







# **REPRESENTAÇÕES, EDUCAÇÃO E INTERDISCIPLINARIDADE**

ABORDAGENS TEÓRICO-PRÁTICAS NA INTERFACE ENTRE  
DIVERSIDADE E DIREITOS HUMANOS







Universidade Federal do Recôncavo da Bahia  
Observatório Nacional da Diversidade e Inclusão na Educação Brasileira

# **REPRESENTAÇÕES, EDUCAÇÃO E INTERDISCIPLINARIDADE**

ABORDAGENS TEÓRICO-PRÁTICAS NA INTERFACE ENTRE  
DIVERSIDADE E DIREITOS HUMANOS

**NATANAEL REIS BOMFIM  
EVERSON MEIRELES  
LUCIANA ALAÍDE ALVES SANTANA  
(ORGANIZADORES)  
2019**



## ORGANIZADORES

NATANAEL REIS BOMFIM  
EVERSON MEIRELES  
LUCIANA ALAÍDE ALVES SANTANA

## AUTORES

ANA CRISTINA LEAL RIBEIRO  
CLAUDIA PONS CARDOSO  
CLÁUDIO PINTO NUNES  
DENISE APARECIDA BRITO BARRETO  
FABIANA SANTOS FARIAS DA SILVA  
FERNANDA PRISCILA ALVES DA SILVA  
GABRIELA SOUSA RÊGO PIMENTEL  
ISABEL MARIA SABINO DE FARIAS  
JAMILLE SANTOS DE ARAÚJO  
JEANNE LOPES SANTANA  
KARINE NASCIMENTO SILVA  
LÍVIA FIALHO COSTA  
MARCELO DE JESUS AROUCA  
NADILSON RIBEIRO DE SIQUEIRA  
NATANAEL REIS BOMFIM  
NÍVIA BOMFIM QUEIROZ RODRIGUES  
RICARDO RODRIGUES DA SILVA  
SÍLVIA LETÍCIA COSTA PEREIRA CORREIA  
SILVINA PIMENTEL SILVA  
TÁSSIO SIMÕES CARDOSO

## FICHA CATALOGRAFICA

R425 Representações, educação e interdisciplinaridade: abordagens teórico-práticas na interface entre diversidade e direitos humanos / Organizadores: Natanael Reis Bomfim; Everson Meireles e Luciana Alaíde Alves Santana. Cruz das Almas, BA: UFRB, 2019. 136f.

ISBN: 978-85-5971-104-2.

1.Educação – Abordagem interdisciplinar do conhecimento. 2.Direitos humanos – Análise. I.Universidade Federal do Recôncavo da Bahia. II.Bomfim, Natanael Reis. III.Meireles, Everson. IV.Santana, Luciana Alaíde Alves. V.Título.

CDD: 370.63

Ficha elaborada pela Biblioteca Universitária de Cruz das Almas – UFRB.  
Responsável pela Elaboração – Antonio Marcos Sarmento das Chagas (Bibliotecário – CRB5 / 1615).  
Os dados para catalogação foram enviados pelos usuários via formulário eletrônico.

## SOBRE OS ORGANIZADORES / AUTORES

**Ana Cristina Leal Ribeiro.** Graduanda no Bacharelado Interdisciplinar em Humanidades da Universidade Federal da Bahia (UFBA/BA). Bolsista de graduação sanduíche do Programa de Desenvolvimento Acadêmico Abdias do Nascimento CAPES/SECADI, vinculada ao Projeto de cooperação entre a UFBA/Brasil e Centro de Estudos Sociais (CES) da Universidade de Coimbra/Portugal. Educadora Social. Pesquisadora nas áreas de Ensino Superior, Ações afirmativas, Relações Étnico-raciais, Gênero, Educação popular. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2484972011830803>

**Claudia Pons Cardoso.** Doutora pelo NEIM – Núcleo de Estudos Interdisciplinares em Gênero, mulher e feminismo da Universidade Federal da Bahia – UFBA. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0918-0602>; Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4127668857542643>

**Cláudio Pinto Nunes.** Pós-Doutor em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Doutor em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN) tendo realizado Estágio Doutoral na Universidade de Coimbra (UC). Mestre em Educação e Pesquisa, pela Université Du Québec À Chicoutimi (UQAC). Professor Titular da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia e do Programa de Pós-Graduação em Educação. Líder do Grupo de Pesquisa Didática, Formação e Trabalho Docente (Difort/CNPq). E-mail: [claudionunesba@hotmail.com](mailto:claudionunesba@hotmail.com); ORCID: <http://orcid.org/0000-0003-1514-6961>; Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6979931694367304>.

**Denise Aparecida Brito Barreto.** Pós-doutora em Educação pela Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, FPCE/Coimbra. Doutora em Educação pela Faculdade de Educação, FAGED/UFBA/BAHIA. Mestra em Educação pela Faculdade de Educação, FAGED/UFBA/BAHIA. Professora pleno da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, UESB/Ba, do Departamento de Estudos Linguísticos e Literários – DELL. Professora permanente do Programa de Educação/PPGE, da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, UESB/Ba. Líder do grupo de Pesquisa /CNPQ Representações Sociais de Leitura e Escrita. Colaboradora do Grupo de Pesquisa em Linguagem e Educação – GPLe/UESB/Vitória da Conquista. E-mail: [deniseabrito@gmail.com](mailto:deniseabrito@gmail.com); ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3448-5109>; Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9707078113782228>.

**Everson Meireles.** Doutor em Psicologia / Avaliação Psicológica pela Universidade São Francisco. É professor adjunto do curso de Psicologia da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB) e atua como especialista associado ao Observatório Nacional da Inclusão e Diversidade na Educação - DIVERSIFICA/UFRB. E-mail: [eversoncam@yahoo.com.br](mailto:eversoncam@yahoo.com.br) / [emeireles@ufrb.edu.br](mailto:emeireles@ufrb.edu.br); ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1715-006X>; Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5658200314529778>.

**Fabiana Santos Farias da Silva.** Mestra em Educação pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – UESB. Especialista em Língua Portuguesa pela Academia de Educação Montenegro - AEM/Bahia. Professora da rede pública de ensino da Bahia. Integrante do Núcleo de Formação de Professores do Médio Sudoeste Baiano da Regional 08. E-mail: [fariask25@yahoo.com.br](mailto:fariask25@yahoo.com.br); Lates: <http://lattes.cnpq.br/8667972192167920>

**Fernanda Priscila Alves da Silva.** Doutoranda do Programa de Pós Graduação em Educação e Contemporaneidade – PPGEduc, UNEB. Email: Pesquisadora bolsista – Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado da Bahia – FAPESB. Integrante do grupo de pesquisa “Educação e Desigualdades” (UNEB). E-mail: feracatejo2@gmail.com; Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8974793810131720>.

**Gabriela Sousa Rêgo Pimentel.** Pós-Doutora e Doutora em Educação (UCB), Professora Adjunta e Professora Permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade (PPGEduc), da Universidade do Estado da Bahia (UNEB). ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-4278-0573>; Lattes: <http://lattes.cnpq.br/730895914207269>.

**Isabel Maria Sabino de Farias.** Pedagoga (UECE). Doutora em Educação Brasileira (UFC), com Estágio Pós-Doutoral pela Universidade de Brasília (UnB). Professora do Centro de Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Estadual do Ceará (UECE). Líder do grupo de pesquisa Educação, Cultura Escolar e Sociedade (EDUCAS/CNPq). Coordenadora do Observatório Desenvolvimento Profissional Docente e Inovação Pedagógica. E-mail: [isabel.sabino@uece.br](mailto:isabel.sabino@uece.br); ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1799-0963>; Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4537311001790225>.

**Jamille Santos de Araújo.** Mestre pelo PPGEDU - Programa de Pós Graduação em Educação e Contemporaneidade. Pesquisadora do GIPRES- Grupo Interdisciplinar de Pesquisa em representações e educação. Docente e coordenadora pedagógica do curso de Serviço Social da faculdade São Salvador. Email: [jamilleasbs@gmail.com](mailto:jamilleasbs@gmail.com); ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4303-4748>; Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0511147986511852>.

**Jeanne Lopes Santana.** Mestre em Crítica Cultural pela Universidade do Estado da Bahia. Doutoranda em Educação e Contemporaneidade pela Universidade do Estado da Bahia (UNEB). Pesquisadora do Grupo Interdisciplinar de Pesquisa em Representações e Educação, UNEB. Professora da Faculdade Pitágoras e Fundação José Carvalho. Avaliadora e recursista do MEC ( Ministério da Educação ), além de experiência com formações de professores. E mail: [lsjeanne@hotmail.com](mailto:lsjeanne@hotmail.com); ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-6425-1584>; Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3605826531885769>.

**Karine Nascimento Silva.** Doutoranda no Programa Difusão do Conhecimento – UFBA; mestra em Família na Sociedade Contemporânea – UCSAL; pós-graduada em Gestão e Supervisão Escolar – FIEF; graduada em Pedagogia – UESB. Exerce a docência na Plataforma Freire no Curso de Pedagogia UESB/PARFOR. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0018-2639>; Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1606577022476977>.

**Lívia Fialho Costa.** Doutora em Antropologia Social e Etnologia (EHESS-Paris). Professora e Pesquisadora- Universidade do Estado da Bahia e Universidade Católica do Salvador. Email: [fialho2021@gmail.com](mailto:fialho2021@gmail.com); ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5769-8233>; Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0710584663045726>.

**Luciana Alaíde Alves Santana.** Doutora em Educação pela Universidade do Minho. É professora adjunta do curso de Bacharelado interdisciplinar em Saúde da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB) e coordena o Observatório Nacional da Inclusão e Diversidade na Educação - DIVERSIFICA/UFRB. E-mail: [lualaide@ufrb.edu.br](mailto:lualaide@ufrb.edu.br); ORCID: <https://>



orcid.org/0000-0002-1103-1158; Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0312039416149586>.

**Marcelo de Jesus Arouca.** Mestrando no Programa de Pós-graduação em Educação e Contemporaneidade da Universidade do Estado da Bahia (UNEB/BA). Membro do Grupo Interdisciplinar de Pesquisa em Representações, Educação e Sustentabilidade (GIPRES). Graduado em Pedagogia pela Universidade do Estado da Bahia (UNEB). Educador Social. Pesquisador nas áreas de Educação Juventude e Periferias Urbanas, Relações Étnico-Raciais, Representações Sociais. E-mail: [maismarceleza@gmail.com](mailto:maismarceleza@gmail.com); ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3976-2120>; Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7931272472698508>.

**Nadilson Ribeiro de Siqueira.** Doutorando e Mestre pelo Programa de Pós-graduação em Gestão e Tecnologias Aplicadas à Educação (GESTEC) da Universidade do Estado da Bahia (UNEB). Membro do Grupo Interdisciplinar de Pesquisa em Representações, Educação e Sustentabilidade (GIPRES). Graduado em Arquitetura e Urbanismo pela Universidade Federal da Bahia. Pesquisador dos Movimentos Sociais, Educação Popular e Representações Sociais. E-mail: [nadilsonarquitecto@gmail.com](mailto:nadilsonarquitecto@gmail.com); ORCID <https://orcid.org/0000-0003-2257-194X>; Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1483074231799930>.

**Natanael Reis Bomfim.** Pós-Doutor em Educação Geográfica pela Universidade de Paris I, Sorbonne, Doutor em Educação pela Universidade do Quebec em Montreal, Professor Pleno da Universidade do Estado da Bahia, Departamento de Educação, Docente do Curso de Pós-graduação em Educação e Contemporaneidade – PPGEDUC e Pós-graduação em Gestão e Tecnologia Aplicadas à Educação - GESTEC. Secretário de Relações Internacionais na UNEB. E-mail: [nabom\\_reis@hotmail.com](mailto:nabom_reis@hotmail.com); ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5122-9820>; Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1858046612605086>.

**Nivia Bomfim Queiroz Rodrigues.** Doutoranda e Mestra pelo Programa de Pós-graduação em Educação e Contemporaneidade da Universidade do Estado da Bahia (UNEB). Membro do Grupo Interdisciplinar de Pesquisa em Representações, Educação e Sustentabilidade (GIPRES). Graduado em História e Pedagogia pela Universidade do Estado da Bahia. Pesquisadora da Educação em Direitos Humanos, Representações Sociais e do Programa Educacional de Resistência às Drogas e à Violência. E-mail: [nbqr2006@yahoo.com.br](mailto:nbqr2006@yahoo.com.br). ORCID <https://orcid.org/0000-0002-7812-1887>; Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4143368874371223>.

**Ricardo Rodrigues da Silva.** Professor Assistente do Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas da Faculdade de Educação, Ciências e Letras de Iguatu - FECLI, unidade da UECE em Iguatu/CE. Mestre em Ciências Veterinárias (2004) pela UECE. Licenciado (2000) e Bacharel (2002) em Ciências Biológicas pela UECE. Diretor da FECLI/UECE, gestão 2012-2016. Coordenador de área do PIBID-Biologia/FECLI (2011-2012; 2016-2018). Professor da Rede Pública de Ensino do Estado do Ceará, ministrando as disciplinas de Biologia e Química no Médio (2004-2008). Doutorando em Educação - Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Ceará – PPGE/UECE. E-mail: [ricardo.rodrigues@uece.br](mailto:ricardo.rodrigues@uece.br); ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7199-2324>; Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7753850674104214>.

**Silvia Letícia Costa Pereira Correia.** Doutoranda pelo Programa de Pós-Graduação Educação e Contemporaneidade (PPGEduC), da Universidade do Estado da Bahia (UNEB). Mestre em Gestão e Tecnologias Aplicadas à Educação pelo Programa de Pós-graduação em Gestão e Tecnologias Aplicadas à Educação (GESTEC/UNEB). Membro do Grupo Interdisci-

plinar de Pesquisa em Representações, Educação e Sustentabilidade (GIPRES). Pedagoga pela Universidade Federal da Bahia (UFBA). Professora e Coordenadora Pedagógica da Rede Municipal de Ensino de Salvador/BA. E-mail: sil.lete.arquivos@gmail.com; ORCID <https://orcid.org/0000-0002-9018-2340>; Lattes <http://lattes.cnpq.br/6478537483995022>.

**Silvina Pimentel Silva.** Doutora em Educação Brasileira pela Universidade Federal do Ceará (2008), com pós-doutorado pela UnB (2013), mestrado em Educação pela UFC (1992). Possui graduação em Pedagogia pela Universidade Estadual do Ceará (1978). Atualmente é professora do curso de Pedagogia e do Programa de Pós-Graduação em Educação (Mestrado e Doutorado) da UECE. É pesquisadora e membro do grupo de pesquisa Educação, Cultura Escolar e Sociedade - EDUCAS na qual desenvolve pesquisa sobre formação de professores e a relação ensino e pesquisa. E-mail: silvinapimentel@yahoo.com.br; ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5486-3608>; Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2603980480542328>.

**Tássio Simões Cardoso.** Doutorando pelo Programa de Pós-Graduação Educação e Contemporaneidade (PPGEduC), da Universidade do Estado da Bahia (UNEB). Mestre em Gestão e Tecnologias Aplicadas à Educação pelo Programa de Pós-graduação em Gestão e Tecnologias Aplicadas à Educação (GESTEC/UNEB). Especialista em Educação Inclusiva pela Faculdade de Nanuque, Especialista em Docência do Ensino Superior pela Faculdade Visconde de Cairu e Graduado em História pela UNIJORGE. Membro do Grupo Interdisciplinar de Pesquisa em Representações, Educação e Sustentabilidade (GIPRES). Tem experiência na área de Educação, Juventude, Comunidades Tradicionais e Sustentabilidade, sendo membro do Grupo Interdisciplinar de Pesquisa em Representações, Educação e Sustentabilidade – GIPRES/ UNEB, investiga a tríade: Movimentos sociais, sujeitos e processos educativos. Pesquisador associado da ANPED. Professor efetivo da Rede Estadual de Ensino da Bahia. Endereço para acessar este Email: [tassioeducacao@gmail.com](mailto:tassioeducacao@gmail.com); ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4362-0475>; Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0245598433766248>.

## APRESENTAÇÃO

O livro *Representações, educação e interdisciplinaridade: abordagens teórico-práticas na interface entre diversidade e direitos humanos* faz parte da coleção de obras publicadas pelo Observatório da Inclusão e Diversidade na Educação Brasileira – DIVERSIFICA/UFRB, atendendo a um de seus objetivos, qual seja: fortalecer e ampliar programas de pós-graduação e redes de pesquisa no país que tenham como eixo de investigação as temáticas da diversidade e da inclusão.

Esta obra reúne trabalhos desenvolvidos por pesquisadores vinculados e associados ao Grupo Interdisciplinar de Pesquisa em Representações, Educação e Sociedades Sustentáveis – GIPRES, do Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade e Gestão e Tecnologia à Educação do DEDC 1 – Universidade do Estado da Bahia – UNEB.

A coletânea aqui apresentada dá seguimento a uma série de publicações do GIPRES que busca promover debates e socializar experiências no campo da produção teórico e prática no campo da diversidade e inclusão na educação, e sua transversalidade com direitos humanos, representações, sistematizando conhecimentos, analisando experiências na contemporaneidade.

O livro é organizado em quatro partes que buscam difundir o conhecimento produzido por um grupo de pesquisadores – professores e estudantes de pós-graduação - nos seguintes eixos temáticos:

Na primeira parte, *Discussão sobre Educação, Direitos Humanos e Diversidades*, apresentamos o texto que busca discutir a articulação entre a Educação em direitos humanos, a Lei 10.639/03 e as pedagogias de favela, como importantes ferramentas para sustentar uma educação crítica e comprometida com o respeito à diversidade.

Na segunda parte, *Educação, Representações e Espaços formativos*, os autores buscam associar as práticas socioeducativas ao processo político de apropriação do território derivando as formas identitárias plurais. Neste sentido, eles salientam a necessidade de viabilizar a educação popular em periferias urbanas, pelas práticas sociais em diversos espaços educativos, dialogam sobre espaços cotidianos e vividos, currículos e representações e abordam a dimensão afetiva no agenciamento do processo afetivo nos diversos espaços formativos.

Na terceira parte, *Educação, Políticas Públicas e Diversidades*, o debate envolve a relação entre políticas públicas, legislação e as questões de gênero e étnico-raciais na educação.

Finalmente, na quarta parte, *Educação e os sujeitos do campo e das comunidades tradicionais*, os autores nos convidam em seus textos a uma reflexão dialógica sobre Educação do Campo, Educação Quilombola e Educação Profissional a partir da inserção das Tecnologias nesses espaços.

A presente obra nos convida a compreender como as representações, traduzidas em imagens materiais ou cognitivas, veiculadas no cotidiano das pessoas, fazem parte dos processos educativos e das práticas socioespaciais. Logo, ela pode nos instigar às reflexões para articulações em projetos, na graduação e pós-graduação e nas seguintes linhas e objetivos: *Representações, Educação, Movimentos Sociais, Sujeitos e Processos Formativos*.

*Os organizadores*



# SUMÁRIO

<b>PRIMEIRA PARTE – DISCUSSÃO SOBRE EDUCAÇÃO, DIREITOS HUMANOS E DIVERSIDADES</b>	<b>15</b>
PEDAGOGIAS FAVELARES: EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS E A LEI 10.639/03	17
EDUCAÇÃO E DIREITOS HUMANOS: SEGURANÇA PÚBLICA E HABITAÇÃO	27
<b>SEGUNDA PARTE – EDUCAÇÃO, REPRESENTAÇÕES E ESPAÇOS FORMATIVOS</b>	<b>35</b>
EDUCAÇÃO POPULAR EM PERIFERIAS URBANAS: COLETIVOS DE JOVENS DO SUBÚRBIO FERROVIÁRIO DE SALVADOR	37
EDUCAÇÃO NA CONTEMPORANEIDADE: DIÁLOGO ENTRE ESPAÇO VIVIDO, COTIDIANO, CURRÍCULO E REPRESENTAÇÕES	45
DIMENSÃO AFETIVA NO AGENCIAMENTO DE ESPAÇOS FORMATIVOS, “FORA DA ESCOLA”: TRAJETOS METODOLÓGICOS	55
<b>TERCEIRA PARTE – EDUCAÇÃO, POLÍTICAS PÚBLICAS E DIVERSIDADES</b>	<b>67</b>
POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO: A DISCUSSÃO SOBRE GÊNERO E SEXUALIDADES NA LEGISLAÇÃO	69
A CASA DA LUZ VERMELHA: DIREITO, SEXUALIDADE E RECONHECIMENTO ENTRE PROSTITUTAS DE SALVADOR-BAHIA	85
<b>QUARTA PARTE – EDUCAÇÃO E OS SUJEITOS DO CAMPO E DAS COMUNIDADES TRADICIONAIS</b>	<b>99</b>
EDUCAÇÃO E OS SUJEITOS DO CAMPO: DESVELANDO IDENTIDADE E DEMARCANDO DIFERENÇAS DA LAVOURA À LANHOUSE	101
O SAMBA DE RODA NA ESCOLA: ENTRE NA RODA PARA APRENDER!	113
REFLEXÕES SOBRE A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES NA ERA DA CIBERCULTURA	121





**PRIMEIRA PARTE**  
**DISCUSSÃO SOBRE EDUCAÇÃO, DIREITOS**  
**HUMANOS E DIVERSIDADES**







# PEDAGOGIAS FAVELARES: EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS E A LEI 10.639/03

*Marcelo de Jesus Arouca  
Ana Cristina Leal Ribeiro*

## **Introdução**

No momento em que a democracia no Brasil encontra-se ameaçada, em função da negação e desejo de supressão de direitos, que foram construídos e mantidos ao longo da história a partir da luta dos sujeitos. É nessa perspectiva que nasce este trabalho. A escrita foi gestada a partir de diálogos entre o autor e autoras e da confluência entre suas pesquisas, com objetivo de apresentar as pedagogias de favela enquanto instrumento da Educação em Direitos Humanos (EDH) destacando a importância da Lei 10.639/03 para a educação em espaços favelares,

A compreensão que a Educação em Direitos Humanos, a Lei 10.639/03 e as pedagogias de favela é de que são importantes ferramentas para sustentar uma educação crítica e comprometida com o respeito à diversidade, devendo, antes de qualquer coisa, nascer na formação inicial docente e fazer parte da própria identidade profissional. Para atender ao objetivo proposto, essa escrita foi orientada pela pesquisa bibliográfica, tomando como instrumento de coleta de dados documentos tais como: textos e leis.

Para fins didáticos o presente artigo, se organiza em seções interligadas pelo seu contexto e, sobretudo, pela interdependência na compreensão da educação em espaços favelares.

## **Entre a margem e o centro: Pedagogias favelares, a Lei 10.639/03 e uma Educação em Direitos Humanos**

As favelas no Brasil são espaços em que as camadas mais pobres e prejudicadas com o sistema econômico e político buscam condições de habitar e viver na cidade. Esta seção discutirá a relação da constituição das favelas com as políticas públicas, evidenciando a dimensão étnica racial destes espaços urbanos.

Historicamente as políticas públicas brasileiras se caracterizaram por serem excludentes e marginalizantes, negando os direitos básicos às populações mais pobres em favor do crescimento das elites oligárquicas. De acordo com Souza (2001) e Silva (2008), as populações mais pobres foram obrigadas a habitar regiões sem estrutura e sem o aporte do Estado. Segundo Silva (2008) a Lei da Terra (1850) e o Estatuto da Terra (1964) foram de grande importância no processo de legitimação dos latifúndios e no consequente processo de favelização. A autora afirma que:

Apesar da terra ter função social prevista na Constituição, a mesma ainda é objeto de concentração de renda, sendo retida por uma minoria de indivíduos ou grupos de latifundiários ou especuladores que contam com a morosidade da justiça e a desarticulação das políticas de reforma urbana e rural para assegurar a manutenção deste panorama de injustiça social. [...] o processo de reação ou resistência dos grupos desfavorecidos na contemporaneidade se traduz na ocupação e construção informal, principalmente em solo urbano. (SILVA, 2008, p. 121)



Para Souza (2001), com a Lei da Terra, o poder exercido pelo capital imobiliário contribuiu para produzir a estratificação social nas cidades, pois, com o controle sobre a compra e venda dos imóveis, houve uma maior valorização pelas regiões centrais, empurrando as famílias mais pobres para as periferias. Assim, a favelização passa a ser a alternativa possível para as populações de baixa renda, que passam a ocupar lugares que, além de distantes, não haviam infraestrutura adequada para a habitação.

É compreensível, então, que o Estado, não só por omissão, mas por meio da exclusão e negação da necessária assistência a esta população, contribuiu com os processos de favelização no Brasil. Assim, é pela necessidade de sobreviver a este contexto que, segundo Maricato (1982), a população mais pobre se une, ajudando-se mutuamente. A pesquisadora afirma que “a solidariedade quando existe, é uma determinante para a sobrevivência” (MARICATO, 1982, p. 73), e a autoconstrução passa a ser uma estratégia em contraposição à falta de suporte do Estado, que atua em benefício de setores privilegiados da sociedade em detrimento dos mais pobres.

A autoconstrução é também identificada pelo observatório de Favelas (SILVA et al, 2009) como um elemento presente na composição das favelas. Os autores apresentam quatro perfis que caracterizam as favelas, e que estão em acordo com as discussões trazidas no presente trabalho. De acordo com o perfil sócio urbanístico divulgado pelo Bello (2019), as favelas têm suas construções fora dos padrões do Estado, com predominâncias de edificações autoconstruídas.

Segundo o Censo 2010 do IBGE, o Brasil tinha cerca de 11,4 milhões de pessoas morando em favelas e cerca de 12,2% delas (ou 1,4 milhão) estavam no Rio de Janeiro. Considerando-se apenas a população desta cidade, cerca de 22,2% dos cariocas, ou praticamente um em cada cinco, eram moradores de favelas. No entanto, ainda em 2010, Belém era a capital brasileira com a maior proporção de pessoas residindo em ocupações desordenadas: 54,5%, ou mais da metade da população. Salvador (33,1%), São Luís (23,0%) Recife (22,9%) e o Rio (22,2%) vinham a seguir (BELLO, 2019, s.p).

Mesmo com uma densidade demográfica como a apresentada anteriormente, o perfil socioeconômico da favela é de um território com carências no mercado formal, especialmente no imobiliário, financeiro e no setor de serviços. O perfil sociopolítico evidencia a precariedade dos serviços públicos e a falta de políticas públicas. O quarto perfil apresentado é o sociocultural, trazendo a diversidade cultural presente nas favelas como uma das suas características (SILVA et al, 2009). Ao discriminar o perfil sociocultural como elemento constitutivo da favela, Silva et al (2009) ainda afirma, de acordo com a região em que a comunidade está situada, a população da favela é predominantemente negra ou indígena.

A grande diversidade cultural (re)existente na favela é parte de um processo social global permeado de tensões e conflitos. As relações de poder na sociedade se manifestam por meio das diferenças culturais, determinando hierarquizações que definem e legitimam prestígios de alguns grupos em prejuízos e exclusões de outros. Quijano (2005) aponta que uma das marcas da contemporaneidade é a estruturação social e econômica com base em raça e gênero a partir das relações estabelecidas nos períodos coloniais. Esta lógica define como legítimo os saberes e culturas civilizatórias produzidos pela Europa ocidental em detrimento de todos os demais. A superação desta perspectiva se faz fulcral na luta por equidade.





Para tanto Dussel (2016) e Mignolo (2008) defendem a importância da interculturalidade como caminho necessário para o reconhecimento das culturas subalternizadas. As favelas, por serem espaços de majoritariamente negros e marginalizados, são lócus que demandam este olhar contra-hegemônico de reconhecimento da legitimidade dos saberes e culturas produzidos nelas. As escolas que atuam em comunidades favelares devem, então, ao compreender estas questões que emergem na contemporaneidade, desenvolver currículos calcados nessas problemáticas.

Após compreensão dos aspectos anteriormente apresentados, é possível mensurar a dimensão sociocultural das populações favelares. Considerando que as favelas são espaços que abrigam as camadas mais pobres dos centros urbanos, e que, segundo o IPEA (2011), a maior parte da população do Brasil é constituída de pretos e pardos, podemos reconhecer que a favela é majoritariamente negra no país. A população negra e de favela é historicamente o grupo marginalizado e excluído pelas políticas públicas e invisibilizados pelo capital imobiliário.

Nos dias atuais, é observado uma afirmação positiva por parte das populações das favelas, em especial as juventudes. Embora os estigmas latentes do passado, que reforçam a ideia de que estes territórios são espaços de violência, em que só existe pobreza e miséria ainda persistam, principalmente para a população de fora das favelas, existem movimentos contrários de ressignificação e outras manifestações positivas que se aproximam mais das realidades vivenciadas nessas comunidades.

A afirmação positiva dos moradores das favelas é entendida e defendida nesse trabalho enquanto processo construído a partir da valorização e reconhecimento de sua identidade, que também emerge com a colaboração da Lei 10.639/03. Tal lei, pertencente ao rol das políticas de ações afirmativas das últimas décadas no Brasil, conquistada a partir das lutas de movimentos sociais, é um importante instrumento de reparação e luta pela equidade social em um país que produz desigualdades ao passo que mantém privilégios de poucos.

Segundo Wedderburn (2005), as políticas afirmativas têm seu início ao final da primeira guerra mundial (1914-1918), propagando-se pelo mundo, em diferentes contextos. O que culmina no questionamento contundente de contextos de exclusão, subjugação e violência tomando como referência a diversidade.

A lei 10.639/03 é uma importante conquista para a população negra e insere na Lei de Diretrizes e Bases (LDB) – 9.394/96, e conseqüentemente nos currículos escolares, a temática afrodescendente de forma afirmativa e positiva. Tornando obrigatório o trabalho em sala de aula da história da população negra africana e afrobrasileira e sua contribuição na formação do povo brasileiro. Neste sentido, se faz importante compreender a relevância da lei 10.639/03 e a relação com a Educação em Direitos Humanos (EDH) para as escolas e suas contribuições para os processos de ensino e de aprendizagem.

Observar os contextos favelares é necessário e fundamental para a construção de ferramentas para o desenvolvimento pedagógico, propondo currículos que discutam esses contextos a luz da sua realidade. Pensar as Pedagogias de Favela a luz de tais aspectos é dotar os sujeitos de informações, quase sempre omitidas pelo Estado excludente sobre experiências vivenciadas em uma dada realidade.

As Pedagogias de Favela, segundo Arouca (2017) consistem em perspectivas pedagógicas que partam dos contextos favelares em que os processos educacionais estejam sendo desenvolvidos, discutindo de forma crítica suas demandas, trazendo seus processos históricos e personagens como protagonistas em sua constituição social, política, cultural e epistemológica. Neste sentido é fundante discutir as problemáticas sociais que emergem também nesses espaços.





As Pedagogias de Favela devem estar comprometidas com a luta pela equidade social, combatendo todo e qualquer processo de pressão e discriminação, se posicionando na luta antirracista, antissexista, anti-homofobia e de respeito às diferenças. Reconhecendo de forma afirmativa e crítica as peculiaridades socioculturais das identidades favelares, pautando suas contradições e contribuindo para o reconhecimento dos envolvidos nos processos educativos enquanto sujeitos históricos. Deste modo compreendemos as Pedagogias de Favela como perspectivas educacionais de grande potencial emancipador.

No contexto das Pedagogias de Favela, a EDH representa importante suporte teórico e prático que parte de três pontos essenciais: “educação de natureza permanente, continuada e global [...] é uma educação necessariamente voltada para a mudança [...] é uma inculcação de valores para atingir corações e mentes” (BENEVIDES, 2000, p.1). A inculcação proposta por Benevides não deve ser voltada apenas para aqueles que estão excluídos socialmente. É preciso que os valores e realidades da favela possam ser noticiados numa perspectiva que extrapole os limites geográficos que circunscrevem os espaços favelares. Assim, será possível construir um processo reflexivo entre os sujeitos, sejam eles moradores de favela ou não.

Sabe-se que os estudantes de escolas situadas em comunidades favelares têm, além dos problemas estruturais já citados, que lidar com o racismo presente nas escolas. Arouca (2017) ao pesquisar acerca das aproximações e distanciamento entre a cultura de estudantes de favela e o currículo escolar, identificou, na escola pesquisada, que o racismo existente nas comunidades de favela não estava sendo problematizado com a devida importância que a temática exige. Durante um encontro com o grupo focal, o estereótipo de ladrão foi naturalmente atribuído a um educando, justificando a relação no fato dele ser negro e ter a estética comum aos jovens das favelas soteropolitanas. Este resultado apresenta, de forma desnuda a relevância desta escrita, bem como a retomada de estudos cujo foco sejam EDH, a lei 10.639/03, bem como a aplicação daquilo que Arouca (2017) chama de Pedagogias de Favela. O entrelaçamento de tais saberes possibilita aos sujeitos uma reflexão sobre como são construídos estereótipos e representações de ladrões, traficantes, prostitutas etc. para aqueles que habitam a favela.

A desnaturalização de tais olhares e rótulos sociais são indispensáveis à construção de uma sociedade menos excludente. Dentro deste contexto, as Pedagogias de Favela devem estar comprometidas com as questões sociais, trazendo de forma crítica as problemáticas e situações cotidianas presentes nas comunidades em que as escolas estão situadas, reconhecendo suas potencialidades e propondo a superação dos seus limites. Neste sentido, Arouca (2017) afirma que:

A Pedagogia de Favela deve reconhecer e legitimar a cultura e identidade de favela tendo assim, um currículo crítico e emancipador, objetivando o empoderamento e o protagonismo dos sujeitos de favela. É imprescindível reconhecer e valorizar sua linguagem, dialogar com seus códigos, estéticas e músicas. Esse currículo deve estar atento às questões espaciais e geográficas presentes na própria comunidade em que a escola está situada. O resgate histórico é essencial para o reconhecimento identitário e cultural, bem como para a valorização da autoestima da comunidade escolar.

As questões de gênero e sexualidade precisam ter espaço nas questões centrais do currículo, trazendo debates que conduzam à igualdade de direitos. A racialização e a negritude precisam ser eixos nas discussões curriculares, objetivando a superação dos estigmas e estereótipos. A favela e seus sujeitos precisam ser reconhecidas (os) pelas suas, riquezas, belezas, resistência e superações (AROUCA, 2017, p. 70).





Compreendemos, assim, que as escolas que atendem as comunidades favelares têm grande potencial de se constituírem como espaços de privilégio na luta pela equidade social, na construção de possibilidades emancipatórias e perspectivas descolonizadoras, por meio da implantação e do desenvolvimento de pedagogias críticas de base popular. Tomando como ponto de partida o contexto social em que a comunidade escolar está inserida, propondo a leitura crítica do cotidiano, convocando seus atores ao protagonismo nas lutas sociais, as Pedagogias de Favela podem contribuir para as perspectivas de educação popular atualizando-as no chão e nas lajes das favelas, reconhecendo a importância dos debates acerca das questões de gênero, raça e classe para a superação das desigualdades sociais e econômicas.

Pelo fato da favela ser habitada majoritariamente por negros/indígenas, (SILVA et al, 2009) os processos racializados que entremeiam suas ruas, becos e vielas também estão presentes dentro dos muros das escolas.

Sant'Ana afirma que:

Quando falamos em discriminação étnico-racial nas escolas, certamente estamos falando de práticas discriminatórias, preconceituosas, que envolvem um universo composto de relações raciais pessoais entre os estudantes, professores, direção da escola, mas também o forte racismo repassado através dos livros didáticos. Não nos esquecendo, ainda, do racismo institucional, refletido através de políticas educacionais que afetam negativamente o negro. (SANT'ANA, 2005, p. 50)

Portanto, se faz fundante a existência de práticas pedagógicas antirracistas nas escolas favelares. É de crucial importância que a população negra das favelas possa afirmar positivamente sua identidade negra, bem como se identificar como parte constitutiva, historicamente essencial, para a sobrevivência da favela em suas ressignificações cotidianas. É fundamental que as pessoas reconheçam-se enquanto sujeitos históricos que podem transformar positivamente as realidades nas suas próprias comunidades, por meio de ações individuais e coletivas, emprenhando movimentos outros de luta pela efetivação da equidade de direitos, em um movimento de reparação dos erros históricos perpetrados pelo Estado brasileiro em parceria com as elites econômicas do país.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (2004) afirmam que:

A demanda por reparações visa a que o Estado e a sociedade tomem medidas para ressarcir os descendentes de africanos negros, dos danos psicológicos, materiais, sociais, políticos e educacionais sofridos sob o regime escravista, bem como em virtude das políticas explícitas ou tácitas de branqueamento da população, de manutenção de privilégios exclusivos para grupos com poder de governar e de influir na formulação de políticas, no pós-abolição. Visa também a que tais medidas se concretizem em iniciativas de combate ao racismo e a toda sorte de discriminações. Cabe ao Estado promover e incentivar políticas de reparações, no que cumpre ao disposto na Constituição Federal, Art. 205, que assinala o dever do Estado de garantir indistintamente, por meio da educação, iguais direitos para o pleno desenvolvimento de todos e de cada um, enquanto pessoa, cidadão ou profissional. Sem a intervenção do Estado, os postos à margem, entre eles os afro-brasileiros, dificilmente, e as estatísticas o mostram sem deixar dúvidas, romperão o sistema meritocrático que agrava desigualdades e gera injustiça, ao reger-se por critérios de



exclusão, fundados em preconceitos e manutenção de privilégios para os sempre privilegiados. (BRASIL, 2004, p.11)

Ainda há uma grande demanda por ações de reparação dos processos de desigualdade no Brasil. A Lei 10.639/03 é uma das medidas adotadas na tentativa de transformar este quadro, a partir da obrigatoriedade das escolas em trabalhar com os conteúdos de história afro brasileiras e africanas afirmativamente. De acordo a lei:

§ 1o O conteúdo programático a que se refere o caput deste artigo incluirá o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil. (BRASIL, 2003)

Ao trazer a obrigação de discussões dentro das escolas sobre a luta da população negra, e sua participação na constituição da sociedade brasileira nas diferentes áreas, a Lei 10.639/03 abre precedente para a necessidade de se levar para os currículos dos projetos educacionais os contextos sociais, históricos, econômicos etc. das favelas. Ao discutir a educação popular, Brandão (2006) sugere que os processos educacionais devem emergir das demandas dos contextos sociais em que a escola está situada.

Arroyo (2012), ao trazer a pedagogia hegemônica como pedagogia de dominação/subalternização, discursa sobre os processos de invisibilização que esta produz sobre as culturas outras e, argumenta que, estes processos de negação das culturas oprimidas contribuem para a manutenção das desigualdades sociais. Estas vão de encontro ao que propõem uma Educação em Direitos Humanos, que é ato educativo comprometido com a mudança, o respeito e compreensão de sociedade acolhedora.

As Pedagogias de Favela articuladas a uma EDH, ao levar em consideração o que é produzido nestes contextos, contribuem não só para uma justiça social, mas para uma justiça cognitiva, que, conforme aponta Santos (2008), é o direito dos distintos saberes, experiências e conhecimentos coexistirem sem hierarquização dos mesmos, promovendo a valorização das diversidades, a visibilização dos sujeitos marginalizados.

### **Favelizando reflexões e costurando (in)conclusões**

Um importante ponto de partida na compreensão de uma Educação em Direitos Humanos alicerça-se na busca de justiça social. Essa busca não pode ser exclusiva daqueles que tiveram seu direito cerceado. O princípio fundante é que todos possam entrar na luta, considerando o problema de um grupo como problema de todos.

A EDH e a Lei 10.639/03 se inserem na luta por afirmação, uma das marcas da contemporaneidade. As políticas de ação afirmativas são de grande importância e necessidade, tendo em vista os injustos processos sociais segregacionistas e excludentes que herdamos em decorrência dos últimos séculos da nossa história.

As Pedagogias de Favelas e constituem enquanto instrumento para promoção da Educação em Direitos Humanos, e a Lei 10.639/03 tem um importante contributo na educação em espaços favelares. Uma Educação em Direitos Humanos deve tomar como princípio educativo o respeito ao pertencimento étnico-racial, ao credo, orientação sexual, religião, filiação política, dentre outras. A intenção é fomentar reflexões para que os sujeitos possam, num movimento de compreensão de sua realidade, transformá-la.





Para isso, as Pedagogias de Favela devem promover leituras e reflexões sobre a educação, moradia, saneamento básico, alimentação, saúde, segurança pública oferecida aos moradores de espaços favelares. As Pedagogias de Favela são antes de qualquer coisa, ferramentas de uma educação em direitos humanos.

O Brasil negou historicamente assistência às comunidades mais pobres, favorecendo prioritariamente aos mais ricos. Assim, as políticas de ações afirmativas são caminhos para garantir o direito de grupos minorizados, sistematicamente excluídos não só de lugares de decisão e poder, mas também de espaços que deveriam ser democraticamente dispostos para todos.

A lei 10.639/03 vem a ser uma possibilidade de mudança, por garantir a manutenção de conteúdos afirmativos das culturas negras dentro das escolas; por exigir a necessidade de formação para que o corpo docente se adeque às demandas afrobrasileiras; e definir a obrigatoriedade de estruturas e recursos para que a escola ofereça o serviço com a qualidade necessária ao desenvolvimento das comunidades negras no Brasil.

A lei 10.639/03 possibilita mudanças por garantir a manutenção de conteúdos afirmativos das culturas negras dentro das escolas, exigir a necessidade de formação do corpo docente em relação às questões afrobrasileiras e definir a obrigatoriedade de estruturas e recursos para que a escola ofereça o serviço com a qualidade necessária ao desenvolvimento das comunidades negras no Brasil.

As escolas situadas nas comunidades de favela são lócus de privilégio para se desenvolver ações, programas e projetos pedagógicos voltados para as comunidades negras com a finalidade de reforçar positivamente a sua cultura, dando a esta o mesmo valor que a cultura eurocêntrica arraigada na sociedade. Isso se deve ao fato de que, apesar de serem espaços de maioria negra, são também espaços em que o racismo se manifesta, é reproduzido e condena diuturnamente jovens em todos os cantos do Brasil.

A defesa das discussões sobre as questões raciais precisa ocupar local de destaque e as Pedagogias de Favela atrelada à EDH, em conjunto com a Lei 10.639/03, podem possibilitar ambientes ricos nesses debates. Ter a compreensão de que é possível uma sociedade em que os sujeitos possam se respeitar e solidarizar independente de onde moram, sua etnia e condição socioeconômica, é uma forma de construir saberes e fazeres para uma sociedade mais justa.

## Referências

ARROYO, Miguel Gonzales. **Outros sujeitos, outras pedagogias**. Petrópolis: Vozes, 2012.

AROUCA, Marcelo de Jesus. **Favelas Pedagógicas: Distanciamentos e aproximações entre a cultura escolar e a cultura da (o) educanda (o) de favela**. 2017. 78 f. Trabalho de conclusão de curso (Graduação) – Pedagogia, Universidade do Estado da Bahia, Bahia. 2017.

BENEVIDES, Maria Victória. **Educação em Direitos Humanos: de que se trata**. Disponível em: <<http://www.hottopos.com/convenit6/victoria.htm>>. Acesso em: 03 mai. 2019.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação popular**. 2006. Disponível em: <[http://forumeja.org.br/go/sites/forumeja.org.br/go/files/o\\_que\\_ed\\_popular\\_Brand%C3A3o.pdf](http://forumeja.org.br/go/sites/forumeja.org.br/go/files/o_que_ed_popular_Brand%C3A3o.pdf)>. Acesso em: 22 abr. 2018.



BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei nº 9394, 20 de dezembro de 1996. Disponível em: [http://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/529732/lei\\_de\\_diretrizes\\_e\\_bases\\_1ed.pdf](http://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/529732/lei_de_diretrizes_e_bases_1ed.pdf)>. Acesso em 09 mar. 2019.

\_\_\_\_\_. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana**. Brasília: Ministério da Educação – MEC, 2004. Disponível em: < <http://www.acaoeducativa.org.br/fdh/wp-content/uploads/2012/10/DCN-s-Educacao-das-Relacoes-Etnico-Raciais.pdf>>. Acesso em 31 mar 2019.

BELLO, Luiz. **Dia Nacional da Habitação: Brasil tem 11,4 milhões de pessoas vivendo em favelas**. 17 mai. 2019. Disponível em: <<https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/15700-dados-do-censo-2010-mostram-11-4-milhoes-de-pessoas-vivendo-em-favelas>>. Acesso em 06 jun. 2019.

