrões de comportamento ritualizados; interesses restritos e fixos.

A questão de que os transtornos são também deficiências ou um tipo e deficiência não é o cerne da proposta deste artigo, bem como, a problematização dos termos obsoletos já comentados como “portador(a)”. Toma-se como organização temática, a partir da citação, o princípio de considerar a TEA como transtorno e não deficiência, seguindo autores, como Whitman (2015); Kuperstein et al. (2018) e Braga (2019).

Continuando o breve histórico das leis, logo depois da Lei 12.764/2012 (BRASIL, 2012), vem a Lei n.º 13.146/15: Estatuto da Pessoa com Deficiência (BRASIL, 2015).

Outra lei fundamental com contribuições à educação é a Lei 13.370/2016 que reduz a jornada de trabalho de servidores públicos com filhos autistas.

Recentemente, em 2019, a Lei n.º 13.861 “Altera a Lei n.º 7.853, de 24 de outubro de 1989, para incluir as especificidades inerentes ao transtorno do espectro autista nos censos demográficos”. Esta lei é importante para as escolas, para as pesquisas, sobretudo. Pois, “[...] a pesquisa, de um modo geral, só tem significado quando cumpre uma função social, contribui para modificar a realidade e propõe novos paradigmas (SOBRINHO; NAUJORKS, 2001, p. 9)”.

Muitos outros direitos são assegurados por meio desta Lei, como o atendimento em salas de aula “regulares”, com acompanhamento de profissional especializado, acesso à saúde, encaminhamento ao mercado de trabalho entre outros.

A Lei da Inclusão e a Lei Berenice Piana foram avanços significativos para os autistas e demais deficiências e transtornos.

No Estatuto da Pessoa com Deficiência, Lei 13.146/2015, já se prevê a reprodução de obras, em formato acessível para pessoas com deficiência. A legislação também estipula que deve ser garantido o acesso, em formato acessível, a bens culturais, programas de televisão, cinema, teatro e outras atividades culturais e desportivas, monumentos

e locais de importância cultural e espaços que ofereçam serviços ou eventos culturais e esportivos.

Neste sentido, os(as) estudantes com deficiência e transtornos têm direito a atendimento especializado, salas multifuncionais; o projeto político pedagógico da escola e o regimento escolar, amparados na legislação vigente, devem contemplar a melhoria das condições de acesso e de permanência dos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades nas classes comuns do ensino regular, dispondo todos os necessários recursos de acessibilidade, intensificando o processo de inclusão nas escolas públicas e privadas e buscando a universalização do atendimento.

Toda discussão em torno das deficiências e do TEA na educação básica, deve ser olhada a partir destas Leis e, somado a elas, a atual BNCC (Base Nacional Comum Curricular) e as atualizações para todo o Estado de Goiás, com as DC-GO (Documento Curricular para Goiás), em que, todos os municípios, vêm adequando seu currículo efetivando estes documentos neste ano de 2020. E a questão das pesquisadoras é: como ficam os estudantes TEA? Como se dará os estudos a partir de então considerando estes documentos norteadores, já a partir deste ano de 2020, de implementação da BNCC? Com estas questões, partimos para nossas breves conclusões deste texto e início de pensamentos sobre o objeto em estudo na construção de um Pré-Projeto de Pesquisa no PPGE da UFJ.

CONCLUSÃO

A história das deficiências e dos transtornos no Brasil é um tema interessante a ser estudado, seja, junto, ou separadamente, por exemplo, com o TEA.

Em nossa opção, tratar o TEA, separadamente, facilita a pesquisa, trazendo ao debate, a produção internacional sobre este transtorno. Em particular, objetiva-se com este estudo colocar ao TEA as categorias “cultura” e “movimentos sociais”.

Pesquisas nessa temática devem ser pensadas na Linha 1 do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFJ visando estas categorias e respectivos aprofundamentos. Neste artigo, as categorias foram pontuadas juntamente apenas para abrir caminhos de pesquisa, tendo como base, as considerações de Sobrinho; Naujorks (2001) para quem, para a Educação Especial, são necessários, tanto estudos teóricos sobre as deficiências, transtornos e altas habilidades como pesquisas empíricas, na realidade escolar que possam também gerar teorias, não apenas relatos, sejam estes, bem sucedidos ou não.

Estas pesquisas, ao mesmo tempo, em que se debruçam sobre aspectos epistemológicos, devem estar voltadas à prática, ao dia a dia da escola, e no atendimento com qualidade desses estudantes, deficientes, com transtornos e altas habilidades e, fundamentalmente, atuem na formação inicial e continuada de professores.

O estudo, seja na produção teórica ou empírica, se torna ainda mais interessante, dadas as mudanças tanto de legislações, como de terminologias e pesquisas na área da Educação, que são muito dinâmicas e se alteram sempre. E, nesse sentido, é possível vislumbrar várias subtemáticas em cada uma das categorias lançadas aqui, quais sejam, a cultura e os movimentos sociais.

Acreditamos que, como pesquisadores iniciantes e pesquisador-orientador, em Educação Especial, a partir das leituras desenvolvidas na disciplina de Cultura e Práticas Educativas, que, falar do TEA é de suma importância para professores(as), os próprios estudantes, os seus pais e, obviamente a sociedade, de forma ampla, uma vez que as demandas estão exigindo profissionais bem preparados e, nesse caso, as pesquisas podem complementar o trabalho multifuncional aí exigido pela legislação, que não apenas pedagógico, pois acreditamos e defendemos que esta abordagem pedagógica não é única.

Tratar esse tema é ser docente-discente-pesquisador(a) na temática, portanto, em Educação Especial e, também na área dos direitos humanos (Meintjes, 2007), uma vez, que se estabelece uma prática voltada para a cidadania, logo, se está no bojo dos estudos dos movimentos

sociais como se destacou aqui: uma pedagogia para a deficiência e o TEA é uma pedagogia cidadã, cultural e de luta por direitos conquistados e a conquistar, sem a perda de nenhum deles, por qualquer governo, seja na esfera federal, estadual ou municipal.

Portanto, o que propomos, é que as pesquisas e as investigações saibam particularizar as deficiências e a especificidade do TEA, como uma premissa. E, em consequência disso, ao particularizar a TEA, sejam aprofundadas toda a produção nacional e internacional referente, bem como, a atualização das legislações, o que trará muitas contribuições à área da Educação Especial no Brasil e à formação de professores.

O que pretendemos é, sobretudo, uma inclusão responsável e efetiva, com qualidade e competência profissional; com recursos e financiamentos que promovam, da educação infantil ao ensino superior uma formação de educandos(as) deficientes e com transtornos do tipo TEA, que os permitam exercer a sua cidadania e inserirem-se no mercado de trabalho. Este é nosso desafio de pesquisa e de projeto das primeiras autoras, no Mestrado em Educação da atual UFJ.

REFERÊNCIAS

AGUILERA URQUIZA, Antônio H. (Org.); VIEIRA, C. M. N.; SOUZA, I.; VARGAS, V. L. F. **Conhecendo os povos Indígenas no Brasil Contemporâneo**. (Curso Culturas e História dos Povos Indígenas - Módulo 2). Campo Grande: UFMS, 2010.

BRAGA, P. G. **Cartilha transtorno do espectro autista**. Campo Grande, MS: Secretaria de Estado de Educação do Mato Grosso do Sul – SED/MS, 2019.

BRANDÃO, C. R. **O que é educação**. 32. ed. São Paulo: Brasiliense, 1995.

BRASIL. **Lei Nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012**. Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista; e altera o § 3o do art. 98 da Lei no 8.112, de 11 de dezembro de 1990. 2012.

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 06 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência).

FIGUEIRA, E. **Caminhando no silêncio**: uma introdução à trajetória das pessoas com deficiência na História do Brasil. São Paulo: Giz, 2008.

GARCÍA CANCLINI, N. **culturas híbridas**. São Paulo: USP, 2008.

GOHN, M. G. **História dos movimentos e lutas sociais**: a construção da cidadania dos brasileiros. 3ª ed. São Paulo: Loyola, 2003.

GOHN, M. G. **Teoria dos movimentos sociais paradigmas clássicos e contemporâneos**. São Paulo: Loyola, 1997.

HEWITT, S. **Compreender o Autismo** – Estratégias para alunos com Autismo nas Escolas Regulares. Porto, Portugal: Porto Editora, 2006.

KASSAR, M. C. M. **Deficiência múltipla e educação no Brasil**: discurso e silêncio na história de sujeitos. Campinas: Autores Associados. 1999.

KUOCH, H.; MIRENDA, P. Social story interventions for young children with autism spectrum disorders. Focus on autism and other developmental disabilities, 18 (4), p. 219- 227, 2003.

KUPERSTEIN, A.L. et al. Transtorno do Espectro Autista. In: ROTTA, N.T.; BRIDI FILHO, C.A.N.; BRIDI, F.R.S. (Org.). **Plasticidade cerebral e aprendizagem**: Abordagem multidisciplinar. São Paulo: Artmed, 2018, p. 112-117.

LARAIA, R.B. **Cultura: um conceito antropológico**. 24. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

LOBO, L. F. **Os infames da história**: pobres, escravos e deficiente no Brasil. Rio de Janeiro: Lamparina, 2008.

MEINTJES, G. Educação em Direitos Humanos para o pleno exercício da cidadania: repercussões na Pedagogia. In: CLAUDE, R.P.; ANDREPOULOS, G. (Orgs.). Educação em Direitos Humanos para o século XXI. São Paulo: EdUSP, 2007, p. 119-140.

RIBAS, J.B.C. **O que são as pessoas deficientes**. São Paulo: Brasiliense. 1998.

SÁ, M. A. **O escolar indígena com deficiência visual na Região da Grande Dourados, MS**: um estudo sobre a efetivação do direito à educação. 135 f. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, 2011.

SASSAKI, R.K. **Inclusão**: construindo uma sociedade para todos. 8. ed. Rio de Janeiro: WVA, 2010.

SASSAKI, R.K. Terminologia sobre deficiência na era da inclusão. In: VIVARTA, Veet. (org.). **Mídia e Deficiência**. Brasília: Agência de Notícias dos Direitos da Infância / Fundação Banco do Brasil, 2003, p. 160-165.

SCHWARTZMAN, J. S. Transtornos do espectro do autismo: conceitos e generalidades. In: SCHWARTZMAN, J. S.; ARAÚJO, C. A. de. **Transtornos do espectro do autismo - TEA**. São Paulo: Memnon, 2011, p. 37- 42.

SCHWARTZMAN, J. S.; ARAÚJO, C. A. de. **Transtornos do espectro do autismo - TEA**. São Paulo: Memnon, 2011.

SOBRINHO, F.P.N.; NAUJORKS, M.I. **Pesquisa em Educação Especial**: o desafio da qualificação. Bauru: EDUSC, 2001.

SOUZA, V. P. S. **Crianças indígenas Kaiowá e Guarani**: Um estudo sobre as representações sociais da deficiência e o acesso às políticas de saúde e educação em aldeias da região da Grande Dourados. 155f. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, 2011.

WHITMAN, T.L. **O desenvolvimento do autismo**. São Paulo: M. Books do Brasil, 2015.

SER, MILITAR E PESQUISAR NA ÁREA DA EDUCAÇÃO SEXUAL: EM PAUTA OS MOVIMENTOS SOCIAIS FEMINISTAS, MULHERES COM DEFICIÊNCIA E LGBTQ+

Laureane Marília de Lima Costa²⁶

Giuliano Vilela Pires²⁷

Claudionor Renato da Silva²⁸

INTRODUÇÃO

De acordo com bell hooks²⁹ o trabalho intelectual é uma forma de ativismo. E, “[...] intelectual é alguém que lida com ideias transgredindo fronteiras discursivas [...] que lida com ideias em sua vital relação com uma cultura política mais ampla” (HOOKS, 1995, p. 468).

Deste modo, o trabalho intelectual possibilita a compreensão e o enfrentamento da realidade concreta (HOOKS, 1995).

Em direção semelhante à de bell hooks, Maria da Glória Gohn afirma que movimentos sociais são fonte de invenção e inovação de saberes, uma vez, que se caracterizam por ações coletivas com compromisso sociopolítico de diagnosticar a realidade social e construir propostas de resistência à exclusão, podendo relacionar-se com a educação formal quando os movimentos estabelecem contato com instituições educacionais. (GOHN, 2011).

Concordando com bell hooks e Gohn (2011); partindo das reflexões de Anahí Mello, bem como, as proposições de Mello; Fernandes; Grossi (2013), acerca da relação entre militância e produção da Teoria Feminista no Brasil e, a incorporação e/ou articulação mais efetiva das

²⁶ Graduada em Psicologia. Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Jataí. laureanelimacosta@gmail.com

²⁷ Graduado em Filosofia. Mestrando do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Jataí. giuvilela@gmail.com

²⁸ Graduado em Pedagogia e Matemática. Docente do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Jataí. claudionorsil@gmail.com

²⁹ Pseudônimo da teórica feminista negra Gloria Jean Watkins, grafado em letras minúsculas por preferência teórica da autora e dos autores.

questões vinculadas à deficiência, gênero e sexualidade, o objetivo deste ensaio é refletir sobre a produção de debates relacionados ao capacitismo, sexismo e heterossexismo, com potencial de transformação da realidade social. Tal “refletir” se dá, concretamente, como projetos de pesquisa em andamento, a partir da entrada de seus dois primeiros autores no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal de Goiás, Regional Jataí (UFG/REJ), em transição para Universidade Federal de Jataí (UFJ).

Para tanto, os autores e seu orientador, conseguem, assim, com a literatura dos movimentos sociais num recorte de gênero, deficiência e sexualidade, bem como, com seus registros de memória - estilo “diário de campo” - e experiência militante, acerca de discussões sobre gênero e deficiência, trazer um novo “momento” de produção em suas respectivas carreiras acadêmicas, que, de toda forma, são continuidades às suas históricas militâncias, da deficiência, em relação à primeira autora e dos movimentos LGBTQ+, em relação ao segundo autor.

