

COLEÇÃO

Educação Básica em Pesquisa

CIAR
CENTRO INTEGRADO DE
APRENDIZAGEM EM REDE



VOLUME 3

**Experiências Críticas de
Ensino na Educação Básica**
Educação Sexual, Questões
Étnico-raciais, Inclusivas e
Ambientais

ORG.

Marcos Antonio Gonçalves Júnior
Maria Beatriz Dias da Silva Maia Porto

COLEÇÃO

CIAR
CENTRO INTEGRADO DE
APRENDIZAGEM EM REDE



Educação Básica em Pesquisa

VOLUME 3

Experiências Críticas de Ensino na Educação Básica Educação Sexual, Questões Étnico-raciais, Inclusivas e Ambientais

ORG.

Marcos Antonio Gonçalves Júnior
Maria Beatriz Dias da Silva Maia Porto

Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
GPT/BC/UFG

- E96 Experiências Críticas de Ensino na Educação Básica: Educação Sexual, Questões Étnico-raciais, Inclusivas e Ambientais [Ebook] / Organizadores Marcos Antonio Gonçalves Júnior, Maria Beatriz Dias da Silva Maia Porto. – Dados eletrônicos (1 arquivo : PDF). - Goiânia: Ciar UFG, 2022. (Educação básica em pesquisa; 3)

Produção do Programa de Pós-Graduação em Ensino na Educação Básica - PPGEEB
Inclui bibliografia.

ISBN (Ebook): 978-65-997623-7-6

1. Professores. 2. Educação básica – experiências. 3. Educação Sexual. 4. Educação Inclusiva. 5. Educação Étnico-racial. I. Gonçalves Júnior, Marcos Antonio. II. Porto, Maria Beatriz Dias da Silva Maia.

CDU: 37.013.31

Bibliotecária responsável: Joseane Pereira / CRB1: 2749

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS

Reitora

Prof. Dra. Angelita Pereira de Lima

Vice-Reitor

Prof. Dr. Jesiel Freitas Carvalho

Coodernador Programa de Pós-Graduação em Ensino na Educação Básica

Prof. Dr. Evandson Paiva Ferreira

Vice-Coodernadora Programa de Pós-Graduação em Ensino na Educação Básica

Prof. Dra. Roberta Carvalho Cruvinel

EXPERIÊNCIAS CRÍTICAS DE ENSINO NA EDUCAÇÃO BÁSICA: EDUCAÇÃO SEXUAL, QUESTÕES ÉTNICO-RACIAIS, INCLUSIVAS E AMBIENTAIS

Organizadores

Marcos Antonio Gonçalves Júnior

Maria Beatriz Dias da Silva Maia Porto

Autores

Ana Lúcia da Silva Raia

Anna Maria Dias Vreeswijk

Cláudia Gomes Cruz

Claudia Jorge de Freitas

Clayton Tôrres Felizardo

Danilo Rabelo

Elisabeth Cristina de Faria

Evandson Paiva Ferreira

Fabiana Fernandes Harami

Flávia Fernanda Rodrigues Mendonça

Gabriella de Oliveira Dias

Jonê Carla Baião

Kellen Jéssika Stalschus

Marcos Antonio Gonçalves Júnior

Mônica Regina Ferreira Lins

Rone Rosa Martins

Silvana Matias Freire

Tálita Serafim Azevedo

Thâmara Nayara Alves Pereira Borges

Vanessa Helena Santana Dalla Déa

Apoio

Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação (CEPAE-UFG)

Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira (CAp-UERJ)

Realização

Programa de Pós-Graduação em Ensino na Educação Básica (PPGEEB/UFG)

Programa de Pós-Graduação de Ensino em Educação Básica (PPGEB/Uerj)

CORPO DE PARECERISTAS

Profa. Dra. Aira Suzana Ribeiro Martins (Colégio Pedro II-RJ)

Profa. Dra. Alda Maria Coimbra Aguiar Maciel (Colégio Pedro II e IFRJ-RJ)

Prof. Me. Alex Egido (UEL-PR)

Profa. Dra. Cláudia Aparecida de Oliveira Leite (UEMG-MG)

Prof. Dr. Claudio Maia Porto (UFRRJ-RJ)