IPEA. **Retrato das desigualdades de gênero e raça**. 4ª edição, 2011. Disponível em: < [http://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/livros/livros/livro\\_retradodesigualdade\\_ed4.pdf](http://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/livros/livros/livro_retradodesigualdade_ed4.pdf)>. Acesso em 03 ago. 2017.

DUSSEL, Enrique. **Transmodernidade e interculturalidade: interpretação a partir da filosofia da libertação**. Sociedade e Estado, Brasília, v. 31, n. 1, p. 51-73, abril, 2016.

MARICATO, Ermínia. Autoconstrução, a arquitetura possível. In: MARICATO, Ermínia (Org.) **A produção capitalista da casa (e da cidade) no Brasil industrial**. São Paulo: Alfa-Omega, 1982, p.71-93.

MIGNOLO, Walter. Desobediência epistêmica: a opção descolonial e o significado de identidade em política. **Cadernos de Letras da UFF - Dossiê: Literatura, língua e identidade**, n.34, p. 287-324, 2008.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder, Eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, Edgardo. **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latinoamericanas**. Buenos Aires: CLACSO, 107-130, 2005.

SANT'ANA, Antônio Olímpio de. História e conceitos básicos sobre o racismo e seus derivados. In: MUNANGA, Kabengele (org.). Superando o racismo na escola. 2 ed. Brasília: Ministério da educação, Secretaria da educação continuada, Alfabetização e Diversidade, p. 39-67, 2005. Disponível em:<[http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/racismo\\_escola.pdf](http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/racismo_escola.pdf)>. Acesso em: 11 mai. 2019.

SANTOS, Boaventura de Sousa. A ecologia de Saberes. In: SANTOS, Boaventura de Sousa. **A gramática do tempo: para um a nova cultura**. São Paulo: Cortez, p. 137-165, 2008.

SILVA, Jailson de Souza e. BARBOSA, Jorge Luiz; BITETI, Mariane de Oliveira; FERNANDES, Fernando Lannes. (Org). O que é favela, afinal? Rio de Janeiro: Observatório de Favelas, 2009.

SILVA, Luciana da Luz. Breve resgate histórico da luta por moradia em Salvador: o caso da ocupação Quilombo de Escada. **Antíteses**, vol. 1, n. 1, jan.- jun. de 2008, p. 118-150. Dispo-





nível em: <<http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/antiteses>.> Acesso em: 12 mai. 2019.

WEDDERBURN, Carlos Moore. Do marco histórico das políticas de ação afirmativa. In: SANTOS, Sales Augusto dos. **Ações afirmativas e combate ao racismo nas Américas**. Coleção Educação para Todos. Brasília, p. 307-334, 2005. Disponível em <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=652-vol5afr-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=652-vol5afr-pdf&Itemid=30192)>. Acesso em: 09 jun. 2019.





# EDUCAÇÃO E DIREITOS HUMANOS: SEGURANÇA PÚBLICA E HABITAÇÃO

*Nivia Bomfim Queiroz Rodrigues  
Nadilson Siqueira*

## Introdução

Este texto busca, à luz dos autores, discutir historicamente sobre a relação entre Educação e Direitos Humanos (EDH) a fim de evidenciar as potencialidades que podem surgir a partir da incorporação do combate às drogas, pelo Programa Educacional de Resistência às Drogas e à Violência (PROERD) junto ao Movimento Social de Luta pela Moradia (MLM). Esta articulação parece se constituir em importante processo de solidificação de direitos essenciais garantidos por legislações nacionais e pactos internacionais, dos quais o Brasil é signatário.

A globalização cria novos arranjos sociais e produz novos formatos de desigualdade e exclusão, para os quais precisamos atentar. Em outras palavras, é necessário analisarmos mais cuidadosamente os efeitos do avanço do capital em nosso tempo, como afirma Boaventura de Souza Santos: “Estados e interesses hegemônicos, por um lado, e grupos sociais, Estados e interesses subalternos, por outro; e mesmo no interior do campo hegemônico há divisões mais ou menos significativas” (SANTOS, 2001, p. 33).

Na construção de uma resistência à perda de direitos sociais e de mecanismos de reivindicação, vários documentos foram pensados nos anos que se seguiram a promulgação da Constituição Cidadã, como os que reconhecem os direitos de deficientes, mulheres, crianças, idosos, homoafetivos dentre outros. Esta ampliação ganhou força no ano 2000 com a Emenda Constitucional nº 26, incorporada à Constituição, que traz a seguinte redação: “São direitos sociais a educação, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados”. Esses direitos que cotidianamente são violados nos diferentes espaços socioterritoriais marcados pela exclusão precisam ocupar a pauta das discussões em escolas e em programas diversos para que a EDH se efetive.

Para tanto, se faz necessária à compreensão, no campo educacional, da importância de documentos como o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos, PNEDH, com sua primeira versão no ano de 1996. Esse plano, quem tem como marca importante “o pensar a educação” numa perspectiva da emancipação, tenta suprir as demandas sociais que se apresentam coletivamente, reclamando o respeito aos direitos e garantias individuais que já vinham sendo violados no período pós-Constituição. Assim, o PNEDH se compromete com um discurso democrático costurado na perspectiva dialógica, reparatória e democrática.

O PNEDH toma como base a Constituição Federal de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9394/96), enfatizando a perspectiva do respeito aos princípios democráticos e à solidariedade. O PNEDH destaca a necessidade de uma educação voltada à cidadania plena, buscando a necessidade de efetivação do quanto proposto pelos documentos normativos e regulatórios brasileiros e dos acordos internacionais, trazendo a necessidade de implicação de todos para a efetivação da educação em direitos humanos. Nesse plano, a educação é “um processo sistemático e multidimensional que orienta a formação do sujeito de direitos” (BRASIL, 2007, p. 24).

Formar sujeitos de direito é oferecer uma perspectiva de pensar uma educação verdadeiramente emancipadora e implicada com uma mudança. Significa compreender que fazemos parte de uma mesma natureza; a humana (ARENDR, 2009) e, por isso, precisamos, democraticamente, desenvolver uma cultura de respeito e defesa incondicional de direitos. Deve-se, para isso, a EDH se tornar uma prática cotidiana na educação, em espaços formais ou informais, não só de grupos excluídos, mas de toda a sociedade.

Para orientar a formação de sujeito de direitos, o PNEDH sinaliza que o processo educativo deve ser articulado dentro das seguintes dimensões:

- a) apreensão de conhecimentos historicamente construídos sobre direitos humanos e a sua relação com os contextos internacional, nacional e local;
- b) afirmação de valores, atitudes e práticas sociais que expressem a cultura dos direitos humanos em todos os espaços da sociedade;
- c) formação de uma consciência cidadã capaz de se fazer presente em níveis cognitivo, social, ético e político;
- d) desenvolvimento de processos metodológicos participativos e de construção coletiva, utilizando linguagens e materiais didáticos contextualizados;
- e) fortalecimento de práticas individuais e sociais que gerem ações e instrumentos em favor da promoção, da proteção e da defesa dos direitos humanos, bem como da reparação das violações (BRASIL, 2007, p.25).

Da leitura das dimensões apresentadas pelo PNEDH é possível compreender que uma educação pautada em tais princípios só pode ocorrer em um movimento democrático e de implicação da sociedade como um todo. Nesse entendimento o PROERD se configura como um ato dentro do PNEDH, bem como as ações educativas que podem se desenvolver dentro do MLM, pois defendem os direitos e garantias dos sujeitos como compromisso de todos, o que representa transpor as barreiras mercadológicas, capitalistas que fazem dos sujeitos individualistas, desprovidos de valores coletivos e de pertencimento a uma sociedade que precisa de mudanças. É preciso unir ações, PROERD e Educação Popular no MLM, na busca desses direitos e na educação crítica e emancipatória.

A Constituição Brasileira de 1988, assim como diferentes documentos assinados pelo Brasil, sinalizam um compromisso irrefutável entre o país e os organismos internacionais. Assim, a emergência dos Planos de Educação em Direitos Humanos, na perspectiva do acesso à moradia e no combate às drogas, é resultante de pressões sociais locais e externas. Tais pressões são decorrentes da constatação de como o Brasil é um país desigual, o que impacta não apenas na questão da moradia e da segurança pública, mas em todos os outros campos do aparelho estatal. Dessa forma, deve buscar novos caminhos efetivos que levem à EDH, como a participação do PROERD nas práticas educativas que se estabelecem no cotidiano do MLM.

### **PROERD e Educação Popular no MLM**

Os estudos da EDH resultam de uma dinâmica social e sua pulverização é recente na América Latina como um todo, isto por conta dos regimes de exceção que aqui ocorreram, e em especial no Brasil. Muitas foram as tentativas de discussão desse importante estudo, como a implementação de diversos documentos normativos, a exemplo: a Declaração Americana dos Direitos e Deveres do Homem (“Declaração Americana”, 1948), que, embora elaboradas no mesmo ano, esta foi aprovada antes da Declaração Universal de Direitos

Humanos (DUDH, 1948), o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH) e a inserção de componentes curriculares nas escolas e instituições de ensino superior, que buscaram alinhar um discurso sobre direitos fundamentais dos sujeitos com as práticas no cotidiano. Dessa forma, foi pensada uma educação para a mudança, portanto uma educação para a emancipação.

Contudo, é preciso destacar as últimas décadas como momentos de emergência de estudos e legislações sobre a EDH. Um exemplo disso é o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH), datado de 2003. Este plano representa a construção de ações voltadas para o ensino formal com vistas a uma formação que esteja comprometida com o respeito a diversidade. No ano de 2010, a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade do Ministério da Educação e Cultura (MEC), em parceria com a Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República, incentivaram os Estados federativos, através de suas Secretarias Estaduais de Educação, a desenvolverem Planos de Ação de Educação em Direitos Humanos. O objetivo era que cada estado pudesse promover, a partir do diálogo entre os diversos setores sociais, instrumentos de EDH, tomando-os importantes nas ações para a superação das desigualdades sociais.

Reflexão sobre uma educação verdadeiramente comprometida com a transformação deve ser a tônica de toda a EDH. Esta, segundo Benevides (2000), só pode ser compreendida a partir de três pontos essenciais: 1) será sempre uma educação de natureza continuada e global; 2) é uma educação que está voltada para a mudança; 3) é uma educação que visa a inculcação de valores para atingir “corações e mentes”, não devendo ser pensada apenas como instrução, transmissão de conhecimentos. Precisa ser uma educação implicada com a mudança (BENEVIDES, 2000, p. 1). Segue ainda, Benevides, afirmando que, quando a educação está inserida num contexto de implicação com Direitos Humanos, só pode ser entendida horizontalmente, em um cenário colaborativo e emancipador.

A EDH sempre está comprometida com a “defesa intransigente dos Direitos Humanos para todos e da cidadania democrática, fundamentada nos pilares da igualdade e liberdade” (SILVA, 2010, p. 47). Nesse sentido, promover uma educação que preconize o respeito à diversidade e aos direitos constitucionais dos sujeitos, representa importante ferramenta de mudança social. Silva reconhece a necessidade de que todos tenham igualdade de acesso aos bens socialmente construídos; no caso específico deste texto, educação em segurança pública e moradia. Se não há garantia de acesso a tais bens sociais, conseqüentemente teremos condições de violação de direitos.

O silêncio da sociedade sobre essas violações sinaliza a não efetividade de uma educação para a mudança. Além disso, o distanciamento de excluídos desse processo de educação provoca acomodação e resignação. A EDH é parte fundamental em qualquer caminho emancipatório, já que busca despertar nos sujeitos da sua condição humana de semelhança e solidariedade. Um dos princípios essenciais da EDH é que os sujeitos implicados possam, juntos, em uma perspectiva democrática, promover mudanças que garantam a todos uma convivência de forma digna independente de credo, gênero, origem social, etnia, filiação política, dentre outros, superando a exclusão. É nesse contexto que podemos refletir também sobre a importância da defesa do direito constitucional à moradia e à educação em segurança pública preventiva e reflexiva.

No que diz respeito à legislação brasileira e à discussão dos Direitos Humanos, percebe-se, na leitura da Constituição Federal de 1988, a forte presença de uma perspectiva de reconhecimento de direitos fundamentais iniciado em meados do século passado. A moradia, por exemplo, passou a ser considerada direito fundamental pela Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH) em 1948, tornando-se um direito humano universal nos pa-

íses integrantes da ONU. A DUDH preconiza que toda pessoa tem direito a um padrão de vida capaz de assegurar a si e a sua família saúde e bem e bem-estar, inclusive alimentação, vestuário, habitação, cuidados médicos e os serviços sociais indispensáveis. O Brasil, na condição de membro fundador da ONU, obriga-se a criar políticas públicas de habitação em concordância com o que determina a ONU.

O Brasil também assinou o Pacto Internacional dos Direitos Econômicos, Sociais e Culturais, promulgado em 1996, e que obriga os Estados signatários a reconhecerem o direito que tem toda pessoa a uma vida com nível “(...) adequado para si próprio e sua família, inclusive à alimentação, vestimenta e moradia adequadas, assim como a uma melhoria contínua de suas condições de vida”. Temos, pois, uma crescente incorporação de dispositivos legais voltados para esse objeto, mas que também procuram atender às outras necessidades mínimas para uma existência humana digna, como ações de prevenção ao uso das drogas e o combate à violência, foco do trabalho desenvolvido pelo PROERD.

O PROERD é uma adaptação do Drug Abuse Resistance Educacion, D.A.R.E, como é conhecido nos Estados Unidos onde foi implantado em 1983. É o resultado do esforço de pedagogos, psicólogos e membros do Departamento de Polícia de Los Angeles, na busca da redução do abuso de drogas entre escolares. A atuação desse programa ofereceu importante resultado em relação à redução das drogas, sendo aceito nos estados norte-americanos (RODRIGUES E BRITO, 2017, p.4). Chega ao Brasil em 1993 pela Polícia Militar do Estado do Rio de Janeiro, e, posteriormente, foi difundido em todo o território nacional.

Os educadores sociais que atuam no programa desenvolvem atividades de fortalecimento das relações afetivas na família, buscando compreender a importância da participação destes na formação do caráter dos seus filhos (D.A.R.E, 2019). Outro aspecto que deve ser considerado é a perspectiva da aproximação da polícia com a comunidade escolar e local, garantindo assim um dos direitos constitucionais: segurança pública. Ao longo dos cursos desenvolvidos pelo programa com as crianças, jovens e familiares ou responsáveis, são frequentes os problemas que decorrem da falta de moradia ou sua precarização, sempre evidenciados nas discussões quando se fala em prevenção ao uso de drogas. As carências em habitação popular costumam ser discutidas em conjunto com outras, tais como falta de segurança pública e o combate às drogas.

A segurança pública, prevenção às drogas e a moradia vinculam-se pelo princípio da dignidade da pessoa humana. São direitos sociais de responsabilidade compartilhada pelos entes do governo, mas que carecem do envolvimento de toda a sociedade em ações de enfrentamento e vigilância, como forma de combater as mazelas infligidas a grupos socio-territorialmente excluídos. Em várias cidades brasileiras é possível se observar elevados índices de violência associado às demandas das drogas e as condições indignas de morar, o que evidencia a falta de políticas públicas consistentes e perenes que enfrentem os desafios do crescimento urbano e das desigualdades sociais.

A moradia não pode ser entendida apenas pelo espaço criado para habitar, mas sim a partir de elementos mais amplos que não estão apenas no escopo técnico da sua concepção. Além do espaço físico da unidade habitacional e dos serviços públicos e de infraestrutura disponibilizados, características socioeconômicas, educacionais e históricas de seus moradores devem estar na pauta quando do desenvolvimento de uma política pública habitacional para baixa renda. Resolve-se, em tese, o problema da moradia, mas são deixadas lacunas no que diz respeito ao direito à educação, segurança pública, dentre outras, gerando espaços socioterritoriais de exclusão. Nesse sentido, a inserção do PROERD em espaços educativos não formais seria uma forma de trabalhar segurança pública preventiva numa perspectiva da EDH.



Realizando uma interlocução ente os estudos teóricos e a realidade, destaca-se a experiência da cidade de Salvador onde conjuntos habitacionais destinados à moradia de baixa renda apresentam elevado índice de violência relacionado ao tráfico de drogas. Em alguns casos, a prática do comércio de drogas se instala nos espaços entregues aos contemplados, nos momentos seguintes ao trabalho social desenvolvido pela Caixa Econômica Federal no “pós-obra”, e afetam as famílias recém-chegadas. Em outras palavras, a situação de vulnerabilidade que antes era resultante da precariedade de suas moradias ou de sua inexistência, passa agora a ter, no comércio de drogas, seu principal componente. Em geral, a estrutura familiar dos contemplados é composta por pessoas em situação de rua, moradores de sub-habitações, ocupantes de áreas urbanas de exclusão (também chamadas de aglomerados subnormais, zonas de interesse social, ZEIS, ou outros termos produzidos pelo Estado). Por outro lado, os espaços entregues trazem, como resultado da periferização da pobreza, a característica do distanciamento do governo quanto à oferta de serviços públicos como saúde, educação e segurança, muitas vezes se constituindo em um novo formato favelar, desassistido e repaginado (SIQUEIRA, 2016). Por conta da falta de ações de prevenção, estes espaços se constituem território possível para o tráfico de drogas.

As ocupações desses conjuntos habitacionais obrigam a uma autogestão social, geralmente promovida por líderes comunitários e religiosos. Cabe aos novos ocupantes criarem estratégias para fazer frente às dificuldades que acompanham a nova moradia: organização espacial, relacionamentos sociais, discutir a criminalidade, interlocução com o governo etc. O ambiente de carência, onde a necessidade de reestruturação da vida desses beneficiários se impõe como grande desafio, apresenta as condições de vulnerabilidade para o qual o PROERD foi criado, mas traz para o programa o desafio de se ajustar para ambientes fora do espaço escolar. Neste aspecto, o PROERD pode adquirir contornos de uma Educação Popular, já que emergem de uma necessidade do povo e passa a trabalhar em comunidades onde a carência em educação e segurança favorecem ações voluntárias.

As várias associações de Sem-teto que compõem o MLM são agentes de Educação Popular, pois promovem, como parte de suas atividades, cursos de capacitação, intermediação de emprego, palestras sobre temas variados etc. Este é o modelo de educação que tem, como elemento distintivo, “a sua proposta e práxis direcionadas para a efetiva transformação do homem, da sociedade e do Estado” (RODRIGUES, 1999, p. 21). Portanto, essa educação tem origem no povo e por ele é construída e constituída, e, para alcançar o objetivo da transformação social, reconstrói e/ou adquire seu saber, podendo ser este aprimorado com a inserção de programas preventivos, como é o caso do PROERD.

As sedes onde se instalam as lideranças do MLM se configuram como “escolas populares”, que, agrupando sujeitos pela ausência de direitos fundamentais, desenvolvem processos onde se discute educação socioespacial, política, direitos humanos, conflitos de vizinhança, combate às drogas entre outros problemas. Busca-se, nestes espaços, uma educação voltada para as massas populares que parte das realidades sofridas dos oprimidos e que considera as contradições impostas pelo poder do capital. É um educar para a criticidade sobre direitos perdidos ou nunca disponibilizados. Esses espaços, esses grupos, essas instituições se apresentam como receptores naturais de programas como o PROERD que, entretanto, dependem de decisões do Governo para sua aplicação em um contexto diferente do escolar.

### **Considerações finais**

Discorrer sobre a possibilidade de se articular a política de segurança pública que ob-







jetivam a prevenção ao uso de drogas e da violência, na forma do PROERD, com a necessidade de ações preventivas em espaços urbanos de exclusão, como os recentes conjuntos habitacionais entregues pelo Programa minha casa minha vida (PMCMV) ou as ocupações promovidas pelo MLM, representaram antes de qualquer coisa uma ação de reflexão sobre direitos e garantias.

As discussões iniciais já sinalizavam para a compreensão de que tais direitos, segurança pública preventiva e moradia, são direitos constitucionais por muito tempo negados. Na sequência, foram realizados estudos de leis e textos que ajudaram na reflexão dos objetos de estudos de cada pesquisador.

Considera-se aqui, tanto o PROERD como as práticas de Educação Popular desenvolvidas no âmbito do MLM, importantes ferramentas de difusão da educação em Direitos Humanos. Torna-se indispensável a compreensão, conforme sinaliza Benevides (2000), de que a EDH só pode ser pensada num contexto democrático, de liberdades e sobretudo numa perspectiva dialógica e solidária, como também defende Freire (2016). Buscar a perspectiva do diálogo entre o MLM e o PROERD, potencializa a reflexão sobre importantes instrumentos de promoção da dignidade humana, na busca de direitos negados, no combate à exclusão social e na defesa de uma educação emancipatória.

## Referências

ARENDT, H. **A condição humana**. Trad. Roberto Raposo. Rio de Janeiro: Forense universitária, 2009.

BENEVIDES, M V. **Educação em Direitos Humanos: de que se trata?**. Palestra de abertura do Seminário de Educação em Direitos Humanos, São Paulo, 18/02/2000. A autora agradece a importante contribuição do Prof. Fábio Konder Comparato. Disponível em: <http://www.hottopos.com/convenit6/victoria.htm>. Acesso em: 31mar15.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

**DECLARAÇÃO UNIVERSAL DOS DIREITOS HUMANOS**. Assembleia Geral das Nações Unidas em Paris. 10 dez. 1948. Disponível em: <<http://www.dudh.org.br/wpcontent/uploads/2014/12/dudh.pdf>>. Acesso em: 13 ago. 2018.

DARE. Start a **D.A.R.E.** Program. Disponível em: <<https://dare.org/>>. Acesso em: 04jun2019.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 2005.

SIQUEIRA, NR. **Representações sociais de educação popular: contribuições de uma plataforma virtual colaborativa para o movimento de luta por moradia de salvador**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado da Bahia. Salvador, p. 84. 2016.

RODRIGUES, L D. **Como se conceitua Educação Popular: Outros caminhos**. João pessoa: editora Universitária/UFPB, 1999, p. 11 - 30.

RODRIGUES, N.B.Q; BRITO, A.F.F.O de. **Política Nacional sobre Drogas: notas sobre a sua história e importância do Programa Educacional de Resistência às Drogas na Bahia**. In: Anais do XI Colóquio Internacional Educação e Contemporaneidade. São Cristóvão-Sergipe, 2017.







Disponível em: [http://anais.educonse.com.br/2017/politica\\_nacional\\_sobre\\_drogas\\_notas\\_sobre\\_a\\_sua\\_historia\\_e\\_a\\_imp.pdf](http://anais.educonse.com.br/2017/politica_nacional_sobre_drogas_notas_sobre_a_sua_historia_e_a_imp.pdf). Acesso em: 02 ago 2018.

SANTOS, B.S. **Os processos da globalização**. In: Globalização: fatalidade ou utopia? Porto/Portugal: Afrontamento, 2001. pp. 31-106

SOUZA, P. H. G. F. de; MEDEIRO, S. M. **A concentração de renda no topo no Brasil, 2006-2014**. In: International policy. Centre for inclusive growth. [http://www.ipcig.org/pub/port/OP370PT\\_A\\_concentracao\\_de\\_renda\\_no\\_topo\\_no\\_Brasil.pdf](http://www.ipcig.org/pub/port/OP370PT_A_concentracao_de_renda_no_topo_no_Brasil.pdf). Acesso em: 06 ago 2018.





**SEGUNDA PARTE**  
**EDUCAÇÃO POPULAR EM PERIFERIAS**  
**URBANAS: COLETIVOS DE JOVENS DO**  
**SUBURBIO FERROVIÁRIO DE SALVADOR**





# EDUCAÇÃO POPULAR EM PERIFERIAS URBANAS: COLETIVOS DE JOVENS DO SUBURBIO FERROVIÁRIO DE SALVADOR

*Jeanne Lopes Santana*

Nas últimas décadas, particularmente, no Brasil, a participação social dos jovens no âmbito da sociedade civil apresentaram mudanças expressivas em relação à teorização da juventude. O cenário que apresento é caracterizado por realidades marcadas pela dificuldade de acesso ao estudo, trabalho, moradia, além da violência, em suas variadas formas, que acentuam as dificuldades de vivências em relação à própria condição juvenil. Nesse sentido, o objetivo desse texto é discutir sobre a relação existente entre a formação e articulação de redes sociais de coletivos de jovens e suas práticas socioeducativas nos outros espaços educativos do Subúrbio Ferroviário de Salvador (SFS).

Para tal, iniciaremos com o estado da arte para trazer a tona os campos e dimensões dos estudos sobre juventudes. Em seguida, Jovens em cena no SFS: espaço social de diálogos e práticas socioeducativas, buscamos contextualizar e visibilizar os coletivos de jovens das periferias urbanas do SFS. Nas considerações faremos algumas reflexões sobre a temática em questão e convidaremos os leitores a ampliarem a problemática.

## **Concepções dos estudos sobre juventudes**

Diante desse contexto, pesquisas foram realizadas com o intuito de apresentar dados e indicadores da realidade social dos jovens em periferias urbanas. Assim, O Instituto Brasileiro de Análises Sociais e Econômicas (IBASE), entre julho de 2004 e novembro de 2005, desenvolveu a pesquisa, Juventude brasileira e democracia: participação, esferas e políticas públicas (IBASE/PÓLIS, 2006), a qual buscou ouvir e debater com diferentes jovens brasileiros (as), entre 15 e 24 anos de idade, sobre os limites e possibilidades da sua participação em atividades políticas, sociais e comunitárias. Para tal, duas abordagens metodológicas foram aplicadas: a primeira, um levantamento estatístico, por meio de questionário com uma amostra do universo de 8.000 (oito mil) jovens, de diferentes regiões metropolitanas brasileiras, (Belém, Belo Horizonte, Porto Alegre, Recife, Rio de Janeiro, Salvador, São Paulo e Distrito Federal), buscando caracterizar o seu perfil, suas diversas formas de participação e percepções sobre o tema proposto. A segunda, um estudo qualitativo, baseado Choice Work Dialogue Methodology – Grupos de Diálogo, com 913 jovens das oito regiões, resultando em um relatório global e em relatórios regionais com análise sobre os dados adquiridos. O grupo de diálogos com esses jovens permitiram apreender limites e possibilidades da participação juvenil. Duas constatações foram evidentes nos diálogos entre os(as) jovens: a disposição dos(as) jovens em participar de movimentos sociais e a percepção das dificuldades e problemas que atingem mais diretamente os(as) jovens, como violência, falta de segurança, criminalidade; trabalho, emprego, desemprego; educação; saúde; miséria, pobreza, desigualdade; saúde; discriminação, preconceito, racismo; política, corrupção, descaso do governo com os jovens; drogas; sociedade, valores.

Particularmente, destacamos o relatório final: Juventude e políticas públicas em Salvador- Ba, no âmbito da cooperação do Fundo de População das Nações Unidas com a

Prefeitura Municipal de Salvador, 2013 - UNFPA, o qual traz um mapeamento do perfil da população jovem e das ações do poder público municipal voltadas a esse o segmento da população com o objetivo de subsidiar uma Política Municipal da Juventude. Esse apresenta o perfil da população jovens de Salvador em seus aspectos demográficos, educacionais, ocupacionais, da saúde e mortalidade, de participação e organização social, além das demandas juvenis identificadas e a opinião dos entrevistados. Ainda destaca os jovens residentes em Aglomerados Subnormais <sup>1</sup> em Salvador, considerando-os em situações de vulnerabilidade para além da precariedade de infraestrutura e dificuldade de acesso a bens e serviços públicos sujeitos a violências materiais e simbólicas, encaixando a categoria “jovem problema”, no caso de Salvador, definidos por endereço e cor característicos. Nota-se que a grande maioria dessa população se declara negra, totalizando 81,4%, entre preto e parda.

Essas pesquisas e seus resultados foram de grande relevância no sentido de um novo olhar e pensar sobre as políticas públicas votadas para a juventude no Brasil, pois enfatizaram a questão do “pensar com” e não “ pensar para “ as juventudes, desde de uma visão global, com a pesquisa (IBASE/PÓLIS, 2005) até a local com O relatório final: Juventude e políticas públicas em Salvador- Ba.

Em relação às pesquisas acadêmicas, numa breve revisão de literatura, verificamos que no período de 2003 a 2017 diversos estudos abordam a questão das juventudes em quatro concepções: A primeira agrupa pesquisas no âmbito de uma discussão sobre a construção da imagem do jovem como problema social e fase de risco (ABRAMO, 2007; NOVAES, 2003). Nesses estudos, os pesquisadores chamam à atenção da representação social do jovem como perigo, cujo comportamento, possivelmente, poderia atingir negativamente a sociedade. Ou seja, os jovens eram tratados como vítimas do sistema, manipulados pelo destino e nunca autores reais de suas ações.

A segunda traduz conceitos relacionados a um novo olhar sobre a imagem do jovem, ou seja, como sujeito social, pois, na maioria das vezes, a sociedade apresenta uma grande dificuldade de considerá-los como sujeitos ativos e participantes lhes atribuindo diversos adjetivos, “delinquente”, “inseguro” entre outras (SPOSITO e CARRANO, 2003). Assim, esses pesquisadores salientam para a necessidade de reconhecer a importância de ouvir, entender e considerar as vozes juvenis no mundo público: escola, trabalho, inclusive na formulação das políticas públicas para a juventude. Nesse sentido, o jovem é um ser social,

1 Conforme o IBGE (2013) um aglomerado subnormal é caracterizado por ser, um conjunto constituído de, no mínimo, 51 unidades habitacionais (barracos, casas, etc.) carentes, em sua maioria de serviços públicos essenciais, ocupando ou tendo ocupado, até período recente, terreno de propriedade alheia (pública ou particular) e estando dispostas, em geral, de forma desordenada e/ou densa. A identificação dos aglomerados subnormais - 3 Os setores censitários podem ser classificados quanto a seu tipo, normal ou especial. Os setores especiais são aqueles que apresentam características que tornam necessário um tratamento diferenciado de coleta de dados em relação aos setores não-especiais. Os setores censitários especiais são os seguintes: 1) setor especial de aglomerados subnormais; 2) setor especial quartéis, bases militares, etc; 3) setor especial de alojamento, acampamentos; 4) setor especial de embarcações, barcos, navios, etc; 5) setor especial de aldeia indígena; 6) setor especial de penitenciárias, colônias penais, presídios, cadeias, etc; 7) setor especial de asilos, orfanatos, conventos, hospitais, etc; e 8) setor especial de projetos de assentamentos rurais- é feita com base nos seguintes critérios: a) ocupação ilegal da terra, ou seja, construção em terrenos de propriedade alheia (pública ou particular) no momento atual ou em período recente (obtenção do título de propriedade do terreno há dez anos ou menos); e b) possuir pelo menos uma das seguintes características: urbanização fora dos padrões vigentes - refletido por vias de circulação estreitas e de alinhamento irregular, lotes de tamanhos e formas desiguais e construções não regularizadas por órgãos públicos; ou precariedade de serviços públicos essenciais, tais quais energia elétrica, coleta de lixo e redes de água e esgoto.



que possui uma historicidade ocupando um lugar e imerso nas relações sociais.

A terceira aproxima pesquisas que se destinam a construir um conceito sociológico de “juventudes” no sentido de estruturação de políticas públicas (PAIS, 2001; CASTRO 2009). Finalmente, a quarta concepção agrupa pesquisas que entrelaçam saberes e práticas sociais como forma de perceber a expressividade e a voz dos jovens, bem como suas representações nos espaços sociais (SANTOS, 2017).

É possível perceber que os estudos citados se concentram no campo da Sociologia e não abordam a construção de redes colaborativas e sua relação coma e educação em outros espaços educativos em periferias urbanas. Pautada nessas ideias, adotaremos nesse estudo o termo “jovens”, pois estaremos situando o sujeito como alvo de debates sociais e acadêmicos, bem como abordando-o nos seus espaços de práticas sociais.

Pelo exposto, é possível afirmar que, por um lado, os jovens de periferia vivem e enfrentam situações de distinções e desigualdades colocadas pela condição e representação social que os ocultam e inferiorizam. Por outro lado, seus saberes e práticas socioculturais cotidianas nos diversos espaços vividos<sup>2</sup> servem como táticas para o fortalecimento de identidades e o enfrentamento político e social. Nesse sentido, Garrido (2017) afirma que esses sujeitos, articulados em grupos podem ser denominados de coletivos de jovens, grupos que se organizam para estabelecer táticas enquanto práticas contra hegemônicas em relação às situações socioterritoriais vividas sobre questões educacionais e econômicas. Segundo Hollanda (2015) os coletivos são organizações autogeridas, descentralizadas, flexíveis e situacionais. Há uma significação tecida por redes de compartilhamento que permitem ações concomitantes de saberes e conhecimentos em suas práticas cotidianas, desenvolvendo estratégias e táticas que podem contribuir para além do ensino-aprendizagem escolar, ampliando os espaços de pertencimento comunitário com o fortalecimento de memórias e identidades locais.

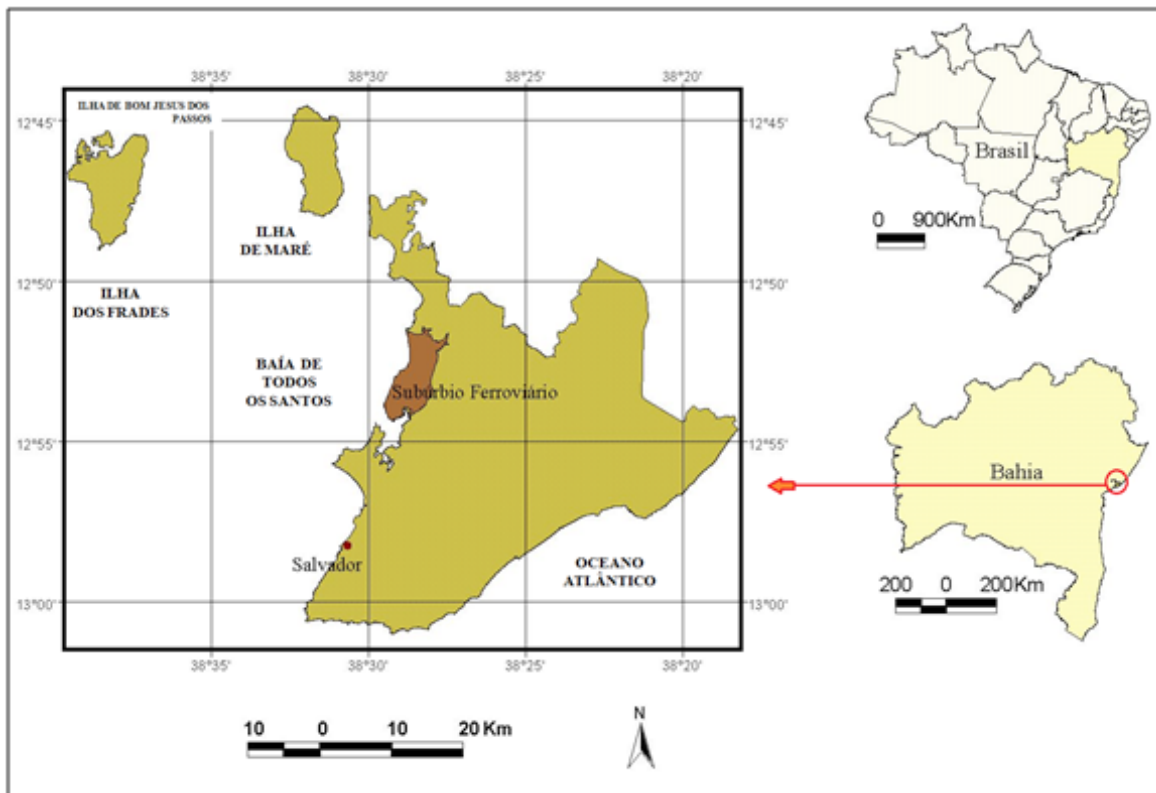
### **Contexto e visibilidade dos coletivos de jovens das periferias urbanas do SFS.**

O Subúrbio Ferroviário de Salvador é composto por dezoito quilômetros de parais da Baía de Todos os Santos que margeiam os 15 bairros (dentre eles, três ilhas), oriundo de ocupações informais e desordenadas, caracterizadas pela escassez de saneamento básico, jovens, adultos, crianças, idosos, convivem com os mais altos índices de violência registrados pelas autoridades de segurança de Salvador (Figura 01).

---

2      Aqui faça uma definição de espaço social a partir de Henri lefevbre.





**figura 1.** Mapa de Localização do SFS – BA – Brasil.

Fonte: Ramos, et al. X Simpósio Brasileiro de Geografia Física Aplicada, 2013. Adaptado, Disponível em <http://www.cibergeo.org/XSBGFA/eixo3/3.4/198/198.htm> Acesso em 14 de dezembro de 2017.

Desses bairros oriundo de ocupações informais e desordenadas, o mais populoso é Paripe (55 mil), seguido de Periperi (47 mil) e Plataforma (34 mil). As localidades menos populosas na região são as ilhas dos Frades (733), de Bom Jesus dos Passos (1.465) e de Maré (4.236). A presença da indústria próxima à linha férrea possibilitava a diminuição dos custos de produção, tendo em vista que o transporte era barato e a mão de obra, abundante. Surge, assim, uma área industrial constituída de lugar de produção e lugar de residência.

Numa investigação empírica para identificar os coletivos de jovens e suas práticas sociais nos espaços educativos do SFS. Esses coletivos, na maioria das vezes, são formados por jovens estudantes e moradores da comunidade local, como um processo de construção de identidades individual e coletiva traduzidas em multilinguagens: teatro, dança, poesia, fotografias, entre outras. A exemplo podemos citar o processo de articulação e formação da rede de grupos culturais que culminaram no Fórum de Arte e Cultura do Subúrbio. Os grupos organizaram um documento que tratava da possibilidade de uma gestão plural, pautada na participação e totalmente articulada entre os entes da sociedade civil, nascia assim o Fórum de Arte e Cultura do Subúrbio e seu plano de Gestão Participativa. O plano tinha como base três pontos principais: escolha através de eleição da coordenação do espaço; definição de um perfil para a coordenação; prioridade para moradores do Subúrbio Ferroviário para compor o quadro de funcionários do espaço. A coordenadora ou coordenador, para concorrer ao cargo, deveria morar no Subúrbio, ser aberto ao diálogo e ter entendimento e articulação nas mais diversas linguagens. Os funcionários deveriam passar por um



processo de seleção e se possível pertencer a algum grupo cultural atuante no Subúrbio. A definição destes perfis não era meramente bairrista, o Fórum acreditava que a sensação de pertencimento faria com que a conservação, manutenção e ocupação do espaço fossem dadas de maneira mais eficaz. O temor na época é que o espaço voltasse a se tornar ocioso, como noutros tempos.

Os resultados apontaram um total de 20 (vinte) grupos e suas práticas cotidianas que expressam diversas linguagens.

#### Quadro1: Coletivos de jovens e multilinguagens no SFS

Coletivo	Multilinguagens	No. Participantes
NEW BLACK (Swing Baiano)	Dança	15
NS CREW (Break)	Dança	9
REAL GANG´Z (Break)	Dança	15
CREW HOT BREAK (Break)	Dança	
DUDU ODARA (Teatro Negro)	Teatro	9
REFORMA CIA DE DANÇA (Dança Contemporânea )	Dança	6
SALT JAZZ + EM UM SÓ MOVIMENTO (Stillete)	Dança/performance	16
HERDEIROS DE ANGOLA (Multilinguagens)	Dança/ teatro/performance	45
CONNECT DANCE (dança diversa)	Dança	15
Projeto Sim	Teatro	30
DUDU ODARA	Teatro	10
Real Gangz	Teatro	10
Esquadrão	Teatro	5
Teatril	Teatro	8
Jovem Perifericos	Teatro	35
Club da Lulu	Teatro	11
Salt´Jazz	Teatro	3
Projeto Sim	Teatro	11
Cumming	Teatro	16
FCP COMPANY	Teatro	16
TOTAL		

Fonte: autores (2018)

Esses coletivos de jovens contribuem para a construção e ocupação de espaços públicos nas próprias periferias submetidas a escassez de políticas públicas, configurando como modo de resistência- existência de vida e estratégia de luta na resignificação do seu território. Se por um lado, a imagem do jovem da periferia sé reduzida à delinquência, crime. Por outro lado, as redes socioculturais, nas quais estão inseridos forjam estratégias estético-político mais autônomas com forte participação juvenil. Com o reaparecimento dos grupos étnicos; organização das minorias oprimidas; reconfiguração dos grupos de pertenc-

cimento e sentimentos indenitários; busca de vivências grupais, os jovens mostram-se presentes, reagindo as formas de serem pensados e tratados, como subordinados nas relações de poder, dominação. Nesse sentido a relação dos jovens e sua participação em diferentes coletivos, colaboram na reafirmação de que, a educação que não se caracteriza por práticas pedagógicas apenas nos espaços escolares, mas também em outros espaços educativos fora da escola.

Nesse contexto, os jovens do SFS, ao perceber possibilidades de transformações desses espaços, esses sujeitos, na sua maioria, se organizam em coletivos, tecem redes de compartilhamento e veiculam saberes e práticas cotidianas para o fortalecimento de suas identidades, por meio diferentes linguagens.

### **Algumas considerações**

Os jovens do SFS, por meio de suas práticas, percebem possibilidades de transformações dos espaços socioeducativos. Para tal, eles se organizam em coletivos e tecem redes de compartilhamento que veiculam saberes e práticas cotidianas para o fortalecimento de identidades através das diferentes linguagens. Nesse sentido, esses sujeitos, articulados em grupos podem ser denominados de coletivos de jovens que se organizam para estabelecer táticas enquanto práticas contra hegemônicas em relação as situações socioterritoriais vividas sobre questões educacionais e econômicas.

Sendo assim, nos faz refletir se as políticas públicas que se destinaram a suposições de necessidades e desejos dos jovens possibilitaram os espaços e tempos de diálogos para/com eles. Pensar na relação juventude, educação e políticas públicas, requer reflexões sobre problemas sociais, políticos, e, por conseguinte educativos, que direta e indiretamente, atingem as diferentes juventudes e os processos educativos por elas vivenciados. É possível afirmar que, por um lado, os jovens de periferia vivem e enfrentam situações de distinções e desigualdades colocadas pela condição e representação social que os ocultam e inferiorizam. Por outro lado, seus saberes e práticas socioculturais cotidianas nos diversos espaços vividos (sociais) servem como táticas para o fortalecimento de identidades e o enfrentamento político e social.

Ao pensar nos espaços do SFS mediados por relações vinculadas a processos de imagens que materializa a formação do sujeito, percebemos que o conceito de educação popular se apresenta nas diferentes formas de resistência cultural, econômica, identitária, social, política como forma de instaurar mudanças, transformando o espaço público em espaços de encontro, de estímulo e de ampliação das potencialidades humanas dos jovens, e possibilitando, de fato, uma cidadania juvenil. Sendo assim, as chamadas políticas públicas da juventude surgem como fenômeno social de mudanças para as conquistas sociais, culturais, políticos e econômicos.

### **Referências**

ABRAMO, H. W. Condição juvenil no Brasil contemporâneo. In: (Orgs.). **Juventude e Contemporaneidade**. p. 73 – 90. Brasília: UNESCO, MEC, ANPEd, 2007. 284 p. – (Coleção Educação para Todos; 16).

BOMFIM, Natanael. R. **Noção Social do Território**: Em busca de um conceito didático em geografia - A territorialidade. 01. ed. Ilhéus: Editus, 2009. v. 01. 101p.

CASTRO, J. A. de; AQUINO, L. M. C. de; ANDRADE, C. C. (Org.). **Juventude e Políticas Sociais no Brasil**. Brasília/DF: IPEA, 2009.

GARRIDO, Walter V C.; GUIMARAES, Noelza E; SILVA, Marlon. A. **Educação especial, processo histórico e acessibilidade**: a representação social como campo de pesquisa. In: BOMFIM, N R; CORREIA S L C P. (Org.). Representações, educação interdisciplinaridade: abordagens teórico-práticas na interface entre identidades, territorialidades e tecnologias. Curitiba: CRV, 2017, p. 61-80.