CONSIDERAÇÕES SOBRE OS MOVIMENTOS SOCIAIS NO BRASIL

Maria da Glória Gohn (GOHN, 1995) esclarece que, no Brasil, os movimentos sociais surgiram por volta dos anos 1950, no meio rural, entretanto, não demorou muito para que ocupassem também o meio urbano, na década de 1960, década que marca o período ditatorial.

A população insatisfeita com os rumos políticos tomados nos campos social e econômico organizou-se para lutar contra o regime. Neste momento, os estudantes e artistas foram protagonistas.

Na década de 1970, os movimentos sindicais ganharam força, assim como os movimentos que reivindicavam a reforma agrária e o direito à moradia. No mesmo contexto, outros movimentos surgiram e outros se fortaleceram ainda mais, consagrando sua história de militância, no Brasil, como o movimento negro; ganham destaques o movimento feminista, gay e das pessoas com deficiência.

Movimentos sociais caracterizam-se tanto por lutar contra a exclusão, propondo políticas de inclusão sustentadas nos princípios de justiça social, solidariedade e autonomia, quanto por produzir sentimento de pertencimento social, estabelecendo uma identidade para o grupo. (GOHN, 2011).

O objetivo desta seção é estabelecer uma interlocução entre o movimento das mulheres, o movimento LGBTQ³⁰ e o movimento das pessoas com deficiência, apontando suas semelhanças, as contradições no interior dos movimentos, avanços e recuos na conquista e garantia de direitos.

O movimento das mulheres, da comunidade LGBTQ+ e das pessoas com deficiência têm em comum a luta por direitos civis, sociais e políticos. Ínfima consideração de seu protagonismo, influência de movimentos de esquerda dos Estados Unidos e da Europa; função de molas propulsoras de novos campos de estudos e pesquisas. (GOHN, 2007; FACCHINI, 2011; LANNA JUNIOR, 2010; MELLO; NUERNBERG, 2012).

Outro fator determinante para o fortalecimento desses movimentos, a partir da década de 1960, foi a crescente busca de autoafirmação, liberação sexual e rebeldia, acompanhando o movimento *hippie* que também abrigava estas mesmas metas e objetivos.

Em junho de 1969, aconteceu a revolta de *Stonewall*³¹, fator determinante para o crescimento do movimento LGBTQ+ no Brasil e no mundo (FACCHINI, 2011).

No Brasil, o movimento das mulheres é registrado desde o século XIX, mas é a partir do final da década de 1970 que ocorre sua efervescência, segundo Gohn (2007), momento em que também emerge o movimento LGBTQ+ e o movimento político das pessoas com deficiência, como nos indicam Facchini (2011) e Lanna Junior (2010).

³⁰ Lésbicas, Gays, Bissexuais, Transgêneros (Travestis e Transexuais) e *Queer*, além de muitas outras orientações sexuais e identidades de gênero existentes.

³¹ O grande marco internacional do movimento homossexual nesse período, que perdura até hoje, foi a revolta de *Stonewall*, um bar de frequência homossexual em Nova York, Estados Unidos. Constantemente abordados pela polícia, os frequentadores do bar partiram para o confronto aberto com os policiais, em 28 de junho de 1969, data que se internacionalizou como o “Dia do Orgulho Gay”. (FACCHINI, 2011, p. 11).

Esse período foi marcado por um clima de abertura política, dadas as reivindicações pela redemocratização do país, as quais contaram com significativa participação das mulheres, seja como opositoras diretas da ditadura militar, seja como mães de desaparecidos e presos políticos (GOHN, 2007).

A organização política das mulheres se deu de dois modos: (1) reivindicando demandas centradas nas mulheres, por exemplo, prevenção e tratamento de câncer de mama, combate à violência contra a mulher, enfrentamento da discriminação no trabalho, defesa dos direitos sexuais e reprodutivos, e (2) reivindicando demandas que atingem toda a população, por exemplo, creches, ampliação e melhoria das escolas e dos postos de saúde, melhores condições de vida e trabalho.

No primeiro modo de organização, a diretriz é que as mulheres tenham voz, sejam protagonistas. No segundo modo, apesar das mulheres serem maioria, raramente, são reconhecidas como atrizes desses movimentos, frequentemente, lembrados como movimentos masculinos ou assexuados (GOHN, 2007).

Tal apagamento da participação das mulheres também ocorre no movimento das pessoas com deficiência (Maior, 2017) e no movimento LGBTQ+, pois era comum naquela época dividir os homossexuais de acordo com os dois sexos biológicos de forma binária (macho-fêmea), reforçando, assim, os papéis de dominador e dominado. O “bofe” e a “fancha” tinham papéis ativos, enquanto a “bicha” e a “lady” desempenhavam o papel de passivos, reforçando o caráter machista da sociedade, que sempre colocou mulheres e pessoas que se identificam com o feminino como subalternos (FACCHINI, 2011).

A professora Regina Facchini (FACCHINI, 2011) apresentou um breve histórico do movimento LGBTQ+ no Brasil, dividindo o desenvolvimento desse movimento em “ondas” que podem ser distinguidas por suas características, em cada momento histórico dos movimentos sociais e políticos no Brasil.

A primeira “onda” aponta a busca pela identidade, a segunda, a luta contra o HIV/AIDS e a terceira, a organização social e luta por direitos básicos.

No Brasil, a comunidade LGBTQ+, até meados da década de 1970, se reunia em guetos, lugares em que eram aceitos e acolhidos uns pelos outros. Entretanto, na segunda metade da década, impulsionados pelo movimento feminista e negro, o movimento homossexual buscou transformações sociais, no sentido de extinguir alguns tipos de hierarquia social, principalmente no que tange ao gênero e à sexualidade.

Facchini (2011) aponta que, foi nessa época que surgiu o “Grupo Somos” de afirmação homossexual, em São Paulo e no Rio de Janeiro. Havia um jornal intitulado “Lampião da Esquina” que promovia reflexões acerca das convenções sociais da época e de como essas convenções eram excludentes e sexistas. Assim, as reflexões desenvolvidas pelo movimento caminhavam rumo a uma construção identitária de igualdade entre os homossexuais.

Como o país vivia um contexto ditatorial e autoritário, os coletivos e movimentos sociais possuíam um forte caráter antiautoritário. Eram grupos de reflexão e não institucionalizados, em que as coordenações seguiam um modelo rotativo de lideranças, evitando que houvesse concentração de poder. Isso contribuiu com a criação da identidade coletiva de “homossexuais ativistas”, e os grupos apresentavam-se como uma “comunidade de iguais” compartilhando das mesmas lutas e ideais, sem ressaltar a diferença entre os integrantes. (FACCHINI, 2011).

Na primeira onda, o movimento era quase que exclusivamente formado por gays e lésbicas, embora a participação masculina fosse maior. Uma de suas bandeiras era a retirada da homossexualidade do código de doenças do Inamps (Instituto Nacional de Assistência Médica da Previdência Social), bem como, da inclusão do respeito à “opção” sexual³² na constituição brasileira.

³² Naquela época, os grupos ainda utilizavam esse termo, hoje, o termo utilizado é orientação sexual. Se bem, que a área tem reformulado esse termo “orientação” para “Educação Sexual”, ampliando a ideia para uma sexualidade que se constrói e que não é “orientada”, mas é livre e subjetiva.

Na década de 1980, o HIV/AIDS surgiu no mundo, como a doença do século e nos primeiros anos, a epidemia era conhecida como “câncer gay” e os governos demoraram muito a tomarem medidas na área de saúde para conter o avanço da doença e transpor a questão para o âmbito social e escolar e reconfigurar a dimensão da saúde como proposta educacional preventiva e de formação.

É nesse contexto que Facchini (2011) localiza a segunda onda do movimento. No Brasil, os grupos mais influentes passaram a ser o Triângulo Rosa e Atobá, do Rio de Janeiro e o Grupo Gay da Bahia, em Salvador. A luta pela despatologização da homossexualidade continuou, da mesma forma que a luta por direitos como o “casamento gay” e a busca por uma legislação antidiscriminatória.

No entanto, foi a partir do encontro nacional realizado em 1989, que a Aids passou a ter um lugar privilegiado na agenda do movimento, havendo ainda preocupação com a questão da violência, com a discriminação religiosa e a necessidade de estimular a formação de grupos. (FACCHINI, 2011).

Já nos primeiros anos da década de 1990, com o trabalho do movimento homossexual, o Brasil já despontava como pioneiro na resposta comunitária e governamental à Aids. Os esforços em fortalecer o movimento deram frutos e surgiram, nessa época, muitos grupos, ONGs, setoriais de partidos políticos, acadêmicos e religiosos que trabalhavam diretamente com as questões do que denominamos neste Ensaio de LGBTQ+. É o começo da terceira onda, segundo Facchini. E foi nesse momento que a participação já não era em sua grande maioria de homossexuais. Houve uma diversificação no movimento, contando com a participação de gays, lésbicas, bissexuais, travestis e transexuais.

Facchini (2011) aponta, que a partir da terceira onda houve importantes avanços nas lutas do movimento LGBTQ+, inclusive no meio acadêmico, com o aumento significativo das pesquisas sobre sexualidade em diversas áreas do conhecimento.

Nos anos 2000 grupos LGBTQ+ surgem entre os estudantes das universidades do país.

Hoje, a comunidade LGBTQ+ conta com o direito da União Civil entre pessoas do mesmo sexo. Também, é considerado crime, equivalente ao racismo, qualquer discriminação contra a gays, lésbicas, travestis, transexuais e afins. O Sistema Único de Saúde (SUS) acompanha as pessoas que não se identificam com o sexo biológico com o qual nasceram e campanhas de saúde contra a Aids, bem como, o tratamento gratuito para pessoas HIV positivas também são disponibilizadas pelo SUS.

Contudo, essas conquistas não são sinônimos de que o Brasil vive tempos de paz e tolerância. Segundo o Grupo Gay da Bahia (GGB), ano após ano, o número de homossexuais, transexuais e de travestis que são assassinados no país só aumenta:

[...] 445 LGBTQ+ (lésbicas, gays, bissexuais e transexuais) morreram no Brasil, (incluindo-se três nacionais, mortos no exterior) em 2017, vítimas da homotransfobia: 387 assassinatos e 58 suicídios. (GGB, 2017).

E isso coloca o Brasil no topo do ranking mundial, quando o assunto é a violência sofrida pela população LGBTQ+.

A comunidade LGBTQ+, por se tratar de uma minoria social, muitas vezes tem seus direitos negados, ainda que a Constituição Brasileira diga o contrário. Existe pouca representatividade política e muita omissão de uma grande parcela da população que insiste em tratá-los de forma desigual, levando em conta sua condição sexual. Muitos discursos de ódio são produzidos, baseados em valores estritamente religiosos, esquecendo que o Brasil é um país laico e que as leis não deveriam se basear em aspectos da fé. A discriminação está em todos os lugares, dentro dos lares, nas ruas, nas praças, nas instâncias políticas e em empresas privadas, e isso causa inúmeros problemas a essa parcela da população de nosso país.

Muitas empresas, de olho no “nicho” de mercado gerado por essa população levantam “bandeiras”, fabricam produtos, fazem propagandas apresentando casais homoafetivos, transsexuais, travestis, *dragqueens* e outros. E, por isso mesmo, levantam a falsa expectativa que o movimento tem ganhado forças e que discursos excludentes não

têm mais lugar no Brasil. Entretanto, o que se percebe é que não existe comprometimento com a causa do movimento, trata-se de uma jogada estratégica para vender mais e lucrar mais.

No movimento das pessoas com deficiência, muitas vezes, houve disputa por representatividade e tomada de decisões, entre representantes de instituições que atendem ao público das pessoas com deficiência (dirigidas por familiares ou profissionais sem deficiência) e instituições de pessoas com deficiência (dirigidas pelas próprias pessoas com deficiência). Tal disputa caracteriza o ponto central das reivindicações das pessoas com deficiência: o fim da tutela da família e do Estado, o rompimento da perspectiva caritativa e a conquista de autonomia.

O movimento brasileiro se inspirou em militantes com deficiência dos Estados Unidos e da Europa, os quais encetaram o Modelo Social da Deficiência, pilar dos Estudos sobre Deficiência. (LANNA JUNIOR, 2010; CABRAL FILHO; FERREIRA, 2013; MELLO; NUERNBERG, 2012).

O movimento político das pessoas com deficiência foi determinante para que seus direitos fossem contemplados de modo transversal, ao invés de alocados em um capítulo específico na Constituição Federal de 1988, a qual foi a mais democrática da história do Brasil, graças às demandas e pressões organizadas pelos diversos movimentos sociais das décadas de 1970 e 1980, muito embora, o termo orientação sexual não tenha sido incluído na constituição, no que tange a luta contra a discriminação (LANNA JUNIOR, 2010; FACCHINI, 2011; GOHN, 2011).

Análises críticas sobre os movimentos sociais (GOHN, 1995; 2007; 2011; 2011a) apontam que com a reforma do Estado, iniciada em meados de 1990, os movimentos sociais refluíram enquanto mobilizações, tornando-se mais propositivos e menos reivindicativos, dadas a sua institucionalização por meio de Organizações Não Governamentais (ONGs) e Conselhos. Embora os Conselhos Gestores sejam frutos das demandas da sociedade civil pela redemocratização do país, podem cultivar práticas não democráticas, sobretudo, em municípios sem tradição organizativo-associativa, podendo tornar-se mais um instrumento nas mãos do prefeito e das elites, que falam em nome da comunidade.