Profa. Dra. Cristiane da Silva Santos (UFCAT-GO)

Profa. Dra. Daniella Assemany da Guia (UFRJ-RJ)

Prof. Dr. Demian Garcia Castro (Colégio Pedro II-RJ)

Profa. Dra. Edite Resende Vieira (Colégio Pedro II-RJ)

Profa. Dra. Elizete Albina Ferreira (PUC-GO)

Profa. Dra. Gisele Abreu Lira Corrêa dos Santos (Colégio Pedro II-RJ)

Prof. Dr. Jônata Ferreira de Moura (UFMA-MA)

Profa. Dra. Keyla Andrea Santiago Oliveira (UEMS-MS)

Profª. Dra. Leila Aparecida de Souza (UNIFESSPA-PA)

Profa. Dra. Mad' Ana Desirée Ribeiro de Castro (IFG-GO)

Prof. Dr. Marcelino Euzebio Rodrigues (Colégio Pedro II-RJ)

Prof. Dr. Márcio de Albuquerque Vianna (UFRRJ-RJ)

Profa. Dra. Patrícia Maneschy Duarte (IFRJ-RJ)

Profa. Dra. Paula Franssinetti de Moraes Dantas Vieira (IFG-GO)

Prof. Dr. Rainer Gonçalves Sousa (IFG-GO)

Profa. Dra. Shirlei Neves dos Santos (IFB-DF)

Profa. Dra. Suely Aires Pontes (UFBA-BA)

Profa. Dra. Talita Tatiana Dias Rampin (UnB-DF)

Profa. Dra. Telma Alves (IFRJ-RJ)

Profa. Dra. Vanessa Moreira Crecci (Prefeitura de Valinhos-SP)

Profa. Dra. Waléria Batista da Silva Vaz Mendes (IFG-GO)

CENTRO INTEGRADO DE APRENDIZAGEM EM REDE

Direção do Centro Integrado de Aprendizagem em Rede

Wagner Bandeira

Vice-direção do Centro Integrado de Aprendizagem em Rede

Silvia Figueiredo

Coordenadora de Publicação

Ana Bandeira

Coordenação de Comunicação

Raniê Solarevsky de Jesus

Coordenação Pedagógica e Gestão Moodle

Janice Lopes

Coordenação Tecnológica

Amilton Araújo

Desenvolvimento

Leandro Pimentel

Diagramação

Victor Frazão

Ciar UFG

Goiânia, 2022

Sumário

01 Ficha técnica

02 Prefácio

04 Apresentação

A Produção De Materiais Didáticos Na Facilitação Dos Debates Sobre sexualidade, abuso sexual infantil e gênero

09

Gabriella de Oliveira Dias
Claudia Jorge de Freitas
Jonê Carla Baião

Reflexões sobre Educação Sexual na Escola: conceitos e abordagens

19

Rone Rosa Martins
Evandson Paiva Ferreira

Orientações para professores da educação infantil no combate à violência sexual contra crianças: Levantamento e análise documental de cadernos pedagógicos, cartilhas e guias formativos

28

Kellen Jéssika Stalschus
Anna Maria Dias Vreeswijk

Ensino Para as Relações Étnico-Raciais: uma Proposta Para Uma Educação Antirracista

37

Flávia Fernanda Rodrigues Mendonça
Danilo Rabelo

Trajetórias de Vida de Mulheres Negras e suas reverber(ações) na luta antirracista

48

Cláudia Gomes Cruz
Mônica Regina Ferreira Lins

As Meninas Negras E Suas Vivências Nos Espaços Dos Morros E Favelas: Quem Ousa Contar Essa História?

57

Mônica Regina Ferreira Lins
Ana Lúcia da Silva Raia

O Que É Racismo?" Proposta de intervenção didática antirracista para a EJA

65

Thâmara Nayara A.P. Borges
Anna Maria Dias Vreeswijk

Educação Básica, Educação Profissional e Educação Inclusiva: Do Direito à Educação, Trabalho e Cidadania

75

Fabiana Fernandes Harami
Elisabeth Cristina de Faria
Marcos Antonio Gonçalves Júnior

Não Tive Formação Para Ensinar Alunos Com Deficiência Visual: O Que Fazer?