HOLLANDA, Heloísa H O B. **Coletivos**. [online]. Disponível em: <http://www.heloisabuarquede-hollanda.com.br>. Artigos: Cultural Digital-Periferia. Arquivo: Coletivo, 2015.

IBGE, Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. IBGE Cidades, **Panorama populacional do município de Salvador-BA do Censo de 2010**, Brasília, DF, Disponível em: <<https://cidades.ibge.gov.br/brasil/ba/salvador/panorama>>. Acesso em: 18.03.2018.

PAIS, José M. Máscaras, jovens e “escolas do diabo”. Rio de Janeiro, RJ: **Revista Brasileira de Educação**, vol. 13, nº37, 2008.

SANTOS, Milton. **Por uma outra globalização: do pensamento único à consciência universal**. 18. ed. Rio de Janeiro: Record, 2009.

SANTOS, Thais S. **Representações sociais e espaços vividos: uma abordagem sobre subjetividade e atividades socioeducativas em projetos sociais**. In BOMFIM, N R; CORREIA, S L C P (Org.) Representações, educação e interdisciplinaridade: abordagens teórico-práticas na interface entre identidades, territorialidades e tecnologias. Curitiba-PR: Editora CRF, 2017.

SPOSITO, Marília P; CARRANO, Paulo C R. Juventude e políticas públicas no Brasil. **Revista Brasileira de Educação** (Impresso), v. 1, p. 16-39, 2003.

UNFPA, Fundo de População das Nações Unidas. **Relatório final Juventude e políticas públicas em Salvador-Bahia**, 2013. Disponível em: <http://www.unfpa.org.br/novo/index.php/biblioteca/publicacoes/populacao-4/898-relatorio-final-juventude-e-politicas-publicas-em-salvador-bahia>. Acesso em: 20 abr. 2017.

UNFPA, Fundo de População das Nações Unidas. **Relatório final Juventude e políticas públicas em Salvador-Bahia**, 2013. Disponível em: <http://www.unfpa.org.br/novo/index.php/biblioteca/publicacoes/populacao-4/898-relatorio-final-juventude-e-politicas-publicas-em-salvador-bahia>. Acesso em: 20 abr. 2017.



# EDUCAÇÃO NA CONTEMPORANEIDADE: DIÁLOGO ENTRE ESPAÇO VIVIDO, COTIDIANO, CURÍCULO E REPRESENTAÇÕES

*Sílvia Letícia Costa Pereira Correia*

Desde os primórdios da humanidade, o ser humano demonstra, através de ações diversas, seu anseio em conhecer. A descoberta do fogo, a invenção da roda, o aparecimento da linguagem, entre outros, revelam, além de avanços, uma propensão humana para aprender. Os conhecimentos produzidos são frutos da criatividade e do ato inventivo - reflexos da capacidade cognitiva, inerente ao ser humano e que também nos remete ao ato educativo, uma vez que a educação se confunde com a vida, com a história evolutiva humana, e está presente no cotidiano dos sujeitos, contendo em si, diversos significados e manifestando-se de diferentes maneiras, nos mais variados *tempoespaços*<sup>1</sup> e grupos sociais. Como nos diz Brandão (1981), ninguém escapa da educação!

Desta forma, parece correto afirmar que o ato educativo “nasce” com o próprio ser humano, a princípio em ações coletivas, focadas na sobrevivência e perpetuação de conhecimentos práticos mediados pela espontaneidade da vida em grupo e, pouco a pouco, caminha para a institucionalização, para uma educação formal, cuja referência é a escola. Esta, ao longo do tempo, consolidou-se como o principal local de oferta de um tipo de educação: sistematizada, organizada e institucionalizada. E, embora esta instituição tenha sofrido mudanças ao longo de sua existência, seu ‘modelo’ vem sendo constantemente questionado, até porque transmitir e reproduzir conhecimentos, não mais sustenta a escola formal, pois as possibilidades de aprendizagens ultrapassam seus muros.

Esta é uma marca da educação na contemporaneidade que apresenta a necessidade de problematização e construção de horizontes teórico-práticos mais amplos e diversificados, integrando diferentes concepções na, da e com a sociedade como um todo, que apontam como afirma Hetkowski (2005), para o compromisso, a ética e o respeito entre diferentes, revelando a (re)construção e a (re)significação de diversos processos, inclusive, os processos educativos formais.

Assim, a aproximação com alguns documentos legais, a exemplo da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB 9394/96, os Parâmetros Curriculares Nacionais - PCN, (2001) e o Plano Nacional de Educação - PNE, (2014-2023), que orientam a educação brasileira, com destaque para os anos iniciais do ensino fundamental, como nos informam Correia e Bomfim (2018), recomenda que os conteúdos de ensino devem ser trabalhados a partir da experiência do aluno, considerando o seu contexto de vida e suas relações nos diversos espaços sociais, a saber: familiar, escolar, comunitário, entre outros. Destaca-se a “valorização da experiência extra-escolar”, que consideramos como representações construídas pelos sujeitos, além de também aludir que a educação escolar deve vincular-se às práticas sociais, que a partir do cotidiano, podemos inferir como uma ancoragem ao entendimento de conhecimentos que vão do senso comum ao escolar/formal.

1 Esta escrita é inspirada nas ideias de pesquisadores do Grupo de Pesquisa Currículos, Redes Educativas e Imagens, do Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), fazendo alusão à tentativa de superação da dicotomia que se tornou própria de alguns termos, sendo que esta dicotomização, de acordo com Alves (2003, p. 66), foi “[...] herdada no período no qual se “construiu” a ciência moderna”.



Do mesmo modo, recomenda-se o tratamento dos conteúdos de ensino de maneira contextualizada, na organização do currículo escolar, aproveitando as relações entre conteúdos didáticos e o contexto do aluno como forma de atribuir significado à aprendizagem. Ou seja, a ideia de contextualização apresenta-se como ato de vincular o conhecimento à sua origem e à sua aplicação. Isto significa, a nosso ver, articular os conhecimentos do senso comum que compõem as representações sociais construídas pelos alunos sobre os seus espaços vividos, com as aprendizagens que sejam significativas para eles. Faz-se referência, portanto, a um diálogo entre conteúdos formais, diversidades, contextos e a cultura local, através da valorização das ações do cotidiano, identidades culturais etc.

A partir das ideias presentes nestas diretrizes, é que sugerimos abordar o que é local ou está de certo modo, “fora da escola”, valorizando, por conseguinte, as experiências de mundo, que produzem conhecimentos. Conhecimento é definido por Berger e Luckmann (2004, p. 11) como sendo “a certeza de que os fenômenos são reais e possuem características específicas”. Este entendimento permite aludir à tríade proposta por Bomfim (2012): conhecimento do senso comum (entendidos como representações sociais); conhecimento escolar (aquele mediado pelo professor na situação pedagógica) e conhecimento científico (o que é sistematizado na academia). O enfoque deste estudo está nos dois primeiros, relacionado à produção do currículo, concebido para além de uma visão meramente documental e prescritiva, mas que se materializa na dimensão do tempo-espaço escolar, porém não se limita à ele, por ser uma rede de conhecimentos, práticas e produções dos sujeitos em diferentes tempos-espaços (ALVES, 2003), composto pela e na relação dos sujeitos em contextos múltiplos de vivências e experiências.

Assim este artigo, que é parte integrante de uma tese de doutorado<sup>2</sup> em andamento, busca discutir teoricamente, acerca da educação na contemporaneidade promovendo um diálogo entre espaço vivido, cotidiano, currículo e representações. Destaco que as temáticas aqui aludidas, integram os estudos desenvolvidos pelo Grupo Interdisciplinar de Pesquisa em Representações, Educação e Sustentabilidade (GIPRES), vinculado ao Programa de Pós-Graduação Educação e Contemporaneidade (PPGEduC), da Universidade do Estado da Bahia (UNEB). Entre as Linhas Temáticas discutidas e investigadas pelo GIPRES, trabalhadas pelo viés da interdisciplinaridade, este trabalho tem relação com a que visa compreender como as representações, traduzidas em imagens materiais ou cognitivas, veiculadas no cotidiano das pessoas, fazem parte do universo dos alunos e como podem ser utilizadas no processo de aprendizagem em ensino.

### **Um movimento instituinte...**

Segundo Bomfim (2006, p. 124), “a coerência dos conhecimentos construídos e incorporados pelos atores sócio-geográficos (aqueles que pensam, experimentam e agem no seu espaço de vida) e sua participação sistêmica no espaço constituem princípios fundadores de nossa relação com o mundo”. Logo, para o autor, o respeito ao aluno pela sua idade, seu meio de vida, suas ideias, suas reações, seus anseios podem suscitar o desenvolvimento do seu conhecimento, de suas aprendizagens e de sua criatividade. Estas ponderações, acreditamos estarem circunscritas nas representações sociais do espaço, que suscita uma

---

2 Pesquisa que tem como título provisório: Representações Sociais do Espaço Vivido e Práticas Pedagógicas Cotidianas: articulando conhecimentos do senso comum e escolares, nos currículos praticados por professores e alunos do ensino fundamental I, que conta com o financiamento da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado da Bahia (FAPESB).





problemática, que “articula um conjunto de conhecimentos que ficaram inconscientes e que se renovam com as gerações, atravessando nossas vidas cotidianas, em grande parte através da família, da escola e da mídia” (BOMFIM, 2006, p. 124).

Pérez (2003) faz alusão à focalização de uma ação instituinte, fundada no registro da memória e na recriação de saberes-fazeres do bairro, aqui entendido como lugar ou espaço vivido, sendo os conhecimentos aí produzidos, elementos articuladores potenciais, de práticas educativas que ao se entrelaçarem no cotidiano da escola através do (com)partilhamento de experiências, memórias e narrativas, reinventam as relações escola-comunidade. Para a autora, “na vida cotidiana circula uma pluralidade de significações, interesses e valores que engendra formas afirmativas de emancipação” (PÉREZ, 2003, p. 5). E estas, certamente dialogam com a escola.

As discussões e reflexões aqui realizadas nos remetem a um enfoque de trabalho pedagógico por meio das ações cotidianas pois é nelas que encontramos o sentido da pertença social e do interrelacionamento entre as pessoas através das necessidades de articulações no mundo da vida, acarretando na criação de novas formas de pensar a educação e a contemporaneidade (NASCIMENTO; HETKOWSKI, 2009, p. 154). Sugere-se, pois, a vinculação de outras práticas, conhecimentos e abordagens próprias do processo educativo, agregando-se à ação criativa que amplia, por sua vez, as possibilidades e produz sentido ao ato de ensinar/aprender. Assim, a contemporaneidade instiga e desafia na busca por alternativas que divergem das preposições instituídas, relativas a tudo o que se vê e o que se conhece, em prol, no fazer pedagógico, de uma prática instituinte, referente ao novo, aquele que se manifesta às vezes com dificuldade, mas que ainda assim, é capaz de colocar-se no espaço institucional.

A prática instituinte, subversiva, é potencialmente mobilizada pela vontade, fruto de alguns questionamentos surgidos ante os desencontros e dicotomias existentes nos discursos e práticas, na teoria e nas experiências, nas formas de conhecer e na latência da ação, considerando, ainda que a prática lança desafios de complexidade, singularidade, dinâmica e concretude, características de sua natureza, evidenciando, desta forma, a necessidade eminente de reconstruir de contínuo as aprendizagens. Neste sentido, a escola e seu projeto de educação cultiva novas utopias, sonhos, desejos, agregando à sua função social original - transmissão do conhecimento, questões como socialização, valorização das histórias de vida dos integrantes dos grupos sociais por ela atendidos, a convivência entre os diferentes, e as identidades culturais presentes em seu interior, entre outros. Para tanto, é necessário superar uma abordagem centrada nos conteúdos escolares convencionais, que, de certa forma, perpassa a questão das práticas pedagógicas dos professores e o currículo praticado e prescrito <sup>3</sup>, na mobilização emergencial dos conhecimentos do senso comum dos sujeitos e o conhecimento pedagógico, no espaço escolar. Apresentando outras alternativas para além do que delimita e homogeneiza, em prol da criatividade e novas formas de fazer educação, numa lógica instituinte.

Pode-se iniciar uma propositiva de mudança, a partir da preocupação existente com a articulação do conhecimento escolar e a “realidade” do aluno, já mencionada e ilustrada nas diretrizes educacionais, e que vem, ao longo do tempo, se fortalecendo nos discursos pedagógicos oficiais e acadêmicos, repercutindo nas falas de professores e especialistas do campo da educação. O fato é que o debate em torno de uma prática curricular escolar que pressupõe uma articulação entre o ensino formal e o contexto onde o aluno está inse-

3 Currículo praticado é aquele grosso modo, efetivado nas escolas; o currículo prescrito é referente ao que espera-se que ocorra nas escolas a exemplo das Diretrizes Oficiais.





rido, abre a possibilidade de se pensar com as práticas cotidianas no espaço vivido <sup>4</sup>, com as produções do lugar <sup>5</sup>, e na escola, entendida como espaço sócio-cultural, o que implica repensar o papel dos atores sociais na trama social que a constitui, enquanto instituição. Neste sentido, falar sobre espaço vivido e escola, historicizar e rememorar, reconhecendo que nesta relação, as

[...] práticas cotidianas que transformam o espaço social em lugares de pertencimento, procura evidenciar a escola como lugar do discurso plural que se contrapõe ao discurso único, lugar de produção de alternativas: de agentes alternativos (outros que não corpos dóceis e os corpos estranhos), de conhecimentos alternativos (outros que não somente o conhecimento científico), de projetos alternativos (outros que não o de formar meros expectadores da história) e de subjetividades de resistência (ações rebeldes que revelam outras formas de estar sendo, modos de subjetivação-singularização que produzem narrativas alternativas) (PÉREZ, 2003, p. 6).

Assim é que consideramos que existe uma relação entre as estruturas sociais e espaciais, ou melhor, do pensamento de grupos sociais distintos, evidenciando a influência das experiências, de ideais e de conhecimentos, subjetivamente enraizados no espaço vivido (não formal, onde se efetivam as experiências), que pode fornecer conhecimento do senso comum à Escola. Estes conhecimentos do senso comum são uma consequência das representações sociais construídas pelos sujeitos, sobre diversos objetos sociais compartilhados nos grupos sociais, no espaço vivido. Logo, por meio de um conjunto de elementos que vincula objetos de aprendizagem, recursos e instrumentos didáticos além das práticas pedagógicas, como agentes do processo de aprendizagemensino, os saberes do senso comum podem ser reelaborados e transformados em conhecimento escolar.

Logo, o espaço vivido contém o próprio dinamismo da existência humana, pois como estrutura social, ele abriga elementos indissociáveis da vida das pessoas e dos grupos sociais, onde as práticas sociais se manifestam. Ou seja, o espaço vivido contém em si aspectos do cotidiano vivenciado pelas crianças e jovens em suas práticas diárias traduzidas em elementos do conhecimento do senso comum que potencialmente dialogam com a construção do conhecimento escolar. Estas práticas não escolares ou cotidianas que possibilitam aos indivíduos a construção de um saber sobre o lugar, estão repletas de imagens e representações: mentais ou cognitivas, sociais e espaciais, por meio das quais os sujeitos desenvolvem estratégias que podem contribuir para o seu aprendizado formal.

Sendo assim, a compreensão das representações sociais - entendidas como conhecimentos do senso comum - construídas pelos alunos, acerca do espaço vivido pode oferecer alternativas, reitero, para o currículo escolar nos anos iniciais do Ensino Fundamental, a

4 De acordo com Lefebvre (1974), o espaço vivido refere-se à experiência cotidiana, que tem o espaço social como sua expressão mais concreta, através de sua apropriação pela corporeidade das ações humanas. Denota as diferenças em relação ao modo de vida programado, vinculando-se ao espaço das representações através da insurreição de usos contextuais. É considerado um campo de possibilidades de construção de um espaço diferencial, que se opõe ao homogêneo e contempla o uso.

5 Categoria Geográfica que se refere ao espaço vivido, onde se estabelecem as relações mais próximas e que está para além de uma mera referência empírica ou de localização. Considerada um espaço social, essencialmente dotado de significados, e, por sua dimensão simbólica, histórica e socialmente construída, transforma-se em referencial identitário para a criança, podendo ser entendida como objeto de representação social (JODELET, 1982).





partir do entendimento de seu conteúdo e estrutura, estabelecendo relação com sua utilização na dinâmica do trabalho pedagógico do professor do ensino fundamental I. Aprender a imagem do espaço vivido pelos alunos, como uma construção social, significa identificar saberes construídos nas suas práticas cotidianas, bem como de outros atores sociais que vivem e experienciam estes espaços. Mais uma vez, afirmamos que a construção social do sujeito se dá por meio de suas práticas exercidas nos diversos espaços sociais: família, escola, comunidade, bairro, onde as relações sociais se estabelecem e se estreitam, como elos que convergem para a ideia de pertença, de identidade e sustentabilidade.

Essa argumentação enseja a necessidade de refletir o espaço escolar, para além do entendimento da escola como uma instituição que busca transmitir os conhecimentos acumulados historicamente, a partir de uma visão específica, materializada nos livros didáticos e programas de cursos rígidos, por exemplo, pois, segundo Dayrell (1996, p. 4) “[...] nessa lógica, não faz sentido estabelecer relações entre o vivenciado pelos alunos e o conhecimento escolar, entre o escolar e o extra-escolar, justificando-se a desarticulação existente entre o conhecimento escolar e a vida dos alunos”. O que se propõe, desta forma, é a superação de uma visão homogeneizante, onde a experiência e a produção social dos espaços sejam a base para outras significações.

### **Tecendo uma tríade...**

Espaço Vivido, Representações Sociais (RS) e Currículo, compõem uma tríade, neste estudo e subentende a vivência cotidiana, entendendo que “somos esse acúmulo de ações e acontecimentos cotidianos, [...] formadores necessários” (ALVES, 2003), ressaltando a existência de uma rede de conhecimento que é tecida pelos sujeitos, como dimensões que não podem ser dissociadas e que estão, conseqüentemente, imbricadas. Segundo Garcia e Oliveira (2015, p. 26) no cotidiano circulam conhecimentos que “contribuem para a produção das subjetividades” e é justamente este aspecto que queremos destacar, quando propomos estudar a articulação dos conhecimentos do senso comum e escolares.

O entrecruzamento entre os descritores aqui propostos, formadores de uma tríade, evidencia-se com base no entendimento das representações sociais como construções (produto e processo) psicossociológicas, que desvelam o senso comum, a partir das vivências e das práticas, que, por sua vez, tem relação com o espaço vivido e o cotidiano. No primeiro caso, refiro-me a um descritor de pesquisa, centrado nos pressupostos da Geografia Humanista, que aborda o lugar como espaço vivido. É o “palco” onde as práticas sociais se efetivam, é “uma pausa no movimento” (TUAN, 1983 p. 153) e está impregnado de afetividade, valor e significados próprios, gerados pela vivência e percepção dos atores sociais. É um conceito estudado a partir das relações e ligações subjetivas estabelecidas entre o sujeito e o espaço; tem caráter sócio-geográfico e contém as práticas cotidianas. O cotidiano, por sua vez, “[...] é aquilo que nos é dado cada dia (ou que nos cabe em partilha)” (CERTEAU, 2014, p. 31). Neste sentido o espaço vivido é o lócus onde são articuladas as experiências e vivências do espaço, onde se revela a visão humana acerca do mundo (ou a experiência conceitualizada), assim como o cotidiano se processa.

A experiência de vivenciar o lugar, como espaço social, traduz-se na aventura humana de desvendar o mundo. O lugar vivido se compõe de experiências, sendo também uma arena de interação social, de construção de identidades, entre outros, constituindo-se igualmente num ambiente social e espacial, temporal e cultural, progressivamente estruturado nas relações e experiências socioespaciais de seus moradores e usuários. Assim, as discussões sobre o conceito de espaço vão deixando o campo instrumental para ir ao campo





social, o que significa dizer que está em favor de uma dimensão mais racional centrada em lugares de pertencimento, em vida cotidiana (BOMFIM, 2012). Esta ideia está também em consonância com o conceito de “representação social do espaço”, que segundo este mesmo autor, trata-se da proposição de um conceito que considera a identidade social dos sujeitos com o espaço vivido. Sendo que esta perspectiva, de acordo com Bomfim (2012, p. 41), “ultrapassa a organização espacial como objeto de estudo, para se preocupar com um espaço no qual os sujeitos interagem e a ele dão uma significação particular”.

O arcabouço peculiar do meio socioespacial possibilita pensar as significações do grupo social, com base na Teoria das Representações Sociais (MOSCOVICI, 1961; ABRIC, 1998), considerando as relações estabelecidas entre os sujeitos e as coisas do espaço, entre os sujeitos e os sujeitos, entre os sujeitos e os espaços, ao longo da vida. Nesse sentido emerge a importância de considerar as representações sociais e espaciais dos alunos, a partir de suas práticas cotidianas (CERTEAU, 2014) no lugar vivido, num conjunto de esforços conjugados para uma construção mais autônoma, que possibilite contribuições para a prática educativa, mais especificamente, o currículo praticado por professores e alunos.

Neste sentido, a ideia cereteuniana de que a antidisciplina é uma marca por meio da qual tecemos o cotidiano, corrobora com o entendimento deste estudo, além da crença de que nós consumidores não aceitamos passivamente as regras do jogo, pois há uma incredulidade no suposto alcance de uma ordem dogmática e uma crença na maneira inusitada e imprevisível, em como os sujeitos se (re)apropriam dos produtos hegemônicos ofertados para consumo, num exercício constante de burlar a ordem, corrompendo o sistema vigente.

Entendemos, desta maneira, as crianças e jovens utilizam, convivem e experienciam diferentes espaços onde se relacionam de maneira particular em cada um deles, produzindo conhecimentos a partir das suas vivências. Ou, como afirmam Lopes e Macedo (2005, p. 34), “os conhecimentos são tecidos em redes que correspondem a contextos cotidianos variados”. Sendo assim, tudo o que é aprendido, vivenciado em tramas cotidianas diversas, pelos praticantes produtores nos espaços e dos cotidianos, entra na escola, neles encarnado (ALVES, 2007 apud COSTA, 2007).

Ou seja, pode ser agregada a noção social e interpretativa do lugar, convergindo para o que é enunciado por Gonçalves (1988, p. 17), quando este diz que “interessa analisar a relação vivida a um determinado espaço, alicerçada nas suas práticas e nas suas utilizações e ligada a uma conotação afetiva, mais ou menos pronunciada em termos de atração ou de repulsa”. É o sentimento coletivo dos habitantes e a coexistência de diversos elementos que conferem ao bairro uma individualidade. Corroboramos com a definição de Souza, Souza, Santos e Menezes (2009, p. 5), quando estes afirmam que “[...] o lugar não é toda e qualquer localidade, mas aquela que tem significância afetiva para uma pessoa ou grupo de pessoas”. E este “valor” afetivo se apresenta, justamente, por causa do envolvimento emocional estabelecido entre o sujeito e o lugar, aqui entendido como espaço vivido.

O lugar, pensado a partir destes pressupostos, é composto por um conjunto de elementos materiais e imateriais, que demonstram uma ligação de afetividade, de conhecimento e de pertencimento dos atores sociais. Os alunos que estudam na escola residem no bairro, vivem e experimentam esta parte da cidade, de várias formas e, assim, estabelecem uma ligação cotidiana com o bairro, por meio de sua apropriação e vivência e isso, inevitavelmente se mistura - o dentrofora da escola, podendo revelar diferentes dinâmicas e relações (conhecimento em rede). Os professores, apesar de não residirem, trabalham no bairro, frequentam este lugar, visitam o comércio, transitam de alguma maneira por entre as ruas, mesmo que estabeleçam apenas, uma relação profissional com o lugar. Assim como Ferraz e Carvalho (2008, p. 4), parto da noção de que “a vida cotidiana é um espa-



çotempo antropológico onde/quando se vivem as práticas de experimentação que taticamente abrem novos possíveis e/ou novas formas e forças que se enredam nos cotidianos escolares, favorecendo processos inventivos e de resistência”.

Neste sentido, criar currículo no cotidiano significa a possibilidade de agregar e produzir distintas redes de relações que vão construindo e constituindo os conhecimentos que circulam e contribuem para a produção de subjetividades, através de múltiplos caminhos, existindo uma recusa à linearidade e à homogeneização, enredando espaçotempos, com visibilidade e admissão de uma pluralidade que integra vivências. A partir deste entendimento, adotamos a concepção de currículo como algo dinâmico, processual, construído e que se transforma em prática pedagógica contextualizada (SACRISTÁN, 2000), para além do que está prescrito, indicando que a prática pedagógica está imbricada com o fazersaber curricular. Desta forma, os currículos são modelados por professores e alunos, diariamente.

Trata-se de considerar os atores sociais do ato educativo como potenciais produtores e autores de novas imagens e sentidos, capazes de interferir e modificar o grupo e a realidade em que atuam/vivem, propondo soluções, fazendo tentativas, construindo, reconstruindo, (re)significando. Desta maneira, consideramos o processo social de construção e apropriação do espaço pelos sujeitos, na perspectiva de que a leitura e interpretação do espaço vivido pelos atores sociais são de fundamental importância para a autonomia e cidadania no seu cotidiano. Agregando-se ainda, a ideia de pensar o trabalho pedagógico desenvolvido por professores, a partir de ações criativas que são desenvolvidas cotidianamente, em suas experimentações com o mundo e que auxiliam na concretização dos currículos escolares. Nos propomos a refletir acerca dos cotidianos como experiências dos alunos nas práticas pedagógicas de aprendizagemensino, pelo viés das possíveis relações entre conhecimentos escolares e conhecimentos cotidianos (do senso comum).

Assim, as conexões e as tramas das relações estabelecidas, desenvolvidas no espaço, podem potencialmente, dialogar com o currículo escolar, pois “envolvem infinitas possibilidades de trabalho, integrando várias disciplinas” (GARAEIS, 2005, p. 34). Além disso, ao se trabalhar com o patrimônio cultural, articulando as representações sociais do espaço vivido, pode-se transversalizar com a ideia de sustentabilidade destes espaços, a partir dos atores sociais que ali (con)vivem.

### **Considerações finais**

O estudo, ao qual se vincula este texto, busca compreender como são produzidos os currículos no cotidiano escolar, a partir do conteúdo das representações sociais do espaço vivido. Sendo assim, é importante frisar como os sujeitos e os grupos se situam no espaço, como estabelecem uma relação com este. Isto porque é no lugar onde são fortalecidos ou enfraquecidos os laços comunitários, as relações de troca, a conexão com grupos diversos, entre outros, envolvendo também construções de sentidos e significados tributários das experiências direta (domínio íntimo) e indireta (domínio conceitual) dos sujeitos no espaço vivido como também, do valor simbólico à ele atribuído e que conseqüentemente é forjado pela cultura e pelas relações sociais.

Apostamos numa convergência dos conhecimentos do senso comum oriundos das representações sociais do espaço e dos conhecimentos escolares para o currículo praticado (OLIVEIRA, 2003) o que, por sua vez, reporta às práticas cotidianas concretas. Desta maneira, o cotidiano torna-se o lócus privilegiado da discussão curricular. Isto incorre na crença de pensar os sujeitos como praticantes (CERTEAU, 2014) legítimos e autorais capazes de intervir na realidade social. O currículo é entendido, portanto, como redes de conhecimentos e



fazeres produzidas e compartilhadas pelos sujeitos, nos cotidianos escolares, que praticam de diferentes modos, os múltiplos espaçostempos (ALVES, 2003) nas escolas e fora delas.

Estas ideias suscitam uma visão prospectiva e positiva acerca do cotidiano escolar, sendo que a partir da problematização das práticas, das criações e invenções traduzidas nas artes de fazer de alunos e professores, enfatizo as criações do processo educativo considerando “a refutação das teses comuns sobre a passividade dos consumidores e a massificação dos comportamentos”, como nos diz Certeau (2014, p. 26).

Neste sentido, entendemos que esta abordagem agrega à dimensão pedagógica na medida em que contribui para a reflexão acerca dos currículos no cotidiano escolar e a importância de se agregar às propostas pedagógicas existentes e aos projetos escolares, temáticas com aporte em problemáticas locais. Além disso podemos vislumbrar a propositiva de atividades formativas com professores e alunos, considerando a compreensão do lugar como fundamental para a construção de um sentimento de pertencimento, identidade com o lugar, sua significação, enaltecendo o protagonismo e envolvimento dos sujeitos praticantes, pensantes nos cotidianos, em seu próprio processo formativo.

Considerando uma dimensão epistemológica, esta discussão contribui com o entendimento da relação entre as representações sociais do espaço e com as práticas sociais e educativas dos professores, assim como das relações estabelecidas pelos sujeitos, considerando os elementos simbólicos, espaciais, históricos e culturais do lugar, revelando a estruturação do espaço e a construção de identidades. Numa dimensão política, reiterar a discussão no campo do currículo, retificando o seu entendimento como uma prática, que também é social e concreta.

Além disso, estes pensamentos abrem a possibilidade de agregar a discussão acadêmica integrada à realidade local da comunidade próxima à UNEB, promovendo a reflexão, o questionamento e um diálogo possível entre a teoria acumulada pela universidade e as práticas sociais e educativas, desempenhando papel fundamental na edificação do processo de desenvolvimento humano local/territorial, sustentável.

## Referências

ABRIC, Jean Claude. A abordagem estrutural das representações sociais. In MOREIRA, A. S. P.; OLIVEIRA, D. C. (Orgs.). **Estudos interdisciplinares de representação social** (pp. 27-38). Goiânia: AB, 1998.

ALVES, Nilda. Cultura e Cotidiano Escolar In **Revista Brasileira de Educação**. Maio/Jun/Jul/Ago, 2003. nº 23 p. 62-74.

ALVES, Nilda. No cotidiano da escola se escreve uma história diferente da que conhecemos até agora. In COSTA, Marisa Vorraber (org.). **A escola tem futuro?** 2 ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2007.

BERGER, Peter L.; LUCKMANN, Thomas. **A construção social da realidade**. Tratado de Sociologia do Conhecimento. Tradução de Floriano de Souza Fernandes. 24 ed. Petrópolis: Vozes, 2004. p. 5-247.

BOMFIM, Natanael Reis. Geografia Escolar: Qual é o seu problema? In *Revista Caminhos da Geografia*. p. 123-133, jun 2006.





\_\_\_\_\_. **Représentations sociales de l'espace et l'enseignement et l'apprentissage de la géographie scolaire** : le cas des élèves favelados d'une ville du nord-est du Brésil. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade do Quebec em Montreal, Montreal (Canadá), 2004.

BOMFIM, Natanael Reis. Representações Sociais do Espaço e Ensino de Geografia. In BOMFIM, Natanael Reis; ROCHA, Lurdes Bertol (Orgs.). **As representações na Geografia**. Ilhéus/BA: Editus, 2012. p. 39-61.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação?** São Paulo: Editora Brasiliense, 1981.

**BRASIL**. Parâmetros Curriculares Nacionais, História e Geografia. Secretaria da Educação Fundamental. Ministério da Educação e Cultura. 3 ed. Brasília/DF, 2001.

**BRASIL**. Plano Nacional de Educação. Ministério da Educação e Cultura. Brasília/DF. 2014-2024. Disponível em <pne.mec.gov.br>. Acesso em 14 de maio de 2019.

**BRASIL**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei 9394/96. Ministério da Educação e Cultura. Brasília/DF. Disponível em <<http://www.planalto.gov.br>>. Acesso em 14 de maio de 2019.

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano: artes de fazer**. 15. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

CORREIA, Sílvia Letícia Costa Pereira. **Entre Ruas e Ladeiras, Engomadeira sou EU!** Representações Socioespaciais de professores sobre o bairro. Dissertação. Programa de Pós-Graduação Gestão e Tecnologias Aplicadas à Educação. Universidade do Estado da Bahia. Salvador, 2016. 137 p.

CORREIA, Sílvia Letícia Costa Pereira; BOMFIM, Natanael Reis. Narrar o Cotidiano Escolar: Espaço Vivido e Currículos Praticados. In **Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)Biográfica**, Salvador, v. 03, n. 09, p. 1029-1045, set./dez. 2018. Disponível em <<https://www.revistas.uneb.br/index.php/rbpab/article/view/5591>>. Acesso em em 21 de maio de 2019.

DAYRELL, J. T. A escola como espaço sociocultural. In DAYRELL, J. (org.). **Múltiplos olhares sobre educação e cultura**. Belo Horizonte. Ed. UFMG, 1996.

FERRAÇO, Carlos Eduardo; CARVALHO, Janete Magalhães. **Currículos Realizados e/ou Vividos nos Cotidianos de Escolas Públicas**: sobre como concebemos a Teoria e a Prática em nossas Pesquisas. 2008. Disponível em <<https://www.fe.unicamp.br>>. Acesso em 23 de maio de 2019.

GARAEIS, Vitor Hugo. Educação patrimonial: práticas alternativas, memórias, identidades e representações. **Revista Textura**, n. 11, janeiro/junho 2005, p. 27-36. Disponível em <[www.periodicos.ulbra.br/index.php/txra/article/download/755/576](http://www.periodicos.ulbra.br/index.php/txra/article/download/755/576)>. Acesso em 14 de maio de 2019.

GARCIA, Alexandre; OLIVEIRA, Inês Barbosa de. *Fazendopensando prácticateorias educa-*



tivas nos/dos/os cotidianos In GARCIA, Alexandre; OLIVEIRA, Inês Barbosa de. Nilda Alves: **praticantespensantes de cotidianos**. 1 ed. Belo Horizonte: Autentica Editora, 2015. p. 13-35

GONÇALVES, Antônio Custódio. Os bairros urbanos como lugares de práticas sociais. In **Revista da Faculdade de Letras – Geografia**. I Série. Vol. 1. Porto, 1988, p. 15-31. Disponível em: <<https://ler.letras.up.pt/uploads/ficheiros/1547.pdf>> Acesso em 12 de maio de 2019.

JODELET, Denise. A cidade e a memória In RIO, Vicente del; DUARTE, Cristiane Rose; RHEINGANTZ, Paulo Afonso (orgs.), **Projeto de lugar: colaboração entre psicologia, arquitetura e urbanismo**. Coleção PROARQ. Rio de Janeiro: Contra Capa, 2002. p. 31-43.

LEFEBVRE, Henri. La production de l'espace. Paris: Anthropos, 1974.

LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. O pensamento curricular no Brasil In LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth (organizadoras). Currículo: debates contemporâneos. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2005. p. 13-54.

MOSCOVICI, Serge. **A Psicanálise, sua imagem e seu público**. Tradução de Sônia Fuhrman. Coleção Psicologia Social. Petrópolis: Vozes, 1961.

NASCIMENTO, Antônio Dias; HETKOWSKI, Tânia Maria. Educação e Comunicação: diálogos contemporâneos e novos espaços de reflexão. In **Educação e contemporaneidade: pesquisas científicas e tecnológicas**. NASCIMENTO, Antônio Dias; HETKOWSKI, Tânia Maria (Orgs.). Salvador: EDUFBA, 2009. P. 135-158.

OLIVEIRA, Inês Barbosa de. **Currículos Praticados: entre a regulação e a emancipação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

PÉREZ, Carmen Lúcia Vidal. O lugar da memória e a memória do lugar na formação de professores: a reinvenção da escola como uma comunidade investigativa. In REUNIÃO ANUAL DA ANPEd, 26, 2003, Caxambu. **Anais...** Caxambu: ANPEd, 2003. 1 CD-ROM.

SACRISTAN, J. Gimeno. **O Currículo, uma reflexão sobre a prática**. Porto Alegre: Editora Artmed, 2000.

SOUZA, Carolina Gusmão; SOUZA, Talina Araújo; SANTOS, Fabiane Silva; MENEZES, Minéia Venturini. **As Principais Correntes do Pensamento Geográfico: uma breve discussão da categoria de análise de Lugar**. Centro Científico Conhecer, Goiânia, Enciclopédia Biosfera N.07, 2009. Disponível em <<http://www.conhecer.org.br>>. Acesso em 21 de maio de 2019.

TUAN, Yi-Fu. **Espaço e Lugar: a perspectiva da Experiência**. Tradução de Livia de Oliveira. São Paulo: DIFEL, 1983.



# DIMENSÃO AFETIVA NO AGENCIAMENTO DE ESPAÇOS FORMATIVOS, “FORA DA ESCOLA”: TRAJETOS METODOLÓGICOS

*Natanael Reis Bomfim*

## **Notas iniciais: psicogeografia, teoria da deriva como método**

Nas décadas de 50 a 60, os grupos de vanguarda modernista e urbanista enfatizam os ambientes urbanos a partir dos movimentos dos corpos e suas brincadeiras no espaço. Nesse sentido, surge a teoria da deriva como método desenvolvido pelo grupo Internacional Situacionista (SI). Foi fundado em 1957 e autodissolvido em 1972 que se caracterizou como um movimento de cunho político-artístico e defende que as pessoas deveriam começar a criar, cotidianamente, situações: momentos espontâneos e autônomos de ataraxia coletiva, ou seja, a busca pela quietude absoluta da alma, pelo prazer físico e espiritual. Exemplos de algumas publicações que expressam a grande participação militante da (IS): A Sociedade do Espetáculo, de Guy Debord (1997), e A arte de viver para as novas gerações e Banalidades Básicas de Raoul Vaneigem (2002; 1963).

O conceito de psicogeografia foi criado em 1955 por Guy Lous Debord, filósofo da Universidade de Paris, a partir dos estudos das leis precisas e dos efeitos do ambiente geográfico sobre as emoções e os comportamentos, organizados conscientemente ou não, dos indivíduos. Para esse estudioso, o espaço urbano é dotado de surpresas capazes de colocar o transeunte (de trajeto/trajetória), numa situação exploratória, em caminhos imprevisíveis durante uma exploração pela cidade e que pode levá-lo a uma nova percepção da paisagem urbana. Em síntese, ela é concebida como ciência destinada a analisar e decifrar as interações entre humanos e contextos ambientais, pela avaliação dos efeitos do ambiente, ordenado conscientemente ou não, sobre o comportamento afetivo e os sistemas perceptivos e cognitivos dos indivíduos. Trata-se de um procedimento estratégico (no espaço), uma situação (situacionista) que rompe com a antítese dos ultrapassados paradigmas da geometria e a síntese da relação entre a topografia e a topologia. Essas formas de pensar o sujeito no espaço rompem com todas as formas de fragmentação e dogmas e nos faz avançar sobre o conceito de territorialidade.

A dialética da experiência entre o corpo (pessoas) e a cidade construída produz elos afetivos entre a pessoa e o lugar, ou ambiente físico através da experiência pessoal; este conceito é posto pelo geógrafo Yi-fu Tuan no livro Topofilia, um estudo da percepção, atitudes e valores do meio ambiente, abrindo uma nova corrente de estudos dentro do campo da geografia que valoriza a relação entre as pessoas e o espaço perpassando pela percepção, representação espacial, as culturas e as relações sociais. A associação de sentimentos com meio ambiente, segundo o autor, promove a ideia de lugar.

Para Lefebvre (2011), a experiência urbana tem por base o direito à cidade que deve ser tomado como ação, ou práxis promotora do contato com a alteridade, permitindo a articulação e a integração do outro, a fim de construir um novo tempo, um novo homem, para uma nova sociedade urbana. A essa ideia de apropriação do domínio do espaço como instrumento de luta política, Bomfim (2009) considera como apropriação afetiva do território, ou por uma outra territorialidade. Isto significa, no campo da situologia, articular os sistemas perceptivos e cognitivos do sujeito por meio de situações do cotidiano no espaço,

no tempo presente e da crítica vivente fundada na vida cotidiana que avalia as inter-relações dos habitantes com o lugar (território) e seus resultantes de modelos de conduta de suas práticas sociais (territorialidades).

Para Vaneigem (2009), todo espaço é ocupado pelo inimigo, mesmo aquele conhecido e identitário. Sua tese se sustenta sob o contexto da contemporaneidade, onde, segundo ele, estamos vivendo sob um toque de recolher permanente. Nesse sentido, breve, a teoria da deriva busca explicar como criamos táticas, ação calculada determinada pela ausência de uma maior loco, como uma manobra dentro do campo do inimigo no sentido de habitar o espaço. Logo, levar a “luta” para as ruas é verdadeiramente entregar-se a uma operação determinada. Para ilustrar essas ideias, em 2016, lembramos das ocupações promovidas pelos secundaristas em escolas do ensino médio, que tomaram o espaço da universidade, em luta unificada contra medidas em vias de serem impostas pelo governo Temer, que propõe o congelamento dos gastos na educação nos próximos vinte anos

Inspirados em Certeau (1994), Garrido e Bomfim (2018) entendem que a lógica maniqueísta não percorre os trilhos estrategicamente postos pelas classes hegemônicas, os arranjos sociais são permeados por práticas inventivas dos sujeitos em seus modos de fazer que vão criando fissuras pelas táticas dos pequenos golpes em contraponto as estratégias instituídas por ideologias dominantes.

Diante do exposto, a questão que se formula neste texto é: como as estruturas topológicas, que emergem das representações socioespaciais das derivas, podem contribuir para a criação de dispositivos que apreendam a dimensão afetiva no agenciamento de espaços formativos de coletivos de jovens? Desta forma, seria possível identificar alguns padrões que informam relações afetivas desenvolvidas entre os jovens e o lugar, através de processos exploratórios e subjetivos no movimento dos corpos nos territórios de exclusão social da cidade, a fim de clarificar a questão da experiência pelas práticas sociais cotidianas

Considerando o objetivo do Grupo Interdisciplinar de Pesquisas em Representações, Educação e Sustentabilidade - GIPRES – da Universidade do Estado da Bahia, que é desenvolver pesquisas aplicadas, sobre as representações socioespaciais como teoria e método aplicados a educação. A finalidade é identificar nessas localizações e trajetos as táticas desenvolvidas pelos jovens como ação calculada de manobra em relação às heteronomias sociais, políticas públicas hegemônicas, entre outras. O processo de ocupações são meios subjetivos de inscrição de uma coletividade, a exemplo no nosso caso, das ocupações do MST em Salvador, das manifestações sociais e culturais pelos coletivos de jovens em praças, escolas, muros dos territórios de Cajazeiras, Subúrbio Ferroviário de Salvador, Beiru, Sussurana, Engomadeira, entre outros.

### **Possibilidades teórico-metodológicas: dimensão afetiva de agenciamentos de espaços formativos “fora da escola”**

A psicogeografia combina conhecimento e estudos subjetivos e objetivos. Pela teoria da deriva apresentada pelos autores, percebemos a possibilidade de explicar como uma ou mais pessoas durante um certo período abandonam seus motivos habituais de movimento e ação, suas relações, seu trabalho e atividades de lazer, e deixam-se atrair pelas atrações do terreno e pelos encontros que encontram lá ... Mas, segundo Lima (2015) a deriva inclui tanto o abandono quanto a contradição necessária, o domínio das variações psicogeográficas pelo conhecimento e cálculo de suas possibilidades, o risco de transcender, de desviar (ou détournar). Assim, os situacionistas propunham uma maneira bastante específica para se chegar até lá, e que pudesse, por assim dizer, ser estopim e catalisador do processo. Esse

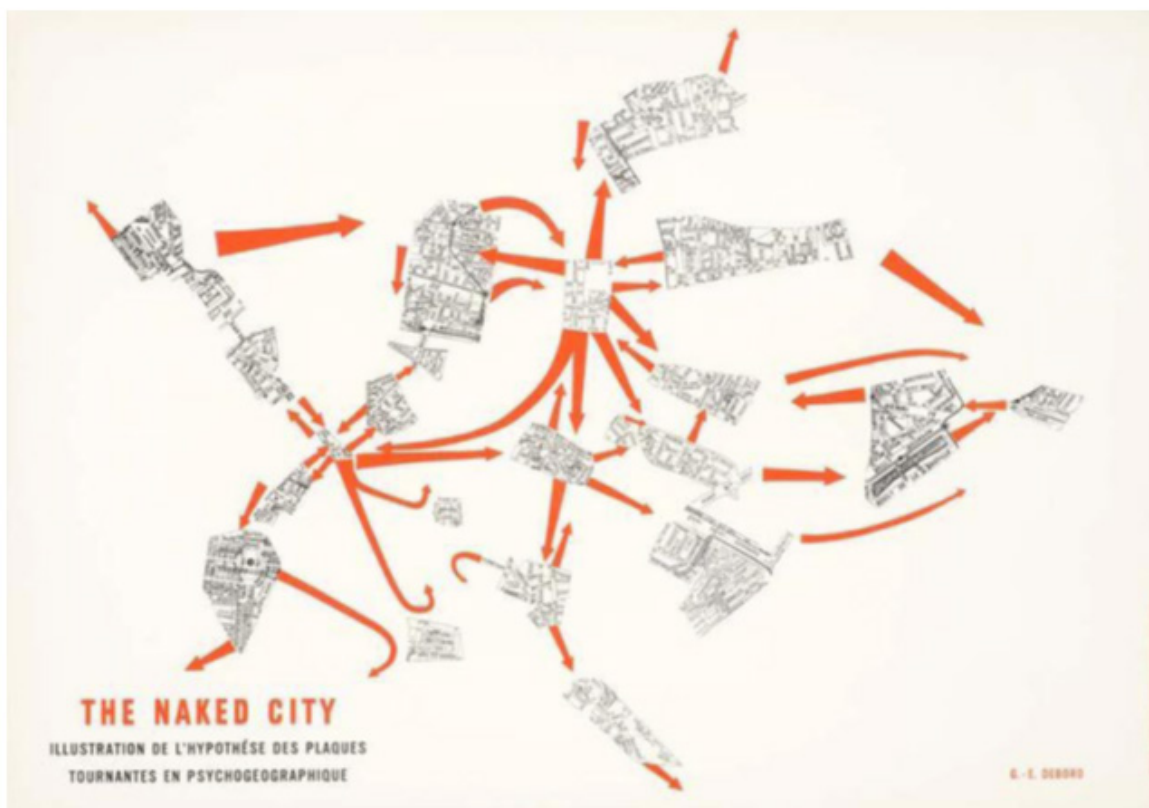


método é a Psicogeografia, e sua ferramenta é a Teoria da Deriva.