Via de regra, os Conselhos e as ONGs são compostos por poucos representantes das camadas populares, o que pode acabar favorecendo o retorno às práticas filantrópicas, assistencialistas e caritativas, esvaziando o sentido da política pública e da responsabilidade do Estado em efetivar os direitos conquistados no período em que os movimentos sociais eram combativos.

De acordo com Izabel Maior (Maior, 2017) e Mário Lanna Junior (Lanna Junior, 2010) as brasileiras e os brasileiros com deficiência continuaram avançando na conquista de direitos³³, sendo a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (Dias, 2014), a mais significativa, pois:

- foi construída democraticamente;
- sustentou a definição da deficiência, na restrição da participação em igualdade de condições, indicando o potencial de influência dos Estudos sobre Deficiência sobre a realidade concreta;
- considerou os direitos sexuais e reprodutivos e a constituição de família e,
- contemplou a intersecção gênero e deficiência, reconhecendo que mulheres e meninas com deficiência estão vulneráveis às múltiplas formas de discriminação; e responsabilizam os Estados-Parte por assegurar seu pleno desenvolvimento, empoderamento, exercício e desfrute dos direitos humanos e liberdades fundamentais.

À intersecção gênero e deficiência pode-se acrescentar outros marcadores sociais como classe, raça/etnia e sexualidade, para listar alguns, que constroem identidades sujeitas a múltiplas combinações de exclusão, dada a inconformidade com os padrões estabelecidos como produtivos ou estéticos, isto é, “corponormatividade”, que, em seu bojo,

³³ Apesar da importância da garantia de direitos (Cabral Filho; Ferreira, 2013), apenas uma estrutura jurídica não é capaz de garantir o cumprimento e efetividade das Leis, ou seja, avançar na conquista de igualdade formal não, necessariamente, garante igualdade material. Atualmente, o Brasil vive em um cenário de desmantelamento de qualquer pretensão de igualdade, até mesmo a formal, por exemplo: defesa da educação domiciliar para crianças com deficiência, defesa da educação especial sem a perspectiva da educação inclusiva, propostas de restrição da política de inclusão no mercado de trabalho.

está o sistema capitalista (CABRAL FILHO; FERREIRA, 2013; MELLO; NUERNBERG, 2012).

Considerando a ampla possibilidade de cruzamento dos marcadores sociais, faz-se necessário uma articulação dos movimentos sociais, sem perder de vista suas especificidades e sem sobrepor suas demandas como algumas mais importantes que outras, sendo indispensável um posicionamento crítico, analítico e, sobretudo, sensível aos aspectos políticos e sociais envolvidos.

Conscientes da matriz interseccional da construção de identidades e opressões, bem como da necessidade de se posicionar em defesa da democracia, um grupo jovem de brasileiras e brasileiros com deficiência realizou, no final de 2016, o movimento virtual “*hashtag #ÉCapacitismoQuando*” a fim de expandir a conscientização sobre a luta contra o capacitismo, categoria nova no Brasil, no sentido teórico e político (MELLO, 2019).

O capacitismo é a opressão que hierarquiza as pessoas em função da adequação dos seus corpos à corponormatividade, associando a capacidade unicamente à funcionalidade de estruturas corporais e avaliando o que as pessoas são capazes de ser e fazer para serem consideradas plenamente humanas (MELLO, 2016).

Embora o capacitismo seja direcionado explicitamente contra as pessoas com deficiência, esteia todos os demais sistemas de exclusão: classismo, racismo, machismo, homofobia, transfobia e outras formas de opressão menos nomeadas, como nos aponta Ávila (2014).

Em autoetnografia sobre o movimento “*hashtag #ÉCapacitismoQuando*”, Anahí Guedes de Mello explica:

O termo capacitismo se refere à naturalização e hierarquização das capacidades corporais humanas. Quando uma pessoa não enxerga com olhos, ela é lida como deficiente e passa a ser percebida culturalmente como “incapaz” e, portanto, “especial”. Por isso, o capacitismo impede a consideração de que é possível andar sem ter pernas, ouvir com os olhos, enxergar com os ouvidos e pensar com cada

centímetro de pele que possuímos. O capacitismo também é essa forma hierarquizada e naturalizada de conceber qualquer corpo humano como algo que deve funcionar, agir e se comportar de acordo com a biologia. Nesse sentido, outras categorias de seres humanos também podem ser lidas como “menos capazes”: a mulher frente ao homem; o negro e o indígena frente ao branco; o gay e a lésbica em relação ao heterossexual; e a pessoa trans em relação à que é cis (MELLO, 2019, p. 136).

O movimento “*hashtag* #ÉCapacitismoQuando” apontou para a necessidade do movimento social das pessoas com deficiência comprometer-se, além das lutas anticapacitistas, com as lutas feministas, antirracistas e anti-LGBTfóbicas, do mesmo modo, reforçou a importância dos debates interseccionais de gênero e raça, de gênero e sexualidade incluírem a deficiência como categoria analítica e interseccional, uma vez que a experiência da deficiência faz parte do ciclo de vida de todas as pessoas, logo, a deficiência precisa “se deslocar da experiência individual para a experiência coletiva para que as lutas feministas, anticlassistas, antirracistas e anticapacitistas façam sentido e caminhem juntas (MELLO, 2019, p. 138)”.

Nas próximas duas seções um pouco do histórico militante dos dois primeiros autores sob o olhar atento e “orientativo” do terceiro autor.

DA MILITÂNCIA À PESQUISA SOBRE EDUCAÇÃO SEXUAL PARA MULHERES COM DEFICIÊNCIA E A ABERTURA PARA A DISCUSSÃO SOBRE CAPACITISMO NO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DA UFG/REJ

A construção da subjetividade da primeira autora foi assinalada pelos marcadores: deficiência, gênero e classe.

Na adolescência, iniciou-se a tomada de consciência sobre como a intersecção gênero e classe condicionou as vivências das mulheres de sua família, impulsionando sua aproximação ao feminismo, por

meio de leituras assistemáticas e militância “virtual”, sobretudo, dada a severa restrição de mobilidade.

Assim, o contato com os Estudos Feministas foi anterior ao contato com os Estudos sobre Deficiência.

Na graduação, Laureane iniciou leituras mais sistemáticas sobre gênero, a fim de desenvolver um projeto de prevenção ao sexismo na adolescência, gerando a participação numa publicação em equipe: Arcari et al. (2015).

Durante a consulta à literatura para realizar esse projeto, percebeu que o marcador deficiência não era contemplado nos programas de prevenção à violência no namoro, o que lhe provocou inquietação, pois a experiência em grupos de *Facebook* e *WhatsApp* de mulheres com deficiência e a própria experiência de vida, indicava que esse segmento estava, notadamente, vulnerável a relacionamentos abusivos.

A partir de então, concentrou-se nos Estudos Feministas sobre Deficiência e constatou que a maior vulnerabilidade da mulher com deficiência permanecer em relacionamentos abusivos não era realidade apenas de seu círculo de convivência, se repetia com mulheres com deficiência do Brasil e de outros países (GESSER; NUERNBERG; TONELI, 2013; RIMCD, 2011; SMITH, 2008; RICH, 2014).

Consciente da dupla (ou múltipla) vulnerabilidade das meninas e mulheres com deficiência, a primeira autora decidiu adentrar no mestrado para aprofundar o conhecimento sobre os Estudos Feministas sobre Deficiência e compreender quais demandas as mulheres com deficiência consideram necessárias para uma educação sexual emancipatória, pretendendo constituir-se, a longo prazo, uma pesquisa de referência nesses campos de estudo.

A escolha pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Goiás, Regional Jataí (PPGE/UFG/REJ) foi condicionada por dois motivos principais, ambos relacionados à deficiência: (1) de ordem prática, acesso mais oportuno à Jataí, dado que as atividades de Laureane são mediadas e possibilitadas por relações de cuidado de sua família; (2) de ordem acadêmica, tendo em vista que o PPGE/UFG/

REJ possui docentes com experiência de pesquisas sobre deficiência e gênero, embora sem contemplar a intersecção das duas categorias, daí o fator inovacional da pesquisa em andamento.

Pouco tempo depois de ingressar no mestrado, a primeira autora passou a integrar o Coletivo Feminista Helen Keller de Mulheres com Deficiência³⁴.

Convivendo nesses dois contextos (de pesquisa e de militância) teve clareza de que a condição de pesquisadora e a condição de militante não só estão conectadas, como se retroalimentam. Essa dupla condição favoreceu a aproximação de docentes e discentes com consciência feminista, oportunizando o conhecimento de estratégias administrativo-institucionais para a ampliação de políticas inclusivas, como, por exemplo, a introdução da demanda de transporte adaptado para estudantes com deficiência física ou mobilidade reduzida, com direito a acompanhante, a fim de possibilitar a participação em eventos em outras instituições.

Além disso, a dupla condição de pesquisadora e militante incitou a abertura para discussões sobre capacitismo na UFG/REJ (1) em sala de aula, (2) em eventos científicos como o XXX Congresso de Educação do Sudoeste Goiano (de 27 a 29 de agosto de 2019) e IV Congresso de Ensino, Pesquisa e Extensão (de 23 a 25 de outubro de 2019), por meio do minicurso “Educação sexual: teoria e práticas contemporâneas em espaços escolares e não-escolares”, em parceria com o segundo autor e sob orientação do Prof. Dr. Claudionor Renato da Silva e das comunicações orais “Educação sexual para mulheres com deficiência: como é e como deveria ser?” e “Educação sexual e pessoas com deficiência: abordagens mais utilizadas no Brasil”, ambas sob orientação do Prof. Dr. Claudionor, (3) eventos não-formais como a exibição do documentário “Longe da Árvore” e a formação sobre gênero, deficiência e violência para as Promotoras Legais Populares de Jataí (PLPs), ambos no dia 17 de outubro de 2019.

³⁴ Manifesto Coletivo Feminista Helen Keller. Disponível em < <https://coletivofeministahelenkeller.blogspot.com/2019/09/manifesto-coletivo-feminista-helen.html> > acesso em 12 de janeiro de 2020.

Um ponto de tensão para a primeira autora em sua trajetória acadêmica se deu diante do III Seminário de Dissertações do PPGE/UFG/REJ, que ocorreu entre os dias 23 e 26 de setembro de 2019, devido à negligência em relação à acessibilidade arquitetônica pela equipe de organização do evento. Nesse momento a condição de militante foi determinante para reivindicar por acessibilidade e provocar discussão sobre o tema com as demais pessoas, estudantes-pesquisadores da VII turma do PPGE/UFG/REJ.

Ao receber o e-mail com a programação do III Seminário de Dissertações (recebido e respondido no dia 17 de setembro de 2019), Laureane percebeu que sua participação estaria impossibilitada porque o auditório escolhido possui escada. Assim, para indicar a inacessibilidade e solicitar mudança de local, usou, estrategicamente, a opção “responder a todos”, intencionando deslocar um problema, aparentemente, individual, para o âmbito coletivo. A resposta ao e-mail reverberou discussões no grupo de *WhatsApp* da turma, desencadeando apoio à reivindicação por acessibilidade e também contra-argumentação às justificativas da equipe de organização do evento. Essa situação de tensão instigou a primeira autora a organizar o primeiro e aceitar o convite para o segundo evento, supracitados, bem como inspirou a escrever esse capítulo para refletir sobre como é habitar o espaço entre militar e pesquisar.

Deste texto para a disciplina do orientador Prof. Dr. Claudionor segue-se a pesquisa-militância na escrita da dissertação e encaminhamento da documentação para o Comitê de Ética, numa proposta de Educação Sexual emancipatória e pesquisa em grupo focal com mulheres com deficiência.

CONSTRUINDO UM NOVO DISCURSO E BUSCANDO FORMAS DE [RE] EXISTIR: OS LGBTQ+ NAS ESCOLAS E NAS UNIVERSIDADES DO PAÍS

Para o segundo autor só existia um lugar para pessoas LGBTQ+ na sociedade: à margem e, ao final da vida, o inferno.

Criado e educado por uma família católica atuante e convicta, em sua adolescência, buscava na igreja e em grupos de oração formas sobrenaturais de cura para a “doença” que o afligia desde a infância.

Convicto de sua vida marginalizada orava aos céus para que Deus tivesse piedade de sua alma, enquanto difundia ideias machistas, misóginas e LGBTQfóbicas travestidas de moral e bons costumes.

Após um período de formação seminarística³⁵ e do contato com a Teologia da Libertação, uma vertente teológica mais progressiva da Igreja Católica, percebeu que nem tudo deveria ser tão rígido como aprendeu e por isso optou por buscar novos rumos.

Formado em Filosofia, Giuliano começou a lecionar em escolas públicas do estado de Goiás e foi exatamente nesse contexto que percebeu a necessidade da construção de novas possibilidades para pessoas LGBTQ+ na sociedade brasileira. Os discursos escolares tendiam a minimizar casos de LGBTQfobia, a invisibilizar pessoas trans e culpabilizar aqueles que exigiam um tratamento igualitário.

Uma aluna trans, solicitou que fosse chamada pelo nome social no feminino, quando os professores fizessem a chamada. Isso foi motivo de grande discussão entre os professores que optaram em continuar chamando-a pelo nome de registro.

Outra discussão foi a respeito do uso do banheiro.

O segundo autor sentia-se sozinho e, muitas vezes, se questionou a respeito do papel do educador e da educação.

Foi então que em 2012 o segundo autor ingressou na Universidade Federal da Bahia (UFBA) na cidade de Barreiras-BA a fim de cursar Engenharia Civil.

Em pouquíssimo tempo a universidade em que estudava passou a ser Universidade Federal do Oeste da Bahia (UFOB) e, com isso, a universidade foi tomada por muitas discussões de cunho político e

³⁵ Formação necessária para tornar-se padre composta pelos estudos de Filosofia e Teologia em algum seminário católico.

social; afinal de contas, todos os documentos para a criação da nova instituição eram gestados naquele período.