Desta forma, formulo a seguinte tese: é possível criar dispositivos metodológicos que identifiquem, pelos traçados dos sujeitos no espaço, práticas sociais que não condizem com seus hábitos e costumes desse cotidiano. Esse abandono pode evidenciar trajetos de aprendizagens outras que contribuem para processos formativos em espaços educativos para além da escola. Para tal apresentamos o resultado de um estudo bibliográfico sobre o uso de métodos da psicografia e ferramentas da teoria da deriva, onde por meio da bricolagem como alternativa para a pesquisa educacional apelaremos para uma variedade de métodos, instrumentos e referenciais teóricos que nos possibilitem acessar e tecer as interpretações de diferentes origens. “A escolha das práticas de pesquisa depende das perguntas que são feitas, e as perguntas dependem do seu contexto” (NELSON; TREICHLER; GROSSBERG, 2008, P. 09).

### Psicogeografia e as derivas: narrativas cartográficas

Esse dispositivo metodológico se baseia na cartografia afetiva (sentimento) e narrativa do trajeto no espaço que tem como objetivo gerar uma deriva que relata a própria experiência do percurso, muitas vezes usando bricolagens de mapas Euclidianos, de onde se depreende uma estrutura afetiva do espaço urbano (Figura 1). Segundo Basset (2004) a psicogeografia requer novas formas de cartografia que representem estados de consciência e sentimentos, bem como as unidades de ambiência a eles relacionados.



**Figura 1:** Mapa psicogeográfico de Paris.

Fonte: DEBORD, Guy. Frac centre. Collection art et architecture, 1957.

As representações da experiência da deriva (Figura 1) são elaboradas através de placas rotativas (plaques tournantes 1) ou “unidades de ambiência” que se referem aos sentidos do percurso e os lugares de origem/destino, donde a hierarquia (dinâmica) está relacionada às escolhas - conscientes ou não - do indivíduo em movimento (SADLER, 1998), que acionam sensações e sentimentos que advêm da experiência do corpo em relação ao próprio espaço construído.

Schvarsberg (2012) no seu estudo denominado, A rua e a sociedade capsular, coloca em tensão essas duas dimensões da experiência urbana contemporânea, onde a rua se apresenta como uma experiência capsular que:

“mais do que polaridades antagônicas, apresentam-se superpostas, embaralhadas em variações de intensidades a depender de como cada sujeito urbano elabora seu modo de vida em suas trajetórias cotidianas, sobretudo nos modos como se sujeita aos padrões ditados pelos paradigmas financeiros ou escapa de suas determinações” (p. 140).

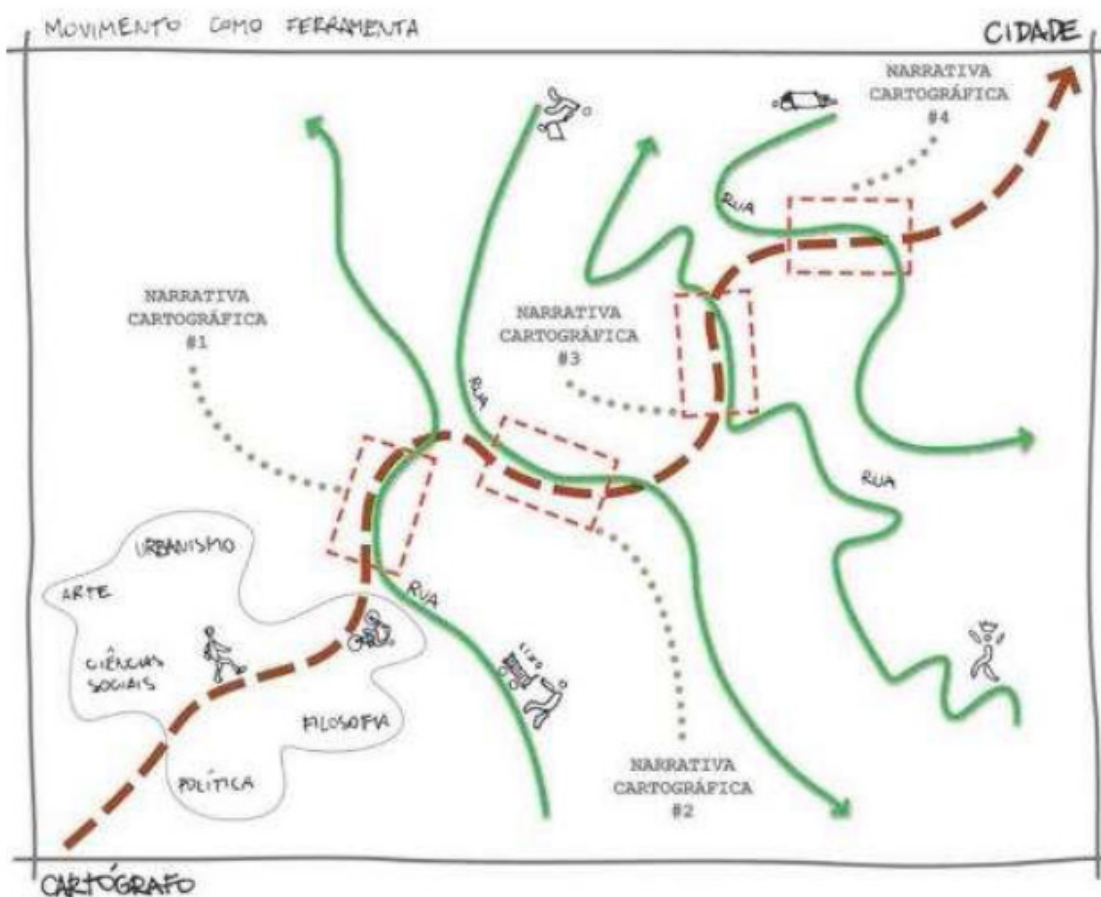


Figura 2. “Diagrama Movimento como ferramenta: construção de narrativas cartográficas”(SCHVARSBERG, 2012).

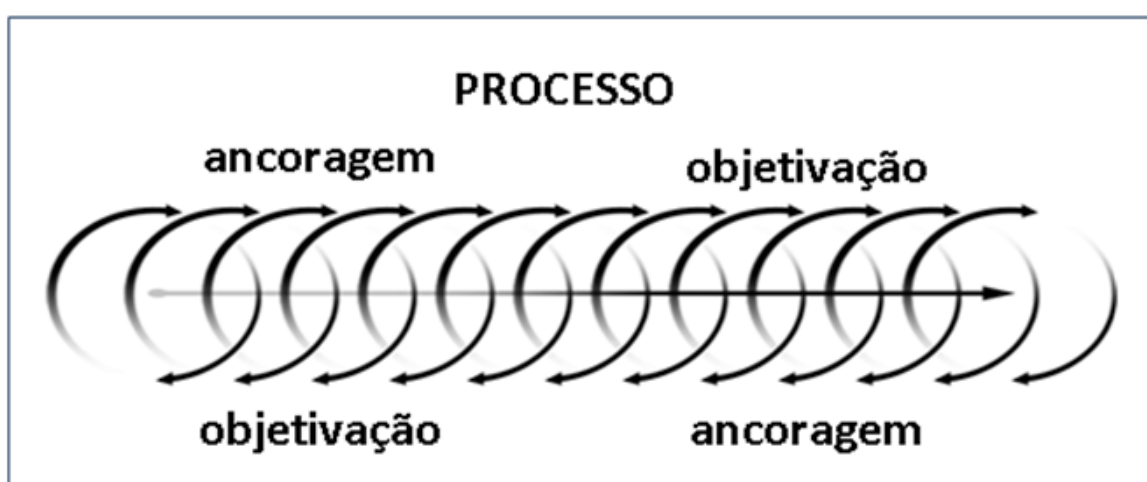
Assim, na figura 2, mais do que mapear os percursos, procurou-se cartografar ações, modos de usar o espaço no tempo oportuno. A sobreposição de variados dispositivos de

registro da experiência, do vídeo à memória do corpo, constrói uma espécie de mapa de procedimentos ou operações de sujeitos ambulantes, mas também do próprio cartógrafo. Foram utilizados diversos dispositivos: bibliografias, decisões, registros, os campos, ou seja tudo pode se transformar.

Nesse sentido, esse método é bem vindo, pois considera os desafios impostos pelos fenômenos sociais nas pesquisas educacionais, envolvendo: processos comunicativos, alteridade, atores e desigualdades sociais, diversidades de espaços educativos, políticas públicas, instituições, territorialidades, entre outros. Assim, o planejamento psicogeográfico realiza-se no percurso da investigação “e não há garantias de onde seu resultado aportará: o desconhecido coloca-se como objeto e como método” (LIMA, 2015, p.14).

No método empírico das derivas se evidenciam 11 (onze) indicações (DEBORD, I.S. 1958), entretanto vamos considerar 06 (seis) na articulação com a teoria das representações sociais que apresenta os requisitos necessários em função de três aspectos básicos pertinentes a natureza das RS como nos propõe Moliner (1996): 1) a “dispersão da informação”, que ocorre em função de uma compreensão ainda “não coerente” sobre a realidade dos jovens nos coletivos no SFS caracterizado pelo processo de acomodação das informações; 2) a “focalização”, como posições específicas dos jovens nos grupos sociais de pertencimento, demonstram interesse particular num determinado aspecto e desinteresse em outro abrindo possibilidades de conflitos, formando uma imagem inicial e ainda nebulosa do objeto social sobre as RS sobre futuro; e 3) a “pressão a inferência”, como elemento de tomada de posição em relação as idealizações pertinentes ao conjunto de atitudes dos jovens sobre as expectativas e participação nos coletivos e nos lugares em que estão inseridos.

Trazer à baila uma reflexão sobre a participação de jovens no processo de construção e representação do objeto social, pela objetivação e ancoragem (figura 3), envolve sua subjetividade e significa abordar o fenômeno educacional num contexto da realidade socioespacial, sob diversos primas: como objeto da experiência sensível do sujeito que transcende do real/objetivo (razão) para o subjetivo (significado).



**Figura 3.** Representação social pela objetivação e ancoragem.

Fonte: Bomfim e Garrido (2018).

Portanto, apresentamos algumas indicações associadas à nossa hipótese formulada anteriormente:

1. Pode-se derivar só, porém a divisão numérica de indivíduos mais indicada são grupos pequenos de duas ou três pessoas, pois em grandes grupos há tendência à fragmentação em grupos menores durante a deriva - donde se assume que as derivas pressupõem o compartilhamento da experiência por um coletivo reduzido. No nosso caso o coletivo de jovens;

2. O coletivo deveria compartilhar a alteração do estado de consciência que permitisse apreender de outra forma o espaço da cidade, possibilitando a sua apropriação diferenciada através da experiência do percurso, donde os estriamentos (Deleuze, 2008) dinâmicos tivessem a duração da experiência da deriva em si mesma e afastando-a das práticas cotidianas dos indivíduos envolvidos no processo. No processo de construção de representações sociais os indivíduos (jovens) compartilham as informações no mesmo grupo social (coletivo) a partir das práticas sociais cotidianas, ou não, exercidas no espaço vivido, percebido e concebido (LEFEVBRE, 2008);

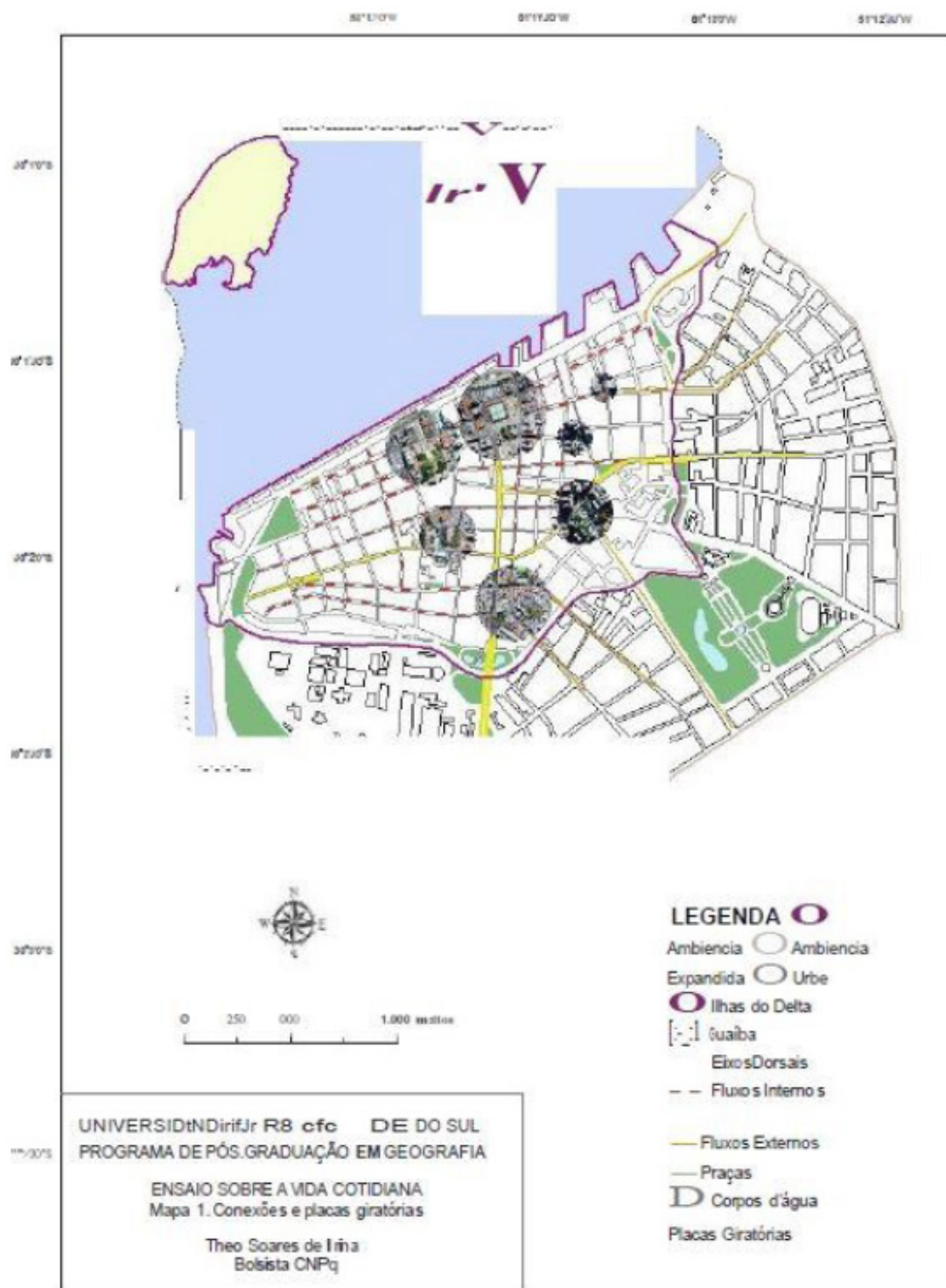
3. As análises da deriva devem ser elaboradas em conjunto para conclusões mais coerentes - pressupõe que alguns atributos do espaço construído, capazes de acionamento afetivo em mais de um indivíduo, podem ser considerados universais, coerentemente com os desenvolvimentos teóricos da psicologia (PIAGET) sobre a percepção do espaço. Considerando que as representações topológicas são uma construção cognitiva do indivíduo sobre o espaço que por sua vez são compartilhadas no social – representações socioespaciais (BOMFIM, 2004);

4. O campo espacial da deriva será mais ou menos vago ou preciso, dependendo do propósito reforçando que a percepção do ambiente define os limites para a experiência, sugerindo que das derivas emergem fronteiras simbólicas na cidade, o que possibilita a sua recomposição em territórios afetivos representados pelas unidades de ambiência;

5. As derivas são experiências compartilhadas não hierárquicas, onde a posição de centralidade (convocação para a experiência) e a composição (participantes) não infere uma posição de ordenação ou controle da experiência;

6. Nas unidades de ambiência das placas giratórias (cartografia afetiva), podem ser reconhecidos seus componentes de localização espacial, eixos de caminhada, suas saídas e suas defesas - donde a importância da iconografia ou cartografia resultante. O mapeamento é parte integrante do processo, cujo objetivo original era revolucionário, podendo-se inferir das palavras empregadas pelo autor que a continuidade dos percursos, as conexões com outras placas e, sobretudo as defesas (barreiras entre diferentes ambientes) que a informação perceptiva - afetiva e simbólica - coletada nas derivas tinham como objetivo o aperfeiçoamento de táticas (CERTEAU, 1994) de ação social e política.

Essas indicações pela cartografia afetiva são complementadas pelo conteúdo representativo nas experiências socioespaciais. Esse recurso pode ser pela descrição ou narração das derivas, pelos atores sociais, indicando que a percepção de lugares está relacionada não só ao espaço construído, mas aos atores sociais e seus comportamentos no espaço que escapam das representações cartográficas.



**Figura 4:** Unidades de ambiência, Centro de Porto Alegre.  
 Fonte: SOARES DE LIMA, Theo. OP. CIT., 2015, P. 82.





Na figura 4, pode-se considerar que a iconografia das derivas sugere uma organização do espaço numa rede, onde as placas giratórias são os nós e as setas indicam as conexões direcionais entre os diferentes lugares ou ambientes notáveis ao longo dos percursos, organizada de forma hierárquica por atributos afetivos e simbólicos compartilhados por um coletivo também organizado como uma rede social dinâmica

Essa rede, segundo Deleuze; Guattari, (1995, p.37) se constitui em agenciamentos ou rizomas, como algo que começa nem conclui, ele se encontra sempre no meio, entre as coisas, inter-ser, intermezzo. A árvore é filiação, mas o rizoma é aliança, unicamente aliança. A árvore impõe o verbo “ser”, mas o rizoma tem como tecido a conjunção “e... e... e...” Há nesta conjunção força suficiente para sacudir e desenraizar o verbo ser. Assim, Bomfim e Garrido (2018) provoca uma reflexão sobre um sentido flexível de aliança entre estes elementos em que um não se reconhece mais em detrimento do outro, são pluralizados pela simultaneidade das coisas pelos consensos e contrassensos dos fenômenos observáveis (ou não!!!), constituídos pela realidade social. Nos agenciamentos de espaços formativos, “fora da escola”: trajetos metodológicos encontramos rupturas, rugosidades, junções, etc., atuando de forma a criar novos sentidos às práticas cotidianas, sempre condicionadas as relações possíveis dos contextos de atuações dos sujeitos em seus grupos sociais.

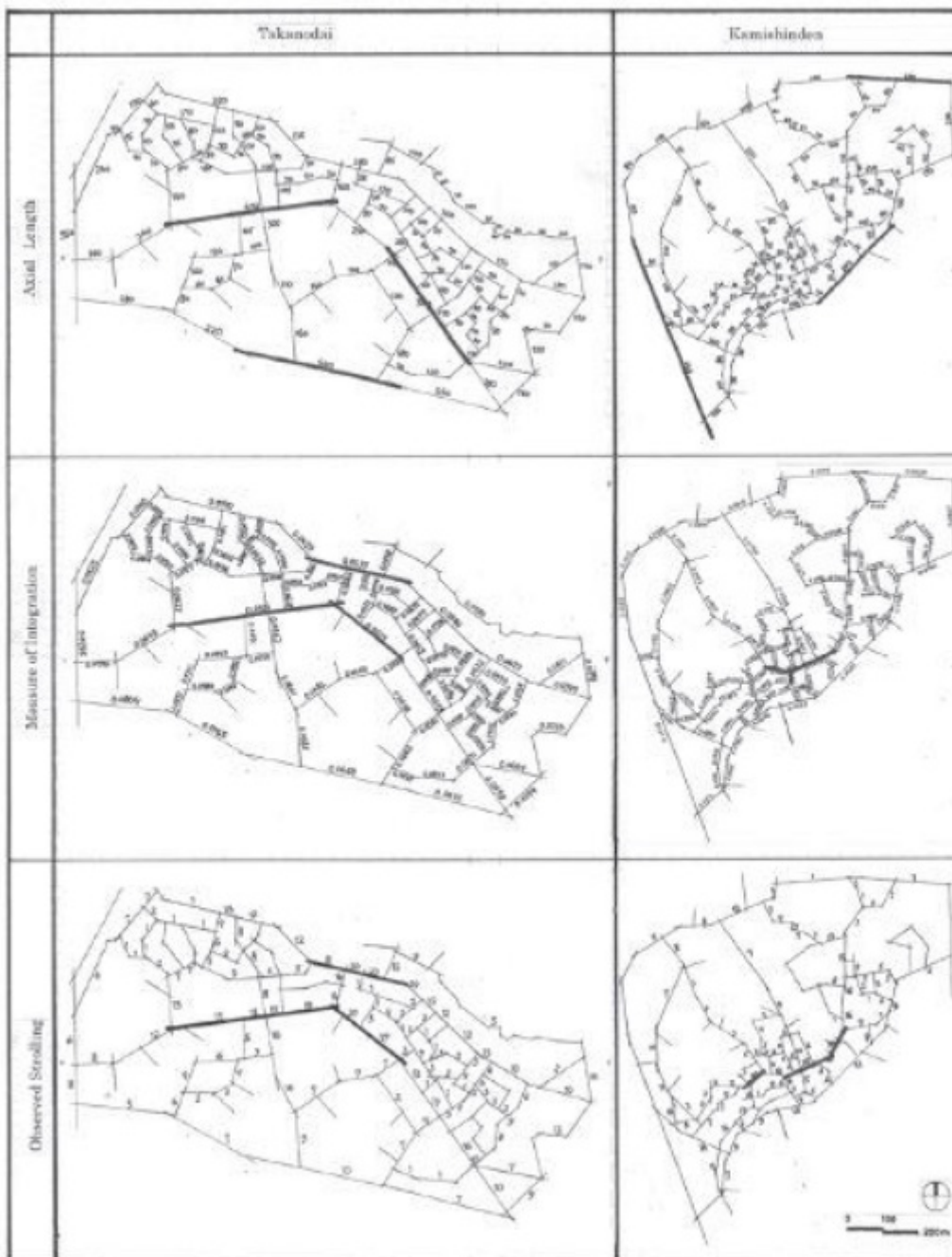
Na teoria da sintaxe espacial (SI) oriunda das propostas nas derivas situacionais busca, a partir de métodos e técnicas descritivas do espaço construído, a análise sistêmica da dimensão espacial de fenômenos sociais como o movimento, capturando a lógica social do espaço, ou seja, os modos como padrões espaciais podem carregar em si informações sobre organização e comportamentos sociais. Essas informações são registradas nos mapas axiais como vetores (linhas), compostos a partir da menor quantidade de linhas retas que atravessam o maior número de espaços convexos sem interrupções ou mudanças de direção desenhadas nas direções dos “caminhos de direito” tais que ruas, calçadas e praças (espaços públicos) (BASKORO E KUNIO, 1999).

Sua estrutura captura continuidade espacial que pode ser modelada topologicamente (modelagem axial) ou como rede (incluindo componentes de navegabilidade). Assim chegamos a medida de integração na SI que vai de 0 a 1, os baixos valores significam espaços mais rasos ou de maior acessibilidade relativa que tendem ao maior potencial de encontros aleatórios, de visitas de freqüentação entre as pessoas e os mais altos considerados mais profundos tendem à segregação durante o trajeto experencial (HILLIER, 1993, grifo nosso).

A metodologia do estudo consiste: a) na observação empírica direta e aleatória durante 30 dias, entre seis da manhã e seis da tarde; b) Identificação do comportamento peripatético<sup>1</sup>, através da coleta de dados empíricos de linguagem corporal para distingui-lo de outros transeuntes movimentando-se em suas práticas cotidianas (vestimentas, velocidade de locomoção, variedade de ângulos cujo olhar é direcionado); c) seleção de 1 indivíduo que foi seguido interruptamente ao longo de sua “deriva” e sujeito a uma entrevista informal ao final do processo indagando sobre tempo de passeio, frequência e rota adotada; d) correlação entre os dados coletados empiricamente.

1 Que se ensina e se aprende andando, passeando como era o costume de Aristóteles (384-322 a.C.).





**Figura 5:** Correlação entre potenciais de movimento e movimento medido empiricamente.  
 Fonte: BASKORO & KUNIO (1999, p. 37.8)

A figura 5 demonstra o comportamento peripatético (strolling behaviour) analisado por Baskoro e Kunio (1999), a partir do caminhar a esmo - como forma de lazer, em dois bairros nas cidades de Osaka e Bandung, no Japão. Os resultados apontam que: espaços com maior comprimento axial promovem grande acessibilidade visual ao ambiente, o que esta correlacionado com o maior número de pessoas com “comportamento peripatético”; b) espaços que são mais integrados no bairro (localmente), os quais se assume que promovem maior acesso visual e exposição a outras pessoas, também se correlacionam ao alto

número de pessoas com o comportamento peripatético.

Diante do exposto, os aspectos teóricos e metodológicos da psicogeografia e da deriva possibilitam a apreensão do conteúdo de representações socioespaciais construídas por jovens nos seus coletivos. Assim, pela bricolagem é possível construir, de forma criativa, métodos, técnicas e dispositivos que captem a dimensão afetiva no agenciamento de espaços formativos de seus coletivos e espaços vividos. Por eles, seria possível identificar alguns padrões que informam relações afetivas desenvolvidas entre os jovens e o lugar, através de processos exploratórios e subjetivos no movimento dos corpos nos territórios de exclusão social da cidade, a fim de clarificar a questão da experiência pelas práticas sociais cotidianas.

### Considerações finais

Nas considerações, entendemos que o desafio para as pesquisas do GIPRES, não é a utilização da teoria ou do método da psicogeografia e da deriva, e sim de encontrar as zonas de contato nas diversas teorias abertas como: TRS, Teoria da Deriva, Teoria da Performance, Teoria da Reflexividade, Teoria do Cotidiano. Então, torna-se necessário, explorar as metodologias que buscam capturar a lógica socioespacial embutida na experiência do espaço urbano e avançar para a criação de multimetodologias.

Para tal, pela bricolagem nas pesquisas educacionais é possível criar dispositivos que possibilitem, pelas narrativas (janelas gráficas) e mapas afetivos (cartográficos), narrar cartografias afetivas no/do cotidiano e analisá-las, desvelar uma situação peculiar, tendo como conteúdo a concepção dos rituais que envolve a deriva, explicar porque o analisado deriva e qual a guerra que está sendo empreendida, qual (ais) as táticas utilizadas por ele para tal, explicar atitudes e práticas sociais e culturais no espaço geográfico e como esse influencia no comportamento dos indivíduos no coletivo.

Nesse sentido, de forma interdisciplinar (Geografia, Psicologia, Urbanismo, Direito, Sociologia, História) nossos estudos na área da Educação em periferias urbanas perseguem, por meio dos jovens, os processos subjetivos como formas de construção de representações socioespaciais, cuja experiência desempenha importante para a constituição de um imaginário político comum.

Dentro os inúmeros agenciamentos que compõem a experiência, para as pesquisas em cursos, tomam-se na cidade o agenciamento dos espaços educativos, “fora da escola” como também de formação.

### Referências

BASKORO, Tedjo, KUNIO F. Strolling Behaviour around the neighbourhood for leisure and Spatial configuration. **Proceedings of Second Space Syntax International Symposium**. Brasília, 1999.

BOMFIM, Natanael R.. Representações sociais do espaço e ensino/aprendizagem da geografia escolar: o caso dos alunos favelados de Ilhéus-Bahia. In: Fórum Mundial de Educação, 2004, Porto Alegre. Educação no novo milênio. Porto Alegre: **Anais do Fórum mundial de Educação**, 2004

CERTEAU, Michel de. **A invenção do Cotidiano: 1. Artes de fazer**. Petrópolis: Vozes, 1994.



DEBORD, Guy (1931-1994). **A sociedade do espetáculo**. Tradução em português, WWW. terraavista.pt. Editoração, BooksBrasil. 2003.

DEBORD, Guy. **The naked** city 1957. Disponível em: <http://www.frac-centre.fr/collection-architecture/debord-guy/the-naked-city-64.html?authID=53&ensembleID=705>, Acessado em Setembro de 2018.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil Platôs – capitalismo e esquizofrenia 2**, vol. 5. São Paulo: Ed. 34, 2008.

GARRIDO, Walter Von Czékus e BOMFIM, Natanael Reis. Pesquisa Solidária e Colaborativa em Educação. Revista Educação em Debate (no prelo), 2018.

HILLIER, et all. Natural movement: or, configuration and attraction in urban pedestrian. In: **Environment and Planning B: Planning and Design**, volume 20, p.29-66, 1993.

INTERNACIONAL SITUACIONISTA. 'Definitions'. In KNABB, Ken (Org.) **Situationist International**. Anthology. Revised and expanded edition. Berkeley, EUA: Bureau of Public Secrets, 2006.

INTERNACIONAL SITUACIONISTA. **Deriva, psicogeografia e urbanismo unitário**. Erahsto Felício, organização. Porto Alegre, Deriva, 2007.

LEFEBVRE, Henri. **A revolução urbana**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2008a.

\_\_\_\_\_. **O direito à cidade**. São Paulo: Centauro, 2011.

MEDEIROS, V. A. S. Sintaxe Urbana: Parâmetros disciplinares. Plano de curso. Lisboa, 128 slides. Apresentação. URL: <http://inlearningist.utl.pt/SU/imagens/SU%20%2002%20%20Par%C3%A2metros%20Disciplinares.pdf>. Acessado em: Setembro de 2018.

MOSCOVICI, S. **A Representação Social da Psicanálise**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editores, 1978.

NELSON, Cary; TREICHLER, Paula A.; GROSSBERG, Lawrence. Estudos Culturais: uma introdução. In: SILVA, Tomas Tadeu da (Org.). **Alienígenas na Sala de Aula: uma introdução aos Estudos Culturais em educação**. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva. Rio de Janeiro: Vozes, 2008.

SADLER, Simon. **The Situationist City**. Cambridge, MA e Londres: The MIT Press, 1998.

SOARES DE LIMA, Theo. Ensaio sobre a vida cotidiana. Passos e tropeços de uma pesquisa psicogeográfica. Porto Alegre: POSGEA/UFRGS, **Dissertação de Mestrado**, Porto Alegre, 2015.146p.

TUAN, Yi-Fu. **Topofilia: um estudo da percepção, atitudes e valores do meio ambiente**. São Paulo: DIFEL, 1980.

VANEIGEM, Raoul. **A arte de viver para as novas gerações**. From library.nothingness.org



theanarchistlibrary. Editora Conrado, 2002.

\_\_\_\_\_. **The Revolution of Everyday Life** 1963–1965. Retrieved on May 14, 2009.





# **TERCEIRA PARTE**

## **EDUCAÇÃO, POLÍTICAS PÚBLICAS E DIVERSIDADES**





# POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO: A DISCUSSÃO SOBRE GÊNERO E SEXUALIDADES NA LEGISLAÇÃO<sup>1</sup>

*Karine Nascimento Silva  
Gabriela Sousa Rêgo Pimentel*

## Marcadores do estudo de gênero em documentos oficiais

O debate acerca de gênero ao qual se propõe este estudo sugere que as questões que envolvem a sexualidade humana, não estão do lado de fora dos muros da escola. As narrativas juvenis nas pesquisas de Silva (2015) alertam para as limitações e pontualidades nas atividades que envolvem esta temática. As questões quando abordadas têm se restringido à dimensão dos direitos à saúde sexual e reprodutiva na esfera exclusivamente biológica, tornando-se insuficiente, além de fragmentada, o que certamente não responde a ansiedade e curiosidade dos/as jovens. A escola e as/as profissionais da educação apresentam dificuldades para lidar com a diversidade sexual e de gênero. Embora haja muitos/as gestores/as e professores/as que apresentam sensibilidade e compromisso com a abordagem de gênero e das sexualidades, apesar de toda a complexidade, as políticas públicas educacionais não evidenciam em suas propostas as questões citadas nas relações escolares.

A escola é convocada a reconhecer a pluralidade, o respeito à diferença e a problematização das desigualdades e das injustiças sociais, bem como ao se tratar sobre as identidades sexuais, culturais, de gênero, de geração, étnico-raciais e de classe social. Desta forma, pressupõe um cenário em que essas conjecturas estão postas e problematizadas constantemente,

inserida no bojo destas relações socioculturais desiguais, a escola pública tem produzido a exclusão daqueles grupos cujos padrões étnico-culturais não correspondem aos dominantes. Embora o fracasso escolar tenha causas que extravasem o âmbito educacional, uma maior conscientização tem sido desenvolvida acerca da necessidade de minimizar aqueles fatores intra-escolares que contribuem para a perpetuação do problema, dentre os quais as percepções e as expectativas de professores (CANEN, 2001, p. 77).

O enfrentamento aos preconceitos e a discriminações são considerados relevantes iniciativas por parte da escola. Vale retomar a reflexão acerca do preconceito, que muito tem contribuído tanto com os conflitos, quanto na produção de violências e mantém os mecanismos de infra-humanização. Isto ocorre, ao possibilitar que certos grupos continuem dispostos de maneira subordinada às dinâmicas de participação e democratização de uma determinada sociedade. No âmbito escolar, em algumas situações, constatam-se posicionamentos conservadores, rejeição a pluralidade sexual, ênfase em mencionar anormalidade e desvio no que diz respeito às sexualidades não heterossexuais.

Conforme exposto, as discussões sobre gênero e sexualidades, além da pertinência precisam articular-se ao contexto escolar, enfatizando a pluralidade sexual situada no terreno dos Direitos Humanos. Sendo assim, favorece o reconhecimento da legitimidade de suas múltiplas e dinâmicas formas de viver/expressar identidades e práticas, bem como a

<sup>1</sup> Este trabalho faz parte das atividades do Grupo de Pesquisa: EDUCATIO - Políticas Públicas e Gestão da Educação, da Universidade do Estado da Bahia (UNEB).

tentativa de garantir a igualdade de direitos e oportunidades a todos/as, particularmente a grupos discriminados em face de sua orientação sexual e identidade de gênero. A escola costuma apreciar superficialmente as sexualidades plurais e questões étnico-raciais, promovendo atividades e/ou projetos pontuais que, na análise de Louro (2013), estariam explicitando e/ou camuflando através da preocupação com a tolerância e o respeito. Este empreendimento se revela como tentativa de suprir a ausência dos currículos escolares no que tange a pluralidade das identidades sexuais e de gênero, a diversidade sexual e a orientação sexual buscando apenas evidenciá-las nas datas comemorativas ou/e em situações deflagradas pelos/as jovens.

**Portanto, a perspectiva da escola em relação à diversidade sexual, cultural, humana e dentre outras, necessita ir além das dimensões de tolerância e/ou compreensão, pois estas conforme Louro (2013) não altera significativamente o status hierárquico das relações sociais de poder que definem as desigualdades sociais e de direito. Nesta linha reflexiva, a fim de questionar e ao mesmo tempo perturbar o modelo vigente,**

quem define: quem tolera? Quem compreende? Quem é tolerado/a e quem é compreendido/a? Desta forma, o processo de educação para a sexualidade poderia começar pelo caráter questionador e perturbador das — verdades que definem os campos de produção e reprodução de relações desiguais de poder e de legitimação das hierarquias sexuais e de gênero (FURLANI, 2009, p. 320).

Os questionamentos acerca da sexualidade na educação não fazem parte apenas da pauta atual, se faz presente desde os primórdios da educação brasileira, tendo os primeiros registros no século XX, imbricada pela corrente teórica médico higienista. A princípio, o objetivo consistia na repressão a masturbação, a prevenção as Infecções Sexualmente Transmissíveis, bem como a elaboração do modelo imposto de ser mulher-esposa-mãe. Neste período, o onanismo foi uma das práticas rejeitada e condenada por setores da medicina e da educação, até então considerado como uma patologia, desta forma caberia aos/as responsáveis pela educação das crianças atenção redobradas na garantia de prevenção e embate contra a referida prática. O monitoramento e vigilância escolar se inscrevem sobre as sexualidades, regulamento e controlando os corpos, com as sutilezas disciplinares,

[...] não consiste simplesmente em ensinar ou impor uma série de gestos definidos; impõe a melhor relação entre um gesto e a atitude global do corpo; que é sua condição de eficácia e de rapidez. No bom emprego do corpo, que permite um bom emprego do tempo, nada deve ficar ocioso ou inútil: tudo deve ser chamado a formar o suporte do ato requerido. Um corpo bem disciplinado forma o contexto de realização no mínimo gesto. Uma boa caligrafia, por exemplo, supõe uma ginástica — uma rotina cujo rigoroso código abrange o corpo por inteiro, da ponta do pé à extremidade do indicador (FOUCAULT, 2002, p. 138).

Deste modo a vigilância disciplinar, atua inicialmente sobre os corpos, interpelando-o como um objeto a ser analisado, submetendo a treinamentos específicos e estratégicos para docilizá-los. Em instituições escolares, assim como em outras estâncias de aprisionamento tem-se na repetição uma aliada importante no que concerne ao condicionamento dos comportamentos dos/as sujeitos/as. Por outro, nesta mesma conjuntura, por volta de 1928, inicia-se os primeiros congressos a debater programas de Educação Sexual nas escolas para atender os/as estudantes na faixa etária a partir de 11 (onze) anos, considerando os espaços como adequados para as questões que envolvem as sexualidades.

Se por um lado havia a iniciativa de implementar a Educação Sexual nas escolas como parte da instrução escolar, por outro lado emergiu uma ampla literatura sobre sexualidade que apontava apreensão juntamente com intuito de negar, ocultar, proibir e silenciar as questões relativas. Decorria neste período o empenho em ocultá-la, com efeito, não era permitido falar sobre, ou seja, a sexualidade era indiscutível, assim descrito,

[...] Quando, apesar de tudo, emergia alguma manifestação sexual, perseguiam-na com grande rigor a lei, a moral ou os costumes. Essa situação de repressão interna e externa tornava inevitável uma contínua obsessão pelo tema. Por isso os moralistas e legisladores referiam-se a ele e enfatizavam-no sem cessar, enquanto os indivíduos eram obrigados a querer o impossível tentando negar todo desejo, fantasia e comportamento sexual. Desse modo, o tema sexual fazia-se de maneira onipresente em gracejos e normas que hoje nos parecem absurdos. Aqueles que pretendiam libertar-se da sexualidade acabavam por ter de lutar continuamente contra ela (LÓPEZ; FUERTES, 1989, p. 23-24).

Por outro lado, o primeiro registro de uma lei geral sobre a educação é apresentado no texto constitucional da Carta Magna de 1934, segundo Vianna e Unbehau (2004, p. 84), “A partir de então, o Congresso legislou sobre o tema, mas foi somente em decorrência da Constituição de 1946 que foi enviado à Câmara Federal, em 1948, o projeto da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, aprovada em 1961 (Lei de Nº 4.024/1961)”. Observam-se, a partir dos anos 60, grandes transformações políticas marcadas intensamente pelo golpe militar de 1964. Neste sentido, a repressão era a tônica destes anos de chumbo<sup>2</sup>.

Os impactos na implantação oficial na educação acerca da educação sexual, em termos de projetos e qualquer forma de investidas neste empenho, foram sumariamente excluídos. No entanto, em 1971, com a Lei Nº 5.692/71 foi regulamentada a obrigatoriedade da Orientação Educacional, elaborada por um/a orientador/a educacional que possuísse formação superior. A saber, este/a profissional não possuía formação adequada aos conhecimentos específicos sobre a sexualidade, então se orientavam pelo atendimento as necessidades de seus/suas estudantes, como também norteados/as pelos vínculos afetivos que mantinham com eles/as, desta forma transcorria o processo educativo.

Outrossim, a referida lei determinava as bases e diretrizes para o ensino de 1º e 2º graus, não constava de impedimentos formais e restrições as questões relativas a sexualidade na educação. Por conseguinte, o parecer nº 2.264/74 do Conselho Federal de Educação cita que a Educação Sexual será realizada nos programas de Educação da Saúde em nível de 2º grau. Desta forma, apenas os/as especialistas da educação e da saúde abordariam a temática. O debate surge em uma conjectura social, política e sexual nas décadas 60/70. Se por um lado, tem-se um período profundo de repressões, inclusive o sexual, em contrapartida há ebulição por todo o país manifestações de resistência e enfrentamentos, como afirma Cardoso (2008, p. 315), “Os negros, as mulheres, os estudantes em maio de 68 e as comunidades hippies ou os objetores de consciência eram setores que se auto definiam como marginais à sociedade industrial e propunham um novo modo de vida”. As manifestações libertárias seguiam o descrito,

2 No Brasil, ficou conhecido como Anos de Chumbo a época do endurecimento da repressão da ditadura militar, que utiliza em demasia da censura, prisões e torturas. Fonte: CHAGAS, Juliana. Anos de chumbo na educação: entrevista a Ester Buffa. Poli | nov./dez. p. 13, 2008.



de repente, o rumor surdo e regular da circulação urbana foi quebrado por uma confusão de passos, vozes, gritos, barulhos de metal e vidro. O fluxo dos automóveis parou, grupos se formam, a massa em movimento cresce, pedaços de pano, de papel, de madeira falam deles. E de sua cidade. Em frente, os eternos capacetes, a ordem, o passo cadenciado, e logo a carga, a violência, a recusa. Algumas vezes o gás, outras o sangue ou ainda o disparar de uma arma de fogo. Sempre, sob estas diversas formas, o choque. Entre os que falam de si mesmos e aqueles que falam dos que dão as ordens. Entre os que querem mudar a vida e aqueles que querem restabelecer este rumor surdo da circulação regular ao ritmo cotidiano das coisas que passam sem passar (CASTELLS, 1972, p. 6).

Não cabe dúvida a revolta da contracultura e do antissistema, assim estes movimentos ergueram bandeiras das liberdades, como também, o surgimento da pílula anticoncepcional que impulsionaram a um novo arranjo de comportamento sexual. Consequentemente, na década de 80, o novo contexto reivindica diretrizes educacionais correspondentes à sexualidade esperada pela educação institucionalizada. Além do aumento da gravidez indesejada, especificamente na adolescência e o crescimento das Infecções Sexualmente Transmissíveis (IST), ainda mais com o alarde do surgimento da epidemia de AIDS<sup>3</sup>, o que exigiu de toda a sociedade uma apreensão das autoridades responsáveis.

Neste sentido, intensificou a demanda por Orientação Sexual nas unidades de ensino fomentadas pela preocupação dos/as educadores/as ao se confrontarem no cotidiano escolar com a gravidez na adolescência e a contaminação pelo HIV (vírus da AIDS) entre os/as jovens, reverberando a implantação de uma educação sexual escolar. A escola pela multiplicidade de vidas que abriga é campo frutífero para desconstrução de mitos e preconceitos, espaço de fomento à promoção de valores democráticos, de respeito às individualidades humanas e transformação social. Enquanto ambiente catalisador de julgamentos sociais, absorvendo os conceitos, preconceitos e conflitos a escola torna-se palco diário do convívio das diferenças, no entanto a sexualidade é ainda abordada de forma secundária.

### **Período da Redemocratização... E o gênero?**

Retomando ao cenário político e social brasileiro, em 1988, a Constituição Federal é aprovada pelo Congresso Nacional, nomeada de cidadã, compõe-se como uma das mais extensas constituições já escritas, com 245 artigos e mais de 1,6 mil dispositivos. No entanto, pode ser considerada incompleta por conta de inúmeros dispositivos que não foram normatizados, ainda sim se torna um marco de grande relevância para a sociedade brasileira.

No que diz respeito à pauta da educação, assim como em outras instâncias, configurou-se em um avanço relevante, com destaque para a busca eminente de conquistas em direitos igualitários. A lei magna assegura em texto o acesso à educação para todas as pessoas, independentemente de classe social, raça/etnia, crença ou sexo. Porém, vale ressaltar que a referida lei, não faz alusão ao termo gênero e a sexualidade humana, devido ao momento histórico de sua elaboração, por outro lado observa-se o propósito do enfrentamento a discriminação entre homens e mulheres, repreensão a toda forma de intolerância, como também exaltação de direitos para o exercício à cidadania.

3 AIDS, termo acrônimo de Síndrome da Imunodeficiência Adquirida (SIDA), foi utilizado seguindo a preferência da imprensa científica que a caracteriza como síndrome associada a uma deficiência não inata do sistema imune. Fonte: VERAS, RP, et al., Org. Epidemiologia: contextos e pluralidade [online]. Epidemia Lógica. Series n. 4. ISBN 85-85676-54-X. Available from Scielo Books. Rio de Janeiro: Editora FIOCRUZ, 1998. 172 p.







Posteriormente, em dezembro de 1996 foi aprovada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), após um período de 8 (oito) anos em tramitação no congresso brasileiro configurou-se em conquista dos setores relacionados com a educação. Coadunando com a constituição brasileira, a LDBEN traduz a manifestação em prol da eliminação das desigualdades no cenário escolar que vise direitos igualitários. Outra vertente, presente na supramencionada diretriz da educação diz respeito à ideia de tolerância, aprofundando o debate, as afirmações de Bobbio, Matteucci e Pasquino (1999, p. 1245) de que “A tolerância se traduz no reconhecimento de posições contrastantes dentro de um sistema conflituoso disciplinado por ‘regras do jogo’ convencionadas”, conduzem a uma problematização de que tolerar crenças e opiniões diversas implica sobre os discursos das verdades absolutas e a compatibilidade teórica ou prática de verdades até mesmo contrapostas.

De acordo Bobbio (1992), ao se reportar a tolerância na sua conceituação histórica, as questões relacionadas à convivência de crenças diversas na contemporaneidade têm o recorte nas minorias étnicas, linguísticas e raciais. Nesta seara, a realidade é ontologicamente complexa, essencialmente complexa, bem como é plural, deste modo, a tolerância é uma estratégia de lidar com essa diversidade plural. Considerando a Constituição Federal de 1988, que dispõe sobre a educação como um direito de todos/as, visando “o pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1988, Art. 205), como também prevê o dever comum da União, Estados e Municípios na oferta e permanência.

Em 1995 deu-se início ao processo de elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), sendo apresentada uma versão preliminar no final do ano por vários/as especialistas e diversas instituições. A asserção dos PCNs para 1ª a 4ª série do Ensino Fundamental foi realizada através de cerca de 700 pareceres catalogados por áreas temáticas, reuniões técnicas promovidas pelas Delegacias do MEC, debates regionais fomentados pelo Conselho Federal de Educação e a mobilização de algumas universidades. Assim, os parâmetros foram organizados em um conjunto de 10 (dez) livros. O lançamento ocorreu em data simbólica, dia 15 de outubro de 1997, Dia do Professor. Posteriormente, os PCNs foram distribuídos para todos/as os/as professores/as do país. Neste tempo, o Ministério da Educação (MEC) iniciou a construção da proposta para 5ª a 8ª série.

Os PCNs se constituem em orientações para o ensino das disciplinas que firmam a base nacional, e mais cinco temas transversais que perpassam todas as disciplinas, propondo auxiliar a escola no cumprimento constitucional de fortalecimento da cidadania. Neste sentido, não se trata de um documento curricular, mas um suporte de apoio no projeto da escola na construção do seu programa curricular. O destaque dos parâmetros incide nos Temas Transversais, compreendem seis áreas: Ética (Respeito Mútuo, Justiça, Diálogo, Solidariedade); Orientação Sexual (Corpo: matriz da sexualidade, relações de gênero, prevenções das doenças sexualmente transmissíveis); Meio Ambiente (os ciclos da natureza, sociedade e meio ambiente, manejo e conservação ambiental); Saúde (autocuidado, vida coletiva); Pluralidade Cultural (Pluralidade Cultural e a Vida das Crianças no Brasil, constituição da pluralidade cultural no Brasil, o Ser Humano como agente social e produtor de cultura, Pluralidade Cultural e Cidadania) e Trabalho e Consumo (Relações de Trabalho; Trabalho, Consumo, Meio Ambiente e Saúde; Consumo, Meios de Comunicação de Massas, Publicidade e Vendas; Direitos Humanos, Cidadania). Como firmado em documento,

a educação para a cidadania requer que questões sociais sejam apresentadas para a aprendizagem e a reflexão dos alunos, buscando um tratamento didático que contemple sua complexidade e sua dinâmica, dando-lhes a mesma importância das





áreas convencionais. Com isso o currículo ganha em flexibilidade e abertura, uma vez que os temas podem ser priorizados e contextualizados de acordo com as diferentes realidades locais e regionais e que novos temas sempre podem ser incluídos (BRASIL, 1988, p. 25).

O trabalho requer reflexão acerca da ética como eixo norteador, por envolver posicionamentos e concepções a respeito de suas causas e efeitos, como também a dimensão histórica e política. Em relação a gênero, os PCNs fazem menção de maneira clara e concreta, os temas transversais devem ser trabalhados juntamente com todos os conteúdos dos quais a escola se ocupa tradicionalmente. O volume que abarca a questão de gênero, traçando uma comparação com os demais documentos do mesmo tema, é o que mais amplamente aborda o aspecto da sexualidade. Ao tratar sobre a Orientação Sexual, orienta o enfoque nas dimensões sociológica, psicológica e fisiológica da sexualidade, sobre o prisma de três eixos que informam as estratégias dos/as professores/as, segundo a proposta,

engloba as relações de gênero, o respeito a si mesmo e ao outro e à diversidade de crenças, valores e expressões culturais existentes numa sociedade democrática e pluralista. Inclui a importância da prevenção das doenças sexualmente transmissíveis/Aids e da gravidez indesejada na adolescência, entre outras questões polêmicas. Pretende contribuir para a superação de tabus e preconceitos ainda arraigados no contexto sociocultural brasileiro (BRASIL, 1999, p. 287).

Deste modo, a tessitura acerca das relações de gênero possibilita o questionamento de padrões rigidamente estabelecidos para homens e mulheres na sociedade, a valorização das subjetividades e individualidades, o enfrentamento às relações autoritárias como também incita a sua transformação. A discussão proposta contempla a diversidade de comportamentos de homens e mulheres, ou seja, a pauta da pluralidade e subjetividades se faz necessária no contexto das relações escolares. Os estudos de gênero exploram a relatividade das concepções tradicionalmente agregadas ao masculino e ao feminino, as variadas expressões de gênero e as identidades. Os estudos se incumbem de problematizar as normas e enquadramentos, possibilitam pensar os diferentes padrões de conduta, capazes de criar uma sociabilidade pautada na igualdade de gênero. No entanto, cabe destacar que os temas relacionados a gênero se restringem ao bloco referente à sexualidade, o que poderá comprometer o entendimento de construções sociais mais amplas e desvinculadas das concepções ditas naturais da engendração do “ser feminino” e “ser masculino”, ademais limitar e vincular a formação das identidades de gênero ao corpo e à sexualidade.

O mesmo ocorre ao propor o trabalho pedagógico relacionando às questões de gênero com o debate acerca a prevenção de infecções e doenças. Em outras palavras, tais posicionamentos conduzem a reduzir a abordagem em aspectos fisiológicos, relações essencialmente pautadas pela sociedade em que estão inseridas. As questões de gênero são também tratadas na temática da Ética, no entanto de maneira subliminar, a menção ao respeito mútuo deixa subentendido o estímulo ao combate às discriminações de todas as formas e tipos. Em suma, tanto as orientações em voga e consonância com a LDBEN conferem maior flexibilidade ao trabalho com os componentes curriculares, configurando-se apenas uma referência, portanto, não se trata de uma diretriz obrigatória.

No entanto, os PCNs têm por objetivo o estabelecimento de metas educacionais das quais as ações políticas do MEC devem convergir, a saber, programas de formação inicial e continuada de professores/as, avaliação na compra de livros e demais materiais didáticos,





bem como a avaliação nacional. Na concepção do MEC, trata-se de uma proposta de conteúdos que orientam a estrutura curricular de todo o sistema educacional do país. Desta forma, subsidiam a construção ou/e adequação curricular tanto nos estados quanto nos municípios, visando à contextualização de cada peculiaridade social. Considerando o posicionamento dos referenciais em relação ao tema da Orientação Sexual, a indicação permeia por toda a prática educativa, como também ocorre nos demais Temas Transversais, conforme o texto: “[...] O trabalho de Orientação Sexual se dará, portanto, dentro da programação, por meio dos conteúdos já transversalizados nas áreas do currículo, e extraprogramação, sempre que surgirem questões relacionadas ao tema” (BRASIL, 1998, p. 307-308).

Em outra vertente, nota-se que o empenho na elaboração da política educacional para Educação Sexual nas escolas continua reverberando a saúde das crianças e dos/as adolescentes e, conseqüentemente, da família, obedecendo ao modelo médico higienista<sup>4</sup>. Desta forma, as múltiplas expressões e manifestações da sexualidade humana não protagonizam o debate, como também não é problematizado o lugar que estas manifestações ocupam em nossa sociedade, ou seja, discussões que envolvem os sexos, as práticas sexuais, os corpos em amplas dimensões, os desejos, medos, paixões, amores, as subjetividades, as identidades são ignoradas. Mediante a conjuntura, a postura da escola deve propiciar a reflexão, fomentar mudanças para a dignidade humana e o exercício da cidadania de todos/as.

Além das legislações citadas e elucidação acerca dos PCNs, as discussões que envolvem a sexualidade humana e as questões de gênero são vislumbradas no Plano Nacional de Educação (PNE) e posteriormente nos Planos Municipais de Educação (PME), deflagrando a polarização do debate no cenário educacional, a celeuma foi constante no processo de elaboração e aprovação dos planos nas esferas federal, estaduais e municipais. No entanto, antes de especificar os impactos e as divergências entre os/as apoiadores/as e contrários/as aos planos, se faz necessário tecer a concepção dos planos de educação, as diretrizes e conjunturas históricas nas quais se estruturam.

### **Legislação educacional... e o gênero?**

O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova<sup>5</sup> por volta de 1932 menciona a necessidade central de elaboração de um plano amplo e contextualizado que tenha como objetivo promover e desenvolver a educação no país. Ressalta-se que este movimento reformador foi alvo de duras críticas por parte da Igreja Católica, naquela conjuntura concorria com o Estado na oferta da educação popular, detinha o controle, a propriedade e a orientação na maioria das escolas da rede privada. Em consequência da propositiva do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, na elaboração da Constituição de 1934, constava no Art. 150 as atribuições da União “[...] fixar o Plano Nacional de Educação, compreensivo do ensino em todos os graus e ramos, comuns e especializados” (DIDONET, 2000, p. 18).

4 A concepção médica higienista compreende a sexualidade apenas nos aspectos relacionados à genitalidade, considerando-a uma questão de saúde pública. A ênfase nas informações sobre prevenção do contágio de doenças sexualmente transmissíveis, para tanto, faz uso de linguagem clínica, anatômica, do âmbito médico e inacessível a maioria da população. Vincula a sexualidade à concepção biologizante e orienta que a escola trabalhe com os conteúdos de reprodução humana dentro da disciplina de Ciências.

5 O documento lançado em meio ao processo de reordenação política resultante da Revolução de 30 se tornou o marco inaugural do projeto de renovação educacional do país. Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova consolidava a visão de um segmento da elite intelectual que, embora com diferentes posições ideológicas, vislumbrava a possibilidade de interferir na organização da sociedade brasileira do ponto de vista da educação.



Reiterando a mesma perspectiva, as constituições posteriores (1946, 1967, 1969 – Emenda Constitucional) afirmaram a relevância de um plano de educação para o país, exceto a Constituição de 1937, que omitiu esse tema. Contudo, apenas em 1962, o primeiro Plano Nacional de Educação foi elaborado, sob a égide da primeira LDBEN, Lei nº 4.024 de 1961, como uma iniciativa do MEC aprovada pelo Conselho Federal de Educação, ao que confere a descrição “Era basicamente um conjunto de metas quantitativas e qualitativas a serem alcançadas num prazo de oito anos” (DIDONET, 2000, p. 18).

A primeira revisão do PNE ocorreu em 1965, trazendo alterações significativas no que diz respeito às normas descentralizadoras e estimuladoras da elaboração de planos estaduais. No ano de 1966, uma nova revisão ficou conhecida como o Plano Complementar de Educação, alterou a distribuição dos recursos federais que foram destinados à implantação de ginásios orientados para o mercado de trabalho e o atendimento de analfabetos com mais de dez anos. Porém a proposta de lei é apresentada pelo Ministério da Educação e Cultura em 1967, por meio de quatro encontros nacionais de Planejamento, mas sem a concretização dos termos. No processo de redemocratização do país, diversos movimentos sociais emergentes reivindicavam a defesa do direito à educação, e cobravam ações planejadas do poder público de longo prazo. Em consequência de todo esse processo político, a Constituição Federal (CF) de 1988 resgatou a ideia de um plano nacional na forma de lei, conferindo estabilidade as propostas governamentais na área da educação, conforme define o Art. 214 da CF,

a lei estabelecerá o plano nacional de educação, de duração decenal, com o objetivo de articular o sistema nacional de educação em regime de colaboração e definir diretrizes, objetivos, metas e estratégias de implementação para assegurar a manutenção e desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis, etapas e modalidades por meio de ações integradas dos poderes públicos das diferentes esferas federativas que conduzam a (Emenda Constitucional Nº 59/2009):

- I – erradicação do analfabetismo;
- II – universalização do atendimento escolar;
- III – melhoria da qualidade do ensino;
- IV – formação para o trabalho;
- V – promoção humanística, científica e tecnológica do País;
- VI – estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação como proporção do produto interno bruto (BRASIL, 1988, p. 125-126).

Posteriormente, a nova LDBEN, Lei de Nº 9.394/96, se consolida como documento norteador para elaboração dos planos municipais de educação. Em 1990, em Jomtien, Tailândia ocorreu a Conferência Mundial de Educação para Todos, organizada pela UNESCO, que contou com a participação de várias entidades internacionais, visando à erradicação do analfabetismo e a universalização da educação. Pouco depois, em parceria com o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) e a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), o Ministério da Educação articulou a construção do Plano Decenal de Educação para Todos. Seguindo as orientações da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, determina à União a elaboração do plano, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, conforme determina “Art. 87. É instituída a Década da Educação, a iniciar-se um ano a partir da publicação desta Lei” (BRASIL, 1996, p. 60). No entanto, as iniciativas não transcendem para o marco legal, apenas em 1998, o deputado Ivan

Valente apresentou no Plenário da Câmara dos Deputados o Projeto de Lei Nº 4.155/98 que afirma,

apresenta o Plano Nacional de Educação. A construção desse plano atendeu aos compromissos assumidos pelo Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública – desde sua participação nos trabalhos da Assembleia Nacional Constituinte, consolidou os trabalhos do I e do II Congresso Nacional de Educação (CONED) e sistematizou as contribuições advindas de diferentes segmentos da sociedade civil. Na justificação, destaca o autor, a importância desse documento-referência que contempla dimensões e problemas sociais, culturais, políticos e educacionais brasileiros, embasado nas lutas e proposições daqueles que defendem uma sociedade mais justa e igualitária (DIDONET, 2000, p. 33).

Além disso, um segundo projeto de lei foi encaminhado pelo Poder Executivo através do MEC após parecer a diversas entidades educacionais, bem como realização de seminários regionais, foi protocolado na Câmara dos Deputados, sob o nº 4.173/98, depois foi anexado ao de nº 4.155. No ano de 1999 foi apresentada à Comissão de Educação, Cultura e Desporto uma nova versão da lei, após o resultado das sugestões recebidas, sendo aprovada no mesmo ano. Em 2000, o requerimento de urgência ao Projeto do Plano Nacional de Educação (PNE) foi aprovado, conduzindo-o ao plenário da Câmara dos Deputados, com a finalidade de amplo debate do plano. Finalmente, foi aprovado (com duas emendas incorporadas ao texto) o Projeto de Lei, com vetos a nove metas, a Lei Nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001.

O PNE 2001-2010 tem como premissas a elevação integral do nível de escolaridade da população; avanços na qualidade do ensino em todas as modalidades e níveis; a diminuição das desigualdades sociais e regionais no que diz respeito ao acesso e à permanência, com sucesso, na educação pública e a democratização da gestão do ensino público, nos estabelecimentos oficiais. Conforme Didonet (2000), o referido plano destacou-se dos demais pelas seguintes qualidades,

é o primeiro plano submetido à aprovação do Congresso Nacional, portanto, tem força de lei; b) cumpre um mandato constitucional (art. 204 da Constituição Federal de 1988) e uma determinação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, art. 87, 1º); c) fixa diretrizes, objetivos e metas para um período de dez anos, o que garante continuidade da política educacional e coerência nas prioridades durante uma década; d) contempla todos os níveis e modalidades de educação e os âmbitos da produção de aprendizagens, da gestão e financiamento e da avaliação; e) envolve o Poder Legislativo no acompanhamento de sua execução; e f) chama a sociedade para acompanhar e controlar a sua execução (DIDONET, 2000, p. 11).

No entanto, o êxito do PNE 2001-2010 não é consensual, pois de um lado, há posicionamentos que defendem o fracasso do mesmo, e, de outro, há o mérito de sua expressão jurídica, significado sociopolítico e valor pedagógico. O referido documento deveria basear-se nas considerações das conferências de educação realizadas em todo o país que previam a sua elaboração. Vale ressaltar que houve alterações no PNE desde as primeiras versões até a elaboração, sobre isso, afirma-se que,

... mudanças que pretendiam adulterar o significado original de muitas proposições. Algumas foram mantidas e melhoradas pela intervenção firme e decidida de asso-



ciações acadêmicas, sindicatos e movimentos sociais, outras foram introduzidas, de forma sub-reptícia, para atender interesses que nunca haviam se manifestado nas conferências. Trata-se, na maioria, de inclusões apresentadas por deputados ou pelo relator do PNE na Câmara dos Deputados, por influência de lobbies privatistas, conservadores, que advogam uma submissão, endógena ou exógena, da escola pública ao mercado, a fim de garantir suas pretensões em termos de políticas educacionais, por meio de um “atalho” político para influenciar deputados, relatores e membros de comissões do parlamento, com seus experts e think tanks, que compõem as inúmeras organizações, fundações, institutos, com ou sem fins lucrativos, denominados reformadores empresariais (HYPOLITO, 2015, p. 512)

Desta forma, o referido autor avalia que o PNE em certos aspectos apresenta os objetivos da comunidade educacional progressista e comprometida com a educação pública de qualidade sociocultural, porém aquém do que esperava os movimentos sociais, e assim o “... Plano Nacional de Educação é paradoxal em alguns temas, ambíguo em outros, ora incompleto e deficiente em muitas temáticas” (HYPOLITO, 2015, p. 512). Para exemplificar esta afirmação do autor, basta analisar que se por um lado, o PNE define o aumento do financiamento para a educação, por outro lado, apresenta inúmeras metas de cunho gerencialista de avaliação.

### **Nestes tempos, da educação como arena de disputa de poder**

Conforme o previsto, a vigência do plano de 10 (dez) anos deu-se tardiamente com o início das discussões sobre a construção de um novo PNE em 2010, que de acordo com o Projeto de Lei Nº 8.035/2010 (BRASIL, 2011), deveria vigorar no decênio 2011-2020. No entanto, foram 3 (três) anos e meio de trâmite no legislativo, sendo aprovado somente em 25 de junho de 2014, por meio da Lei Nº 13.005 (BRASIL, 2014). Constatou-se mais de 2.900 (duas mil e novecentos) emendas parlamentares, advindas da mobilização da sociedade civil. As questões relacionadas ao financiamento da educação pública e questões de gênero no novo PNE foram pautas de conflitos e tensionamentos, configurando-se em muitas disputas parlamentares. O primeiro debate envolvia o investimento público em educação que propunha a forma a atingir, no mínimo, o patamar de 7% do Produto Interno Bruto (PIB) do país no quinto ano de vigência do PNE e, posteriormente o mínimo, o equivalente a 10% do PIB no final do decênio (BRASIL, 2014).

Contudo, o recorte deste estudo se concentrará no núcleo de embates que gerou maior visibilidade midiática e social, a famigerada “ideologia de gênero”, termo utilizado nas discussões sobre os Planos de Educação – estaduais e municipais. A gênese da ideologia de gênero não é unívoca, neste estudo perpassa apenas duas trajetórias congêneres, atravessadas pela doutrina religiosa católica, segundo Miskolci; Campana (2017) a narrativa foi introduzida por Joseph Ratzinger em 1997, anterior ao seu papado, constatado através de estudos em diversos documentos do Vaticano. Uma referência muito utilizada pelos/as defensores/as da intolerância aos Estudos de Gênero foi à escrita do livro “La Ideologia de Género” em 2010, por Jorge Scala, de acordo com este autor os/as pesquisadores/as que trabalham com gênero negam as diferenças naturais entre os sexos e estabelecem que a sexualidade deve ser livre de qualquer restrição.

Por outro viés, de acordo Furlani (2016), a nomenclatura “ideologia de gênero” foi usada em 1998, em uma Conferência Episcopal da Igreja Católica realizada no Peru, cujo tema foi “A ideologia de gênero – seus perigos e alcances”. Para a autora seus precursores/



as se baseiam em dois livros para compor essa narrativa, primeiro, no livro de Dale O'Leary intitulado "Agenda de gênero" de 1996, esta autora é uma militante Pró-vida, a saber, participou das Conferências da Organização das Nações Unidas (ONU) em Cairo no ano de 1994 e em Pequim em 1995, como delegada.

Nesta perspectiva, as principais referências para disseminar, mas no sentido de combater a retórica da "ideologia de gênero", são realizadas através de postagens exaustivamente repetidas de vídeos, textos, cartilhas, documentos e palestras. Criou-se também uma esfera de terror e desaprovação na afirmação de uma conspiração mundial entre Organização das Nações Unidas (ONU), União Europeia, governos de esquerda, movimentos feministas entre outros, para juntos destruirmos as famílias tradicionais brasileiras. Tais narrativas infligem à dita "moral e bons costumes", ocasionando desta forma o pânico social, por outro lado, constata-se que a opinião pública e as posturas sociais são veementes contrárias aos estudos feministas, de gênero e todas as políticas públicas de viés para e pelos Direitos Humanos.

Em 2015, especialmente, estes grupos juntamente a uma parte da população adepta as religiões judaico-cristã e aos líderes religiosos posicionam-se e combatem veemente a "ideologia de gênero". Neste sentido, constata-se que tais coletivos se empenham na articulação em divulgar simultaneamente inúmeros vídeos em suas respectivas redes sociais.

No entanto, consta na própria lei do plano a necessidade de acompanhamento e avaliação, como também a construção dos Planos Estaduais de Educação em consonância com o PNE, em seguida, os Planos Municipais de Educação (PME), também coerentes aos respectivos estados, desta forma devem compor três documentos integrados e articulados. Neste período, as câmaras legislativas em todo o país, se configuraram em arenas inquisitórias contra o debate relacionado às sexualidades e ao gênero, grupos contrários bradavam "não a ideologia de gênero", pastores e padres midiáticos alertam que tal ideologia dissolveria as famílias, pois agia na doutrinação de crianças.

Houve publicação de nota afirmando que a ideologia de gênero desconstrói o conceito de família, que tem seu fundamento na união estável entre homem e mulher. Observou-se uma ação coordenada de endereçar, em nome da Igreja Católica, ofício aos respectivos presidentes das Câmaras Municipais de todo o país. Neste documento, exigiu-se o posicionamento contrário do poder legislativo, à possível inserção no PNE, da perniciosa e nefasta ideologia de gênero, como implementação de política educacional. O entendimento religioso, das expressões "gênero" ou "orientação sexual", referem-se a uma ideologia que procura encobrir o fato de que os seres humanos se dividem em dois sexos. Assim, as diferenças entre homem e mulher, além das evidentes implicações anatômicas correspondem a uma natureza fixa, e não são resultado de uma construção social.

Parte dos seguimentos religiosos fundamentalistas a escola deve ter compromisso com a verdade, uma única verdade, trazendo o conhecimento de apenas uma realidade e não "doutrinando" os/as alunos/as com ideologias. Porém o propósito da educação é fomentar o conhecimento, repudiando a neutralização das características psicológicas e biológicas dos meninos e das meninas que segundo o entendimento episcopal ocorre com a ideologia de gênero. E novamente, posicionamentos contrários alardeiam para a desconstrução da família, do matrimônio e da maternidade, reiterando que a proposta de gênero na escola é um convite ao estilo de vida que incentiva todas as formas de experimentação sexual desde a mais tenra idade.

E assim, em boa parte das celebrações religiosas foram distribuídos cartilhas e panfletos, advertindo os pais e mães sobre o terrível perigo silencioso que rondava suas casas, a doutrinação para "homossexualização" das crianças ou/e a transformação em algo con-



trário ao sexo biológico. No entanto, a tão propagada e alardeada ideologia não constava nos planos de educação, e timidamente os estudos de gênero eram abordados com superficialidade, porém o termo “ideologia de gênero” não é utilizado pelas Ciências Humanas. A educação para a diversidade não é uma doutrinação capaz de converter as pessoas à homossexualidade, como se isso fosse possível, a proposta se insere em oportunizar aos/as professores/as e alunos/as o convívio com as diferenças, uma educação sob o enfoque da alteridade (FARINON, 2017).

Os estudos de gênero e sexualidade contribuem para levantar questões e pensar em ações na escola em uma perspectiva da educação para diversidade e, desse modo, para uma educação que combata a discriminação e preconceitos, as violências de gênero, violência contra mulher e a violência homofóbica. Deste modo, o que de fato ocorreu, um pandemônio causado pela suspeita de implantar tal proposta, deve-se ao veto da meta que previa a superação de desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da igualdade racial, regional, de gênero e de orientação sexual.

Conforme afirma em seus estudos e pesquisas, Furlani (2015), lançam os argumentos, visivelmente idênticos, afirmavam a existência de uma ameaça que pairava sobre as crianças e as famílias, discursos confusos e alarmantes, assustavam, porém não explicavam o conceito gênero. As narrativas convergiam para o senso comum, e segundo seus/suas disseminadores/as não se poderá afirmar que se trata de “menina ou menino”, ou seja a ideologia de gênero anula a sexo biológico, entendido por eles/as como natural e divino.

O argumento da negação da biologia além do equívoco, não condizem com os estudos de gênero, confere de fato com a desonestidade intelectual daqueles/as que criaram e divulgaram a ideologia de gênero no Brasil. Decerto, pesquisas e estudos de gênero não negam a biologia, é preciso que ela exista para que possamos dizer que gênero é tudo o que não é biológico, ou seja, gênero difere da biologia, gênero é um conceito da sociedade e da cultura, apenas discordam do determinismo biológico – quando a biologia é utilizada para definir o destino social. Destaca-se o brilhantismo em construir uma narrativa, suficientemente ameaçadora para sociedade, na medida em que ela se volta para a criança e a família no seu intuito destruidor.

### **Tessituras para não finalizar ...**

Os Planos Estaduais de Educação (PEEs) foram produzidos, debatidos e aprovados em sintonia com o PNE, e os Planos Municipais (PMEs), da mesma maneira seguiram em consonância aos dos estados a que pertencem. Para os/as cidadãos/cidadãs, o PNE e os planos de educação do estado e do município de onde moram, devem formar um conjunto coerente, integrado e articulado para que seus direitos sejam garantidos e o Brasil tenha educação com qualidade para todos/as. Considerando que as visões de políticas públicas e as soluções para os desafios educacionais são as mais diversas e que os Planos Municipais de Educação a serem elaborados ou adequados ao novo PNE e aos PEEs exigirá mais compromisso e envolvimento de todos/as – sociedade e governos.

Deste modo, os princípios educacionais devem objetivar a construção de uma educação sexual compreensiva, ou integral, múltipla, aberta, completa e plural, problematizam a produção que se dá culturalmente a partir das experiências das pessoas, correlacionadas com os corpos, prazeres, sensações, linguagens, representações, desejos, identidades, crenças e dentre outras. Posto isso, a questão que envolvem as sexualidades na escola, não devem apenas limitar-se a materialidade e funções biológicas (hormônios, órgãos sexuais, reprodução, gravidez, entre outros temas), mas compreendê-la e dialogar com as formas



singulares e plurais de vivê-la.

E no mesmo sentido, as instituições de ensino são desafiadas a proporcionarem através de profundas transformações, um ambiente seguro e efetivamente educativo para todas as pessoas que nelas circulam, convivem e interagem, independentemente de gênero, orientação sexual, cor, raça, etnia, religião, origem, idade, condição física ou mental. Nesse contexto, nas palavras de Canen (2001, p. 213): “[...] importante na formação dos professores frisar como historicamente se deu e se vem dando o andamento das discussões em torno da sexualidade e que melhor se perceba que este debate não está atrelado às questões biologizantes”.

No entanto, faz-se necessária à reflexão sobre o uso do debate sobre inclusão de gênero na escola para fins de visibilidade e poder de uma perspectiva ideológica conservadora. O debate sobre a inclusão dos temas de gênero e sexualidade nos planos de educação (nacional, estaduais e municipais)

Torna-se imprescindível a aposta nos/as professores/as, pela sensibilização que detêm no sentido de pensar junto com os/as estudantes sobre o respeito às diferenças e a discussão sobre as formas de preconceito no cotidiano escolar. O uso de “ideologia de gênero” é equivocado, especialmente porque não condiz com o modo como os conceitos de gênero e sexualidade são utilizados no âmbito dos estudos de gênero e feministas. Como se considerou no início deste texto, gênero é um elemento organizador da sociedade e cultura. Nessa direção, a abordagem das questões de gênero nas escolas é fundamental tanto para promover uma cultura de respeito às diferenças e aos direitos humanos, quanto para fomentar uma pedagogia que ensine, entre outras coisas, que as diferenças de sexo não podem ser materializadas em desigualdades de direitos e de acesso.

Para tanto, há desafios de diversas ordens, que precisam ser enfrentados conjuntamente pelas instituições de ensino superior, pelas políticas públicas e pelos/as próprios/as docentes. Neste sentido, vale o empenho na construção de espaços educativos mais plurais e menos desiguais e isso passa, sem dúvidas, pela formação de professores/as. E, nessa direção, todos/as que atuam na formação docente precisam da responsabilidade de fomentar a abordagem de gênero nas disciplinas, unidades de produção pedagógica, projetos pedagógicos e de gestão.

Gênero pede uma orientação crítica na educação, portanto não significa apenas a inclusão de uma disciplina, mas de uma postura avessa a determinismos e pautada no reconhecimento do/a outro/a outra, das diferenças. A escola como um espaço aberto à reflexão e de acolhimento aos/as alunos/as em suas subjetividades, individualidades e liberdades de expressão.

## Referências

BOBBIO, Norberto; MATTEUCCI, Nicola; PASQUINO, Gianfranco. **Dicionário de Política**. Tradução Carmen C. Varriale et al. 12 eds., v. II, Brasília, UnB, 1999.

BOBBIO, Norberto. **A Era dos Direitos**. Rio de Janeiro: Campus, 1992.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Documento norteador para elaboração de Plano Municipal de Educação – PME/Elaboração Clodoaldo José de Almeida Souza**. Brasília: Secretaria de Educação Básica, 2005.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. **Texto constitucional promulgado**



**em 5 de outubro de 1988**, com as alterações determinadas pelas Emendas Constitucionais de Revisão nos 1 a 6/94, pelas Emendas Constitucionais nos 1/92 a 91/2016 e pelo Decreto Legislativo no 186/2008. Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2016.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos: apresentação dos temas transversais/Secretaria de Educação Fundamental.** Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. LDB - **Lei nº 9394/96**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais/ Ensino Fundamental: Orientação sexual.** Brasília: Ministério da Educação, 1999.

BRASIL. **Lei nº 13.005 de 25 de junho de 2014.** Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Brasília: Presidência da República, 2014. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/CCIVIL\\_03/\\_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm](http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm). Acesso em: 8 abr. 2019.

CHAGAS, Juliana. **Anos de chumbo na educação:** entrevista a Ester Buffa. Poli | nov./dez. p. 13, 2008.

CANEN, Ana. Universos Culturais e Representações Docentes: subsídios para a Formação de Professores para a Diversidade Cultural. **Educação & Sociedade**, ano XXII, n. 77, dez. 2001.

CARDOSO, Ruth. Movimentos sociais urbanos: balanço crítico. In: SORJ, B.; ALMEIDA, M. (Orgs). **Sociedade política no Brasil pós-61.** Rio de Janeiro: Centro Edelstein de Pesquisas Sociais, 2008. p. 313-350. ISBN: 978-85-99662-63-2.

CASTELLS, Manuel. **A questão urbana.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1972.

DIDONET, Vital. **Plano Nacional de Educação.** Brasília: Editora Plano, 2000.

FOUCAULT, Michel. **Em defesa da sociedade:** curso no Collège de France (1975- 1976). São Paulo: Martins Fontes, 2002.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir: nascimento da prisão.** Petrópolis: Vozes, 2002.

FARINON, Mauricio Joao. Educação e ética sob o enfoque da abordagem das capacidades. **Cadernos de Pesquisa**, Sao Luiz, v. 24, n. 2, p. 12-25, maio/ago. 2017.

FURLANI, Jimena. **Mitos e Tabus da Sexualidade Humana:** subsídios ao trabalho em Educação Sexual. 3ª ed., 1ª Reimpressão. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

FURLANI, Jimena. “Ideologia de gênero”? Explicando confusões teóricas presentes na cartilha. Florianópolis: FAED, UDESC. **Laboratório de Estudos de Gênero e família**, 09 pp, 2015. Disponível em: <https://www.facebook.com/jimena.furlani>. Acesso em 8 jun 2019





HYPOLITO, Álvaro Luiz M. Trabalho docente e o novo Plano Nacional de Educação: valorização, formação e condições de trabalho. **Cad. Cedes**, Campinas, v. 35, n. 97, p. 517-534, set.- dez, 2015

LÓPEZ, Félix; FUERTES, Antonio. **Parra Comprender La Sexualidad**. Pampelona: Editorial Verbo Divino, 1998.

LOURO, Guacira Lopes (Org.). **O corpo educado: pedagogias da sexualidade**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013.

MISKOLCI, Richard; CAMPANA, Maximiliano. “Ideologia de gênero”: notas para a genealogia de um pânico moral contemporâneo. **Soc. estado**. [online]. 2017, vol.32, n.3, pp.725-748. ISSN 0102-6992. <http://dx.doi.org/10.1590/s0102-69922017.3203008>.

SILVA, Karine Nascimento. **Fala garot@!** Sobre sexualidades nas famílias e nas escolas: vozes juvenis que ecoam e transgridem. 2015. 169f. Dissertação (Mestrado em Família na Sociedade Contemporânea) – Universidade Católica do Salvador/UCSAL, Salvador, 2015.

VERAS, RP, et al., Org. Epidemiologia: contextos e pluralidade [online]. **Epidemia Lógica**. Series n. 4. ISBN 85-85676-54-X. Available from Scielo Books. Rio de Janeiro: Editora FIOCRUZ, 1998. 172 p.

VILLA, Marco Antônio. **História das Constituições Brasileiras: 200 anos de luta contra o arbítrio**. Editora: Leya Brasil, 2012.

VIANNA, Cláudia; UNBEHAUM, Sandra. O gênero nas políticas públicas de educação no Brasil: 1988-2002. **Cadernos de Pesquisa**, v. 34, n. 121, 2004.





# A CASA DA LUZ VERMELHA: DIREITO, SEXUALIDADE E RECONHECIMENTO ENTRE PROSTITUTAS DE SALVADOR-BAHIA

*Fernanda Priscila Alves da Silva  
Livia Fialho Costa*

## Introdução

A oferta de serviço sexual é criminalizada no Brasil. Além de marginalizadas, as profissionais do sexo enfrentaram, durante longas décadas, a exclusão do acesso ao cuidado em saúde. Apenas recentemente, a partir de políticas públicas e da própria organização política da categoria, prostitutas ampliam seus direitos passando a ter maior visibilidade como atores sociais, não mais como participantes de “grupo de risco”. Trata-se de uma população não apenas marginalizada, mas vítima de violência moral – pela depreciação da atividade laboral desenvolvida – e violência física, perpetrada por agentes e clientes. A violação dos direitos é tema importante a ser estudado quando o assunto é prostituição feminina.

O presente texto<sup>1</sup> reflete temas recorrentes nos estudos e pesquisas dos contextos sobre prostituição feminina. Para além da pesquisa e da busca por conhecer este contexto e dialogar com as sujeitas deste cenário, o artigo reflete o lugar de pesquisadora mulher e negra, o olhar de quem vem há alguns anos estudando esta temática e atuando neste contexto. Militar no campo do feminismo e dos movimentos de mulheres tem sido o lugar de constante transformação e resistência diante de situações que envolvem os enfrentamentos acerca das violações de direitos no campo das desigualdades presentes em nosso país e que toca diretamente nossos corpos de mulheres negras, sejam estas violações de cunho sexista, racista, de gênero, seja no encontro diário com mulheres outras que enfrentam estes desafios cotidianos.

Durante incursão no campo etnográfico, construímos diálogos e conversações com mulheres da batalha, como algumas desejaram ser chamadas, e trabalhadoras sexuais, atuantes e protagonistas dos movimentos de prostitutas espalhadas pelo Brasil. As reflexões aqui tecidas trazem discussões que surgiram no processo de construção desse trabalho, as interlocutoras da pesquisa eram mulheres Cis que se encontravam no contexto de prostituição na cidade de Salvador, entre a faixa etária, de 18 a 65 anos, pobres, em sua maioria negras, dentre dez mulheres entrevistadas, sete se autodenominavam como negras (preta+parda), duas indígenas e uma branca. A renda variava entre 01 e 02 salários mínimos, sendo que em sua maioria, o salário final está em torno de um salário mínimo. A pesquisa foi realizada com mulheres de orientação sexual em maioria heterossexual, sendo duas lésbicas.

A batalha é uma categoria que emerge do campo e do processo de pesquisa e estudo sobre as mobilidades, socialização e construção de saberes construídos por mulheres pobres inseridas em contexto de prostituição no Centro Histórico de Salvador. Ela explícita de modo amplo a complexidade da prostituição, prática social atravessada e perpassa por di-

<sup>1</sup> Parte do artigo é fruto da pesquisa de Mestrado em Educação, realizada no Programa de Pós Graduação em Educação e Contemporaneidade intitulada: Mulheres pobres em circulação: aprendizados e saberes construídos na batalha nas ruas de Salvador. Dissertação de Mestrado em Educação, 2017, Universidade do Estado da Bahia.



versas relações e categorias sociais, que nos informa no campo de estudo e investigação do tema o modo como estas mulheres especificamente significam e dão sentidos à sua prática. A batalha, portanto, expressa muito mais que mera troca de dinheiro por serviços sexuais, é uma metáfora que expressa um modo próprio de garantir a subsistência de necessidades básicas, o agenciamento e protagonismo de mulheres excluídas do mundo social e dos espaços políticos, que buscam a cidadania plena e lutam por garantia de direitos. Este artigo pretende, portanto, refletir alguns aspectos desta prática, assim como os saberes que as mulheres tecem e constroem neste contexto a partir da interface e diálogo de categorias como gênero, educação, prostituição e feminismos no Brasil.<sup>2</sup>

### **Trans(a)ções possíveis: falas necessárias desconstruindo um certo “feminismo”**

Kimberlé Creshaw (2002), propondo uma desconstrução de um feminismo que tem sido regido por uma visão eurocêntrica, aponta que é urgente discutir a desigualdade que atinge as mulheres em todo o mundo. Desse modo, as atividades dos direitos humanos têm, nos últimos anos, realizado movimentos de lutas e enfrentamentos, o que por sua vez vem assegurar maior inclusão do tema do abuso aos direitos relativos às mulheres e ao gênero no campo dos discursos dos direitos humanos. Para esta autora,

A ampliação dos direitos humanos das mulheres nunca esteve tão evidente como nas determinações referentes à incorporação da perspectiva de gênero (gender mainstreaming) das conferências mundiais de Viena e de Beijing. De fato, ao mesmo tempo que a diferença deixou de ser uma justificativa para a exclusão do gênero dos principais discursos humanos, ela, em si mesma, passou a servir de apoio à própria lógica de incorporação de uma perspectiva de gênero (CRESHAW, 2002, p.172).

A garantia dos direitos das mulheres e ampliação da proteção dos direitos humanos a partir do gênero exige, portanto, uma atenção às várias formas pelas quais o gênero “intersecta-se com uma gama de outras identidades e ao modo pelo qual essas intersecções contribuem para a vulnerabilidade particular de diferentes grupos de mulheres” (CRESHAW, 2002, p. 174). O conceito de interseccionalidade apontada pela autora tem fundamental importância nesta discussão, na medida em que seu significado questiona e provoca interlocução entre as várias dimensões e/ou modos de subordinação presentes nos diversos contextos. A interseccionalidade é uma

conceituação do problema que busca capturar as consequências estruturais e dinâmicas da interação entre dois ou mais eixos da subordinação. Ela trata especificamente da forma pela qual o racismo, o patriarcalismo, a opressão de classe e outros sistemas discriminatórios criam desigualdades básicas que estruturam as posições relativas de mulheres, raças, etnias, classes e outras. Além disso, a interseccionalidade trata da forma como ações políticas específicas geram opressões que fluem ao longo de tais eixos, constituindo aspectos dinâmicos ou ativos de desempoderamento (CRESHAW, 2002, p. 177).

<sup>2</sup> O artigo traz também elementos que vem sendo construídos na pesquisa atual de Doutorado em Educação, pelo Programa de Pós Graduação em Educação e Contemporaneidade, em uma continuidade ao processo de produção de conhecimento sobre prostituição e educação sob a orientação da Prof. Dra Lúvia Alessandra Fialho da Costa.





A quebra de paradigmas e de lugares supostamente instituídos, dos quais definem a forma como as mulheres devem se posicionar no mundo acompanhada das lutas das Pu-  
tasfeministas tem demonstrado que é necessário e urgente, de novo, visto que esta tem  
sido uma luta travada também pelas trabalhadoras sexuais há um tempo, buscar construir  
caminhos de desconstrução de um certo feminismo. Piscitelli (2016) tem apontado em suas  
pesquisas que existem tensões no campo de discussão entre feminismos e prostituição.  
Tais tensões indicam a necessidade de reivindicar uma compreensão e enfrentamento acer-  
ca das relações entre direitos diferenciados, conflitos e produção de conhecimentos sobre  
a prostituição.

A autora retoma alguns aspectos levantados por Hunt (2009) no livro “A invenção dos  
direitos humanos – uma história” sobre a noção de direitos. Segundo Piscitelli, o trabalho  
de Hunt (2009) nos ajuda pensar em aspectos que torna possível compreender a continua  
diferenciação de direitos, e dentre eles, a reivindicação no âmbito dos direitos das mulhe-  
res e dos direitos das prostitutas.