Em 2014 houve uma consulta pública a respeito de um emblema criado para simbolizar a Universidade. O símbolo criado, seguindo uma tendência de modernidade e tecnologia, era um “O” estilizado, contendo inúmeras cores, cada qual representando um aspecto da região oeste do estado baiano.

Havia um grupo de discentes na rede social *Facebook* e, imediatamente, uma discussão calorosa começou. Muitas críticas eram apontadas ao símbolo, que não demorou para ser batizado de “a rosca gay da UFOB” e, logo depois, destes acontecimentos o alvo deixou de ser o símbolo e passou a ser a comunidade LGBTQ+ em geral. Muito ódio começou e ser disseminado nas redes sociais. Entretanto, não ficou restrito à *Web*, ele passou a existir dentro do Campus da Universidade. Grupos de estudantes reuniam-se para ofender e ridicularizar a pequena parcela de estudantes gays que ali estava.

Diante desse contexto um grupo de estudantes reuniu-se para lutar contra o ódio explícito e sem culpas, que circulava no ambiente universitário. O segundo autor, junto com outros colegas criou um coletivo chamado “Dezembro arco-íris”.

A Universidade foi inundada por arco-íris gigantes que desciam de cima dos telhados até o chão dos prédios. Uma agenda de palestras e rodas de conversas foi criada para discutir sobre a representatividade LGBTQ+ dentro da universidade, bem como, as pautas feministas.

Nesse contexto, travestis e transexuais foram acolhidas no meio universitário, contaram suas histórias de exclusão do ambiente escolar, rasgaram seus corações e mostraram a dura realidade vivida por aqueles que não se encaixavam nos padrões heteronormativos.

Durante o evento o segundo autor percebeu-se machista e LGBTQfóbico e, embora militasse pelas causas de seus iguais, ainda não percebia sua condição privilegiada de homem cis-, masculino, binário, branco e portador de um diploma acadêmico. Foi um momento de muita reflexão e de tomada de consciência. Foi ali que nasceu no segundo autor

o desejo da pesquisa sobre os discursos produzidos sobre os LGBTQ+ na sociedade e nos ambientes de ensino-aprendizagem.

Depois de desistir do curso que fazia, o segundo autor regressou para sua cidade natal: Jataí. Desde então, ansiou por ingressar no Programa de Pós-graduação em Educação da UFG/REJ. Entretanto, nos editais abertos, a perspectiva dos estudos de gênero, limitava-se em abordar as diferenças entre homens e mulheres na educação. Não havia espaço para pesquisas com demandas mais amplas como educação sexual, identidade de gênero, corpos LGBTQ+ e homofobia; a educação sexual e suas temáticas outras.

O segundo autor continuou atuando como professor da rede básica de educação, onde ainda encontra os mesmos problemas apontados no início de sua vida profissional. A militância continua sendo diária e, muitas vezes, solitária. No ano de 2019, encontrou êxito dentro do PPGE UFG/REJ e sob orientação do Prof. Dr. Claudionor Renato, hoje pesquisa sobre os discursos, dispositivos e resistências construídos em ambientes escolares sobre os LGBTQ+, tendo Michel Foucault como seu referencial teórico e metodológico.

Durante as aulas do programa o autor percebeu a extrema necessidade da pesquisa e da divulgação das pesquisas sobre o tema LGBTQ+ nos meios acadêmicos e não acadêmicos. Existe muita ignorância sobre o tema e a ignorância é terra fértil para o crescimento do preconceito e da mentira.

Para mim, Giuliano, militar e pesquisar são duas faces da mesma moeda. Uma pesquisa que não traz benefícios para a população pesquisada esvazia-se em seu sentido mais amplo. Eis, o desafio posto na pesquisa em andamento.

CONCLUSÃO

Neste ensaio, buscou-se apontar a relação entre Movimentos Sociais e Educação (nos estudos da área da Educação Sexual), tendo como base a militância e as pesquisas de seus autores, os quais, de modo semelhante à bell hooks (1995), encontraram na vida intelectual,

na vivência profissional e militante, a possibilidade de atuar sobre as coisas e [re]construir suas identidades subjetivas.

A tomada de consciência não deve encontrar seu fim na descoberta dos problemas e nem mesmo na divulgação deles, pois o que dá autenticidade à conscientização é a sua ligação íntima e dialética com a prática transformadora (FREIRE, 1981).

Portanto, a pesquisa acadêmica encontra sentido quando aliada com a militância transformadora, ao passo que a militância ganha forças com pesquisas diretamente relacionadas aos objetivos perseguidos pelos militantes.

A Universidade pública é palco de discussões democráticas, de revisão de práticas opressivas, as quais em articulação com projetos de pesquisa e extensão têm potencial de transformação da realidade. Deste modo, atacar a Universidade pública, como vem sendo feito pelo atual governo, é também cercear a possibilidade da emancipação de populações historicamente subalternizadas.

Na contramão destes retrocessos políticos é que militar, pesquisar é também produzir conhecimento, publicar e difundir ideias culturais do sexo e da sexualidade a fim de que o prazer e a vontade de saber sobre o prazer conduza não só os corpos, mas as mentes, no respeito com a diversidade sexual e às “cartografias” diversas em sexualidade: homens, mulheres, LGBTQ+ e tantas “siglas” que se fizerem necessárias num mundo mais humano, mais respeitoso, mais plural.

REFERÊNCIAS

ARCARI, C.; COSTA, L. M. L.; COSTA, P. S.; MOTA, S. F.; LEÃO, A. M. C. Prevenção ao sexismo, heterossexismo e comportamento sexual vulnerável. In: Congresso de Educação Sexual em Meio Escolar e Meio Institucional, 2015, Braga, Portugal. **Anais**. Braga, Portugal: Centro de Investigação em Estudos da Criança (CIEC), Instituto de Educação, Universidade do Minho, 2015. p. 257-271.

ÁVILA, E. S. Capacitismo como queerfobia. In.: FUNCK, S.B.; MINELLA, L. S.; ASSIS, G. O. (Orgs.). **Linguagens e narrativas: desafios feministas**, v.1. Tubarão: Ed. Copiart, 2014. p. 131-156.

CABRAL FILHO, A. V.; FERREIRA, G. Movimentos sociais e o protagonismo das pessoas com deficiência. **SER Social**, Brasília, v. 15, n. 32, p. 93-116, jan./jun. 2013.

DIAS, J. et al. (Orgs.). **Novos comentários à convenção sobre os direitos das pessoas com deficiência**. Brasília: Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República, Secretaria de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência, 2014.

FACCHINI, R. Histórico da luta LGBT no Brasil. In: Conselho Regional de Psicologia da 6ª Região (Org.). **Psicologia e diversidade sexual**. (Caderno Temático 11). São Paulo: CRPSP, 2011.

FREIRE, P. **Ação cultural para a liberdade**. 5ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

GESSER, M.; NUERNBERG, A. H.; TONELI, M. J. F. Constituindo-se sujeito na intersecção gênero e deficiência: relato de pesquisa. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 18, n. 3, p. 419-429, jul./set. 2013.

GGB. **Relatório 2017: Pessoas LGBT mortas no Brasil**. Banco de dados: Grupo Gay da Bahia, 2017.

GOHN, M. G. **História dos Movimentos e Lutas Sociais**: a construção da cidadania dos brasileiros. Edições Loyola. São Paulo, 1995.

_____. Mulheres – atrizes dos movimentos sociais: relações político-culturais e debate teórico no processo democrático. **Política e Sociedade**, n. 11, p. 41-70, out. 2007.

_____. Movimentos sociais na contemporaneidade. **Revista Brasileira de Educação**, v. 16 n. 47, p. 333-513, maio/ago. 2011.

_____. Participação de representantes da sociedade civil na esfera pública na América Latina. **Política e Sociedade**, v. 10, n. 18, p. 223-244, abr. 2011a.

HOOKS, B. Intelectuais negras. **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 2, p. 464-478, 1995.

LANNA JUNIOR, M. C. M. (org.). **História do Movimento Político das Pessoas com Deficiência no Brasil**. Brasília: Secretaria de Direitos Humanos. Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência, 2010.

MAIOR, I. M. M. L. Movimento político das pessoas com deficiência: reflexões sobre a conquista de direitos. **Inclusão Social**, Brasília, v.10 n. 2, p. 28-36, jan./jun. 2017.

MELLO, A. G.; NUERNBERG, A. H. Gênero e deficiência: interseções e perspectivas. **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 20, n. 3, p. 635-655, set./dez. 2012.

MELLO, A. G.; FERNANDES, F. B. M.; GROSSI, M. P. Entre pesquisar e militar: engajamento político e construção da teoria feminista no Brasil. **Revista Ártemis**, v. 15, n.1, p. 10-29, jan./jul. 2013.

MELLO, A. G. Deficiência, Incapacidade e Vulnerabilidade: do capacitismo ou a preeminência capacitista e biomédica do Comitê de Ética em Pesquisa da UFSC. **Ciência & Saúde Coletiva**, v.21, n.10, p. 3265-3276, 2016.

----- . Politizar a deficiência, aleijar o queer: algumas notas sobre a produção da hashtag #ÉCapacitismoQuando no Facebook. In: PRATA, N.; PESSOA, S.C. (Orgs.). **Desigualdades, gêneros e comunicação**. São Paulo: Intercom, 2019. p. 125-142.

RICH, K. “My Body Came Between Us”: Accounts of Partner-Abused Women With Physical Disabilities. **Affilia: Journal of Women and Social Work**, v. 29, n. 4, p. 418-433, 2014.

RIMCD. Rede Internacional de Mulheres com Deficiência. **Relatório sobre Violência contra Mulheres com Deficiência**, 2011

SMITH, D.L. Disability, Gender and Intimate Partner Violence: Relationships from the Behavioral Risk Factor Surveillance System. **Sexuality and Disability**, 26, p. 15–28, 2008.

CONTRIBUIÇÕES DOS LIVROS “PIPO E FIFI” E “PRINCESAS DE CAPA, HERÓIS DE AVENTAL” PARA O DEBATE SOBRE SEXUALIDADE INFANTIL COM PROFESSORAS(ES)

Ana Cláudia Ferreira Damacena Moreira³⁶

INTRODUÇÃO

O Decreto Municipal nº 2.393/2017³⁷, em Jataí, instituiu a “Semana Municipal Maria da Penha nas Escolas” para ser realizada em todas as unidades escolares municipais.

Esta iniciativa tem o objetivo de levar ao conhecimento dos estudantes a Lei nº 11.340/2006 (Brasil, 2006), conhecida como “Lei Maria da Penha”, visando coibir a violência doméstica e familiar contra a mulher e desenvolver o debate sobre questões de prevenção do assédio infantil, da violência doméstica e do empoderamento feminino.

Para cumprir tal decreto, a Secretaria Municipal de Educação (SME) contou com a parceria de várias instituições que atuam em defesa da mulher no município, desenvolvendo atividades pedagógicas com professores, pais e alunos em todas as Unidades Escolares. Algumas instituições da parceria: Comissão da Mulher Advogada da OAB/Goiás; Conselho Municipal dos Direitos da Mulher – COMDIM; Tribunal de Justiça do Estado de Goiás; Universidade Federal de Goiás; Instituto Federal de Goiás – IFG; Fundação Raízen; parceria com o Projeto Colmeia, com o apoio do Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC); da Caixa de Assistência dos Advogados de Goiás – CASAG; Centro Universitário UMA e do Cartório de Registros de Jataí – CRJ Jataí.

As atividades referidas na ação com as parcerias contemplaram palestras, teatros, jogos, danças, artes, leituras, rodas de conversa, dinâmicas e práticas lúdicas. As atividades nas escolas, junto às crianças e

³⁶ Graduada em Letras/Português. Aluna Especial I no Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Goiás, Regional de Jataí, em 2018. anajti@hotmail.com

³⁷ Decreto assinado em 26 de fevereiro de 2018.

adolescentes foram desenvolvidas e aplicadas de acordo com a idade e sua compreensão do mundo e, respectivas às etapas de escolarização da educação básica.

Em 2017 e 2018 a SME optou por sugerir o trabalho nas Unidades de Ensino com os livros da autora Caroline Arcari³⁸: em 2017, o livro “Pipo – Fifi: prevenção de violência sexual na infância” (Arcari, 2013) e, em 2018, “Princesas de capa, heróis de avental: o livro das possibilidades”.- (Arcari, 2017).

Em 2018, a autora Carolina Arcari esteve em Jataí, num evento realizado pela Prefeitura no mês de março, para a capacitação de servidores da Educação com o tema: “Princesas de Capa, Heróis de Avental” com o objetivo de preparar os profissionais para encarar o tema da igualdade de gênero em sala de aula.

Diante do exposto, elegi como questões de estudo para este artigo: de que forma os livros “Pipo e Fifi” e “Princesas de capa, heróis de avental: o livro das Possibilidades” discutem a sexualidade infantil? Os livros apresentam suas propostas de forma lúdica e clara? Contribuem na formação dos educandos(as) para a autoproteção contra a violência sexual, a prevenção da violência sexual infantil? Os livros apresentam um diálogo para a desmitificação e/ou ruptura com culturas “machistas” de violência contra mulheres?

Os objetivos deste texto é o de compreender a proposta pedagógica presente nos livros citados no que se refere a autoproteção contra a violência sexual e a prevenção da violência sexual infantil, bem como, as respectivas contribuições para a desmitificação de padrões culturais de violência, desde a infância.