Hunt (2009) afirma que a revolução dos direitos humanos, é por definição contínua.  
A Declaração Universal dos Direitos do Homem, delineando obrigações morais para a  
comunidade mundial e alimentando um consenso internacional sobre a importância  
de defender os direitos humanos, ofereceu elementos que são acionados no que ela  
denomina de “cascatas de direitos”, na constante formulação de direitos específicos.  
Só que, essa cascata provoca conflitos sobre como ela deve fluir, sobre quais direitos  
devem ser reconhecidos (PISCITELLI, 2016, p. 77).

Os conflitos que surgem neste processo devem considerar a força política que os di-  
reitos ganham e assim tornam-se cada vez mais causas legítimas (PISCITELLI, 2016). Neste  
sentido, urge pensar nas tensões que são elaboradas nestes enfrentamentos, assim como as  
formulações de direitos de algumas correntes feministas e de organizações de prostitutas.

Um fato ocorrido em Salvador ilustra estas tensões e enfrentamentos. Fátima Medeiros,  
coordenadora da APROSBA (Associação de Prostitutas da Bahia) foi convidada a participar  
de um evento cuja pauta era discutir os direitos das mulheres e feminismos. Entretanto,  
a mensagem de uma das pessoas organizadoras do evento referindo-se a Fátima era a de  
que ela falaria após uma mulher “normal” que abordaria o tema da violência doméstica.  
A primeira reação de Fátima foi questionar o termo “mulher normal”: “E eu sou o que?”.  
Mesmo indignada, ela resolve participar do evento Durante o evento, em que se discutiu  
os direitos das mulheres, a fala de Fátima foi interrompida diversas vezes, não lhe sendo  
permitida falar das vivências e lutas das prostitutas. Tal situação causou diversos sentimen-  
tos e reações, tanto em Fátima, quanto em todas as pessoas que tem acompanhado e se  
engajado na luta pelos direitos das prostitutas.

A mulher “normal” e da qual foi lhe permitido o lugar de fala acompanhada de um  
“certo imaginário” de algumas pessoas da organização do evento não permitiram o lugar de  
fala da outra mulher, Fátima, que seria então a “mulher anormal”. As demarcações destes  
lugares têm atravessado, ainda, alguns feminismos, e impedido o fortalecimento de uma  
luta que deve incluir a todas.

Discutindo sobre o feminismo no Brasil e sua relação com a prostituição, Piscitelli  
(2016) aponta que em termos “das relações entre prostitutas e feministas, as posições  
atuais de feministas brasileiras abertamente contrárias ao reconhecimento da prostituição  
como atividade laboral e recusando-se a ouvir as vozes das prostitutas chamam a atenção”  
(PISCITELLI, 2016, p.79).







No mundo anglo saxão, as feministas discutiam e debatiam sobre as “guerras do sexo” e temas que giravam em torno da pornografia e prostituição. No Brasil, entretanto, as discussões caminhavam em outra direção. As décadas de 1970 e 1980, no âmbito das discussões feministas não trazem como pauta as discussões sobre a prostituição. Para Gabriela Leite, foi a partir da década de 1980, que o quadro foi se modificando, oscilando em movimentos de rejeição, ambivalência ou de compreensão que o exercício da prostituição como escolha. Esta última visão impulsionada e liderada pela própria Gabriela.

No final da década de 1990, no âmbito das reconfigurações do movimento feminista no Brasil, um processo de articulação e inserção em organizações não governamentais cresce no país. As leituras sobre a prostituição, neste contexto, são associadas ao turismo sexual ao tráfico internacional de pessoas com fins de exploração. A década de 2000 é marcada pela criação de um novo marco para a atuação do feminismo numa perspectiva transnacional. Neste contexto, surgem movimentos de justiça global, de redes como a Marcha Mundial das Mulheres contra a violência e a pobreza.

No Brasil, esses feminismos, conjuntamente com o protagonizado por “feministas jovens”, isto é, que por primeira vez apresentam uma agenda diferenciada em relação às gerações anteriores, cujas articulações se intensificaram na década de 2010 produziram correntes efervescentes do movimento (PISCITELLI, 2016, p. 80).

A questão sobre o trabalho sexual é bastante exótica. Não se exige, em nenhuma No marco dos movimentos de prostitutas organizadas surgem novos movimentos que questionam a disseminação da oposição entre feminismos e prostituição. Estas são reivindicações das “putas feministas” que estão se articulando e colocam em cheque essa divisão e apontam que os direitos das prostitutas também se localizam no âmbito dos direitos das mulheres. Uma importante mulher neste cenário é Monique Prada, prostituta e presidente da Central Única de Trabalhadoras e Trabalhadores Sexuais (Cuts), e integrante do Grupo Assessor da Sociedade Civil da ONU Mulheres. Em entrevista a revista Glamourama, Prada afirma:

outra atividade, o amor pela profissão para legitimar a escolha por ela. Apenas na prostituição vamos ver esse discurso, e isso é bastante emblemático: a felicidade no trabalho não pode ser parâmetro para que se mereça ou não direitos trabalhistas. Basicamente, a prostituição é um lugar onde o senso comum diz que nenhuma mulher deve querer estar – e ainda assim, milhões de mulheres a tem exercido através dos séculos. Talvez este esteja longe de ser o pior lugar do mundo para uma mulher, mas há toda uma sociedade se esforçando para torná-lo péssimo (PRADA, 2018).

A luta e questionamento feitos por Monique Prada, Fátima Medeiros e as mulheres envolvidas nos Movimentos de Prostitutas impulsionam a construções de feminismos outros, ou como afirma Monique Prada, “feminismo desde dentro”. Ou seja, é a partir do momento em que se escutam as vozes de todas as mulheres que os direitos começam a ser de fato priorizados. Isto não significa que eles sejam alcançados, visto que estamos ainda em um processo de construção, e que na conjuntura atual, aponta certos retrocessos, mas significa antes que a luta segue com mais atores e atrizes da construção, sendo, portanto, protagonistas e agentes transformadores do contexto social.





## Movimento das prostitutas: lutas, deslocamentos e enfrentamentos

Ao considerar o tema da prostituição nas sociedades ocidentais, durante muito tempo ela esteve permeada por tensões, posicionamentos diversos, lutas, processos de rejeição e segregação, tanto em relação a espaços considerados de “tolerância” quanto em relação às prostitutas. Em diversas áreas de conhecimento este fenômeno partiu de uma interpretação funcional. Nesse sentido, o discurso de que a prostituição era um “mal necessário” se integrava bem à instituição do casamento.

No Brasil, várias áreas de saberes instituídos como, por exemplo, a Medicina, o Direito, apresentaram visões sobre o corpo da prostituta e sobre seu exercício profissional considerando-o ora como vadiagem, perversão, doença, pecado, consequência da miséria, ameaça aos costumes e à saúde pública. Estes processos de formação e ressignificação pelos quais historicamente foram sendo construídos os significados da prostituição localizam-na no lugar daquilo que é marginal.

Em seus estudos, Rago (1991) demonstra que a prostituição tem sido predominantemente focalizada como sendo uma resposta à miséria econômica, a transgressão de uma ordem moral rígida. Desse modo, seu papel é considerado o de dar razão aos impulsos libidinais que estão presos no interior da família nuclear, em contrapartida, fica a marca e o lugar de marginal.

Fonseca (1982), ao abordar a história da prostituição em São Paulo, considera a polícia de costumes e vê o problema da prostituição como algo que deve ser tratado pela polícia. Neste contexto a regulamentação da prostituição esta diretamente relacionada ao processo de regulação.

Para Wijers (2004), é possível apontar quatro regimes legais sobre prostituição: proibicionismo, regulamentarista, abolicionista e laboral. Em todos os regimes, com exceção do último o objetivo é o controle e a supressão do mercado do sexo. Na perspectiva regulamentarista, que teve seu início no Brasil da década de 1840 e também foi influenciado por Parent-Duchâtelet, esse modelo vai se consolidando entendendo a prostituição como algo reprovável moralmente, mas ao mesmo tempo algo que não se pode acabar por completo sendo, portanto, um “mal necessário” (BARRETO, 2008).

Rodrigues (2010) aponta que para além da diversidade de modalidades em que a prostituição se concretiza na atualidade, o que se destaca é a concomitância entre mulheres que trabalham como prostitutas, de um lado, e a emergência de organizações de defesa dos direitos das prostitutas de outro.

Rago (1991) demonstra que o regulamentarismo e o abolicionismo são duas das principais abordagens presentes nos debates sobre prostituição. De um lado, o regulamentarismo, originado em meios juristas e tem como objetivo enfrentar este “mal necessário”. De outro lado, a vertente abolicionista, apoiando-se em um discurso corrente em países da Europa, se posicionando contrariamente a qualquer interferência estatal na questão, considerada um atentado contra a liberdade individual.

O aprofundamento dos debates sobre a prostituição, no campo do feminismo, a partir da década de 1980, deu origem a uma “guerra de posições” bastante hostil. Enquanto alguns setores, para as quais o sexo está na origem da opressão das mulheres, entendem a prostituição como a forma mais literal de escravidão sexual, outros destacam a positividade invariável do sexo, que é entendido como nada mais que a origem do prazer e do poder na vida das mulheres. A prostituição nessa perspectiva se coloca como a mais subversiva das práticas sexuais dentro da ordem



social sexista. Esse novo enfoque se desenvolveu inicialmente e com maior expressão nos EUA e Holanda, como resultado de articulações e parcerias múltiplas e diferenciadas entre prostitutas e ativistas feministas – essas em sua maioria lésbicas ligadas a movimentos e entidades homossexuais (RODRIGUES, 2010, p. 08).

No Brasil, esta perspectiva ganha adeptos a partir dos anos 1980, momento em que as prostitutas começam a se organizar politicamente, buscando o reconhecimento da prática da prostituição enquanto trabalho (Rodrigues, 2010; Moraes, 1996).

Para Piscitelli (2013), nas discussões sobre sexualidade no mundo contemporâneo, a prostituição situa-se entre as práticas sexuais que no passado foram objeto de repressão, mas que atualmente se insere em um processo de relativa normalização e por isto permeada por embates, negociações advindas dos movimentos sociais e organizativos.

Desde 1975, o dia 02 de junho é conhecido como o dia Internacional das prostitutas, isto ocorre a partir do fato de que em Lyon prostitutas francesas ocuparam uma igreja em atitude de protesto contra o preconceito e discriminação vivenciada a partir da relação com policiais.

Em 1985, na Holanda, ocorreu o I Congresso Mundial de Putas e terminou com a criação do International Committee for Prostitutes (ICPR). O II Congresso Internacional ocorreu em 1986. Ambos os Congressos versavam sobre o trabalho sexual no ocidente. No II Congresso, foi elaborada uma declaração sobre prostituição e feminismo. Nesta declaração, as prostitutas se identificaram com o movimento feminista e repudiaram sua condição de vítimas ou símbolos de opressão patriarcal. Reivindicaram seus direitos como trabalhadoras e como mulheres (BRASIL, 2012, p.30).

No Brasil, 1979 é considerado um marco no que tange ao processo de organização das mulheres que exercem a prostituição. Neste cenário, as mulheres começaram a se denominar profissionais do sexo. Em São Paulo, e posteriormente no Brasil, Gabriela Leite é uma figura importante neste processo por ser a liderança do movimento das prostitutas e por fortalecer cada vez mais a categoria (MARINHO, 2007).

Neste momento, várias questões relacionadas ao exercício da prostituição mobilizam as mulheres, instalando aos poucos outra concepção a respeito do lugar da prostituta na sociedade. Foi a partir da década de 1970, que as prostitutas no caso dos EUA e em diversas cidades francesas criaram organizações com o objetivo de se defender de práticas violentas, assédios, abusos e agressões físicas por parte de clientes e policiais. Os movimentos reivindicativos que mais impactaram no Brasil em torno do reconhecimento dos direitos humanos, da cidadania e liberdade da prostituta adulta iniciaram nos anos 1980 com a liderança de Gabriela Leite.

A partir dessa década, constituía-se no Brasil a produção de novo lugar social das prostitutas através de: a) fortalecimento da liderança de Gabriela Leite e o surgimento de novas protagonistas; b) entrada de mediadores e colaboradores de ONGs que forneceram uma linguagem política à compreensão da situação das prostitutas e de seus direitos; c) circulação de diferentes discursos sobre a prostituição na mídia, por meio do confronto de ideias, como caso de polícia versus questão social e política, e pelo desdobramento de eventos locais específicos; d) interlocução entre prostitutas associadas, poderes públicos representantes políticos (MORAES, 1995, p. 196-197)





Em 1987 acontece o primeiro Encontro Nacional de Prostitutas, no Rio de Janeiro, contando com representações de oito capitais brasileiras. Em 1988, constitui-se, no Rio de Janeiro, na Vila Mimosa, a primeira Associação de prostitutas. Aos poucos, em todo o país diferentes modelos associativos foram surgindo. Em 1989 acontece o Segundo Encontro das Prostitutas tratando do tema do HIV. A partir de então, nos anos seguintes ocorrem outros encontros nacionais e regionais reunindo prostitutas de todo país. No Ceará temos a APROCE (Associação das Prostitutas do Ceará), em Sergipe a ASP (Associação Sergipana de prostitutas), no Rio Grande do Sul o NEP (Núcleo de Estudos da Prostituição). O surgimento da Associação de prostitutas da Bahia (APROSBA) acontece entre os anos 1995 (MARINHO, 2007).

Olivar (2012) ao fazer a memória deste momento histórico e do movimento de prostitutas remonta a primeira mobilização política de trabalhadoras do sexo no Brasil por volta dos anos 1979 e 1982 em São Paulo. Neste momento, a luta das mulheres relacionava-se a luta pelo respeito à vida e integridade física das mulheres prostitutas acompanhada da luta contra a epidemia da AIDS.

Importante situar que o movimento organizado de prostitutas ao final da década de 1980 ainda não contava com uma articulação sólida com os direitos humanos. Os encontros nacionais das prostitutas vão aos poucos se consolidando neste processo. A prostituição passa a ser considerada “um trabalho como outro qualquer” e desse modo a luta pela proteção do direito ao trabalho vai ganhando força, sendo pauta até hoje das agendas do movimento (SKACKAUSKAS; OLIVAR, 2010, p. 02).

Em relatórios nacionais e internacionais, além de pesquisas acadêmicas, em diversas partes do mundo, chama a atenção o processo de empoderamento de prostitutas adultas como agentes de controle de HIV-AIDS. De acordo com Moraes (2014), diversas organizações internacionais de prostitutas compartilham informações por meio de cartilhas, publicações, pesquisas, artigos sobre HIV-AIDS possibilitando assim a prevenção e organização de um grupo que está ligado ao trabalho sexual.

O debate e bibliografia sobre prostituição tratam de processos globais que associam prostituição à migração, ao tráfico de mulheres e pessoa, à expansão da atividade no mercado de consumo. Estes temas são articulados por Piscitelli em vários de seus estudos. Em um estudo de Pós Doutorado, a autora fala em “Trânsitos e mercados transnacionais do sexo” considerando diferentes facetas do tema e articulando a partir de um trabalho etnográfico, onde a autora acompanhou os trânsitos de brasileiras em diversos lugares do Brasil, além de Itália e Espanha. Para Piscitelli (2013),

A vinculação de deslocamentos nos mercados do sexo e tráfico de pessoas recria noções que permeiam a literatura internacional e os debates feministas sobre prostituição. Tais noções são atualizadas por instâncias diversificadas- organizações dedicadas a proteger os direitos da criança, movimento de mulheres e organismos que combatem o crime organizado transnacional-, em discussões nas quais confluem interesses que operam em diversos planos. Essas noções informaram a promulgação de leis com diferentes graus de alcance, cujos efeitos são complexos, porque, visando proteger potenciais vítimas, incidem no desempenho de atividades nos mercados do sexo e na migração, atingindo particularmente as migrantes não documentadas (PISCITELLI, 2013, p. 20).

O encontro com os movimentos, deslocamentos e encontros das prostitutas, prin-





principalmente a partir do contexto brasileiro, possibilita um olhar mais amplo sobre o debate. Entretanto, este movimento se concretiza de formas diversas e a partir de realidades específicas. Enquanto em algumas regiões as prostitutas se organizam de formas institucionalizadas (e este movimento é seguramente importante), existem contextos em que estas formas de organização, enfrentamentos e deslocamentos se configuram de outros modos.

### **A Casa da Luz Vermelha**

Aqui trazemos dados de uma pesquisa realizada em Salvador e com desdobramentos ainda em curso. As interlocutoras da presente pesquisa integram as mulheres da batalha e as trabalhadoras sexuais, com idade entre 18 e 65 anos e que exercem a prostituição. Na presente pesquisa, as mulheres se autodenominam trabalhadoras sexuais, profissionais do sexo, prostitutas e também se reconhecem como mulheres da batalha, havendo um encontro das variadas formas pelas quais as mulheres que exercem a prostituição como trabalho se localizam e se identificam. Afirmar outra forma de se autodenominar não anula o significado e sentido que ambas têm dado a si próprias. O diferencial, neste momento, é de uma aproximação do Movimento de prostitutas organizado, denominado APROSBA, Associação das Prostitutas da Bahia.

A casa da luz vermelha, a luz vermelha, as cores, os jogos de luz e movimentos, a dança, os cheiros e sabores, os corpos envolventes e envolvidos, entregues, seduzidos, seduzindo, rompendo formas, modos e homogeneidades. A imagem da casa de luz vermelha neste texto tem fundamental importância na medida em que traz à tona as memórias dos lugares e das pessoas que frequentam a casa de luz vermelha. As formas da casa de luz vermelha tem se reconfigurado historicamente e geograficamente, ganhando sentidos e significados próprios dos contextos locais e realidades que são distintas e heterogêneas.

Escutei a expressão “casa de luz vermelha” tempos depois que já frequentava a casa de luz ou da luz vermelha. O que havia escutado desde minha infância era: “ali é o inferninho, você não deve passar por lá”. Inferninho e casa de luz vermelha, imagens que remetem a lugares específicos. A verdade é que pouco sabia o que era inferninho, mas minha curiosidade gritava e o desejo era de passar sim naquela rua e ver esse tal de inferninho.

A aproximação de lugares onde o exercício da prostituição se localiza, e, portanto, local laboral de trabalhadoras sexuais, de minha parte se deu a partir do momento em que, como educadora social, pude conhecer o contexto dos hotéis de prostituição de Belo Horizonte, rua Guaicurus. Naquele momento pude aproximar também das ruas e espaços do Bom Fim, Praça Rodoviária e rapidamente minha memória trouxe a tona a fala, que muitas vezes escutei, ao passar de ônibus por estes lugares de que ali se localizavam como os “inferninhos”. Minha entrada nos hotéis de Belo Horizonte é muita viva e marcada pelo cheiro, pelas cores e luzes destes espaços. O “inferninho” parecia ser um local muito agradável, apesar de não entender bem isso naquele momento, pois ainda estava revestida de muitos dizeres e falas preconceituosas e que demarcavam estes lugares a partir de uma ótica estigmatizante. O fato é que a convivência, digo convivência, pois pude, como educadora social, visitar e realizar abordagens nos hotéis por um período de seis anos, conhecer as mulheres que trabalhavam no “inferninho” ou na casa de luz vermelha e reconhecer dia a dia o empoderamento feminino presente em cada uma daquelas mulheres. Também não sabia nomear isto naquele momento. Tem sido um processo de construção contínuo.

A casa de luz vermelha propriamente dita pude conhecer na Bahia, frequentando bares e Ladeiras, conhecendo os lugares onde trabalham as mulheres da batalha. Na Bahia escutei a expressão “casa de luz vermelha” e rapidamente associei a “inferninho”. O fato é





que estas imagens tem acompanhado minha memória na medida em que me aproximo e (re) aproximo deste contexto. De educadora social ao lugar de pesquisadora, venho buscando compreender estes contextos e escutar as sujeitas empoderadas e políticas presentes neste cenário.

A partir da aproximação das falas e reivindicações de prostitutas no Brasil, de Putas Ativistas, tornando-me aos poucos uma puta pesquisadora o diálogo neste texto pretende estabelecer relações sobre os significados da construção da imagem “casa de luz vermelha” no imaginário popular, assim como as expressões “inferninho”, “aquela rua”, “brega”, “casa das primas” tem tido no processo de estigmatização das pessoas que frequentam estes lugares. Estas pessoas são mulheres, homens, clientes, trabalhadoras/es que compõem de diversas maneiras as dinâmicas do sexo comercial.

A casa de luz vermelha, onde se encontram as mulheres da Ladeira da Montanha ou da Guaicurus tem sido historicamente marcada como um lugar onde estão pessoas de “comportamentos desviantes”. Assim, lhes são atribuídos estereótipos pelo fato de exercerem o trabalho sexual. Segundo Velho (1985), a ideia de desvio pressupõe a existência de um comportamento tido como ideal e que, portanto estaria de acordo com as normas vigentes. Desse modo, as trabalhadoras sexuais têm sido consideradas desviantes, pois apresentam comportamentos que não condizem com os padrões atribuídos ao “papel feminino”.

A prostituição tem sido colocada há muito como central em debates como questões de higienização ou de busca de ordem em diversas cidades. Os trabalhos de Engel (1989) e Rago (1985), que remetem aos séculos XIX e início do século XX tem destacado como a chegada da família real portuguesa ao Brasil, em 1808, modificou a vida da cidade do Rio de Janeiro. O desenvolvimento de atividades econômicas urbanas e a melhoria das condições de vida da população, assim como o processo de urbanização e limpeza pública da cidade, assim como a Abolição da Escravatura, tonando assim a prostituição uma opção autônoma e rentável para as mulheres.

Carneiro (2011), discutindo sobre a questão dos direitos humanos e o combate às desigualdades sociais, aponta que uma das heranças da escravidão foi sem dúvida o racismo científico do século XIX. Este, a partir de uma suposta cientificidade dividiu a humanidade em raças estabelecendo hierarquias entre elas, conferindo assim um estatuto de superioridade e inferioridade a umas e outras. Os estudos de Sueli Carneiro, Lélia Gonzalez e outras feministas negras têm contribuído fortemente à necessidade de articular racismo às questões mais amplas das mulheres. Um tema caro nesta discussão tem sido a representação social dos corpos das mulheres negras no período Colonial e Pós Abolição. Nesta discussão fica evidente a objetificação sexual dos corpos das mulheres negras.

Pacheco (2013) retoma a discussão feita pro Hooks (1995) que ao falar do contexto estadunidense pontua a necessidade de analisar como os corpos das mulheres são representados no período escravista e pós escravista. As tensões presentes nesta discussão colabora neste ponto de nossa discussão na medida em que ao verificar o modo com as feministas negras tem desvelado e denunciado estes temas encontra sintonia com os modo pelos quais as putafeministas tem buscado dialogar os temas referentes às prostitutas.

Engel (1989) demonstra que no contexto da Abolição surge a obrigação, expressa no Código do Processo Criminal, de 1932, de que prostitutas, assim como vadios e bêbados assinassem o “Termo de bem viver”, ou ainda a inclusão, no Código Penal de 1890, do crime de lenocínio, sendo a prostituição enquadrada como ultraje público ao pudor.

O Rio de Janeiro, neste período, era visto como lugar perigoso, marcado por epidemias e hábitos/posturas inapropriados de modo que a higienização da cidade era algo “necessário”. Os médicos tornaram-se, neste cenário, os consultores do governo no que tange aos







assuntos de higiene pública. A medicina francesa, do Dr. Parent-Duchâtelet é fortemente presente e busca resolver os problemas sociais a partir destes olhares e modo de operar. Na perspectiva de Foucault (1988) falar de sexo relacionava-se a falar de aberrações, perversões, extravagâncias e um discurso fortemente moralista. Engel (1989) aponta que este processo de higienização da cidade se relaciona com quatro dispositivos da sexualidade propostos por Foucault (1988): histerização do corpo da mulher, pedagogização do sexo da criança, socialização das condutas de procriação e psiquiatrização do prazer perverso (Barreto, 2008).

Marinho (2007) aponta que a prostituição carrega uma significação marginal, e como partem de um grupo social marginal às prostitutas são afastadas econômica da categoria de trabalhadoras e identificadas como desviantes do papel sexual socialmente aceito. A prostituição tem sido, predominantemente, segundo Rago (1991) tanto como uma resposta à situação de miséria econômica quanto de transgressão a uma ordem moral acentuadamente rígida e castradora. Para Marinho (2007) é possível identificar duas dimensões acerca da identidade da prostituta: de um lado, a construção de um perfil depreciativo da categoria, que de modo geral, tem sido vivenciado pelas mulheres que vivem mais intensamente o conflito da identidade de prostituta e de outro, a construção de um perfil mais positivo da categoria ligado às mulheres que tendem a relativizar os preconceitos. Este último, embora não seja um padrão dominante nesta prática, pode ser mais identificado quando o exercício da prostituição está ligado aos movimentos de prostitutas. Concordando com Marinho (2007) neste ponto, considero que a imagem da casa de luz vermelha ganha outros tons quando abordado a partir das perspectivas das Putas Militantes, das Putas Feministas, das trabalhadoras sexuais que reconhecem seu fazer laboral e lutam pela garantia de direitos deste trabalho.

O deslocamento e mudança de paradigma a partir desta percepção tem sido algo que vem sendo considerado neste estudo e na pesquisa em desenvolvimento, ou seja, a aproximação dos movimentos de prostitutas, acompanhada da contínua presença junto às outras trabalhadoras sexuais e mulheres da batalha que não estão militando, mas que trabalham e batalham tem apontado que também a visão acerca destes lugares modifica na medida em que se transita por estes lugares. A ideia de casa de luz vista socialmente, como um lugar depreciativo ganha outros contornos a partir dos olhares daquelas que estão no ativismo. Esta afirmativa, certamente, não qualifica ou desqualifica estes olhares, antes, aponta os processos de transformações de olhares, que podem e devem ser desconstruídos, (re)construídos, a partir da militância, a partir da batalha, a partir dos encontros possíveis e da produção de conhecimento que vai sendo gestada neste cenário.

A partir destes deslocamentos se faz urgente reafirmar a luta dos movimentos de prostitutas espalhados pelo Brasil e assim reafirmar também a luta do feminismo. Atualmente ressurgem no Brasil a afirmação de prostitutas como feministas em um movimento “no qual se tornam evidentes alianças entre elas e setores do movimento feminista, que realizam encontros com putas feministas” (Piscitelli, 2016, p.84). Corpos e lugares são marcados como marginais. No caso dos corpos das mulheres negras objetificados, no caso dos lugares e casas de luzes vermelhas vistas como não lugares ou lugares inapropriados. Vai ficando evidente nesta discussão de que a construção de uma pauta feminista, não é nunca, uma única pauta. As contribuições apresentadas pelas feministas negras, em movimento de diálogo e relação contribuem no campo do pensamento das putafeministas.

Neste ponto, gostaríamos de chamar a atenção a uma afirmativa de Sueli Carneiro que pode contribuir nesta reflexão. Remetemo-nos a expressão “enegrecer o feminismo” utilizada para designar a trajetória das mulheres negras no interior do movimento femi-





nista brasileiro. Esta afirmativa aponta Carneiro (2003) uma formulação clássica feminista de um lado, que esta ancorada na identidade negra e de outro, nos mostra “a insuficiência teórica e prática política para integrar as diferentes expressões do feminismo construídos em sociedade multirraciais e plulturais” (Carneiro, 2003, p. 118). A partir desta experiência o feminismo proposto por feministas negras contribuí com o tem-se denominado mais contemporaneamente, de putafeminismo, pois considera que o feminismo hegemonicamente pautado pela branquitude não tem dado conta dos diversos marcadores que estão nesta discussão.

### **Sobre o Feminismo em comum, Tiburi (2018) afirma que este**

nos leva à luta por direitos de todas, todes e todos. Todas porque quem leva essa luta adiante são as mulheres. Todes porque o feminismo liberou as pessoas de se identificarem somente como mulheres ou homens e abriu espaço para outras expressões de gênero – e de sexualidade – e isso veio interferir no todo da vida. Todos porque luta por certa ideia de humanidade (que não é um humanismo, pois o humanismo também pode ser um operador ideológico que privilegia o homem em detrimento das mulheres, dos outros gêneros e, até mesmo, de outras espécies) (p. 11-12).

A desconstrução acerca da imagem da casa de luz vermelha desde uma perspectiva que marginaliza e desqualifica o lugar da prostituta acompanhada das reconstruções possíveis advindas das falas dos movimentos de prostitutas e do feminismo que “leva em conta a luta pelo direito de todas” impulsiona a conhecer mais de perto estes Movimentos. A seguir pretendemos discutir os caminhos do Movimento de Prostitutas, sem esquecer, entretanto, que partimos de nosso olhar, que é ponto de vista e se enriquece no diálogo com outras pessoas e estudos acerca do tema.

### **Considerações finais**

O objetivo do artigo foi o de trazer algumas observações realizadas em campo. Buscamos, ainda, problematizar a discussão acerca do reconhecimento dos direitos sociais e da equidade de gênero das profissionais do sexo, a partir da leitura e trajetória do movimento de prostitutas no Brasil, assim, consideramos que esta discussão nos coloca de temas importantes e que devem ser aprofundados; feminismos, prostituição e direitos.

Em relação aos feminismos, o estudo tem apontado que o conceito de interseccionalidade apontado por Creshaw e pelos estudos das feministas negras contribui na medida em que colocam em foco as desigualdades de gênero e a crítica a uma identidade única e homogeneizadora de “ser mulher”. É preciso superar um feminismo que advoga a partir de teses “essencialistas”, sem relacionar a dinâmica dos diversos sistemas sociais que se inter-relacionam. Neste movimento, fica evidente que existem tensões neste campo discussão, uma delas se localiza na temática e feminismos e prostituição. Estas tensões colocam em pauta o tema dos direitos diferenciados, dos conflitos e da produção de conhecimentos acerca da prostituição.

No que tange ao campo do direito, o artigo tem apontado que os movimentos de mulheres, sejam as feministas negras, ou as trabalhadoras sexuais, como é o caso neste texto, colaboram do modo preponderante e resistente no processo de garantia dos direitos destes grupos. O modo como tais movimentos se organizam tem provocado questionamento às



perspectivas essencializantes, mas também tem provocado movimento de protagonismo e agência. Na medida em que estes grupos se colocam na linha de frente de enfrentamentos e questionamentos, cria e recriam modos outros de construção o que temos denominado de feminismo. E assim fica cada vez mais evidente que falamos em feminismos, no plural, pois implicam uma diversidade de movimentos e interações.

## Referências

BARRETO, Letícia Cardoso. **Somos sujeitas políticas de nossa própria história: prostituição e feminismos em Belo Horizonte.** Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2015. Tese de Doutorado.

BRASIL, Danielle Marinho. **A prostituição feminina e associação de prostitutas da Paraíba: movimento social, luta política e reivindicação de direitos.** Universidade Federal da Paraíba. Programa de Pós Graduação em Ciências Jurídicas: João Pessoa, 2012.

CARNEIRO, Sueli. **Mulheres em movimento.** Estudos avançados 17(49), 2003, p. 117-132.

\_\_\_\_\_. **Racismo, sexismo e desigualdade no Brasil.** São Paulo: Selo Negro, 2011.

CRESHAW, Kemberlé. **Documento para o encontro de especialista em aspectos da discriminação racial relativas ao gênero.** Revista Estudos Feministas, vol. 10, núm. 1, jan. 2002, p. 171-188.

COLVERO, Carolina Apell. **Mulheres na Batalha: performances de gênero em bares com prostituição em Santa Maria.** Dissertação de Mestrado. Santa Maria, Rio Grande do Sul, 2010.

ENGEL, Magali. **Meretrizes e doutores: saber médico e prostituição no Rio de Janeiro (1840-1890).** São Paulo: Editora Brasiliense, 1989.

ESPINHEIRA, Gey. **Divergência e prostituição: uma análise sociológica da comunidade prostitucional do Maciel.** Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro Ltda, 1984.

FOUCAULT, Michel. **História da sexualidade 1: a vontade de saber.** Tradução de Maria Theresza da Costa Albuquerque e J.A. Guilhon Albuquerque. 2ª-ed. Rio de Janeiro-São Paulo: Paz e Terra, 1988.

MARINHO, Mônica Benfica. **A carreira da prostituta militante: um estudo sobre o papel das práticas institucionais na construção da identidade da prostituta militante da Associação de Prostitutas da Bahia.** Universidade Federal da Bahia, 2007. Tese de Doutorado em Ciências Sociais.

MORAES, Aparecida Fonseca. **Mulheres da Vila: prostituição, identidade social e movimento associativo.** Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

OLIVAR, José Miguel Nieto. **Guerras, trânsitos e apropriações: políticas da prostituição fe-**





minina a partir das experiências de quatro mulheres militantes em Porto Alegre. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Tese de Doutorado Antropologia Social, Porto Alegre, 2010.

PACHECO, Ana Cláudia Lemos. **Mulher negra: afetividade e solidão**. Salvador: EDUFBA, 2013. Coleção Temas Afro.

PASINI, Elisiane. **“Corpos em evidência”, pontos em ruas, mundos em pontos**: a prostituição na região da Rua Augusta em São Paulo. Dissertação de Mestrado Antropologia. Universidade Estadual de Campinas: Campinas, 2000.

PISCITELLI, Adriana. **Ambivalência sobre os conceitos de sexo e gênero na produção de algumas teóricas feministas**. In: AGUIAR, Neuma (Org.). *Gênero e Ciências humanas: desafio às ciências desde a perspectiva de mulheres*. Rio de Janeiro: Record: Rosa dos Tempos, 1997, p. 49-66.

\_\_\_\_\_. **Re-criando a (categoria) mulher**. Campinas, 2001. Disponível em: <http://articulacaodemulheres.org.br/wp-content/uploads/2015/06/TC-2-PISCITELLI-Adriana-Re-criando-a-categoria-Mulher.pdf>. Acesso em 29 de novembro de 2015.

\_\_\_\_\_. **Apresentação: gênero no mercado do sexo**. Campinas: Cadernos Pagu, jul/dez 2005, v.25, p. 7-23.

\_\_\_\_\_. **Mercado do Sexo**. Cadernos Pagu (25) julho-dezembro de 2005. Universidade Estadual de Campinas.

\_\_\_\_\_. **Trânsitos: brasileiras nos mercados do sexo transacionais do sexo**. Coleção Sexualidade, gênero e sociedade. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2013.

\_\_\_\_\_. **Atravessando fronteiras: teorias pós coloniais e leituras antropológicas sobre feminismos, gênero e mercado do sexo**. Contemporânea, v.3, n.2, jul-dez, 2013, p. 377-404.

\_\_\_\_\_. **Conhecimento antropológico, arenas políticas, gênero e sexualidade**. Revista Mandaú, 2016, n.1, p. 73-90.

RAGO, Margareth. **Os prazeres da noite: prostituição e códigos da sexualidade feminina em São Paulo (1890-1930)**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1998.

\_\_\_\_\_. **Trabalho feminino e sexualidade**. In: DEL PRIORE, Mary. *História das mulheres no Brasil*. 10 ed. São Paulo: Contexto, 2013, p. 578-606.

REVISTA GLAMOURAMA. Disponível em: <https://glamurama.uol.com.br/voz-do-feminismo-no-brasil-a-prostituta-monique-prada-fala-para-a-revista-j-p/> Acesso em: 12 de junho de 2018.

RODRIGUES, Marlene Teixeira. **Prostituição e feminismo: uma aproximação ao debate contemporâneo**. Fazendo Gênero 9: Diásporas, Diversidades e Deslocamentos, 23 a 26 de agosto.





to de 2010.

SKACKAUSKAS, Andreia; OLIVAR, José Miguel Nieto. **Prostitutas, feministas e direitos sexuais** – Diálogos possíveis ou impossíveis. Fazendo Gênero 9. Diásporas, diversidades, deslocamentos. 23 a 26 de agosto de 2010.

TIBURI, Marcia. **Feminismos em comum: para todas, todes e todos**. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 2018.

VELHO, Gilberto (Org). **Desvio e Divergência: uma crítica da patologia social**. Rio de Janeiro: Zahar, 1985.

WIJERS, Marjan. **Delincuente, víctima, mal social o mujer trabajadora: perspectivas legales sobre la prostitución**. In: OSBORNE, RAQUEL (Org.). . *Trabajadoras del sexo: derechos, migraciones y tráfico en el siglo XXI*. Barcelona: Edicions Bellaterra, 2004. p. 209–221.



**QUARTA PARTE**  
**EDUCAÇÃO E OS SUJEITOS DO CAMPO E**  
**DAS COMUNIDADES TRADICIONAIS**





# EDUCAÇÃO E OS SUJEITOS DO CAMPO: DESVELANDO IDENTIDADE E DEMARCANDO DIFERENÇAS DA LAVOURA À LANHOUSE

*Fabiana Santos Farias da Silva  
Denise Aparecida Brito Barreto  
Cláudio Pinto Nunes*

Nosso esforço neste artigo se inicia a partir da utilização das palavras do poeta João Cabral de Melo Neto - “um galo sozinho não tece a manhã, ele precisa sempre de outros galos”-, para, metaforicamente, relacioná-las com o povo campesino que, ao longo dos tempos, vem lançando suas vozes por reconhecimento dos direitos dos sujeitos que vivem no campo por condições igualitárias no espaço educacional. O modelo de educação praticado no Brasil pelos diferentes governos entre o início do Império (1822) até meados do século XX era uma educação para a elite econômica e intelectual, em prejuízo direto e indiscriminado dos pobres, negros e índios.

Os resquícios da história nos levam à constatação de que a dinâmica educacional elitista caminha em sentido contrário às expectativas dos sujeitos campesinos, o que motivou os movimentos sociais a desencadear uma série de ações na década de 1990, forçando o Estado a criar políticas públicas específicas para o campo. Os enfrentamentos tomaram o Campo como um lugar de vida com dinâmica própria de trabalho, de cultura, de lazer e de moradia, considerando que estas questões estão intrínsecas à situação educacional exigindo, portanto, políticas próprias e adequadas a esta realidade.

Para compreendermos o ressoar das vozes, necessitamos fazer um breve retrospecto por esta trajetória de luta ideológica e política que se iniciou, timidamente, a partir de 1930, em função do manifesto escolanovista, quando a concepção de educação rural se configura em um conjunto de discussões políticas com definições pressupostas e elaboradas para este atendimento, sendo, mais tarde, incorporada na Constituição Federal de 1934, em seu art. 156, parágrafo único, pela qual, ficou determinado que, para [...] zonas rurais, a União reservaria, no mínimo, vinte por cento das quotas destinadas à educação no respectivo orçamento anual.

Tal determinação, porém, não assegurou a oferta por parte da União cabendo, mais tarde, à Constituição de 1947 propor que a educação rural fosse transferida para responsabilidade de empresas privadas (industriais, comerciais e agrícolas). Tais responsabilidades incluíam a obrigatoriedade da oferta e o financiamento das escolas. O governo autorizou a criação dos colégios agrícolas que se configuravam em instituições com objetivos de formar mão de obra técnica e especializada para atender aos produtores rurais que se enriqueciam às custas do trabalho dos estudantes destes colégios.

Em meados da década de 50, observou-se uma migração forçada rumo aos centros urbanos, o que intensificou o ensino no perímetro urbano. Sobre este período Ferreira e Brandão (2011) afirmam que “a preocupação na época não era de que a educação fosse para todos e de que os camponeses fossem atendidos. O desenvolvimento era o “carro chefe””. A preocupação era, portanto, com o desenvolvimento industrial. Exemplo disso é a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) nº 4024, de 1961, que, no artigo 32 previa que:

Os proprietários rurais que não puderem manter escolas primárias para as crian-

ças residentes em suas glebas deverão facilitar-lhes a frequência às escolas mais próximas, ou propiciar a instalação e funcionamento de escolas públicas em suas propriedades (BRASIL, 1961).

As indústrias se beneficiavam da mão de obra estudantil, advindas das escolas agrícolas, acobertadas pela Constituição, pelo Estado e pela LDB, pois os produtores agrícolas não facilitavam para que os filhos de seus empregados frequentassem as escolas, ficando aqueles relegados à exclusão escolar e entregues ao trabalho. É neste período, entre 1950-1960, que se observa a migração forçada rumo aos centros urbanos. Ao adentrarmos a década de 60, percebemos que a educação entrou em processo de universalização para atender as novas necessidades da economia em curso e, a partir de 1964, com o advento do golpe militar, há uma tentativa de continuidade das políticas públicas para o meio rural com a promulgação do Estatuto da Terra (Lei nº 4.504, de 30 de novembro de 1964) que buscou a harmonização da tensão entre a indústria e o campo, além de tentar frear as lutas pela reforma agrária que já se consolidavam pelo país.

Neste período, muitas escolas situadas na zona rural foram desativadas e seus prédios relegados ao abandono, fator que preocupou o governo e, então, nos anos 70, outras possibilidades para a escola rural começaram a ser pensadas e surgiram iniciativas situadas no campo da educação. Foram desenvolvidas várias políticas educacionais e a principal característica era a ampliação de práticas pedagógicas adaptáveis à realidade do meio rural. Programas como Promunícipio, Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL) e Programa de Expansão e Melhoria do Ensino no Meio Rural no Nordeste (EDURURAL), entre outros, foram financiados por organismos internacionais.

Na década seguinte, anos 80, intitulada por alguns estudiosos como a “década perdida”, pelas perdas econômicas dos países da América Latina, paradoxalmente tivemos aqueles anos em que no Brasil se viveu um período de enorme crescimento da organização popular e de suas experiências de participação política na sociedade. Até o fim do governo militar e início da Nova República (1985), o que detectamos na zona rural foram políticas de ensino. Uma nova Constituição foi promulgada em 1988 e, embora não cite diretamente a educação do/no campo, o artigo 206 prescreve que deve haver “[...] igualdade de condições para o acesso e permanência na escola” e que, de acordo com o artigo 205, a “educação é um direito de todos e dever do estado e da família”

Sobre o período supracitado, Saviani (2013) afirma ser uma das décadas mais fecundas de nossa história, sob o ponto de vista da organização do campo educacional, pois a mobilização desses anos orientou-se pela bandeira de transformar a Educação e a escola em instrumentos de reapropriação do saber por parte dos trabalhadores. Apesar da prescrição na Constituição e da constatação de Saviani, entendemos que tal igualdade de acesso à escola, no que se refere ao público campesino, não aconteceu, mesmo nos governos subsequentes que se denominaram democráticos. A Constituição, no entanto, abriu caminhos para a busca de direitos sociais que historicamente haviam sido negados. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9394/96) é um exemplo disso, pois trouxe em si avanços e conquistas voltadas às políticas educacionais do campo.

Em 1997 realizou-se o I Encontro Nacional de Educadores da Reforma Agrária (I ENERA), promovido pelas entidades Movimento dos Sem Terra (MST), Universidade de Brasília (UnB), Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura (UNESCO), Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) e Conselho Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB). De acordo com Kolling, Nery e Molina (1999, p.14) o encontro tinha como finalidade:

Ampliar um debate nacional sobre a educação do mundo rural, levando em conta o contexto do campo em termos de cultura específica, bem como a maneira de ver e de se relacionar com o tempo, o espaço e o meio ambiente e quanto ao modo de viver, de organizar a família e o trabalho.

A proposta dos movimentos sociais envolvidos no I ENERA intencionou construir, a partir de suas lutas, uma política que ampliasse o sentido da educação com vista às diferenças existentes entre campo e cidade. Como resultado concreto e positivo deste encontro, no ano seguinte, aconteceu a I Conferência Nacional de Educação do Campo, no qual foi criado o “Movimento por uma Educação Básica do Campo”, envolvendo grupos organizados, pesquisadores em parcerias com universidades e outras instituições sociais.

A partir dessa I Conferência Nacional de Educação do Campo e do Movimento por uma Educação Básica do Campo, foram criadas ações para o fortalecimento dessa modalidade, evidenciados no quadro abaixo.

<b>Ação/Política/Programa</b>	<b>Criação</b>	<b>Proposta</b>
<b>Articulação Nacional Por Uma Educação Básica do Campo</b>	<b>1998/CNBB/MST/UNB/ UNESCO e UNICEF</b>	<b>Promover e gerir as ações conjuntas pela escolarização dos povos do campo em nível nacional.</b>
<b>Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA)</b>	<b>1998/MDA/INCRA</b>	<b>Fortalecer a educação em áreas de Reforma Agrária.</b>
<b>Diretrizes Operacionais para Educação Básica nas Escolas do Campo/Parecer nº 36/2001 e Resolução 1/2002</b>	<b>2002/ Conselho Nacional de Educação</b>	<b>Reconhece o modo próprio de vida social e o de utilização do espaço do campo como fundamentais, em sua diversidade, para a constituição da identidade da população rural e de sua inserção cidadã na definição dos rumos da sociedade brasileira.</b>
<b>Grupo permanente de trabalho de Educação do Campo (GPT)</b>	<b>2003/Ministério da Educação (MEC)</b>	<b>Apoiar a realização de seminários nacionais e estaduais para a implementação de ações direcionadas a Educação do Campo.</b>
<b>Coordenação -Geral de Educação do Campo (CGEC) e criação da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade – SECAD.</b>	<b>2004/ Ministério da Educação (MEC)</b>	<b>Instâncias federais responsáveis, especificamente, pelo atendimento da demanda por Educação do Campo a partir do reconhecimento de suas necessidades e singularidades.</b>

Fonte: Organizado pela autora.

A aprovação da Resolução CNE/CEB nº. 01, de 03 de abril de 2002, constituiu um avanço significativo no reconhecimento das características sociais e culturais, próprias do povo camponês, e a educação começa a se materializar. As Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas escolas do Campo constituíam uma conquista dos próprios sujeitos do campo e de seus parceiros, por uma educação que fosse no campo e adaptada ao jeito e condições dos sujeitos camponeses e tais diretrizes deveriam, a partir de então, ser observadas nos projetos das instituições que integram os diversos sistemas de ensino nessas escolas. No ano seguinte, o Ministério da Educação (MEC) criou um grupo permanente,



composto por pesquisadores e teóricos, cuja funcionalidade era apoiar a realização de seminários nacionais e estaduais para a implementação de ações direcionadas à Educação do Campo. Como ação afirmativa e concreta deste grupo permanente ocorreu a realização da II Conferência Nacional de Educação do Campo em 2004 que, como propostas de encaminhamento, definiu a articulação nacional para o Movimento de Educação do Campo na luta para inserir os filhos dos trabalhadores do campo em toda educação básica (educação infantil, fundamental e médio) e nas universidades públicas brasileiras.

A partir da II Conferência, as políticas afirmativas de legalidade e reconhecimento da Educação do Campo tomam grandeza de resgate aos direitos estabelecidos na Constituição de 1988, e desencadeia daí uma normatização por meio de resoluções e decretos, viabilizando a reparação às políticas negadas até então, sobretudo no que diz respeito às particularidades dos sujeitos do campo. A exemplo disso tem-se a Resolução CNE/CEB nº 2, de 28 abril de 2008, que, pela primeira vez em um documento normativo, aparece a denominação “Educação do Campo”. Destacamos também o Decreto Federal nº 7.352/2010, que elevou a Educação do Campo à política de Estado, superando os limites existentes em sua execução apenas a partir de programas de governo, sem nenhuma garantia de permanência e continuidade. Sobre este Decreto, Molina e Freitas (2011, p. 19), refletem:

O Decreto dispõe sobre a política de educação do campo e o Pronera. Ou seja, de um lado, enfim, é possível dizer que se tem no Brasil uma política pública, no seu sentido de política permanente, porque é materializada no escopo do Estado brasileiro. Com efeito, bem mais que as resoluções do CNE que é “apenas” um órgão de aconselhamento de um ministério (MEC), o Decreto, baixado pelo Presidente da República, tem muito mais forte o sentido de concretização dos resultados – nesse caso, positivos – das lutas sociais por uma Educação do Campo empreendidas até o presente.

É inegável constatar que a educação campestre foi prejudicada ao longo da história de nosso país em decorrência do sistema educacional não ter considerado o meio em que vivem os educandos e suas especificidades. Muitas vozes foram silenciadas e outras sequer ouvidas, mas é necessário destacar que as lutas advindas dos movimentos sociais e dos trabalhadores da terra galgaram passos firmes na direção de afirmar o campo como um espaço de debate e aprofundamento das questões políticas e educacionais para aqueles sujeitos.

### **Ressoando as vozes silenciadas: a identidade dos habitantes do campo**

Quando pensamos no homem da roça, nos remetemos a lembrança do sujeito “caipira” personificado na personagem Jeca Tatu<sup>1</sup>, de Monteiro Lobato, e interpretado por Amácio Mazzaropi, em 1914, no filme de mesmo nome do personagem e que representa um homem simples que vive no campo, fuma cigarro de palha, lida com a terra e fala fora dos padrões cultos da língua. Esta imagem estigmatizada e cristalizada do ser campestre perdura em nossa cultura popular e dificulta o olhar sensível às marcas identitárias dos sujeitos do campo. Tal discussão nos faz compreender que a identidade dos povos do campo está

1 Jeca Tatu é um personagem criado por Monteiro Lobato em sua obra *Urupês* (1914), que contém 14 histórias baseadas no trabalhador rural paulista. Simboliza a situação do caboclo brasileiro, abandonado pelos poderes públicos às doenças, seu atraso e à indigência. Fonte: Agência Focruz de Notícias — Editora SENAC. “Monteiro Lobato e a gênese do Jeca Tatu”.2006.







vinculada não apenas à origem rural, mas com todo um contexto sociocultural onde os indivíduos estão inseridos, ao espaço geográfico e regional, ao trabalho com a terra, também, com atividades não agrícolas e mesmo com o trabalho assalariado nas cidades, ainda que o lugar de moradia seja o campo, ou seja, compreender de que lugar estamos falando, de onde estamos partindo e que indivíduo pretendemos examinar.

Bauman (2005) defende que a identidade não está ligada ao local de nascimento ou origem de um indivíduo, mas sim ao seu local de pertencimento. O pertencimento é entendido pelo autor como o local de acolhimento e de cultura vivida. Hall (2004) diz que as identidades (abordadas por ele no sentido plural) são construções do plano metafórico e que, apesar de fazerem parte da natureza essencial do indivíduo, também estão ligadas ao relacionamento e com o uso que o mesmo faz da história, da cultura e da linguagem, visando a construção não tanto daquilo que cada indivíduo é, mas daquilo no qual ele se torna. Ambos apresentam a conceituação de identidade partindo não apenas da natureza oriunda do indivíduo, mas também das relações sociais e culturais das quais ele se apropria.

Nesse contexto, entendemos que a terra produz a sua gente, de características singelas e marcantes que imprimem em suas marcas da cultura da terra, dos costumes e da crença religiosa um jeito peculiar de viver a vida. A este respeito, Carvalho (2000, s./p.) argumenta que “o trabalho realizado pelos sujeitos sociais que vivem no campo e do campo tem características próprias. Em torno do mundo produtivo desenvolvem-se laços familiares, sociais e culturais singulares”. Tais características, defendidas por Carvalho, muito mais do que definir de que sujeito estamos falando, elucida uma questão negada no percurso histórico de homens e mulheres camponeses que foram sublimados em sua especificidade, ao passo que o progresso caminhou na contramão de sua cultura. A cidade é cada vez mais entremeadada por atividades do meio rural, do mesmo modo que o rural começa a designar novas funções produtivas e algumas de origem urbana. Essas possibilidades de coexistências se mostram como uma via de mão dupla, onde habitar o rural significa imaginar e introjetar no cotidiano às percepções e criações que emanam do urbano. A identidade, então, precisa ser tratada dentro deste contexto sociocultural entre rural e urbano, privilegiando também a dimensão pessoal dos sujeitos, uma vez que a dimensão pessoal coabita a dimensão social. Deste modo, partimos do princípio de que todo ser, além de fazer parte de um grupo social, convive com vários outros grupos e também com os outros sujeitos destes grupos e, nesse intercâmbio relacional, esse sujeito toma consciência de sua unicidade.

Segundo a perspectiva bakhtiniana, a construção da identidade é dialógica: O Eu é reconhecido a partir da interação com o outro. Bakhtin, assim se posicionou: “De minha parte, em todas as coisas, ouço as vozes e sua relação dialógica” (BAKHTIN, 2003, p. 413). Para o autor, a identidade é construída pela alteridade e esta é inerente do próprio ser. De acordo com Prado (2014, p. 352) “a alteridade é o movimento de constituição e de desconstrução do eu e do meu pelo outro e pelo teu e isso só é possível porque há relações sociais e verbais entre os sujeitos. A alteridade é o ser refletido no outro, é a mudança do ser possibilitada pelo outro”.

Deste modo, o contexto histórico, a linguagem, a alteridade e a própria história dos sujeitos do campo se configuram como fatores determinantes no processo de sua formação identitária. Sobre isso, Hall (2000), ao também analisar como a identidade é construída, aponta que ela é formada via comparação com outras identidades, ou relacionada às diferenças, ou seja, não está apenas no ser, mas fora dele. Nesta perspectiva, a identidade dos sujeitos camponeses é constituída inicialmente pela sua alteridade, pelo seu Eu entremeadado de histórias de vida e relações afetivo-familiares, em torno do universo sociocultural no qual estão envolvidos, o qual define as formas de ser e de viver, de representações simbó-





licas todas distintas do espaço urbano. Tais especificidades dos habitantes do campo vêm sendo tratadas de forma excludente, ao passo que a influência urbana adentrou o espaço rural, e a interação social e o dialogismo defendidos por Bakhtin tornaram-se ferramentas de expropriação de cultura. As construções dialógicas com a terra, com a natureza, com o outro, com a crença e cultura, não são mais imaculadas de influências externas, ao contrário, o mundo urbano carregado de hibridismo cultural<sup>2</sup> adentra ao campo.

Os autores Bauman (2005) e Hall (2004) argumentam que as identidades estão sendo descentradas, ou seja, deslocadas e fragmentadas em virtude da sociedade moderna que se define por seu caráter de mudança constante, rápida e permanente, fazendo com que o indivíduo deste tempo não apresente uma identidade fixa ou efetiva, pois ela é formada e transformada continuamente. Diante disso, compreendemos, dentre outras questões, os processos culturais, as estratégias de socialização e as relações de trabalho vividas pelos sujeitos do campo em suas lutas cotidianas para sustentar sua identidade como elemento essencial de seu processo formativo. Deste modo, as vozes dos sujeitos do campo tornam-se uníssonas ao gritar por respeito às suas especificidades identitárias. Tal direito não deve ser desconsiderado ao pensar na proposta de educação voltada para o campo, que busca atender a estas especificidades, valorizando as diversas culturas, as memórias e os saberes construídos socialmente. De acordo com Caldart (2002, p. 19),

A educação do campo se identifica pelos sujeitos é preciso compreender que por trás da indicação geográfica e da frieza de dados estatísticos está uma parte do povo brasileiro que vive neste lugar e desde as relações sociais específicas que compõe a vida no e do campo, em suas diferentes idades, estão famílias, comunidades, organizações, movimentos sociais.

A autora ainda chama a atenção ao defender que a perspectiva da educação do campo é exatamente a de educar este povo, estas pessoas que trabalham no campo, para que se articulem, organizem-se e assumam a condição de sujeito da direção de seu destino. O povo tem direito a ser educado no lugar onde vive e a uma educação pensada desde o seu lugar e com sua participação vinculada a sua cultura e às suas necessidades humanas e sociais. Compreendemos, então, que o estigma do Jeca Tatu não mais se aplica aos habitantes do campo, porém, sua essência de simplicidade, assim como o personagem Lobatiano, e seu traço peculiar demonstram que os sujeitos camponeses são específicos e, dessa forma, pensar nesta especificidade, defendida por Caldart é assegurar uma educação pautada no respeito a esta identidade camponesa.

### **Modernizando o cantar dos galos: processo educativo da lavoura à lanhou-se**

As discussões em torno da globalização e da modernidade têm sido latentes entres os filósofos e sociólogos deste século. Tais discussões mantêm uma racionalidade de que o projeto da modernidade e a expansão do capitalismo trouxeram avanços nas diversas esferas da vida social, seja na cultura, seja no campo epistemológico e também na indústria, nos meios de produção para o mercado e no ambiente camponês.

O século XIX foi palco de mudanças na estrutura social, econômica e política em várias partes do globo, devido à Revolução Industrial que impulsionava o capitalismo, fazendo surgir os grandes centros industriais, aglomerando pessoas, grupos operários que avoluma-

2 SOUSA, Leila Lima. O processo de hibridação cultural: prós e contras. Revista Temática, Ano IX, n.03 – Março/2012. Disponível em: <http://periodicos.ufpb.br/ojs/index.php/tematica/article/view/21983>.





vam as cidades em busca de emprego, mas que não dispunham de boas condições de vida e de dignidade. O processo de industrialização chega ao Brasil, a partir de 1930, e sobreveio de forma diferenciada no território nacional, tendo grandes concentrações industriais em algumas regiões e praticamente nenhuma em outras. Tal acontecimento visionou ilusoriamente a cidade como lugar privilegiado para a instalação dos trabalhadores industriais, para o comércio e serviços, transformando os centros urbanos em polos comerciais, absorvedores de tecnologias e, conseqüentemente, irradiadores de novos valores. Isso provocou uma ruptura entre o campo e a cidade, relegando um espaço residual ao mundo rural e seus significados, forçando a população camponesa a migrar para os grandes centros, causando êxodo em massa. Parafraseando o poeta Patativa do Assaré, poderíamos apelidar tal situação como “a triste partida”.

Utilizando-se, sobretudo, da mão de obra advinda do êxodo rural, o período industrial e suas transformações (sociais, econômicas, políticas e culturais) é interpretado a partir de uma visão centrada na importância da cidade e sua urbanização, fazendo com que o campo passasse a ser considerado, desde então, como resíduo de um modo de produção em oposição à cidade que é o lócus do desenvolvimento e da modernidade. Lefebvre (2001, p. 69) argumenta que “devido a esta interpretação e, sobretudo, pelas lógicas de produção que são aprofundadas no espaço urbano, que passamos de uma sociedade agrícola para uma sociedade industrial e, por consequência, para uma “sociedade urbana”” (grifos do autor). O autor sustenta ainda que a cidade em expansão acomete o campo, corroendo-lhe e dissolvendo-lhe; a vida urbana penetra na vida camponesa interferindo em seus elementos tradicionais como artesanatos, festas populares, tradições religiosas etc.

Em consonância com as ideias de Lefebvre, Sauer (2010, pag. 12) afirma que “tem-se aí uma dicotomia entre de um lado, meio rural e tradição e, de outro, a cidade e a secularização, um moderno que rompe com as amarras do passado”. Desde então, ocasionou-se um encantamento pela efervescência dos espaços urbanos e suas possibilidades, o que levou o rural ao esquecimento ou a uma posição de antítese à cidade, ao urbano e ao moderno. Conseqüentemente, segundo Ianni, (1997, p. 60).

[...] faz tempo que a cidade não só venceu como absorveu o campo, o agrário, a sociedade rural. Acabou a contradição cidade e campo, na medida em que o modo urbano de vida, a sociabilidade burguesa, a cultura do capitalismo, o capitalismo como processo civilizatório invade, recobre, absorvem ou recriam o campo com outros significados.

A constatação de que a cidade tem sido o lugar privilegiado do desenvolvimento econômico leva a interpretações que afirmam a dominação do urbano e a conseqüente diluição das contradições e diferenças entre o rural e o urbano. O meio rural, sob a visão bucolica, era tido como um local de ar puro, natureza preservada, de gente simples na cultura, nos costumes, na linguagem e cheia de histórias para contar. No entanto, este não é mais o desenho real da ruralidade. Após a expansão da energia elétrica, o avanço das tecnologias aplicadas à lavoura, as influências sofridas pelo mercado capitalista e industrial, o modo de vida no meio rural tem se urbanizado e novas culturas e linguagens têm adentrado a casa dos moradores, modificando os costumes, o vestuário, a forma de se comunicar e de ver o mundo, através do acesso à informação. Silva (1996, p. 7) afirma que “é a modernização do campo e a expansão do capital “orgânico” da cidade que realiza a contigüidade espacial, ou melhor, o contínuo urbano-rural.”

Esse urbano-rural, citado pelo autor, processa-se a partir da inter-relação entre es-





ses dois polos e parte do princípio de que o urbano se expande gradativamente de seus limites geográficos, permitindo que haja marcas do estilo de vida e cultura urbana entremeadas no espaço rural. Em outras palavras, o campo se torna uma continuidade do modo de vida e produção das cidades. A este respeito, Canclini (1998, p. 286) indaga: “Como explicar que muitas mudanças de pensamento e gostos de vida urbana coincidam com as do meio rural, se não por que as integrações comerciais deste com as cidades e a recepção da eletrônica nas casas rurais os conecta diretamente com as inovações modernas?”

As indagações do autor evidenciam que as transformações no meio rural são evidentes, tendo como traços as particularidades urbanas. O rural e o urbano viveram (e vivem) nas últimas décadas do século XX mudanças e introjeções de novos objetos geográficos de caráter global e, com isso, tem havido um ressurgimento e um processo de retomada teórica do rural nos últimos anos, em perspectivas muito diferentes da leitura acima. Certamente, esta retomada pode ser interpretada como uma simples tentativa de análise do exótico, de algo marginal à racionalidade ocidental, como uma tática para apreender aspectos que a cultura contemporânea exclui de seu discurso. O fato é que o que vem ocorrendo é o que Sauer (2010, p. 36) denomina de a “recriação ou reinvenção” do campo brasileiro. Este processo de reinvenção do campo traz consigo também a racionalização, destruindo os últimos resquícios que poderiam diferenciar o espaço rural do urbano. No entanto, mais significativo do que uma definição precisa das fronteiras entre o rural e o urbano é buscar os significados, do ponto de vista dos diferentes agentes, das práticas sociais que operacionalizam as interações entre estes espaços.

Por outro ângulo, é procurar compreender como as especificidades da produção material e humana no rural ocorrem e, sobretudo, como que se apresentam as relações com o urbano. Carneiro (1998) assegura que tal compreensão conduz às novas teorizações como “pluriatividades, ruralidades e urbanidades”, tidas como processos socioespaciais que permitem afinar o olhar sobre o campo/cidade e que entrecruza identidades, territorialidades e modos de vida. Deste modo, o que permanece é o bucólico, a nostalgia da natureza, a utopia da comunidade agrária promovendo um contraste histórico que se desfaz na constituição de sujeitos políticos e atores sociais no meio rural, impedindo leituras dicotômicas que estabelecem uma relação estreita entre moderno e urbano, em contraposição a tradicional e rural, criando protagonistas da história e sujeitos modernos, mas que se apropriam de valores e perspectivas de uma forma distinta dos “sujeitos urbanos”. Este é um aspecto fundante de uma nova ruralidade, ou seja, constituída por relações de sujeitos autônomos que protagonizam histórias e biografias.

Este processo, associado a outras transformações, como, por exemplo, as das relações de trabalho, leva Graziano da Silva a concluir que as melhorias de condições de vida da população rural dependem do grau de urbanização do interior (SILVA, 1996, p. 8), “inclusive com incentivos para a geração de empregos não agrícolas no meio rural”. Ainda, segundo ele, o meio rural brasileiro se urbanizou como resultado do processo de industrialização da agricultura. A exemplo disso, temos a eletrificação por meio de políticas públicas, como o Programa Luz para Todos do Governo Federal, lançado em 2003, que atendeu boa parte das regiões rurais do país, proporcionando uma modernização da cultura, influenciada pelo acesso aos meios midiáticos, a aquisição de eletrodomésticos e as facilidades da vida moderna.

No entanto, é a partir da leitura histórica dos processos que construíram essa relação que é possível perceber os processos ambíguos que formaram e substantivaram os espaços, tornando-os contraditórios pelas lentes da atividade produtiva capitalista. As novas atividades produtivas, como o lazer, o turismo, a residência, as chácaras para final de





semana e a preservação ambiental, assumem os espaços da agricultura propriamente dita e também redefinem as relações de trabalho com o espaço do campo.

Todo este processo também se reverberou na educação dos sujeitos do campo, pois na medida em que reconhecemos a educação do campo e a compreendemos situada historicamente, temos o desafio de percebê-la no contexto histórico dos povos do campo com seus projetos de sociedade, explícitos ou implícitos, de acordo com a pluralidade social. Segundo Nascimento (1995, s/p),

A ideia de unir a Educação do campo e contemporaneidade traz em sua essência uma discussão paradigmática, pois a Educação do campo, tal como vem sendo concebida, somente ganha sentido fora dos marcos do paradigma econômico e social, no qual a questão camponesa sempre foi vista como algo a ser revolucionado, superado.

Desmistificando a ideia de que a Educação do Campo é apenas uma educação voltada para o rural, de forma homogeneizante e considerando sua especificidade, é possível pensar uma educação que seja articulada com todo este processo de modernização que se instaurou no espaço rural, que pondere sobre inserção das tecnologias no processo de construção do conhecimento, onde educadores e educandos assumam papéis de protagonistas, ou seja, que vá da lavoura para a lanhouse. A inserção das tecnologias também na educação do campo oportuniza aos educandos uma integração com a comunidade que os cerca, rompendo o conceito do lugar e do não lugar, transportando-os a outros “lugares” como espaços produtores de conhecimento. E que isto possa assegurar o direito de acesso ao conhecimento do campo e também para além do campo. Esta proposta em relação a educação do campo rompe com as visões estereotipadas do espaço rural, invariavelmente concebido como lugar de atraso, fadado à extinção ou à subordinação às relações sociais produtivas urbanas, e afirma que o campo constitui espaço de vida, de cultura, de contradições, de luta social pelo acesso e permanência na terra, de produção econômica em que trabalhadores lutam para continuar produzindo sua vida material e simbólica.

Diante deste contexto histórico, de acordo com Caldart (2005, p. 149), algumas ações são urgentes, como: “o reconhecimento da necessidade da escola no e do campo; e pensar em uma proposta de escola que leve em conta a tendência de superação da dicotomia rural-urbano, uma proposta de uma educação básica que assumisse a identidade do meio rural [...]”.

Nesse contexto, o domínio dos meios de comunicação, da internet e, sobretudo, o pleno domínio da língua por meio da leitura e do letramento, para utilizar de todo o aparato disponível, oportunizará a este indivíduo partícipe da nova ruralidade sentir-se parte do seu lugar, do novo lugar, dos entre lugares e de todos os outros lugares onde a capacidade leitora e comunicativa puder transportá-lo.

## Referências

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BAUMAN, Zygmunt. **Identidade: entrevista a Benedetto Vecchi**. Trad. Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2005.

BRASIL. **Constituição Federal**. Brasília: DF: Câmara dos Deputados, Coordenação de Publi-





cações. 1998.

\_\_\_\_\_. Conselho Nacional de Educação Câmara de Educação Básica. **Resolução CNE/CEB Nº 1, de 3 de abril de 2002.** Disponível em: < [http://pronacampo.mec.gov.br/images/pdf/mn\\_resolucao\\_%201\\_de\\_3\\_de\\_abril\\_de\\_2002.pdf](http://pronacampo.mec.gov.br/images/pdf/mn_resolucao_%201_de_3_de_abril_de_2002.pdf)>. Acesso em: Janeiro de 2016.

\_\_\_\_\_. **Constituição Federal.** Brasília: DF: Câmara dos Deputados, Coordenação de Publicações. 1934. Disponível em: < [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Constituicao/Constituicao34.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao34.htm)>. Acesso em: Janeiro de 2016.

\_\_\_\_\_. **Constituição Federal.** Brasília: DF: Câmara dos Deputados, Coordenação de Publicações. 1947. Disponível em: < [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao46.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao46.htm)>. Acesso em: Janeiro de 2016.

\_\_\_\_\_. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional- LDB 4024/61.** Brasília: DF: Câmara dos Deputados, Coordenação de Publicações. 1961. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-norma-atualizada-pl.pdf>>. Acesso em: Janeiro de 2016.

\_\_\_\_\_. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional- LDB 9394/96.** Brasília: DF: Câmara dos Deputados, Coordenação de Publicações. 1996.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 10.880, de 09 de Junho de 2004.** Brasília: DF: Câmara dos Deputados, Coordenação de Publicações. 2004. Disponível em: < [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2004/lei/l10.880.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/lei/l10.880.htm)>. Acesso em: Janeiro de 2016.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 4.504 - 30/11/1964.** Estatuto Da Terra. Disponível em: <<http://www.incra.gov.br/tree/info/file/2319>>. Acesso em: Janeiro de 2016.

CALDART, R. S.. **Por uma educação do campo: traços de uma identidade em construção.** In: KOLLING, Edgar Jorge et al (Orgs.). Educação do Campo: identidades e políticas públicas. Brasília. DF: Articulação Nacional Por Uma Educação do Campo, 2002.

CANCLINI, Néstor Garcia. **Culturas híbridas – estratégias para entrar e sair da modernidade.** São Paulo: Edusp. 1998.

CARNEIRO, Maria José. **Ruralidade; novas identidades em construção.** Estudos - Sociedade e Natureza, n.11, p.53-75, out., 1998.

CARVALHO, Maria Glória. **Lutas e conquistas de camponeses sem terra: a trajetória dos assentados da Fazenda Aruega,** Novo Cruzeiro - MG. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Lavras, Lavras, MG, 2000.

FERREIRA, Fabiano de Jesus; BRANDÃO, Elias Canuto. **Educação Do Campo: Um Olhar Histórico, Uma Realidade Concreta.** Revista Eletrônica de Educação. Ano V. No. 09, jul. /Dez. 2011.

HALL, Stuart. A identidade cultural na pós-modernidade. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

\_\_\_\_\_. **Quem precisa da identidade?** IN: SILVA, Tomaz T. (org.). Identidade e diferença: perspectivas dos estudos culturais. Petrópolis. RJ. Vozes, 2000.

IANNI, Octavio. **A sociedade global**. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1997.

KOLLING, Edgar J. NERY, I. R. MOLINA, M. C. (Org.). **Por uma educação básica do campo (memória)**. Brasília, DF: Fundação Universidade de Brasília, 1999. (Coleção por uma Educação Básica do Campo, v. 1).

LEFEBVRE. Henri. **A cidade do capital**. Rio de Janeiro, DP&A Editora, 2001, 2ª edição.

MOLINA, Mônica Castagna e FREITAS Helana Célia de Abreu. **Avanços e desafios na construção da educação do campo**. Revista Em Aberto, Brasília, v. 24, n. 85, p. 17-31, abr. 2011.

NETO. João Cabral de Melo. **Um galo sozinho não tece a manhã**. Disponível em: <<http://www.recantodasletras.com.br/teorialiteraria/2080760>>. Acesso em: Setembro de 2015.

PRADO. Vanessa Alves. **Os fios da tessitura: Linguagem e alteridade em Bakhtin, Vygotsky e Derrida**. In: In: Miotello. Valdemir & Maria Isabel de Moura (Org). A identidade como lugar da incompletude. São Carlos: Pedro & João Editores. 2014.

SAUER, Sérgio. **Terra e modernidade: a reinvenção do campo brasileiro**. 1ª Ed. São Paulo. Expressão popular, 2010. Cap1. pág 19-23.

SAVIANI, Dermeval. **A educação na Constituição Federal de 1988: avanços no texto e sua neutralização no contexto dos 25 anos de vigência**. RBPAE - v. 29, n.2, p. 207-221, mai/ago. 2013.

SILVA, José Graziano da. **O novo rural brasileiro**. Trabalho apresentado no 24º. Encontro Nacional de Economia Agrária, Águas de Lindóia, São Paulo, 1996.





# O SAMBA DE RODA NA ESCOLA: ENTRE NA RODA PARA APRENDER!

*Tássio Simões Cardoso*

## Introdução

A educação na contemporaneidade é um campo complexo que engendra inúmeros desafios. Um deles é a construção de uma escola que efetivamente reconheça e fortaleça a diversidade de culturas, memórias, identidades e universos simbólicos dos educandos, tendo em vista a construção de processos de ensino-aprendizagem mais contextualizados, significativos e problematizadores, bem como a superação do racismo estrutural e suas diversas facetas. Nesse sentido, Arroyo (2012) apresenta como imperativo ético e histórico a necessidade de implementar nos currículos das licenciaturas e da educação básica o estudo das concepções, valores, conhecimentos e tecnologias das populações do campo, quilombolas, indígenas e das florestas.

Sobre os limites do currículo escolar no tocante ao reconhecimento da diversidade, Aires (2016) afirma que os saberes e conhecimentos dos povos tradicionais não são praticados nos planos curriculares de escolarização, embora já exista uma consistente legislação que determina o diálogo das escolas com os saberes locais.

Barbosa (2013) na sua dissertação intitulada: “Processos e práticas educativas em um Quilombo do recôncavo baiano” ao analisar as práticas educativas em um Quilombo apontou que as aprendizagens acontecem em distintas situações da vida comunal dos Quilombolas. No entanto, os processos e práticas educativas não-formais contribuem mais efetivamente, no contexto estudado, para a construção das identidades Quilombolas quando comparadas com a educação formal, que dialoga com os saberes locais de forma mais pontual. De acordo com Souza (2015) a educação escolar precisa ser vista como indissociável da realidade local e deve manter um diálogo com a cultura e a diversidade, de modo a realizar a tão necessária ligação entre escola e comunidade.

Diante das ideias dos autores acima aludidos e de outros pensadores que estudam o tripé: “processos educativos--movimentos sociais- sujeitos” buscaremos refletir sobre o potencial formativo e tecnológico do Samba de Roda que é praticado no Quilombo do Quingoma (Ba) e sua inserção no currículo escolar como tessitura pedagógica capaz de promover a integração da comunidade com a escola. Sendo assim, emergem desse trabalho investigativo as seguintes problemáticas: Qual o potencial formativo e tecnológico do Samba de Roda praticado no Quilombo do Quingoma? A inserção do Samba de Roda no currículo escolar pode promover a integração da escola com a comunidade?

Esse presente artigo é oriundo de uma pesquisa qualitativa de abordagem participante, realizada no contexto do Mestrado de Gestão e Tecnologias Aplicadas à Educação (GESTEC), da Universidade Estadual da Bahia. Tal investigação, intitulada “Vozes do Quingoma: processos formativos e tecnológicos como contributos para o diálogo entre currículos praticados e escolares” foi desenvolvida no Grupo de Pesquisa Interdisciplinar em Representações, Educação e Sustentabilidade (GIPRES). O caminho investigativo pautado envolve o território do Quingoma e a escola municipal do Quingoma que está situada dentro da comunidade. Deste modo, buscamos refletir sobre o potencial formativo e tecnológico do samba de roda, articulando esses dois espaços educativos de formação.

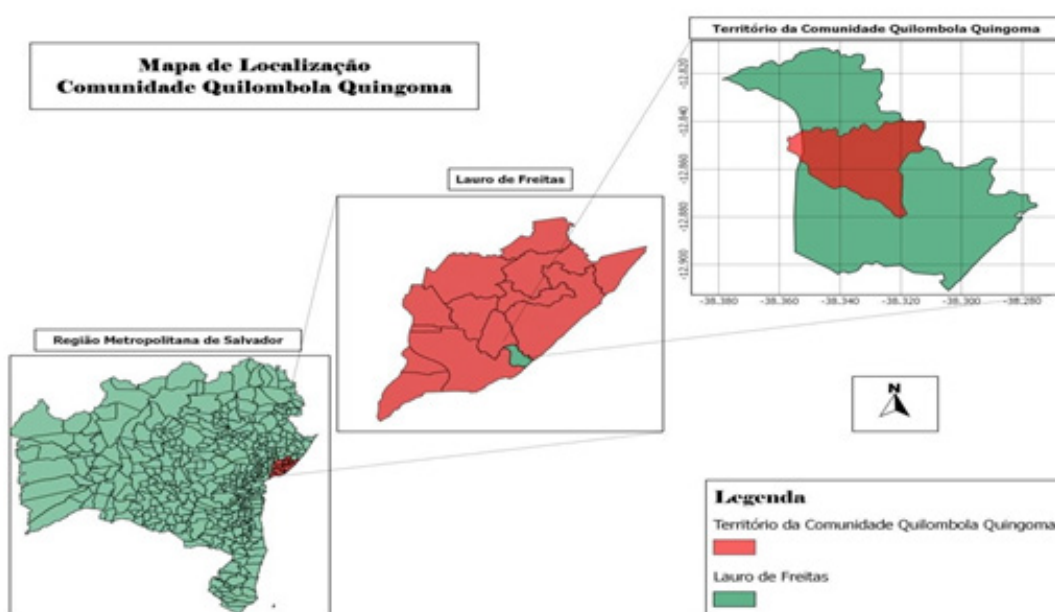
Para tal, no primeiro momento contextualizamos o território do Quilombo do Quingo-

ma e a escola municipal que há na comunidade. No segundo momento, à luz dos autores Hetkowski (2016), Lima Jr (2006), Jodelet (1989), Moscovici (1961), buscamos construir as bases conceituais desse texto ao aproximar os constructos formação, tecnologia e práticas sociais, na tentativa de melhor compreender o potencial formativo e tecnológico do Samba de Roda e possíveis implicações dessa manifestação cultural no contexto do currículo escolar.

No terceiro momento, apresentamos o desenho metodológico que guiou a investigação para construção desse texto, bem como os resultados e as discussões, finalizando com algumas considerações.

### Contextualização do Quingoma: espaços e tempos vividos.

O território quilombola do Quingoma está localizado no município de Lauro de Freitas, Região Metropolitana de Salvador, Bahia. (Figura 01). Embora apresente uma configuração rural, a área é classificada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (2010) como “Área urbanizada de cidade”.



**Figura 01.** Mapa de localização do Quingoma.

Fonte: Relatório Antropológico do INCRA (2016).

Esse território faz parte da Área de Preservação Ambiental Joanes-Ipitanga (área total de 64.463 hectares), que abrange também os municípios de Camaçari, Simões Filho, São Francisco do Conde, Candeias, São Sebastião do Passé, Dias D'Ávila e Salvador. Essa comunidade negra é marcada por contrastes sociais na qual o desemprego, a fome e a carência de políticas públicas impõem ao cotidiano vivido dos quilombolas inúmeros desafios. Mas ao mesmo tempo é uma comunidade rica do ponto de vista cultural e histórico.

A organização espacial do território iniciou-se em tempos longínquos. Segundo os estudos de Freitas (2008), os negros trazidos da África chegaram à região por volta do século



XVIII para trabalhar como escravizados nos vários engenhos que se formaram ao longo do litoral norte. Como não suportavam o sistema de exploração e a negação da sua identidade cultural, fugiram para comunidades de resistência que se formaram nas redondezas da antiga Freguesia de Santo Amaro do Ipitanga, atual Lauro de Freitas (Ba). Vale ressaltar que uma das principais matriarcas da região costuma situar a formação do quilombo já no século XVI com a chegada dos primeiros agrupamentos de africanos da etnia Bantu.

É nesse contexto histórico de fortalecimento do tráfico negreiro que a tessitura social do Quingoma começa a ser formar: negros refugiados – oriundos basicamente da Fazenda Cajá, Fazenda Sá e Fazenda Nossa Senhora da Conceição – buscavam, na mata fechada e no relevo acidentado da região, ressignificar suas práticas sociais e culturais numa trama de conflitos, sonhos e esperança. Para Reis (2003) o Quilombo era como um ajuntamento de emoções e práticas que envolviam “alegria, apreensão, correrias, conflito e morte”. De acordo com os “mais velhos”, assim chamados na comunidade, para que os negros não fossem capturados pelos capitães do mato que estavam a serviço dos senhores de Engenho, eles evitavam sair durante o dia, acender fogueiras e, geralmente, cobriam os seus corpos com grandes folhas que funcionavam como uma espécie de camuflagem. Nesse sentido, eles buscavam a “invisibilidade” na densidade da Mata. Nesse recorte, os estudos históricos e tradição oral indicam a presença negra na região desde tempos longínquos.

Os Quilombolas do Quingoma, no passado e na contemporaneidade, lutam pela liberdade de expressar a sua religiosidade, tradições, cantos, danças e formas de trabalho, o que faz desse território específico um local de resistência, sonho e fraternidade.

Durante o nosso processo de imersão na comunidade observamos que na tessitura social do Quilombo destacam-se famílias numerosas, chefiadas em sua maioria por mulheres, que, mesmo com baixa renda e instrução escassa, lutam pela preservação do território e manutenção da cultura local, enfrentando diariamente um Estado marcadamente racista, que se mostra ineficiente em assegurar necessidades básicas.

O quilombo ainda não tem uma política de promoção de moradia adequada, saneamento básico, segurança, saúde, educação, justiça social e trabalho.

Embora a comunidade esteja localizada numa área de preservação ambiental e inserida num território reconhecido como Quilombola, estas lideranças lutam contra a exploração do patrimônio histórico, cultural e ambiental, a concentração de renda, a espoliação do trabalhador, a mercadização da cultura e contra os impactos socioambientais ocasionados pela especulação imobiliária.

O caminho investigativo aqui pautado envolve também a escola municipal do Quingoma, situada dentro do Quilombo. Escolhemos essa unidade escolar como locus da pesquisa por ser a escola que atende o maior número de alunos Quilombolas da região. Além disso, já tive a oportunidade de desenvolver no passado projetos nessa instituição, o que facilita o meu processo de imersão no cotidiano da unidade e a obtenção e análise de documentos oficiais (currículo oficial), cuja finalidade é identificar possíveis ações que reflitam as práticas sociais locais.

De acordo com dados obtidos com a direção escolar, essa instituição da rede municipal do Quingoma foi inaugurada e fundada na década de 1970. Atualmente, funciona como unidade escolar de pequeno porte e atende turmas do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental I, com 175 alunos matriculados. É importante destacar que as crianças que estudam na escola residem na própria comunidade, tendo assim uma relação direta ou indireta com o Samba de Roda, já que tal manifestação cultural, segundo as famílias tradicionais, é o principal elemento de afirmação identitária do Quilombo.

Uma vez situado o Quingoma no tempo e no espaço, buscaremos na próxima secção

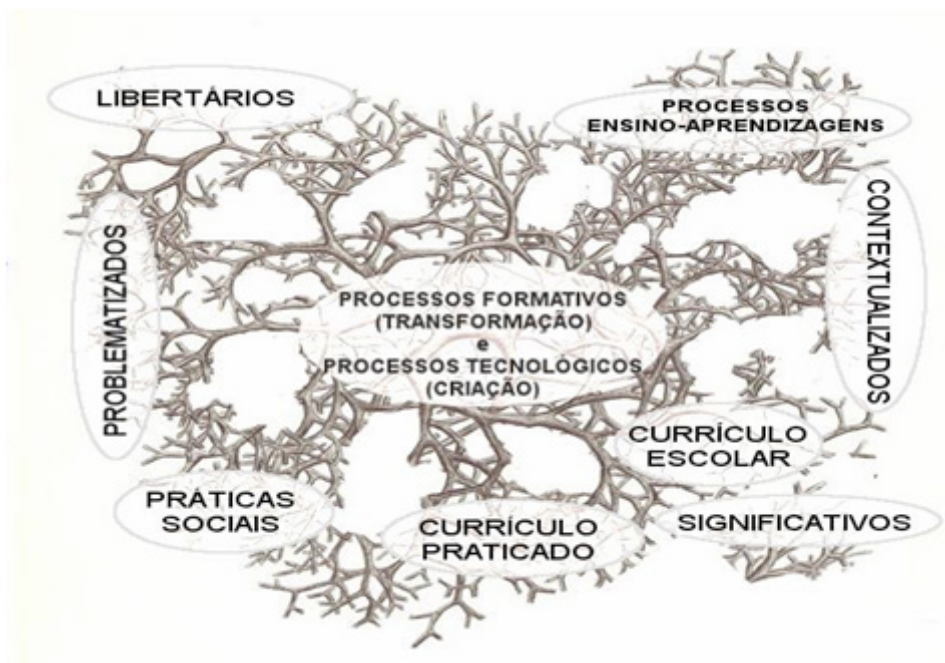


construir as bases conceituais desse artigo, tendo em vista compreender melhor a importância do Samba de Roda e o seu potencial formativo e tecnológico.

### Rede conceitual rizomática: formação, tecnologia e práticas sociais

Nesta etapa, discutiremos como os conceitos de formação, tecnologias e práticas sociais se articulam tal como um rizoma (Figura 02). A noção de rizoma aqui apresentada está inspirada na teoria filosófica de Deleuze e Guattari (1995). Estes autores consideram, epistemologicamente, o conhecimento como de natureza complexa, no qual os conceitos estão entrelaçados tal como a estrutura de algumas plantas cujos brotos ramificam-se e entrelaçam-se em várias direções, sendo difícil identificar onde está a raiz, o talo ou o ramo.

O desafio aqui colocado é dar inteligibilidade às diferentes cores e texturas desse traçado complexo para refletir sobre o potencial formativo e tecnológico do Samba de Roda e sua inserção no currículo escolar como tessitura pedagógica capaz de promover a integração da comunidade com a escola.



**Figura 02.** Rizoma

Fonte: Cardoso (2018).

A partir desse olhar rizomático (DELEUZE; GUATTARI, 1995), aproximações podem ser tecidas sobre as concepções que envolvem formação e tecnologia. Em várias pesquisas, principalmente no campo das chamadas ciências “duras”, o conceito de tecnologia é abordado por um viés tecnicista e mecânico-determinista, no qual a tecnologia é associada a um conjunto de técnicas modernas e estruturas máqunicas complexas. Entretanto, neste estudo, concebemos a tecnologia como um processo criativo inerente à atividade humana.

Concordamos com Lima Jr. (2005), quando este afirma que tecnologia é um processo criativo através do qual o ser humano, em diferentes tempos e espaços, utilizou-se de distintos recursos, tendo em vista encontrar respostas criativas para os problemas diários que afligiam o seu cotidiano social.

Neste aspecto o autor afirma que tecnologia tem correspondência com arte, criação,

intervenção humana e transformação. Portanto, tecnologia é tudo o que o homem cria para atender às suas necessidades, configurando-se como um processo produtivo, inventivo e transformativo inerente à própria dinâmica da evolução humana. Essa definição mais humanística sobre tecnologia, implica também uma dimensão formativa, uma vez que ao buscar soluções criativas para os problemas da vida, o ser humano não apenas transforma o meio social e cultural, mas autotransforma a si mesmo.

Segundo Hetkowski (2017), as tecnologias criadas pelo homem atuam como elementos históricos que vêm possibilitando a transformação dos atores sociais e, conseqüentemente, do contexto social, político, econômico e educacional onde estão inseridos.

Ao trazer esse diálogo para o contexto do Quingoma, onde observamos práticas sociais e saberes locais enredados no cotidiano que nutrem na vida Quilombola processos de criação e transformação, passamos a refletir sobre a necessidade vital de construir nessa comunidade negra novos currículos, que legitimem as condições histórico-sociais e culturais dos alunos Quilombolas. Entendemos aqui currículo na perspectiva de Ferraço (2011) e na de Nilda Alves (2012), que consideram o currículo como uma rede de saberes, poderes e fazeres tecida no cotidiano escolar e para além dele.

Nesse sentido, vale destacar que as práticas sociais e os saberes locais construídos e exercidos nesse território envolvem processos formativos e tecnológicos que enredam uma educação quilombola tecida no seio das experiências cotidianas. Assim, estas práticas sociais fundamentam uma educação, que precisa ser inserida e valorizada nos espaços formais de ensino, tendo em vista a construção de processos educativos mais contextualizados, criativos e problematizadores.

Na acepção da Teoria das Representações Sociais, Jodelet (1989) e Moscovici (1961) afirmam que as práticas sociais refletem o conjunto de crenças, valores, ideias, opiniões e estereótipos que circulam e são compartilhados nos grupos sociais.

Diante desse rizoma conceitual, consideramos o samba de roda como uma prática social que compõe uma rede de conhecimentos, valores e saberes. Esta rede, que podemos nomear também como um currículo quilombola socialmente praticado, possui um potencial formativo e tecnológico, pois possibilita aos sujeitos nela imersos processos de transformação e criação.