Este artigo resulta de uma pesquisa de abordagem qualitativa, de cunho exploratório, utilizando como material primordial, documentos

³⁸ Caroline Acari é pedagoga, especialista em Educação Sexual pelo Centro de Sexologia de Brasília (Cesex) e mestre em Educação Sexual pela Universidade Estadual Paulista (UNESP). É presidente do Instituto Cores, uma ONG que há doze anos atua na defesa dos direitos da criança e do adolescente, com ênfase na Educação Sexual e na prevenção de violência sexual.

didáticos e pedagógicos adotados e utilizados nas escolas municipais de Jataí, para educandos da faixa etária de 3 a 10 anos, com enfoque nestes livros utilizados sob a demanda do Decreto Municipal nº 2.393/2017.

Os dados apresentados neste artigo se dão pela análise breve dos seguintes livros, identificados no quadro a seguir.

Título	Autor(a) e Ilustrador(a)	Editora e ano
Pipo e Fifi: prevenção de violência sexual na infância	Caroline Arcari Ilustrações de Isabela Santos	Instituto Cores Ano: 2013
Princesas de capa, heróis de avental: o livro das possibilidades	Caroline Arcari e Nathália Borges Ilustrações de Linnéa Johansson	Instituto Cores Ano: 2017

QUADRO I – Obras analisadas.

Fonte: Elaborado pela autora.

Inicialmente, fez-se a leitura completa da proposta de aplicação dos livros, elaborados pela autora, seguido da análise detalhada e criteriosa da temática e das atividades propostas, tendo em vista analisar, conhecer e descrever as atividades que contribuem para que o educando(a) reflita sobre as questões da sexualidade e, também a discussão sobre a ruptura cultural dos estereótipos de gênero levando-se, em consideração a formação continuada de professores, neste importante tema da Educação Sexual, a sexualidade infantil.

Segundo Brandão (1993, p.26):

Educar é criar cenários, cenas e situações em que, entre elas e eles, pessoas, comunidades aprendentes de pessoas, símbolos sociais e significados da vida e do destino possam ser criados, recriados, negociados e transformados. Aprender é participar de vivências culturais [...].

Considerando que as crianças permanecem presas aos construtos históricos e sociais, sobre os papéis e funções de homens e mulheres, repassadas pelos adultos de sua convivência, carregando consigo as

experiências do cotidiano no qual estão inseridas, inclusive as vivências sexuais, a escola deve preparar-se para não se omitir diante das perguntas, das dúvidas e das manifestações da sexualidade ocorridas nas salas de aula, nos pátios e nos corredores, como já alertava Sigmund Freud no início dos anos 1900.

Deste modo, os livros de Caroline Arcari apresentam para professores(as) - e para as crianças, fundamentalmente - a possibilidade de apreender e aprender, recriando situações através das ilustrações e atividades propostas que instigam a reflexão de ruptura de paradigmas de questões sobre a autoproteção sexual e o conceito de gênero para o desenvolvimento humano, em suas várias dimensões, dentre, especialmente, as dimensões do cultural e o desenvolvimento sexual.

O debate central a partir destes livros é, portanto, a construção de reflexões sobre o aspecto cultural e gênero³⁹ aí presentes que, embora, resistentes no cotidiano escolar e até das famílias, é inevitável que se pense a respeito e se busque relações menos tensas e menos complicadas no espaço escolar e na formação de professores tanto continuada quanto inicial, sobretudo, em cursos de Pedagogia.

CULTURA E SEXUALIDADE

A escola prioriza ações de sociabilização; colabora para a valorização da importância da coletividade da criança nesta sociedade plural. Desse modo, contribui para a construção de uma educação de qualidade pautada em valores sociais como diálogo, autoconhecimento, autoproteção, disciplina, respeito, igualdade, participação, entre outros.

Sendo assim, as crianças, sob este “aparato” avançarão no sentido de saber conviver com a diversidade, os desafios e conflitos culturais existentes, permitindo um espaço propício para o discurso cultural em

³⁹ “O conceito de gênero refere-se a como as atitudes, os comportamentos e as expectativas são formados com base no que a sociedade define e espera sobre “ser homem” e “ser mulher”. Essas normas vão influenciar muitas coisas em nossas vidas desde a infância (as brincadeiras, a vida escolar, a relação com a família), adolescência (escolha da profissão, ideias sobre casamento, namoros e outros relacionamentos, trabalho, lazer, etc.). todas essas ideias são ensinadas e reforçadas pela família, pela escola, por amigas/os, pela mídia e por uma série de outras instituições. (ARCARI, 2017, p. 4)”.

que todos estão abertos ao diálogo e cientes de que serão aceitos em suas diferenças. Esta, pelo menos, seria a “lógica”, a “racionalidade” das ações pedagógicas. E, esta é a função da Educação Sexual e os seus esforços formativos em sexualidade infantil na formação de professores(as).

A cultura nunca é igual, é sempre uma recriação. A criança expressa sua experiência vivida; as crianças agem de acordo com o modelo que lhes é apresentado, que são comportamentos oriundos de uma cultura que está sempre em transformação.

Para Cuche (1999, p. 10),

[...] a cultura permite ao homem não somente adaptar-se a seu meio, mas também adaptar este meio ao próprio homem, as suas necessidades e seus próprios projetos. Em suma, a cultura, torna possível a transformação da natureza.

A cultura está impregnada em cada um de nós e não há como escapar dela. Há, sim, como transformá-la através do diálogo e quebra de paradigmas culturais⁴⁰, visto que ela sempre está em mutação e é preciso estar atento para essas mudanças contra toda e quaisquer situações preconceituosas.

Para Laraia (2001), o comportamento do indivíduo depende de um aprendizado de unir processos de endoculturação⁴¹. Por exemplo, um menino e uma menina agem, diferentemente, em algumas situações, não em função de seus hormônios, mas, em decorrência, da educação que receberam no meio em que convivem.

Brandão (1993) afirma que a educação precisa ter como ponto de referência a vida real dos indivíduos e que eles precisam ter consciência do contexto social em que vivem. Entender esta dinâmica é importante

⁴⁰ O termo paradigma tem origem grega e significa “modelo ou padrão a seguir”. É é dessa forma simples que se emprega aqui.

⁴¹ Endoculturação significa interiorização, assimilação, apropriação, absorção, aprendizagem. É um processo social que se inicia na infância mediado pela família, pelos amigos, posteriormente, a partir da escola, da religião, do clube, do trabalho, do partido político e de tantos outros grupos sociais.

para atenuar o choque entre as gerações e evitar comportamentos intolerantes.

No ambiente escolar, a convivência entre as crianças oportuniza diferentes aprendizagens, as quais auxiliam a socialização e internalização de novas culturas, novos comportamentos, novas formas de se relacionar com o outro, como também a vivência com outras experiências em torno de diferentes aspectos, dentre eles, a sexualidade.

Desde a mais tenra idade, há a curiosidade sobre a sexualidade. Portanto, o educador precisa proporcionar às crianças situações para a discussão do assunto sem demonstrar uma concepção pautada em preconceitos, em tabus e em equívocos, tanto de senso comum, quanto teóricos – e os religiosos, acabam por se sobressair, em muitos casos, ou seja, o da negação completa às manifestações da sexualidade em crianças.

A prática de reprimir, inibir, de escamotear e esconder a expressão e a curiosidade da criança é responsável pela maioria das crises e contradições dos conflitos emocionais e sexuais de nossos adolescentes. [...] Não há plausibilidade educacional em esperar um suposto tempo de maturação para abordar a sexualidade das crianças, acreditando que ‘quando chegar o tempo’, serão criadas as condições de diálogo e informação sobre o universo sexual e afetivo. É o mundo adulto a esfera institucional que deve oferecer esta alternativa e abrir esta perspectiva pedagógica. Não será possível falar com ressonância e respeito sobre sexualidade, amor, gratuidade e prazer, aos adolescentes se não foram construídas as pontes e suportes na infância. Não é possível acreditar que o acesso aos adolescentes será fácil e natural se durante todos os conflitos emocionais e afetivos de criança o pai ou educador mantivesse ausente, reticente relutante e indiferente. (NUNES; SILVA 2000 p. 118-119).

Por meio das diferentes interações sociais, a criança aguça sua curiosidade em relação à sexualidade, pois há o surgimento de novas dúvidas sobre o seu desenvolvimento, o seu corpo, a sua vida e sobre as outras crianças.

Os processos de interações sociais influenciam na compreensão e vivência da sexualidade, pois esta pode ser compreendida como um processo longo e indefinido de conhecimento do seu corpo e do mundo a sua volta. (NUNES; SILVA, 2000).

Nessa perspectiva, considera-se, junto aos autores(as) da Educação Sexual, a importância de se problematizar, questionar, dialogar e compreender elementos inerentes à sexualidade o que se constitui como aspecto do desenvolvimento humano; um desenvolvimento humano que se torna uma das funções do educador(a) que deve priorizar a transmissão de conhecimentos científicos, assim como, o desenvolvimento integral do indivíduo, de forma, que, falar de sexualidade e das questões de gênero é científico e não algo de senso comum como pensam muitos pais e responsáveis, tão pouco, assunto e “alçada” apenas da família.

O tema sexualidade é uma construção cultural regada de mistérios e polêmicas, construídas, segundo Michel Foucault, como discursos do “proibido”, na forma de repressão. Mas, como salienta Jagstaidt (1987, p. 21),

[...] como entrar sem violência em um jardim tão secreto como o das teorias sexuais infantis. A chave nos foi dada pela psicanálise e pelo uso que ela fez dessa necessidade vital para a criança: ouvir e contar histórias, em outras palavras, representar em pensamento.

A Secretaria Municipal de Educação de Jataí, por meio de um trabalho planejado, sistemático, proporcionou aos educadores – é importante que se reitere: **para educadores(as) e não para as crianças** – subsídios, através da inserção dos livros de Caroline Arcari, material para complementar sua prática docente no que tange à educação sexual que também é realizada pela família, seja de forma intencional sistematizada ou de forma mais conservadora, silenciosa, proibitiva.

É imprescindível que o tema da sexualidade chegue até às crianças de forma lúdica e prazerosa, em especial na infância, momento importante do desenvolvimento humano em que as questões relacionadas à sexualidade ainda estão sendo construídas.

Dessa forma, a apresentação dos livros “Pipo e Fifi” e “Princesas de Capa, heróis de avental” dá um subsídio aos educadores(as) para obter informações que possam auxiliar no planejamento de ações educativas eficientes que favoreçam o desenvolvimento integral das crianças.

PIPO E FIFI: PREVENÇÃO DE VIOLÊNCIA SEXUAL NA INFÂNCIA

O livro “Pipo e Fifi: prevenção de violência sexual na infância” aponta caminhos para o diálogo e a proteção, explicando às crianças, a partir dos 3 anos de idade, conceitos básicos sobre o corpo, sentimentos, convivência e trocas afetivas. Com uma linguagem poética e descomplicada, ensina a diferenciar os toques do SIM (toques de amor) e os toques do NÃO (toques abusivos).

Já nas primeiras páginas do livro a autora apresenta os conceitos básicos sobre o corpo através de imagem de corpos de meninas e meninos. Para isso criou dois monstros: o Pipo que é um menino e a Fifi, menina. Com estes personagens a autora vai dialogando de forma poética com o leitor.

Ao mencionar as “partes íntimas” das crianças, ela utiliza duas linguagens: a linguagem científica e os apelidos dados culturalmente a essas partes do corpo, por exemplo: “peitinhos” para os mamilos, “perereca” para a vagina, “pipi” para pênis e “popô” para bumbum.

Assim, para Jagstaid (1987) mesmo levando em conta a idade das crianças, que variam entre cinco ou seis anos, o sexo masculino e feminino conta muito, pois, de um modo geral, as crianças se prendem aos estereótipos, ou seja, o que foi repassado para elas por meio de um adulto; menino tem cabelo curto e menina cabelo comprido, um usa saia, o outro calça, etc.

Por meio da ênfase na observação e interpretação das imagens que demonstram as ações dos personagens, as crianças identificam os seus respectivos sentimentos ao falarem/identificarem com os toques do “SIM” e os toques do “NÃO”.

Ao falar dos toques do “SIM” as personagens estão alegres e satisfeitas, pois representam ações agradáveis; **já ao falar dos toques do “NÃO” os personagens estão com olhos arregalados com sentimento de desconfiança e medo.** Isso ajuda na autoidentificação de sentimentos, também das crianças.

Segundo a autora:

Boa comunicação é a chave de tudo. Nunca é cedo demais para a criança aprender esses conceitos, já que o abuso acontece em todas as faixas etárias. Estudos mostram que a informação em assuntos sobre o corpo e a sexualidade tornam a criança menos vulnerável ao abuso sexual e com competência e habilidade para se expressar e buscar ajuda caso esteja sofrendo este tipo de violência. (ARCARI, 2013, p. 31).

Embora, aja um consenso da importância dos nomes científicos das partes íntimas de meninos e meninas, já na fase infantil, as relações entre estes nomes, já com a apresentação dos nomes científicos favorece, a nosso ver, que as crianças identifiquem os “toques” de “Não”, quando, possivelmente, estão sendo assediadas por violentadores, masculinos ou femininos. Como estamos a falar de prevenção, consideramos esta observação importante, embora não seja de consenso entre pesquisadores(as) da área da Educação Sexual.

PRINCESAS DE CAPA, HERÓI DE AVENTAL: O LIVRO DAS POSSIBILIDADES

O referido livro apresenta atividades para se trabalhar a questão gênero, de uma forma lúdica, a partir da proposta de uma inversão dos papéis masculino e feminino na sociedade. São representados estes papéis no interior de histórias infantis.

São trabalhadas algumas definições de gênero, advindas de pesquisas e obras que tratam da Educação Sexual nas escolas. Toda a obra é voltada para o trabalho educativo nas escolas com as crianças de 7 a

14 anos, um público que já tem o pensamento abstrato, capaz de pensar em si, no outro e na sociedade, segundo a perspectiva piagetiana.