### **Caminhos metodológicos.**

No desenvolvimento desse trabalho investigativo as possibilidades de caminhos foram sendo construídas a todo o momento pelas vozes negras do Quingoma, vozes estas historicamente silenciadas, mas que refletem ricas trajetórias de vida com suas tramas, tensões, aspirações, lutas e empreitadas. Nesse sentido, estamos de acordo com Bomfim e Garrido (2019) que apontam a pesquisa solidária e cooperativa como realizada de forma invertida, não pelo ponto de vista das epistemologias hegemônicas, mas pelos saberes construídos pelos sujeitos nos seus espaços vividos, em que as pertinências e pertencas do objeto de estudo são constituídas e construídas a partir da origem e necessidade deles. Tais aurores afirmam que reificação do objeto de estudo perpassa pelos sentimentos, pensamentos e ações dos sujeitos participantes, já que a racionalidade científica jamais poderá ser a única forma de produzir conhecimento.

A partir dessas reflexões teórico-metodológicas, fizemos uma pesquisa de abordagem bibliográfica/documental onde recorreremos aos textos de artigos, livros e documentos oficiais. Buscamos também uma imersão na comunidade, por meio da observação participante, onde realizamos um grupo focal com as três lideranças locais, bem como aplicamos um



questionário que envolveu cinquenta famílias quilombolas.

Observamos também, depois de várias visitas realizadas na Escola Municipal que há na comunidade e da análise de documentos que refletem o currículo escolar como planos de aula, projetos pedagógicos e o próprio projeto político pedagógico da escola, que tal unidade escolar trabalha de forma muito pontual e descontextualizada as práticas e saberes locais. Embora tenhamos constatado um interesse dos professores e da direção escolar em mudar esse quadro.

No contexto da aplicação do questionário e do desenvolvimento do grupo focal, a pesquisa revelou que o samba de roda é a prática cultural mais forte da localidade, uma vez que o sujeito Quilombola, ao vivenciar o rito do samba, transforma-se, relembra a sua história e, portanto, consegue manifestar alegria e ludicidade mesmo diante das dores e dissabores da vida. Um rito transcendente de resistência e fé, por meio do qual os quilombolas cantam suas histórias, educam “os mais jovens” e referenciam “os mais velhos”.

No grupo focal, constatou-se como a prática de fazer rodas de samba atravessa a memória da comunidade. Para Graeff (2013) uma expressão como o samba de roda pode exprimir vários significados. Este autor salienta que o samba é uma prática na qual o passado dos afro-brasileiros é lembrado e eternizado na roda. Nela se expressam valores, costumes e símbolos da comunidade advindos de negros africanos, indígenas e portugueses. O samba no Quilombo é celebração, pois é praticado para festejar algo importante para a comunidade (casamento, batizado, plantação, colheita), mas também é resistência, pois tal prática fortalece o grupo para a luta em defesa do território e da cultura, constantemente ameaçados pela especulação imobiliária, ausência de políticas públicas, racismo e outras formas de opressão. Assim, o samba de roda é um processo criativo através do qual os Quilombolas buscam lidar com os problemas que afligem o seu cotidiano social.

Sendo assim, é através do samba, compreendido enquanto rito, expressão de fé e também atitude política, que o Quilombola busca força do sobrenatural, daquilo que é transcendente, para enfrentar os problemas diários da realidade vivida.

Observamos essa afirmativa nas falas dos entrevistados, que, diante das alegrias e dores da na vida, permitem-se ao rito da felicidade- como muitos definem o samba- através das rodas realizadas para festejar diversas situações rotineiras. “Tudo é motivo de samba”, considerou uma moradora do Quingoma de Fora.

Participam dessa grande festa representantes das comunidades vizinhas e lideranças de outras comunidades Quilombolas. Depois das falas das matriarcas, o samba dá o tom da programação, que, comumente, inicia-se pela manhã e termina ao entardecer. O estilo do Samba de Roda Renascer do Quingoma é o samba de roda corrido que se caracteriza numa roda em que todos sambam enquanto os solistas puxam os versos, entoando o coro e, em seguida, respondem todos os sambadores e sambadoras.

A festa do samba de roda é organizada de forma coletiva pelos clãs mais tradicionais, o que reforça o sentimento de identidade da comunidade. Tivemos a oportunidade de participar dessa tradição algumas vezes e observamos uma expressão de grande felicidade e magia nos Quilombolas que na roda cantavam e dançavam ao som dos instrumentos ancestrais de percussão. A integração e harmonia dos participantes é algo notório para qualquer observador. A expressão de maior beleza observada durante a dança das mulheres foi a sutil transmissão da tradição e cultura do samba quando estas, principalmente as idosas, traziam para a roda seus netos e netas. Percebemos também, que essa grande festa é um momento de articulação política, de mobilização dos moradores em prol dos anseios comunitários.

Desta maneira, a prática do samba constitui um currículo quilombola socialmente pra-





ticado que envolve amplos e diversos processos formativos e tecnológicos. Logo, acreditamos que para promover uma maior integração e fortalecimento da comunidade com a unidade escolar, dos saberes tradicionais com os conteúdos disciplinares, faz-se necessário levar o samba de roda para dentro da escola.

Nesse sentido, sugerimos como prática pedagógica a realização de oficinas formativas sistemáticas na Escola Municipal sobre o Samba de Roda. (Tais oficinas seriam ministradas pelas próprias sambadeiras da comunidade, envolvendo no primeiro momento professores, funcionários, coordenação e direção, e, no segundo momento, os estudantes).

Assim, toda a comunidade escolar seria estimulada a pensar sobre o rico patrimônio histórico, cultural e ambiental do Quingoma, tendo como ponto de partida o Samba de Roda.

### **Considerações finais**

O direito dos quilombolas de terem uma educação crítica e contextualizada perpassa pela inclusão da sua cultura e história no currículo formal. Segundo a Resolução nº 8, de 20 de Novembro de 2012, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica, a composição curricular das escolas Quilombolas deve se fundamentar na história do povo negro no que toca à memória coletiva, à territorialidade, às línguas reminiscentes, aos marcos civilizatórios, às práticas culturais, às tecnologias, bem como às formas de produção do trabalho, os festejos e repertórios orais.

É notório que parte substancial dos marcos legais ainda não foi transformada em políticas públicas e práticas pedagógicas. Assim, o que nos motivou a escrever esse artigo foi de refletir sobre o potencial formativo e tecnológico do Samba de Roda e sua inserção no currículo escolar como tessitura pedagógica capaz de promover a integração da comunidade com a escola.

Durante a nossa imersão na comunidade, identificamos o samba de roda como a principal manifestação cultural dos quilombolas. Desse modo, partimos do pressuposto que o Samba de Roda, ao ser incorporado ao cotidiano escolar, impregnará a escola de mais sentido, pois tal prática social expressa as tessituras históricas e culturais que conferem legibilidade e visibilidade aos modos pensar, sentir e agir das crianças quilombolas.

Portanto, precisamos lutar por um modelo educacional que efetivamente reconheça e fortaleça a diversidade de culturas, uma vez que “A escola sem conteúdos culturais é uma ficção, uma proposta vazia, irreal e irresponsável” (SACRISTAN, 2013, p. 10).

### **Referências**

ALVES, Nilda et al. **Criar currículo no cotidiano**. São Paulo: Cortez, 2012.

ARROYO, M. G. **Outros Sujeitos, Outras Pedagogias**. Petrópolis: Vozes, 2012b.

CARDOSO, Tássio Simões. **Vozes do Quingoma: Processos formativos e tecnológicos como contributos para o diálogo entre currículos praticados e escolares**. 2018. 129f.II. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual da Bahia. 2018.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI Félix. **Mil platôs - capitalismo e esquizofrenia**. Tradução Aurélio Guerra Neto e Célia Pinto Costa. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1995. 94 p. v. 1.



FERRAÇO, Carlos Eduardo (Org.). **Currículo e educação básica: por entre redes de conhecimentos, imagens, narrativas, experiências e devires.** Rio de Janeiro: Rovelte, 2011.

FREITAS, G.; PARANHOS, E. **Livro da história de Lauro de Freitas: antiga Freguesia de Santo Amaro do Ipitanga. 1608-2008: 400 anos.** 3. ed. Lauro de Freitas: Ed. JSP Jornal e gráfica, 2008.

GRAEFF, Nina. **Samba de Roda: comemorando identidades afro-brasileiras através da performance musical.** Artelogie, Recherches surs lês artes, le patrimoine et lla littérature de l'Amérique Latine. L'École des Hautes em Sciences Sociales. Paris, 2013. Disponível em: <<http://cral.in2p3.fr/artelogie/spip.php?article173>>. Acesso em: 22 de dezembro de 2018.

LIMA JR., Arnaud S. de. **Tecnologias inteligentes e educação: currículo hipertextual.** Rio de Janeiro: Quartet, 2005.

MOSCOVICI, Serge. **Representações Sociais: investigações em Psicologia Social.** 11. ed. Petrópolis: Vozes, 2015.

BOMFIM, Natanael Reis Bomfim; GARRIDO, Von Czékus. **Pesquisa Solidária e Cooperativa em Educação.** Educação em Debate, Fortaleza, ano 41, nº 78 - jan./abr. 2019.

NUNES, Georgina Helena. **Educação Quilombola- Orientações e Ações para Educação das Relações Étnico- Raciais-** Brasília, 2006.

HETKOWSKI, Tânia Maria. **Educação e Comunicação: diálogos contemporâneos e novos espaços de reflexão.** 2017. Disponível em: . Acesso em: 05 dez. 2017. JODELET, D. Représentations sociales de la maladie mentale et insertion des malades mentaux. In: ABRIC, J. C. (Org.). Exclusion Sociale, insertion et prévention. Saint-Agne: ÉRÈS, 1996. p. 97-111.

RELATÓRIO ANTROPOLÓGICO DE CONTEXTUALIZAÇÃO HISTÓRICA E GEOGRÁFICA DO TERRITÓRIO DA COMUNIDADE QUILOMBOLA QUINGOMA, MUNICÍPIO DE LAURO DE FREITAS / BA. **Relatório Final:** minuta – agosto de 2016 – INCRA

# REFLEXÕES SOBREA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES NA ERA DA CIBERCULTURA

*Ricardo Rodrigues da Silva  
Isabel Maria Sabino de Farias  
Silvina Pimentel Silva*

## Introdução

O profissional docente, ao longo de seu processo de formação, é apresentado a diversas situações que lhe permitem reflexões sobre a construção do seu perfil profissional. As experiências que se somam pelo caminho contribuem decisivamente para a composição do alicerce sobre o qual o ser professor é constituído.

Na perspectiva de indivíduo ativo e inserido em um contexto que depende necessariamente da interação interpessoal – seja com os estudantes, com outros professores, com a gestão escolar e/ou educacional, com a comunidade – o professor tem à sua frente a possibilidade de interligar novas ideias, a partir da mobilização de uma variedade de conhecimentos, para potencializar a sua atuação e, conseqüentemente, favorecer a aprendizagem de seus alunos. Nesse sentido, é importante que o professor esteja atento ao mundo que o cerca, uma vez que das suas percepções dependem suas ponderações e suas atitudes.

A habilidade de reorganizar e recontextualizar conceitos e procedimentos abre para o professor a possibilidade de se posicionar como um verdadeiro agente de transformação do meio, tornando o processo de ensino-aprendizagem mais efetivo. Na realidade atual, essa situação ganha uma complexidade ainda maior tendo em vista a inserção de novas demandas que têm se apresentado à educação e que são conseqüências das mudanças que acontecem na sociedade, como a incorporação e a influência – direta ou indireta – de novas tecnologias praticamente em todas as esferas e relações sociais.

Sob essa perspectiva, é fundamental pensar sobre a formação continuada como um processo que propicie ao professor exercitar criticamente o estabelecimento de relações e formas de interpretar a educação, permitindo-lhe perceber a presença das tecnologias digitais de informação e comunicação como estruturantes de novas práticas comunicacionais e não apenas como meras ferramentas auxiliares dos processos educacionais instituídos. Nesta direção, as reflexões deste artigo, decorrente do exame teórico do tema, têm por objetivo relacionar a perspectiva da formação continuada de professores com conceitos referentes à configuração da cibercultura, por conseguinte, suas implicações sobre a ação docente. Para tanto, recorreremos a autores na área da formação de professores, tais como Freire (1996), García (1999), Tardif (2000), Nóvoa (2000), Saviani (2009) e Imbernón (2016), e a autores na área das tecnologias da informação e educação, como Lévy (1999) e Prensky (2001).

## A trajetória de formação do docente

Essencialmente, o processo de formação de professores pode ser considerado contínuo. Existem, todavia, princípios que norteiam essa jornada, como a necessidade de se integrar conteúdos propriamente acadêmicos e disciplinares à formação pedagógica do docente, bem como a demanda da efetiva articulação teoria-prática no processo. Essas orientações visam buscar o isomorfismo entre a formação recebida pelo professor e o tipo

de educação que posteriormente lhe será pedido para desenvolver (GARCÍA, 1999).

Existe, porém, uma forte tradição disciplinar que associa e alinha a formação e a identidade do professor com as demandas provenientes de áreas específicas de conhecimento, o que pode fazer com que – mesmo involuntariamente – os docentes coloquem em segundo plano outras demandas gerais da sala de aula. Devido a isso, diversos dilemas surgem quando nos propomos a analisar a formação inicial dos professores. Dentre esses questionamentos, um dos mais desafiadores é exatamente como se promover a articulação dos conteúdos de conhecimento e os procedimentos didático-pedagógicos (SAVIANI, 2009).

É preciso que nas estruturas institucionais formativas e nos currículos da formação de professores seja feito um enfrentamento da questão da fragmentação formativa. A função social própria à escolarização, isto é, o ensino às novas gerações do conhecimento acumulado e a consolidação de valores e práticas coerentes com nossa vida civil, deve ser pensada como aspecto fundamental da formação de professores. Isso deve ser feito considerando o campo de prática dos professores e o acréscimo a este de conhecimentos essenciais selecionados como valorosos, em seus fundamentos e com as mediações didáticas necessárias (GATTI, 2010).

Shulman (1986) destaca que no processo de formação de professores tem grande importância o conhecimento pedagógico do conteúdo e propõe esse parâmetro como provavelmente o mais adequado para distinguir entre o conhecimento do conteúdo de um especialista de uma certa área e o conhecimento de um professor nesta mesma área. O professor tem em sua posse um conhecimento especializado do conteúdo que deverá ensinar, de modo que pode torná-lo mais compreensível ao aluno. Esse conhecimento especializado do conteúdo é, assim sendo, o conhecimento típico do professor.

Na perspectiva de Freire (1996), um outro saber primordial à experiência educativa é o que diz respeito à sua natureza. O professor precisa se mover com clareza na prática, conhecendo as distintas dimensões que caracterizam a essência da prática, tornando-o mais seguro no próprio desempenho.

A constituição do docente enquanto profissional, dessa forma, pode ser interpretada sob diversas perspectivas. Para Imbernón (2011), ser profissional da educação significa contribuir com a emancipação das pessoas, seja em relação ao poder político, econômico ou social. Por essa ótica, é possível compreender que este profissional não deve estar desconectado dessas demandas da sociedade, considerando a sua responsabilidade e compromisso sociais, da mesma forma que a sua formação deve atravessar essas esferas.

Outro aspecto importante a ser considerado no processo de formação docente é o modo como sua história de vida e seu percurso profissional se cruzam. É preciso perceber como esses aspectos podem moldar no docente suas perspectivas profissionais, seus comportamentos, sua visão e suas concepções. Tardif e Raymond (2000) ponderam que a história de vida do docente e sua identidade pessoal são dois elementos importantes que tem interferência direta sobre a construção do seu ser professor.

(...) o estudo dos saberes profissionais não pode ser reduzido ao estudo da cognição ou do pensamento dos professores. Os professores dispõem, evidentemente, de um sistema cognitivo, mas eles não são somente sistemas cognitivos, coisa que é muitas vezes esquecida! Um professor tem uma história de vida, é um ator social, tem emoções, um corpo, poderes, uma personalidade, uma cultura, ou mesmo culturas, e seus pensamentos e ações carregam as marcas dos contextos nos quais se inserem (TARDIF; RAYMOND, 2000, p.15).



Corroborando com essa compreensão, Nóvoa (2000) defende que as escolhas que fazemos como professores entrecruzam nosso modo de ser com o nosso modo de ensinar, desvendando no nosso modo de ensinar nosso modo de ser, uma vez que é impossível desassociar o eu profissional do eu pessoal. Assim, é possível entender que todo o processo de formação do professor é desenvolvido tanto pelos desafios oriundos das atividades educacionais, como por outras necessidades demandadas por sua história de vida. E mais: que o desenvolvimento de uma postura crítica e reflexiva não se circunscreve a formação inicial nem se encerra com o seu término. Pelo contrário, o professor deve ter a clareza de que esse comportamento analítico reflexivo deve fazer parte da sua rotina profissional.

É preciso ainda considerar os novos paradigmas educacionais que tem se estabelecido e que requisitam, de todos os envolvidos nesse contexto, estudos e pesquisas no que se refere à construção do conhecimento docente. Torna-se cada vez mais imperativo pensar no novo perfil do professor formador e do professor em formação, que exige desses profissionais uma (re)significação de suas práticas em consonância com as demandas sociais da atualidade.

Esse ponto de vista é respaldado por Imbernón (2010), que afirma que a teoria e a prática da formação docente, assim como seus planejamentos, suas modalidades e estratégias, seu processo, etc., devem ser inseridos em novas perspectivas, como: as relações entre professores, a complexidade docente, a comunicação, a formação com a comunidade e a influência da sociedade da informação.

Para atender às novas requisições da contemporaneidade e crescer profissionalmente, o professor precisa estar atento às mudanças e estar sempre em um movimento constante de aprimoramento, seja em ações individuais ou coletivas. Desse modo, o professor pode ficar mais à vontade para mediar as situações de aprendizagem e adequar escolhas didáticas a partir de uma prática que ocorra de acordo com as características e realidade dos alunos e de sua comunidade (NÓVOA, 2000; MORAN, 2003).

### **As novas tecnologias e a educação**

Como destaca Kenski (2013), os avanços tecnológicos da sociedade têm também um impacto inevitável na redefinição dos perfis de atuação profissional.

Dentre os elementos que influenciam na educação e na formação dos professores, merecem destaque os novos modelos relacionais e participativos na prática da educação, nos quais o contexto pode ser inclusive mais influente que a educação regrada (IMBERNÓN, 2010). É necessário considerar que atualmente espaços educacionais são múltiplos, práticas inovadoras são necessárias e ferramentas tecnológicas estão presentes em todos os ambientes.

Apesar de ainda existir uma parcela importante da sociedade no grupo dos excluídos digitais – seja pela falta de acesso à tecnologia ou pelo analfabetismo digital – é notório que cada vez mais pessoas têm acesso e utilizam tecnologias de informação e comunicação digital para os mais diversos fins: social, profissional e pessoal. De acordo com dados da União Internacional de Telecomunicações, 58% da população brasileira usam a internet (ITU, 2017).

A grande circulação de informação expande as possibilidades de armazenamento, criação e compartilhamento de alto volume de dados, da mesma forma que incentiva o desenvolvimento de autonomia, comunicação, criatividade (MATTOS, 1995, HOBOLD; MATTOS, 2001), ou seja, fica evidente que tais recursos e ferramentas podem contribuir com o processo de ensino-aprendizagem. Mas a simples oferta de informações não garante neces-





sariamente a produção de conhecimento. É imprescindível dar sentido a essas informações.

Nesse novo panorama, a Escola e a Universidade, que antes se situavam como os principais ambientes para que os educandos tivessem acesso à informação e ao conhecimento agora adquirem um novo papel no processo de formação dos indivíduos.

A construção desse novo patamar para a Educação, no entanto, tem enfrentado variados obstáculos. Campos (2005) relata que a participação da Educação no desenvolvimento social e econômico das nações não foi acompanhada pelas alterações necessárias para que esta função pudesse ser plenamente desempenhada. Ainda assim, todos os dias aumentam as demandas da sociedade aos sistemas educacionais que, por sua vez, as transmitem às instituições de ensino e aos docentes.

Da mesma forma, as novas demandas com relação ao trabalho docente não têm sido acompanhadas de processos sistêmicos e integrais para que o professorado possa desempenhar com tranquilidade esse novo aspecto da sua atuação, participar das mudanças e ser responsável pelos resultados de seu trabalho.

Isso coloca em questão não somente as relações sociais dentro e fora do ambiente escolar, mas também os processos de ensino e aprendizagem: é necessário discutir se os docentes enxergam a abrangência desse complexo cenário e se suas práticas pedagógicas estão preparadas para incorporar a tecnologia, bem como se as instituições educacionais, de uma maneira geral, podem se constituir em elementos ativos na promoção do desenvolvimento da cultura digital (CGI.BR, 2016).

Os docentes egressos das universidades terão em suas salas alunos cada vez mais imersos e envolvidos com o mundo virtual e com novas formas de aprender, sendo esse um componente importante nas suas rotinas. Desconsiderar esse elemento durante o percurso da formação de docentes pode implicar na geração de professores desconectados com a realidade de seus alunos, o que pode resultar em mais um obstáculo para o processo de ensino-aprendizagem, além daqueles já conhecidos.

É inevitável pensar o quanto a tecnologia pode favorecer o processo educacional em todos os seus níveis de aprendizagem, desde a educação básica até a formação acadêmica. O acesso a ela permite que educador e educando ampliem seus conceitos e estreitem sua relação física e virtual. O que se aprende em sala de aula, com especificidades de determinado assunto, pode facilmente ser estudado num âmbito maior, permitindo notar outros aspectos ou variáveis desse mesmo assunto. Isso quer dizer que a tecnologia passa a apresentar extensões da sala de aula na busca por mais conhecimento, já que podem ser propostos novos modos de aprender e ensinar (FERREIRA, 2017).

Assim, é importante que o professor esteja afinado com o seu tempo, exercendo uma das características básicas do que é a temporalidade quando afirmamos que ele deve se apropriar das novas tecnologias da informação e comunicação. Contudo, é importante destacar que, de uma forma geral, os educadores não foram e não estão sendo preparados para tal. Num mundo com mudanças tão aceleradas, a desatualização acontece de forma muito rápida. Estima-se que aproximadamente dois anos após a conclusão do curso universitário, em qualquer área, o profissional já está desatualizado. Essa informação reforça a ideia de necessidade da formação permanente. Essa mesma agilidade nos permite afirmar que a grande maioria dos educadores não tiveram a oportunidade de conhecer adequadamente as novas tecnologias da informação e comunicação (TAJRA, 2002).

### **Cibercultura e suas implicações na educação**

O filósofo Pierre Lévy, francês radicado no Canadá, é um dos maiores expoentes no







campo de estudos da mídia cibernética. Na sua trajetória intelectual, dedicou-se a estudos voltados para a compreensão dos fenômenos de comunicação e produção de informação e conhecimento. No final da década de 1990, consolidou-se como um dos intelectuais mais respeitados no estudo da internet como um fenômeno cultural.

Em suas obras, Lévy utiliza frequentemente os termos “ciberespaço” e “cibercultura”, que são assim definidos por ele:

O ciberespaço (que também chamarei de “rede”) é o novo meio de comunicação que surge da interconexão mundial dos computadores. O termo especifica não apenas a infraestrutura material da comunicação digital, mas também o universo oceânico de informações que ela abriga, assim como os seres humanos que navegam e alimentam esse universo. Quanto ao neologismo “cibercultura”, especifica aqui o conjunto de técnicas (materiais e intelectuais), de práticas, de atitudes, de modos de pensamento e de valores que se desenvolvem juntamente com o crescimento do ciberespaço (LÉVY, 1999, p. 16).

Lemos (2010) afirma que a cibercultura é um produto social e cultural fundamentado no meio informático, uma vez que envolve a apropriação criativa das novas tecnologias. Na cibercultura, a utilização do computador ou de outras tecnologias supera uma condição meramente instrumental, sedimentando um espaço cultural em que as trocas informacionais redefinem a comunicação entre as pessoas.

O acesso às informações e à cultura estão cada vez menos limitados a espaços físicos no mundo atual. Além disso, percebe-se a crescente tendência de deixarmos de ser meramente consumidores para sermos também produtores de conteúdos. O desenvolvimento mais recente de tecnologias móveis – notadamente, dos smartphones – ampliou a capacidade de produção de dados e de comunicação, além de promover também a inclusão de um número maior de indivíduos nesse contexto (CASTRO FILHO; FREIRE; MAIA, 2016). Verifica-se ainda um outro aspecto relevante nesse panorama que é a instantaneidade da comunicação. A informação é buscada no momento em que surge a demanda e pode ser compartilhada ou comentada de imediato.

Outra tendência que acompanha o crescimento do ciberespaço é a virtualização. Lévy (1999) utiliza um conceito de “virtual” que se distingue do senso comum, e até mesmo do termo técnico ou filosófico. O virtual não seria oposição ao real, nem ao material. Apesar de não se fixar em nenhuma coordenada de tempo e espaço, o virtual existe: ele é real, mas está desterritorializado, ocupando apenas um espaço físico menor: o computador. Desse modo, o computador se tornou mais que uma ferramenta de produção de textos, sons e imagens: é um elemento operador da virtualização.

É verdade que a cibercultura ainda não se configura como uma verdade universal, tendo em vista a exclusão digital e os vários fatores associados a essa situação. Entretanto, o cenário que se verifica nos sugere um caminho sem volta no tocante à consolidação da presença das ferramentas digitais nos mais diversos espaços sociais e que, portanto, precisa ser compreendido e analisado.

A cibercultura tem incidência também no modo como aprendemos. Indubitavelmente, os estudantes de hoje têm à sua disposição muito mais condições de acesso às informações do que seria possível há apenas uma década. Surge, assim, um fenômeno atual que retrata bem esse contexto de adequação dos diversos setores da sociedade à marcante presença da tecnologia: os alunos de hoje pensam e processam as informações de forma





bastante diferentes das gerações anteriores.

**Ao afirmar que “os alunos de hoje não são os mesmos para os quais o nosso sistema educacional foi criado”, Prensky (2001) chama a nossa atenção para as implicações que a nova realidade digital pode ter sobre a educação:**

Os alunos de hoje – do maternal à faculdade – representam as primeiras gerações que cresceram com esta nova tecnologia. Eles passaram a vida inteira cercados e usando computadores, vídeo games, tocadores de música digitais, câmeras de vídeo, telefones celulares, e todos os outros brinquedos e ferramentas da era digital. Em média, um aluno graduado atual passou menos de 5.000 horas de sua vida lendo, mas acima de 10.000 horas jogando vídeo games (sem contar as 20.000 horas assistindo à televisão). Os jogos de computadores, e-mail, a Internet, os telefones celulares e as mensagens instantâneas são partes integrais de suas vidas (PRENSKY, 2001, p.1).

Para auxiliar na compreensão desse novo panorama, Prensky (2001) também classifica estudantes e professores de hoje como nativos digitais e imigrantes digitais, respectivamente:

Como deveríamos chamar estes “novos” alunos de hoje? Alguns se referem a eles como N-gen [Net] ou D-gen [Digital]. Porém a denominação mais utilizada que eu encontrei para eles é Nativos Digitais. Nossos estudantes de hoje são todos “falantes nativos” da linguagem digital dos computadores, vídeo games e internet. Então o que faz o resto de nós? Aqueles que não nasceram no mundo digital, mas em alguma época de nossas vidas, ficou fascinado e adotou muitos ou a maioria dos aspectos da nova tecnologia são, e sempre serão comparados a eles, sendo chamados de Imigrantes Digitais (PRENSKY, 2001, p.2).

Essas mudanças, inevitavelmente, demandam alterações de mentalidades e de práticas docentes. Novas funções e responsabilidades passam a ser atribuídas aos docentes. Para Lévy (1999), a principal função do professor não pode mais ser uma simples difusão dos conhecimentos, que agora pode ser feita de forma mais eficaz por outros meios. Sua competência deve, então, deslocar-se no sentido de auxiliar o aluno no desenvolvimento de suas capacidades, com ênfase no acompanhamento e na gestão das aprendizagens, seja por meio do incentivo à troca dos saberes, da mediação relacional e simbólica, do direcionamento personalizado dos percursos de aprendizagem, etc.

**Conforme relatam Alves e Sousa (2016):**

As instituições educativas não conseguem dar conta de proporcionar toda a informação relevante e necessária para os estudantes, desta forma o mais importante é formar os aprendizes para terem acesso a ela na medida de suas necessidades, ou seja, prepará-los para continuarem aprendendo sempre. Educar, portanto, não pode implicar tão somente transmissão de informações, assegurando que elas sejam retidas na memória para serem utilizadas em outras oportunidades, uma vez que, a qualquer momento, elas poderão deixar de ser importantes e significativas. O que importa na verdade é que o aprendiz seja capaz de trabalhá-las de forma crítica, para poder utilizá-las na solução de problemas (ALVES; SOUSA, 2016, p. 44).

Para tanto, o docente deverá planejar e estruturar o processo educativo de uma forma

aberta e flexível, que permita abordagens diversificadas, onde sejam inseridos recursos e materiais didáticos motivadores, dinâmicos, atuais, utilizando para isso metodologias interativas e cooperativas, colocando ao serviço da sua docência vários canais de comunicação.

Tardif (2000) corrobora essa percepção ao afirmar que não se pode forçar os alunos a aprender. Para que aprendam, os próprios alunos devem, de uma forma ou de outra, aceitar a entrada em um processo de aprendizagem, ou seja, para que se envolvam em uma tarefa, eles devem estar motivados. Motivar os alunos é uma atividade emocional e social que exige mediações complexas da ação docente.

Sob a perspectiva educacional, portanto, é preciso analisar criticamente as possibilidades que passam a se apresentar com a aproximação dos recursos digitais das salas de aula, tanto para potencializar a aprendizagem dos alunos, como para trazer benefícios para os professores aprimorarem sua formação, e conseqüentemente, sua prática.

### **Formação continuada e apropriação pedagógica da tecnologia**

Os usos de tecnologias na prática pedagógica podem promover mudanças e/ou inovações importantes. Entretanto, para que isso de fato aconteça, é necessário considerarmos o professor dentro de um contexto mais amplo de formação, onde seja possível olhar para sua trajetória social, escolar e acadêmica, para buscar indícios da construção das práticas inovadoras.

Do ponto de vista conceitual, a questão mais importante é a integração destes dispositivos técnicos aos processos educacionais e comunicacionais. Nas sociedades contemporâneas, esta integração tende a ocorrer de modo bastante desigual: ela é alta e rápida nos processos de comunicação, onde os agentes (as “mídias”) se apropriam imediatamente das novas tecnologias e as utilizam numa lógica de mercado; e tende a ser baixa nos processos educacionais, cujas características estruturais e institucionais dificultam mudanças e inovações pedagógicas e organizacionais que a integração de novos dispositivos técnicos acarreta. (BÉVORT; BELLONI, 2009).

Esse movimento de mudança no contexto educacional e de possíveis inovações não pode ser isolado, pois implica condições institucionais e pedagógicas que não são iguais em todas as instituições de ensino. A mudança de uma prática só pode ser considerada inovação se comparada às práticas anteriores de um mesmo contexto. A inovação das práticas não tem uma fórmula para aplicação; ela depende das características institucionais, estruturais, pedagógicas, sociais e culturais do campo específico no qual ela se insere (GATTI; BARRETO, 2009).

De acordo com Salinas (2004), a eficácia e a eficiência das instituições educativas dependem, em grande parte, da formação, das capacidades e das atitudes de seus docentes. Lemos (2010) observa que:

A apropriação tem sempre uma dimensão técnica (o treinamento técnico, a destreza na utilização do objeto) e uma outra simbólica (uma descarga subjetiva, o imaginário). A apropriação é assim, ao mesmo tempo, forma de utilização, aprendizagem e domínio técnico, mas também forma de desvio (deviance) em relação às instruções de uso, um espaço completado pelo usuário na lacuna não programada pelo produtor/inventor, ou mesmo pelas finalidades previstas inicialmente pelas instituições (LEMOS, 2010, p.239).

É preciso ter clareza de que o docente deve ter conhecimentos não só em relação à tecnologia em si, mas também deve estar informado do seu novo papel para que possa desenvolver uma atitude positiva face a este novo cenário, onde são necessários professores pró-ativos, que prevejam necessidades e dificuldades de seus alunos, acompanhem suas aprendizagens e ajudem-nos a manter o ritmo desejado. De acordo com Alves e Sousa (2016):

Diante dessa nova realidade do saber e do conhecimento veloz, provisório, dinâmico, o professor precisa redefinir o seu papel, rever seus paradigmas de aprendizagem e ensino, rever sua postura diante da realidade que o circunda e buscar novas alternativas para entrar em sintonia com o mundo contemporâneo que aí está e que exige dele uma redefinição da sua identidade profissional (ALVES; SOUSA, 2016, p. 47).

Para poder se posicionar diante das emergentes atribuições e responsabilidades, o professor precisa mobilizar um repertório de saberes que auxiliem as suas decisões com relação às estratégias de ensino que possam ser adotadas e sejam mais adequadas a cada caso. Diante disso, na análise da formação continuada deve-se considerar os saberes já constituídos dos professores, assim como as especificidades de suas ações pedagógicas. Tardif (2002) corrobora esse entendimento quando afirma que tanto em suas fundamentações teóricas quanto em suas consequências práticas, os conhecimentos profissionais evoluem e progridem, necessitando, assim, de uma formação contínua.

Devido ao cenário de redefinição de exigências quanto à postura docente, considerando um mundo cada vez mais tecnológico, surge a necessidade de se preparar professores para atuarem com essas tecnologias, atuando na mediação desses novos processos educativos. De acordo com Niskier (2000):

A educação, como um todo, não pode ser operacionalizada sem pessoal competente. Qualquer tentativa de melhoria do sistema pedagógico não prescinde da ação do professor. Em última análise, é ao professor que cabe transformar qualquer nova proposta em uma ação pedagógica competente (NISKIER, 2000, p.26).

Para Belloni (2002), a utilização de uma tecnologia (enquanto instrumento técnico), em situação de ensino e aprendizagem, deve ser acompanhada de uma reflexão sobre ela. Isso estaria associado à capacidade de realizar o deslocamento de uma abordagem mais pragmática para uma abordagem mais criativa. Para realizar esse movimento, seria preciso ampliar compreensões mobilizando, por exemplo, novos pontos de vista de natureza multidisciplinar.

Kenski (2013) destaca que o professor precisa compreender as características de cada recurso tecnológico, além de dominar os procedimentos técnicos e avaliá-los com criticidade para, somente então, elaborar novas estratégias pedagógicas, promovendo a integração desses elementos com o processo de ensino.

Portanto, não se pode desvincular esse novo olhar sobre o conhecimento didático-metodológico do professor de uma visão mais ampla, que considera os fatores que influenciam direta e/ou indiretamente o trabalho docente. Nóvoa (2017) reitera a necessidade da articulação e integração de esforços para o aprimoramento da docência:

É preciso que toda a formação seja influenciada pela dimensão profissional, não num sentido técnico ou aplicado, mas na projecção da docência como profissão

baseada no conhecimento. (...) A colaboração organiza-se em torno de um trabalho conjunto sobre o conhecimento. Importante é construir um percurso integrado e colaborativo, coerente, de formação (NÓVOA, 2017, p. 1116).

Evidentemente, não deve recair apenas sobre a figura do professor a responsabilidade de agir com o intuito de contribuir para a melhoria da qualidade da educação e da inclusão social, atendendo às reais demandas e interesses da nova geração. Também compete às entidades educacionais atuar positivamente para a qualificação dos professores, contribuindo com o desenvolvimento de competências que habilitem o docente a: refletir sobre as características dos nativos digitais, entender a construção do conhecimento na sociedade da informação, desvendar maneiras para que possa participar efetivamente desse processo e como fazer a sua inserção na sua prática pedagógica (ABRANTES; SOUSA, 2016).

### Considerações finais

O exame da literatura evidencia a formação continuada como essencial na constituição da profissionalidade docente, contribuindo decisivamente no aprimoramento dos professores do ponto de vista técnico, científico e pedagógico.

Reforça também o ensinamento freiriano de que “ensinar exige compreender que a educação é uma forma de intervenção do mundo” (FREIRE, 1996, p.46), perspectiva que nos adverte para o fato de não se pode deixar de considerar a influência crescente das tecnologias na sociedade e, em especial, no âmbito educacional.

Nesses termos, incorporar aspectos referentes aos processos de aprendizagem presentes na cibercultura nos processos de formação de professores torna-se, na atualidade, ainda mais urgente e necessário. Estabelecer a aproximação das práticas pedagógicas com as novas ferramentas tecnológicas significa ampliar possibilidades educacionais e, por conseguinte, visualizar as potencialidades aplicáveis aos processos de ensino e de aprendizagem.

No nosso entendimento, é imprescindível promover e incentivar uma constante ação reflexiva da práxis docente voltada para uma prática educacional significativamente dialógica nessa era digital. Para tanto, devem ser valorizadas as reflexões epistemológicas sobre o ato educativo mediado pelas novas tecnologias. Os professores devem se apropriar criticamente dessas tecnologias, descobrindo as possibilidades de utilização que elas colocam à disposição da aprendizagem do aluno, favorecendo, assim, o repensar do próprio ato de ensinar.

### Referências

ABRANTES, Maria Gracielly Lacerda de; SOUSA, Robson Pequeno de. Formação continuada e conectivismo: um estudo de caso referente às transformações da prática pedagógica no discurso do professor. In: SOUSA, Robson Pequeno de; BEZERRA, Carolina Cavalcanti, et al. (Orgs.). **Teorias e práticas em tecnologias educacionais**. Campina Grande: Eduepb, 2016. p. 195-222.

ALVES, Taíses Araújo da Silva; SOUSA, Robson Pequeno de. Formação para a docência na educação online. In: SOUSA, Robson Pequeno de; BEZERRA, Carolina Cavalcanti, et al. (Orgs.). **Teorias e práticas em tecnologias educacionais**. Campina Grande: Eduepb, 2016. p. 39-66.

BELLONI, Maria Luiza (Org.). **A formação na sociedade do espetáculo**. São Paulo: Loyola, 2002.

BÉVORT, Evelyne; BELLONI, Maria Luiza. **Mídia-Educação: conceitos, história e perspectivas. Educação e Sociedade**, Campinas, v. 30, n. 109, set./dez. 2009.

CAMPOS, Magaly Robalino. Ator ou protagonista? Dilemas e responsabilidades sociais da profissão docente. In: **Revista PRELAC: O docente como protagonista na mudança educacional**. nº 1, AMF Imprensa, Santiago, Chile; junho, 2005

CASTRO FILHO, José Aires de; FREIRE, Raquel Santiago; MAIA, Dennys Leite. Formação Docente na era da Cibercultura. **Revista Tecnologias na Educação**, ano 8, v.16 – Edição Temática – Congresso Regional sobre Tecnologias na Educação (Ctrl+E 2016), set. 2016. Disponível em <<http://tecedu.pro.br/wp-content/uploads/2016/09/Art9-Forma%C3%A7%C3%A3o-Docente-na-era-da-Cibercultura-.pdf>>. Acesso em 14 jul. 2018.

CGI.BR. TIC Educação 2015: **Pesquisa Sobre o Uso das Tecnologias de Informação e Comunicação nas Escolas Brasileiras**. São Paulo: Comitê Gestor da Internet no Brasil, 2016. Disponível em <<http://cetic.br/publicacao/pesquisa-sobre-o-uso-das-tecnologias-de-informacao-e-comunicacao-nas-escolas-brasileiras-tic-educacao-2015/>>. Acesso em 10 jul. 2018.

FERREIRA, Giselle Martins dos Santos. **Educação e Tecnologia: abordagens críticas**. Rio de Janeiro: SESES, 2017. 663 p.

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

GARCÍA, Carlos Marcelo. **Formação de professores para uma mudança educativa**. Porto: Porto Editora, 1999. Disponível em: <[https://www.academia.edu/11913054/Forma%C3%A7%C3%A3o\\_de\\_professores\\_para\\_uma\\_mudan%C3%A7a\\_educativa](https://www.academia.edu/11913054/Forma%C3%A7%C3%A3o_de_professores_para_uma_mudan%C3%A7a_educativa)>. Acesso em 08 jul. 2018.

GATTI, Bernardete A. **Formação de professores no Brasil: características e problema**. Educação e Sociedade, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out.-dez. 2010. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v31n113/16.pdf>>. Acesso em: 05 jul. 2018.

GATTI, Bernardete A.; BARRETO, Elba Siqueira de Sá (Coord.). **Professores do Brasil: impasses e desafios**. Brasília: UNESCO, 2009. 294 p.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação continuada de professores**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

\_\_\_\_\_. **Formação e Profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. 9ª ed. São Paulo: Cortez, 2011.

\_\_\_\_\_. **Qualidade do ensino e formação do professorado: uma mudança necessária**. São Paulo: Cortez, 2016.

INTERNATIONAL TELECOMMUNICATIONS UNION (ITU). **ICT Facts and Figures 2017**. Disponível em <<http://www.itu.int/en/ITU-D/Statistics/Documents/facts/ICTFactsFigures2017.pdf>>. Acesso em 09 jul. 2018.

KENSKI, Vani Moreira. **Tecnologias e tempo docente**. Campinas, SP: Papirus, 2013.

LEMOS, A. **Cibercultura: tecnologia e vida social na cultura contemporânea**. 5. ed. Porto Alegre: Sulina, 2010.

LÉVY, Pierre. **Cibercultura**. São Paulo: Editora 34, 1999. 272 p.

LÉVY, Pierre. **A inteligência coletiva: para uma antropologia do ciberespaço**. São Paulo: Loyola, 2007. 216 p.

MATTOS, Sílvia. **A revolução dos instrumentos de comunicação com os públicos: como atingir com eficácia os públicos da empresa em tempo de internet e super-rodovia da informação**. Porto Alegre: Comunicação Integrada Editores, ABRP-RS/SC, 1995.

HOBOLD, Márcia Souza; MATOS, Sílvia Simão de. Formação continuada: o processo de incorporação das novas tecnologias de informação e comunicação no trabalho do professor universitário. **Revista Diálogo Educacional**, v. 10, n. 30, p. 317-333, jul. 2010. Disponível em: <<https://periodicos.pucpr.br/index.php/dialogoeducacional/article/view/2437>>. Acesso em: 12 jul. 2018.

MORAN, José Manuel, MASETTO, Marcos; BEHRENS, Marilda. **Novastecnologias e mediação pedagógica**. 7. ed. São Paulo, SP.: Papirus, 2003

NISKIER, A. **Educação à distância: a tecnologia da esperança**. 2. ed. São Paulo: Loyola, 2000.

NÓVOA, António (Org.). **Vidas de professores**. 2a ed. Porto: Porto Editora, 2000.

NOVOA, António. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 47, n. 166, p. 1106-1133, dez. 2017. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0100-15742017000401106&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742017000401106&lng=pt&nrm=iso)>. Acesso em 03 jul. 2018.

PRENSKY, Marc. Digital Natives, Digital Immigrants, 2001. Disponível em: <<http://www.marcprensky.com/writing/Prensky%20-%20Digital%20Natives,%20Digital%20Immigrants%20-%20Part1.pdf>> Acesso em 08 jul. 2018.

SALINAS, Jesús. Innovación docente y uso de las TIC en la enseñanza universitaria. **Revista Universidad y Sociedad del Conocimiento**. v. 1, n. 1, nov. 2004. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/pdf/780/78011256006.pdf>>. Acesso em: 01 jul. 2018.

SAVIANI, Dermeval. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 40, p. 143-155, abr. 2009. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pi](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pi)>



d=S1413-24782009000100012&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 03 jul. 2018.

SHULMAN, Lee S. Those Who Understand: Knowledge Growth in Teaching. **Educational Researcher**. v.15, n.2. fev. 1986, p.4-14. Disponível em: <<https://www.wcu.edu/WebFiles/PDFs/Shulman.pdf>>. Acesso em: 11 jul. 2018.

TAJRA, Sanmya Feitosa. **Informática na Educação** - Novas Ferramentas Pedagógicas para o Professor da Atualidade. 4ª. Ed. São Paulo, Érica Ltda, 2002. 224 p.

TARDIF, M. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas conseqüências em relação à formação para o magistério. **Revista Brasileira de Educação**, Belo Horizonte, n. 13, p. 5-24, 2000.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, R.J.: Editora Vozes, 2002. 328 p.

TARDIF, Maurice; RAYMOND, Danielle. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 21, n. 73, p. 209-244, dez. 2000 . Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-73302000000400013&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302000000400013&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em 12 jul. 2018.