Ao estabelecer o que é de menino e menina, os adultos, a mídia e a sociedade, de modo geral, limitam as vivências das crianças, além de cristalizar os espaços e empobrecer possibilidades de exploração do mundo para ambos: meninos brincam de bola, carrinho... meninas brincam com bonecas, fogões, casinha [...]. (ARCARI; BORGES, 2017, p. 5).

São ao todo, 80 atividades que perpassam os contos de fadas e os super-heróis; se busca através do diálogo levantar discussões sobre qual deve ser o comportamento de “meninos” e o comportamento de “meninas”.

Como discorre Nunes; Silva (2006, p. 71),

Uma educação sexual emancipatória busca identificar os estenótipos sexuais e questionar seus fundamentos e representações. Visa educar para a compreensão significativa e igualitária da identidade de gênero, de modo a representar homens e mulheres, masculino e feminino, como formas psichistóricas da condição humana, iguais em sua potencialidade de *hominização* e *humanização* e diferentes em suas expressões culturais, subjetivas e ontológicas.

A partir dos personagens dos contos de fadas e super-heróis, repensar novas possibilidades nas relações de gênero já convencionadas na sociedade ocidental machista e preconceituosa. Um exemplo deste fator “fixo” na sociedade: em uma das atividades, a princesa Ariel que se casa com 16 anos, abre mão de sua voz para salvar o príncipe amado.

Através do diálogo a obra leva a criança a refletir em outras formas de relacionamentos saudáveis que não são baseados na abdicação de si, no poder, na violência.

Desta forma, tenciona os protagonistas a terem atitudes diferentes das habituais “convenções” da sociedade patriarcal. Assim, problematizam as histórias, nos estereótipos femininos, construídos, socialmente, ao dizer que podem, sim, as princesas viverem diferente

do *modus* convencional presente nas histórias clássicas como as de Ariel, ou seja, ressignificar e reconstruir as “sempre” ações submissas das mulheres que só “existem” e “vivem” em função e para o príncipe.

Toda sociedade constrói e, continuamente altera, destrói e reconstrói um padrão sociocultural que determina como deve ser o comportamento masculino e feminino. Um padrão que dita o que é “coisa” de homem e de mulher, quais profissões adequadas para cada um, as cores e as roupas femininas e masculinas a serem usadas. Por conta disso, Geertz (2008) recupera o conceito de Max Weber, que afirma que o homem é um ser amarrado em teias de significados que ele mesmo teceu. A cultura é, portanto, uma ciência interpretativa, em busca do significado nestas “teias”. Estas “teias” e significados já estão presentes na capa do livro. As autoras vão rompendo as teias de significados ao apresentarem um menino com objetos considerados do mundo feminino e uma princesa com capa de super-herói.

Já nas atividades, dentre muitos pontos a considerar, está, por exemplo, o tema da divisão sexual do trabalho que perpassa o conjunto das atividades realizadas por homens e mulheres na indústria, no comércio e até na família, considerados todos os aspectos culturais envolvidos.

Ao apresentar os super-heróis como o Batman, o Super Homem e o Homem Aranha numa inversão de papéis, levando esses personagens a realizarem atividades domésticas, mostrando o lado sensível deles, buscando, por meio das imagens e do diálogo, a desconstrução de certos valores culturais impostos pela nossa sociedade, como o “homem não chora”, o “durão”. Levanta-se, desta forma, muitas reflexões sobre possíveis novas formas de ser e pensar, em gênero; a obra conduz à consideração da diversidade sexual e a desconstrução de estereótipos demarcados na sociedade brasileira.

Obras como estas aqui detalhadas que se inserem junto aos contos de fadas constituem recursos metodológicos que instigam a reflexão sobre a relação da sexualidade com gênero e com a cultura.

Há milênios, os contos de fadas já fazem parte do repertório infantil. É notório afirmar que, em todos os continentes, existem his-

tórias com estruturas e narrativas semelhantes aos contos que conhecemos hoje, e que são de origem europeia. Eles fascinam porque são maravilhosamente transmitidos por meio da linguagem oral, de forma transgeracional – daí o caráter cultural abordado neste texto, basicamente em Geertz (2008).

Os contos de fadas encantam. Encantamento esse que sensibiliza através das histórias. As crianças têm a oportunidade de ampliar, transformar e enriquecer sua própria experiência de vida, pois, ouvir e ler história é penetrar num mundo curioso, repleto de surpresas, que divertem e ensinam.

Livros, como os analisados aqui, uma vez utilizados de modo adequado, são instrumentos de suma importância na construção do conhecimento do educando, levando-o a despertar para o mundo reflexão não só como um ato de aprendizagem significativa, mas também como uma atividade prazerosa, além de constituir seu desenvolvimento na infância, que envolve a dimensão sexual. Ao mesmo, tempo, sensibilizam professores, coordenadores e gestores escolares, a encararem a temática da sexualidade de forma tranquila, sem tensões, sem bloqueio.

Segundo Pires (2000), a literatura infantil torna-se, deste modo, imprescindível. As professoras(es) da educação infantil e dos anos iniciais da escola fundamental devem trabalhar diariamente com a literatura, pois esta se constitui em material indispensável, que aflora a criatividade infantil e desperta as “veias” artísticas da criança. Trata-se de um grande desafio o trabalho com literaturas como estas analisadas aqui, pois se trata de trabalhar a dimensão da sexualidade humana com crianças, desde a educação infantil.

A reflexão, com base na literatura de Caroline Arcari, sobre os estereótipos culturais sexualizados, que podem ser utilizados como disparadores das discussões acerca das temáticas de autoproteção contra a violência sexual e gênero, não só no ambiente escolar, se apresentam como sugestões do trato com o tema, com atividades a serem desenvolvidas visando desenvolver o respeito com a diversidade de gênero e a autoproteção infantil **para professoras(es)** – reitera-se,

continuamente, sob a pena da má interpretação de que em Educação Sexual formativa para docentes, se está a tratar de “incentivos” ao sexo de crianças e adolescentes, os mesmos *fakes News* de tempos recentes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Analisar a forma como os livros Pipo e Fifi e Princesas de Capa discutem sobre a temática da sexualidade infantil foi o objetivo deste pequeno texto, objetivo esse, alcançado, pelo menos numa proposta de pré-projeto para o mestrado, na Linha 1 do PPGE/UFJ.

Ambos os livros, em sua reflexão, apresentam a necessidade de se proporcionar uma reflexão séria sobre sexualidade no espaço escolar.

A ação da Secretaria Municipal de Educação de Jataí, desta forma, atinge um objetivo formativo de suma importância aos educadores e educadoras. Traz à tona uma discussão sobre as relações de gênero, da qual, não se pode fugir, visto que, a busca pela equidade de gênero e o respeito à diversidade sexual dentro e fora do ambiente escolar é uma “bandeira” ligada à sustentabilidade do planeta e, assim, é mais que urgente que tal discussão e reflexão seja ampliada e difundida a um número cada vez maior de pessoas, ligadas ao campo educacional que, inevitavelmente, trazem em suas ações e reações sociais, (uma) cultura: sexualidade e gênero estão totalmente inerentes à cultura.

A cultura resulta em “paisagem” de aprendizagens em que o homem (humanidade, pessoas) é sujeito ao aprender. Então, essa aprendizagem(ens) constitui uma construção do ser humano como um ser pensável, ou seja, um ser que formula seu pensamento que é mutável, suscetível a transformações.

Durante o estudo foi possível constatar com a análise dos livros que há várias formas de abordar sobre sexualidade de forma lúdica e prazerosa para os educandos(as) e que a formação dos professores deve englobar não apenas os conhecimentos teóricos, mas momentos de palestras e trocas de experiências para despertar suas potencialidades, favorecendo a expressão de sua sensibilidade para conversar sobre a ruptura de estereótipos sobre a sexualidade. Somado ao fato e ao apoio

num decreto municipal, o que demonstra, a preocupação das autoridades e instituições no fazer preventivo da violência contra mulheres, desde a infância e todos os demais temas envolvidos em gênero e sexualidade.

Por fim, entendo que os livros literários apresentados aqui são mais do que uma opção a ser lançada, como recurso metodológico, trata-se de um aspecto formativo aos professores que trabalham diariamente com crianças e adolescentes, no espaço escolar, cabendo a estes profissionais a missão de estarem atentos para formar estudantes críticos que sejam capazes de questionar as representações machistas e de violência silenciosa que os livros didáticos e literaturas, trazem, muitas vezes, naturalizando papeis de homens e de mulheres na sociedade, perpetuando o preconceito e a discriminação, sobretudo, contra as mulheres.

Por meio do trabalho com os contos de fadas e dos super-heróis, os livros apresentam discussões de aulas dialogadas, onde são trabalhados conceitos que ampliam as possibilidades de ser menina e de ser menino, rompendo estereótipos e paradigmas que têm levado muitas mulheres para a morte, elevando índices de feminicídio em todo o Brasil, um quadro do qual nos envergonha perante o mundo, há anos.

Iniciar uma educação sexual na infância no sentido aqui apresentado trará grandes resultados em longo prazo.

REFERÊNCIAS

ARCARI, C. **Pipo e Fifi: Prevenção de violência sexual na infância.** Instituto Cores, 2013.

ARCARI, C.; BORGES, N. **Princesas de capa, heróis de avental: o livro das possibilidades.** Instituto Cores, 2017.

BRANDÃO, C. R. **O que é educação.** São Paulo: Brasiliense, 1993.

BRASIL. **Lei Maria da Penha.** Lei N.º 11.340, de 7 de agosto de 2006. Brasília, 2006.

CUCHE, D. **A noção de cultura nas ciências sociais.** Bauru, SP: Edusc, 1999.

GEERTZ, C. **A interpretação das culturas.** 13.^a edição. Rio de Janeiro: LTC, 2008.

JAGSTAIDT, V. **A sexualidade e a criança.** São Paulo: Manole, 1987.

- LARAIA, R. B. **Cultura: um conceito antropológico**. 14.^a edição. RJ: Zahar, 2001.
- NUNES, C.; SILVA, E. **A Educação Sexual da Criança Infantil**. (Coleção Polêmicas do nosso tempo). Campinas, SP: Ed. Autores Associados, 2000.
- PIRES, D. H. O. Livro... Eterno livro... **Releitura**, Belo Horizonte, v.14, p. 2-3, 2000.

FILHOS(AS) DE CASAIS HOMOAFETIVOS: EM DISCUSSÃO O DIREITO E A DIVERSIDADE SEXUAL NO ESPAÇO ESCOLAR

Leidiane Dias de Jesus⁴²
Claudionor Renato da Silva⁴³

INTRODUÇÃO

Diante das desigualdades sexuais que geram preconceitos, discriminações e até violência, surge a necessidade de pesquisas que busquem problematizar a (possível) existência, ou não, da homofobia na escola, numa perspectiva do Direito, como por exemplo, a homofobia direcionada a crianças e adolescentes, filhos(as) de casais homossexuais masculinos (gays) ou femininos (lésbicas)⁴⁴, adotados ou não, realidade que tem se tornado cada vez mais presente na contemporaneidade, contudo, com pouca produção na área da Educação Sexual. A área se dispõe e se vê convidada a falar do assunto.

Um estudo específico sobre o tema vem de Oliveira (2015), temática também abordada por Pereira (2019). A literatura traz o também o termo “famílias homoparentais” como Pereira; Ciríaco (2020). No Direito, destaque para algumas obras de Maria Berenice Dias, em particular, Dias (2005; 2011) e os capítulos 15 a 20 (Direito Homoafetivo) e capítulos 23 a 25 (Homoparentalidade).

O foco deste capítulo de livro, ainda muito incipiente e em formação de pré-projeto de pesquisa é, assim, a busca, nas interfaces do Direito/Educação/Educação Sexual se eliminar o preconceito e a discriminação dos filhos(as) de casais homoafetivos no espaço escolar, filhos(as) adotados ou não.

⁴² Graduada em Direito. Aluna Especial I no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Jataí, no ano de 2019. leidiane.dias.jesus@gmail.com

⁴³ Graduado em Pedagogia e Matemática. Docente do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Jataí. claudionorsil@gmail.com

⁴⁴ Adotaremos estas terminologias em lugar de “famílias homoparentais” (Dias, 2011).

O esforço, nessa interface é gerar uma potencial influência de atitudes, quanto à integração, no que diz respeito à diversidade sexual, com práticas e atividades pedagógicas que possam ter como objetivo estabelecer a igualdade sexual, na garantia de oportunidades a todos(as) e sua aceitação nos espaços sociais que incluem a escola, a educação escolar, um espaço de resistências e preconceitos em relação aos filhos(as) de casais homoafetivos.

Por isso, a Educação Sexual no espaço escolar, sobretudo, pelo (possível) apoio dado pelas Diretrizes em Direitos Humanos, publicado em 2013, pelo Ministério da Educação, é de fundamental importância no acolhimento destas crianças, adolescentes e jovens, filhos(as) de casais homoafetivos; no âmbito deste documento também, o apoio na atual BNCC (Base Nacional Comum Curricular) articulados às bases do ordenamento jurídico brasileiro, como aponta Dias (2011).

Os resultados esperados com este pré-projeto de pesquisa, em fase de “sondagem” ao tema, visam, em primeiro lugar, contribuir para a educação e, por conseguinte, talvez, principalmente, à área da Educação Sexual, na busca de serem pensadas, a partir do Direito, acolhimento das crianças, adolescentes e jovens, filhos e filhas de casais homoafetivos (adotados ou não) e, promover, assim, a inclusão social educacional e uma mudança cultural sobre o novo formato das famílias brasileiras.

Pesquisas têm demonstrado, como as citadas aqui neste capítulo de livro, que homens e mulheres homossexuais (casais gays e lésbicas – palavras de cunho político e não pejorativas e em uso na área da Educação Sexual e políticas públicas, bem como dos movimentos sociais) podem adotar filhos(as) e serem pais/mães, da mesma forma, como homens e mulheres heterossexuais. Porém, existe uma demanda de se colocar em evidência essa realidade do diverso, do múltiplo, cada vez mais presente na sociedade atual e no espaço escolar, realidade esta que tem sido foco do Direito, em colocar em relevo a igualdade e as atitudes que se verificam no campo educacional e também social, muitas vezes, em resistentes atitudes que podem afetar o desenvolvi-

mento de crianças e adolescente e, do mesmo modo, ferir os códigos jurídicos estabelecidos.

A metodologia deste trabalho é bibliográfica e segue as diretrizes de Sampieri; Collado; Lúcio (2006) para quem, na pesquisa bibliográfica, as fontes não geram somente um elenco de dados, mas, sobretudo, e, principalmente, geram um arcabouço de dados teóricos e também metodológicos que permitem a originalidade de um novo e outro texto teórico inovador, do ponto de vista da discussão sobre o tema, na possibilidade de criação de definições, conceitos, categorias conceituais e, quem sabe até a geração de teorias e teorizações.

Neste texto, elencou-se, de um lado, autores da área do Direito que tratam do tema das famílias no contexto da diversidade sexual e das relações de gênero e, de outro lado, alguns referenciais iniciais, no atual pré-projeto de pesquisa, em construção, que trata da presença de filhos(as) de casais homoafetivos, adotados e não adotados; suas vivências conflituosas no espaço escolar, conflitos, ora explícitos, ora, na maioria das vezes, silenciosos.

FILHOS(AS) DE CASAIS HOMOAFETIVOS NO ESPAÇO ESCOLAR: DE UMA PERSPECTIVA CULTURAL ANTROPOLÓGICA PARA UMA PERSPECTIVA DO DIREITO – RÁPIDAS CONSIDERAÇÕES

Para Laraia (2001), como o homem organiza sua cultura a partir de sua vivência e estar no mundo, de fato, ele faz a construção de suas regras de vivência e existência, para resolver conflitos e estabelecer a “paz” e os limites da “guerra”.

Com o surgimento de uma nova cultura, surge a necessidade buscar o Direito, diante da inovação. No tema que se está a construir aqui, se deve, nessa perspectiva de Laraia (2001), se buscar a igualdade, liberdade, entre crianças, adolescentes, filhos e filhas de casais homoafetivos, exigindo o respeito, pois, a cultura está em evolução e desenvolvimento continuamente, não podendo se basear em um modelo padrão, portanto, no modelo do heterossexismo.

Ainda, segundo Laraia (2001),

[...] cada sistema cultural está sempre em mudança. Entender esta dinâmica é importante para atenuar o choque de gerações e evitar comportamentos preconceituosos. Da mesma forma que é fundamental para a humanidade a compreensão das diferenças entre povos de culturas diferentes, é necessário saber entender as diferenças que ocorrem dentro do mesmo sistema. Este é o único procedimento que prepara o homem para enfrentar serenamente este constante e admirável mundo novo do porvir [...] (LARAIA, 2001, p. 101).

Os filhos de casais homossexuais sofrem *bullying* e é um problema no espaço escolar. O *bullying* traz muitos transtornos à formação psíquico-social das crianças e adolescentes (OLIVEIRA, 2015; PEREIRA, 2019).

Podemos observar que vivemos em uma sociedade machista, em que se tem a dificuldade em se aceitar as diferenças. É necessário, portanto, a Educação Sexual no espaço escolar e na formação docente.

Vale destacar que o preconceito se inicia dentro de casa, o problema toma proporções maiores quando se está a tratar de relações interpessoais e intersociais (DIAS, 2011; BORRILLO, 2010; JUNQUEIRA, 2009; LIONÇO, DINIZ, 2009, FELTRIM, 2007).

O papel da escola se torna essencial, visto que é naquele ambiente que crianças, adolescentes e jovens passam grande parte da sua vida até que se tornem adultos. Através da Educação Sexual, os alunos vão adquirir conhecimentos sobre sexualidade humana, direitos, como os direitos à informação e formação, bem como direitos sobre o seu corpo.

É necessário que os paradigmas sociais acerca do que é família, se alterem também. É importante que entendam que a família não é mais, apenas, a união entre homem e mulher. A Família e a união de laços afetivos diversos é que garantem que um casal, tanto hetero, quanto não hetero possam adotar crianças, constituindo uma família e que possam levar uma vida que já é legitimada de acordo com os padrões sociais definidos pelo ordenamento jurídico.

Por esse motivo é que o Estado permite as adoções por casais homoafetivos, porque entende que elas visam a melhor proteção da criança, agindo em prol da efetivação e garantia dos direitos inerentes para essa família, principalmente, que não sofram abusos preconceituosos por parte de qualquer indivíduo (DIAS, 2005; 2011).

A integração entre os setores institucionais, fará com que o indivíduo advindo de uma família homoafetiva (homoparental, conforme Dias, 2011), possa crescer e se desenvolver sem que tenha passado por nenhum transtorno psíquico decorrente de sua condição.

Retomando Laraia (2001), a evolução do ser humano estabeleceu a aquisição de uma nova característica em *habitat* o que teve implicações na construção de seu modo de ver o mundo e estabelecer suas “regras” de convivência, ou seja, sua cultura.

Assim, as gerações, cada uma em sua época, elaboram e reelaboram suas “regras” sociais e valores e as validam.

Os estudos sobre os filhos e filhas de casais homoafetivos, adotados ou não, presentes no espaço escolar, revelam situações preconceituosas relacionadas ao novo núcleo familiar “famílias homoafetivas” (KALOUSTIAN, 2002; BIROLI, 2010).

É preciso que a direção escolar juntamente com a equipe de professoras(es) estejam preparadas para lidar com os filhos(as) das famílias homoafetivas, evitando o tratamento diferenciado. E isto, tem chamado o Direito, como área convidada a pensar estas questões e, por consequência, propor/formular leis e, quase sempre, torna-la efetiva.

Mas é necessário criar um programa de formação cidadã voltada para a igualdade, como pontua a versão atual a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), em seu Art. 32:

Art. 32. O ensino fundamental obrigatório, com duração de 9 (nove) anos, gratuito na escola pública, iniciando-se aos 6 (seis) anos de idade, terá por objetivo a formação básica do cidadão, mediante: (Redação dada pela Lei nº 11.274, de 2006)

IV - **o fortalecimento dos vínculos de família**, dos laços de solidariedade humana e de **tolerância recíproca** em que se assenta a vida social (grifos nossos).

Em grande parte dos países europeus, a discussão do direito à educação escolar e a base da diversidade sexual, já se coloca do ponto de vista apresentado por Bobbio (1992) quando apresenta a categoria de “especificação” relacionada ao direito à diferença, relacionada, portanto, às questões de gênero, entre outras.

A presença de filhos de casais homoafetivos repõe não só o tema da tolerância como o da submissão, embora esteja contemplada na LDB, como apresentado, anteriormente, tal categoria precisa ser problematizada, pois a tolerância não exclui a diferença, ela permanece sempre ali, é tão somente “tolerada”, ou seja, implica algo obrigatório, mas não naturalizado e, por isso mesmo, é transitório e não permanente.

No tema aqui exposto, estamos diante de um conflito entre o direito à igualdade e o direito à diferença na educação escolar (o Direito, as Leis) e o Estado tem o dever de garantir e assegurar esses direitos (o poder). Do lado do Direito prevê igualdade como princípio de cidadania, da modernidade e da democracia (BOBBIO, 1992; TORRES, 2009, DIAS 2011).

Como afirma Brandão (1993, p. 11),

[...] a educação participa do processo de produção de crenças e ideias, de qualificações e especialidades que envolvem as trocas de símbolos, bens e poderes que, em conjunto, constroem tipos de sociedades. E esta é a sua força.

A escola prepara os alunos para lidar com a sexualidade e com as diferenças, ambas as temáticas, junto com todas as outras, de base formativa, são partes fundamentais do mundo e das relações sociais. Toda vez que um educador se omite ou age de maneira discriminatória, ele estende a violência, ferindo a igualdade prevista na Constituição Federal, comportamento que não pactua com o caráter democrático e

laico da escola. Daí a proposta deste trabalho em discutir as interfaces entre Direito/Educação/Educação Sexual.

De acordo com Ferrari; Kaloustian (2002, p. 14),

A família, da forma como vem se modificando e estruturando nos últimos tempos, impossibilita identificá-la como um modelo único ou ideal. Pelo contrário, ela se manifesta como um conjunto de trajetórias individuais que se expressam em arranjos diversificados e em espaços e organizações domiciliares peculiares.

A escola diante das mudanças da sociedade deve se comportar de forma humana agindo com transparência sendo humilde na aceitação das diferenças, efetuando atividades ou práticas pedagógicas de forma que possam interagir e integrar os filhos(as) de casais homoafetivos, que, podem, por exemplo, serem configurados na forma de Projetos de Trabalho constantes no Projeto Político Pedagógico (PPP) das unidades escolares.

Com algumas aproximações para esta ideia, Feltrin (2007) afirma:

[...] é importante que se pratique o conceito de interação. Neste sentido, para que os alunos aprendam as posturas consideradas corretas na nossa cultura, a escola precisa adequar suas exigências às possibilidades e necessidades dos alunos. Estes, por sua vez, precisam ter a oportunidade de conhecer e discutir as intenções que geraram as regras e as possíveis punições. Em todo esse procedimento o papel do mediador do professor é fundamental, como fundamental é a busca de uma coerência entre sua conduta e a que se espera dos seus alunos. Hoje, mesmo diante do imenso leque de 'ídolos' que o mundo e a mídia oferecem, as crianças aprendem e vão fixando seus comportamentos conforme os modelos que têm diante de si a todo instante. O professor e a professora acabam sendo um deles, tornam-se elementos propulsores do desenvolvimento e da formação de comportamentos, especialmente dos que precisam de atenção diferenciada. (FELTRIN, 2007, p. 76).

Torres (2009, p. 37) afirma que “a escola democrática deveria se tornar um espaço político de divergências e de consensos provisórios, de formação para cidadania, além de capacitar tecnicamente os sujeitos para uma vida”.

A criança deve se sentir acolhida no âmbito escolar, respeitando a sua identidade sexual, seja entre família, alunos ou pais, de forma que não possam ser excluídos, garantindo a eles respeito, evitando a marginalização. As pessoas LGBT e suas famílias, particularmente, seus filhos(as) em idade escolar, tendem a sofrer preconceitos e discriminações, além de serem perseguidas em razão da sexualidade e suas relações afetivas, situações de adversidades que podem gerar a violência física e moral; podem gerar homofobia (BIROLI, 2002; LIONÇO, 2009; BORRILLO, 2010).

São poucos os educadores que conseguiram colocar em prática as transformações sociais, visando a inclusão social, o protagonismo, o empoderamento e a cidadania, no tocante à diversidade sexual, considerando os filhos(as) adotados(as) de casais homoafetivos ou seus próprios filhos(as) de relacionamentos hetero ou não. Como se tem verificado no breve levantamento bibliográfica, em andamento, pela pesquisadora. Estes, são os alvos a serem alcançados diante das ações pedagógicas realizadas na escola e este é o foco desta pesquisa em planejamento.

Paulo Freire apresenta-nos a cultura como a bandeira da “libertação”, da emancipação dos sujeitos, buscando a justiça social e transformando o ensino como a caminho da liberdade. Essa pesquisa na interface com o Direito e a Educação Sexual perseguirão este postulado freireano.

McLaren (1997) analisa as escolas como locais onde os estudantes compartilham a oportunidade de adquirir conhecimentos e habilidades, sendo úteis para uma convivência democrática. Nas escolas busca-se o diálogo como objetivo de “dar” liberdade aos estudantes, liberdade de criar, de pensar, de agir e de reagir. Sendo a democracia exercida de forma como movimento social baseado na igualdade, liberdade,

respeito e justiça, como nos aponta Bobbio (1992), bem como “nosso” Paulo Freire.

Conforme Maria da Gloria Gohn (Gohn, 2012) os movimentos sociais são colaboradores na conscientização dos direitos, organizando a sociedade e suas estruturas não só do ponto de vista da política, mas toda a ampliação e dimensão aí presentes.

Com o objetivo de melhoria e mudança da sociedade, os movimentos sociais têm por objetivo expor um problema e reivindicando solução diante de fatos.

Depois do regime militar, os movimentos sociais se destacaram, de acordo com Gohn (2012; 2014).

Os movimentos sociais são de tamanha importância diante dos problemas sociais e políticos relacionados à sociedade ou a um determinado grupo, que sua finalidade (Gohn, 2014) tem fortes apoios nas políticas públicas não efetivadas, como para serem formuladas e, nesse sentido, o Direito e uma área fundamental em sua luta.

Os movimentos sociais LGBT vêm ampliando seu debate de luta e um destes debates é a homofobia no ambiente escolar em relação aos seus filhos(as). Para a hipótese deste projeto em construção, a luta no aporte das fronteiras do Direito com a Educação e a Educação Sexual miram como primeiro *front* práticas preventivas de evitar que tais situações de homofobia ocorram, ou seja, antes que aconteçam, um programa escolar de formação em Educação Sexual que apresente a prática política e social, sobretudo, humana, no trato da questão. E, também, não se trata de haver ou não haver crianças, adolescentes e jovens em situações de famílias de casais homoafetivos (homoparentais). Se trata de invocar a prevenção para construção de cultura anti homofóbica. Esta é a aposta deste trabalho: abrir caminhos de reflexões, inicialmente, reflexivas em relação à homofobia e o *bullying* contra filhos(as) de casais homoafetivos no ambiente da educação básica, pois,

[...] poderão se expressar como gays, lésbicas, bissexuais, travestis e transexuais a partir de determinadas garantias sociais. Diante da violência pro-

movida pelo heterossexismo, é preciso assegurar que esses/as cidadãos/ãs não serão submetidos/as à humilhação, à violência ou algo similar. (TORRES, 2009, p. 37).

Os elementos integrantes da família “diversa” da heterossexual, podem se manifestar, acerca da sexualidade, de forma que não enseje violência ou até mesmo perseguição, visto que a sociedade deve seguir os princípios constitucionais, como por exemplo, o princípio do Estado Democrático de Direito, em que se deve respeitar as pessoas com base igualdade entre os indivíduos.

Diante do preconceito e das discriminações vivenciadas em meio a sociedade, as famílias homoafetivas têm sido alvo de exclusão e desigualdade, devido a ausência de políticas públicas sociais e educacionais ou quando existem (como, já há decisões judiciais explícitas no tema) são negligenciadas e até mesmo desconhecidas.

O afeto e a sexualidade são próprios do humano e não podem ser excluídas do amparo estatal, pelo contrário, devem garantir a liberdade, a igualdade e o respeito às diferenças, conforme previsão constitucional do artigo 3º, inciso IV da Constituição Federal de 1988: “Constituem objetivos fundamentais da República Federativa do Brasil: [...] IV – Promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação”.

As pesquisas até aqui elencadas pela autora em colaboração com o segundo autor, revelam a deficiência das relações sociais com respeito aos estudantes infantis e adolescentes, na Educação Básica; uma desigualdade no acolhimento dos filhos e filhas das famílias homoafetivas no espaço escolar, dando origem ao *bullying*, preconceito discriminação. Algo pouco “dito” e ocultado pela prática do “politicamente correto”; prática do preconceito velado que urge ser evidenciado por pesquisas sérias que denunciem, indiquem os fatos e apontem caminhos de práticas anti homofóbicas contra crianças, adolescentes e jovens, bem como, contra todo ódio à famílias homoafetivas que possuem os mesmos direitos heterossexistas e são “julgadas” pela sociedade como famílias “desestruturadas”.

Desta forma, defende-se, a princípio, neste trabalho, que o acolhimento das famílias homoafetivas se dará por meio do conhecimento da Educação Sexual, inovando as políticas públicas sociais e educacionais, tendo como aporte o Direito e seus operadores(as) atuando na área dos estudos da sexualidade humana.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O desenvolvimento desse estudo na pós-graduação visa, em primeiro lugar, contribuir para este debate, os filhos(as) de casais homoafetivos (adotivos ou não) no espaço escolar, numa interface do Direito com a Educação, permeada pela cultura. E, por conseguinte, uma extensão desta contribuição à área da Educação Sexual, na busca de serem pensadas, a partir do Direito, acolhimento de direitos das crianças, dos adolescentes e jovens, filhos(as), adotados ou não de casais homoafetivos.

Através deste projeto de estudo, pretende-se, também, demonstrar a necessidade de unir aos discursos dos casais homoafetivos, construídos juntamente com seus filhos(as) aos discursos do Direito, na busca de uma escola acolhedora e consciente da diversidade sexual; uma escola que permite uma formação de professores, inicial e continuada, mais atenta à diversidade.

Ao se observar a sociedade e o espaço escolar, se pode verificar as desigualdades; o breve levantamento até aqui elaborado, evidencia isso. Portanto, se busca, nesse contexto, manter o ordenamento jurídico em evidência, ao lado da Educação e suas políticas, na garantia da igualdade entre todos(as).

Há a necessidade de atualizar o currículo da educação básica, visto que hoje só se estuda o corpo humano de forma assexuada e anatômica, procriativa e sexista, sem mencionar afetividade, numa perspectiva unilinear. Desta forma, a ação pedagógica pressupõe o respeito ao outro, o sigilo, e que se considere as diferenças de forma que sejam dadas as oportunidades necessárias e legais de todos e todas se expresarem e serem o que são, serem aceitas, construindo conhecimentos e relacionamentos que possibilitem a reflexão e a participação conjunta.

Com esse objetivo busca-se através desta pesquisa também demonstrar a desigualdade (sócio-sexual), propondo alternativas, de modo que possam ser colocadas em prática no espaço escolar, na garantia de condições de igualdade, no viés da análise do Direito.

Portanto, considera-se necessário a inclusão dessas temáticas, especialmente, esta, a dos filhos(as) de casais homoafetivos (adotados ou não), nas propostas curriculares dos cursos de formação de professores e nos programas de formação continuada docente para que se possam garantir práticas educativas menos excludentes e mais humanizadoras com forte base no Direito. Trazer o Direito para o campo educacional, numa perspectiva mais técnica, para quem sabe, sensibilizar educadores(as) e gestores(as) quanto à diversidade sexual do seu alunado-público, de pais e responsáveis em relações homoafetivas. Temática de pesquisa extremamente importante para a Educação Sexual.

REFERÊNCIAS

- BRANDÃO, C.R. **O que é educação**. São Paulo: Brasiliense, 1993.
- BIROLI, F. Gênero e Família em uma Sociedade Justa: adesão e crítica à imparcialidade no debate contemporâneo sobre justiça. **Revista Sociologia e Política**, Curitiba, v. 18, n. 36, p. 51-65, 2010.
- BOBBIO, N. **Igualdade e Liberdade**. 3.^a ed. Rio de Janeiro: Ediouro, 1992.
- BORRILLO, D. **Homofobia**: história crítica de um preconceito. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.
- DIAS, M. B. **União homossexual, o preconceito e a justiça**. 3a ed. Porto Alegre: Livraria do Advogado, 2005.
- _____. **União homoafetiva**: Preconceito e a Justiça. 5.^a ed. São Paulo: Editora Revista dos Tribunais, 2011.
- FELTRIM, A, E. **Inclusão Social na Escola**: quando a pedagogia se encontra com a diferença, São Paulo: Paulinas, 2007.
- FERRARI, M.; KALOUSTIAN, S. M. A importância da família. In: KALOUSTIAN, S. M. (Org.). **Família brasileira**: a base de tudo. 5.ed. São Paulo: Cortez: Brasília, DF: UNICEF, 2002.
- FIGUEIRÓ, M.N.D. (org.). **Educação Sexual**: múltiplos temas, compromissos comuns. Londrina: Universidade Estadual de Londrina, 2009.

GOHN, M.G. **Movimentos sociais e educação**. São Paulo: Cortez, 2012.

----- **Sociologia dos movimentos sociais**. São Paulo: Cortez, 2014.

JUNQUEIRA, R. D. (org.). **Diversidade Sexual na Educação**: problematizações sobre a homofobia nas escolas – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, UNESCO, 2009.

LARAIA, R.B. **Cultura**: um conceito antropológico. 14.^a edição. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

LIONÇO, T.; DINIZ, D. (Orgs.) **Homofobia e educação**: um desafio ao silêncio. Brasília: Letras Livres, 2009.

MACLAREN, P.. **A vida nas escolas**: uma introdução à pedagogia crítica nos fundamentos da educação. 2 ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

OLIVEIRA, A. L. A homofobia com crianças filhos/as de casais homossexuais em contexto escolar. In: **Anais do II CONEDU – Congresso Nacional de Educação – 14 a 17 de outubro de 2015**, Campina Grande (PB), 2015.

PEREIRA, D. (org.). **Sexualidade e relações de gênero 2**. Ponta Grossa (PR): Atena Editora, 2019.

PEREIRA, E.B.; CIRÍACO, K.T. Relação Família Homoparental-Escola: o que acontece quando dois homens adotam crianças? **Perspectivas em Diálogo**, Naviraí, v.7, n.14, p.248-279, jan./jun. 2020.

SAMPIERI, R. H.; COLLADO, C. F.; LÚCIO, M. P. B. **Metodologia de Pesquisa**. São Paulo: MacGrawHill, 2006.

TORRES, A. **Adoção nas relações homoparentais**. São Paulo: Atlas, 2009.

SOBRE ORGANIZADOR

Doutor em Educação Escolar (UNESP/FCLar), Mestre em Educação (UFSCar), especialista em Gestão Educacional (Faculdades COC), graduado em Pedagogia (UNIARA) e Matemática (licenciatura/FAFIBE). Docente e Pesquisador na Universidade Federal de Jataí, em Goiás, no curso de Pedagogia e no Programa de Pós Graduação em Educação (PPGE/UFJ).

claudionorsil@gmail.com

ORCID <http://orcid.org/0000-0003-1693-4804>

ÍNDICE REMISSIVO

A

Abuso sexual 115, 173

Afetividade 190

Ângela Davis 115, 116

Aprendizagem 16, 19, 21,
23, 25, 29, 31, 35, 36, 59, 102,
138, 176, 177

B

Bettelheim (Bruno Bettelheim) 68, 69, 70, 71, 76, 78,
83, 84, 88,

Bourdieu (Pierre Bourdieu)
40, 41, 42, 43, 44, 45, 46, 47, 48, 49,
50, 51, 52, 57

C

Capacitismo 146,
154, 155, 157

Casais homoafetivos 10,
151, 180, 181, 182, 184, 185, 186,
187, 188, 189, 190

Ciências da Educação 8, 10

Comunidade escolar 80, 132

Comunidade LGBTQ+
147, 149, 151

Comunidades
aprendentes 167

Cultura digital 10, 29,
32, 37, 38

Cultura do plágio 15, 19, 26

Cultura escolar 15, 16,
24, 25, 51, 98

Currículo 29, 63, 67, 68,
80, 82, 140

D

Deficiência 20, 97, 126, 127,
128, 129, 130, 133, 134, 135, 136,
137, 138, 139, 140, 142, 145, 146,
147, 148, 152, 153, 154, 155, 156,
157, 158, 188

E

Educação Básica 10, 18,
20, 21, 24, 29, 30, 37, 38, 65, 68,
70, 82, 88, 89, 97, 126, 140, 166,
188, 189, 190

Educação Infantil 77, 87,
107, 108, 110, 120, 122, 124, 142, 176

Educação Popular 65, 67,
68, 69, 83, 84, 85, 86, 87, 88

Educação Sexual 10, 107,
116, 121, 124, 145, 149, 155, 156,
157, 158, 161, 167, 169, 171, 173,
174, 177, 178, 180, 181, 183, 186,
187, 188, 190, 191

Educar 124, 133, 166

Empoderamento feminino 10, 107, 108, 117, 118, 120, 121, 123, 165

Ensino Médio 23, 67, 105,

Ensino superior 12, 19, 26, 59, 65, 91, 92, 93, 97, 98, 103, 142

Ensino-aprendizagem 53, 64, 123, 126, 161

Estudos feministas 117, 156,

Ética 12, 15, 17, 18, 19, 20, 23, 24, 25, 26, 80, 168

F

Feminismo 117, 118, 121, 165

Famílias homoafetivas 76, 184, 189, 190

Filhos(as) de casais homoafetivos/homossexuais 10, 180, 182, 186, 188, 191

Foucault (Michel Foucault) 73, 111, 161, 171,

Freud (Sigmund Freud) 69, 168

G

Geertz (Clifford Geertz) 9, 29, 37, 38, 40, 50, 68, 69, 71, 72, 73, 75, 78, 79, 80, 84, 93, 94, 95, 98, 102, 109, 110, 122, 176

Gênero 10, 88, 107, 108, 109, 110, 111, 112, 114, 117, 118, 119, 120, 121, 122, 123, 124, 146, 147, 149, 153, 155, 156, 157, 161, 166, 167, 168, 171, 173, 174, 175, 176, 177, 178, 182, 185

Guacira Louro 102, 110

H

Homoafetivos 10, 152, 180, 181, 182, 184, 185, 186, 187, 188, 189, 190, 191,

Hiperssexualidade 112

I

Identidade sexual 187,

Inclusão 13, 44, 98, 100, 101, 119, 126, 132, 133, 137, 138, 139, 140, 142, 147, 150, 154

Inclusão social 181, 191187

L

Laraia (Roque Laraia) 9, 17, 20, 55, 68, 71, 92, 93, 95, 96, 128, 129, 169, 182, 183, 184

LGBTQ+ (Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis, Transsexuais, Transgêneros, Queers e outras diversidades sexuais) 145,

146, 147, 148, 149, 150, 151, 158,
159, 160, 161, 162

Linguagem científica 132, 172

Literatura infantil 84, 176

M

Meninas negras 88, 89, 113

N

Natureza 25, 26, 59, 94, 96,
109, 110, 112, 131, 169

P

Práticas pedagógicas 86, 186

Paulo Freire 22, 83, 187, 188

Pesquisa e extensão
101, 157, 162

Piaget 174,

Plágio 10, 12, 13, 14, 15, 17,
18, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 26

Q

Qualidade 12, 23, 42, 47, 50,
51, 69, 72, 96, 137, 141, 142, 168

R

Reforma curricular 80

S

Saberes 49, 54, 55, 57, 58,
59, 60, 62, 63, 85, 87, 92, 97, 102, 145

Sala de aula 10, 29, 30, 34,
35, 36, 37, 38, 61, 64, 67, 68, 69, 79,
85, 127, 130, 157, 166,

Sexualidade infantil 10, 71,
165, 166, 167, 169, 177

Sistema educacional 10, 64

T

Tecnologias digitais 33

Trabalho docente 70

U

UFG Inclui 91, 100, 103, 105

V

Violência, violências 51, 65,
108, 112, 113, 114, 115, 116, 120,
122, 123, 148, 150, 151, 156, 157,
165, 166, 171, 172, 173, 174, 176,
178, 180, 186, 187, 189,

Violência sexual
166, 172, 176

ISBN 978-65-87204-89-5



Este livro foi composto pela Editora Bagai.



www.editorabagai.com.br



[/editorabagai](https://www.instagram.com/editorabagai)



[/editorabagai](https://www.facebook.com/editorabagai)



contato@editorabagai.com.br