83

Taila Serafim Azevedo
Silvana Matias Freire
Vanessa Helena Santana Dalla Déa

Vivência Pedagógica e Práticas de Leitura Inclusiva: de uma sequência didática a um ebook acessível.

89

Lillian Jordânia Batista Franczak
Vanessa Helena Santana Dalla Déa
Cláudia Santos Gonçalves Barreto Bezerra

Educação Ambiental Crítica na Escola: Contribuições da Pedagogia Freiriana

99

Clayton Tôrres Felizardo
Maria Beatriz Dias da Silva Maia Porto

110

Sobre os autores

*O Brasil é o homem que tem sede
Ou o que vive na seca do sertão?
Ou será que o Brasil dos dois é o mesmo
O que vai é o que vem na contramão?*
A Cara do Brasil 1 (Vicente Barreto, 1999)

Reconhecemos amplamente que vivemos em tempos sombrios no mundo e, em particular, nos territórios brasileiros. Cargos institucionais centrais têm sido tomados por grupos que, para além de qualquer alinhamento ideológico, possuem como único projeto político a obtenção de benefícios pessoais imediatos, a perpetuação de privilégios, a privatização de bens públicos e a acumulação desigual de recursos materiais – à custa de violências e devastações generalizadas nos campos ético, democrático, humanitário e ambiental; e dos subterfúgios mais sórdidos para permanência no poder (que, esperamos, que não lograrão êxito). Essa tomada do poder institucional não pode ser entendida como episódio incidental de nossa história, mas sim como parte de uma investida planejada, uma reedição de estratégias de manutenção de quadros econômicos, que, para seguirem impondo seus padrões de dominação, hoje precisam lançar mão do autoritarismo político, do conservadorismo moral, do obscurantismo cultural e do negacionismo científico, como formas de recrudescimento da ignorância intelectual e afetiva e da violência física e simbólica.

Temos apontado também como essas investidas de violência e devastação nos colocaram em estados de surpresa, nos atropelaram e, por vezes, nos paralisaram. Frequentemente, e com espanto, nos vemos pensando como foi possível pessoas que defendem posicionamentos tão desprezíveis terem conseguido tomar, de supetão, cargos de tanta centralidade, trazendo de volta à pauta política questões que supúnhamos há muito superadas.

No campo da Educação, tais investidas se manifestam, sobretudo, em forma de desmontes e retrocessos em políticas públicas impostas de forma verticalizada e não dialogada, e como intervenções, perseguições e vigilâncias do trabalho docente, ameaçando conquistas que considerávamos consolidadas. Entre professoras e professores, pesquisadoras e pesquisadores no campo da Educação é razoavelmente consensual a posição de que é preciso resistir a essas investidas.

Entretanto, uma vez reconhecendo que temos enfrentado gravíssimos retrocessos no campo da Educação, a construção de movimentos de resistência demanda reflexões com respeito a algumas questões cruciais, a saber: *Em relação a quais conjunturas sociais e políticas retrocedemos? Em direção a quais lugares queremos que esses movimentos nos desloquem?* Ou seja: é necessário qualificar essa resistência. Para que tais movimentos de resistência sejam legítimos e efetivos, precisamos, antes de tudo, sair dos estados de surpresa em que nos colocamos – os quais podem nos levar a posições de isenção ou autoindulgência.

Para pensar acerca das conjunturas em relação às quais retrocedemos, devemos refletir sobre os percursos de constituição histórica dos territórios que hoje se denominam Brasil, ao longo dos quais a instituição Escola sempre foi atravessada por tensionamentos entre resistências e retrocessos. Dessa perspectiva, podemos trazer à superfície de nossas consciências memórias sociais apagadas, que nos ensinam que os percursos históricos que nos constituem como corpos-territórios foram e são assentados sobre sucessivas devastações e violências físicas, simbólicas e epistêmicas – que hoje se atualizam com novos genocidas. Essa conscientização pode ajudar a

desfazer os estados de surpresa em que, por vezes, nos encontramos, pois nos abre os olhos para o entendimento de que os terrenos que deram sustentação aos atuais desmontes e retrocessos sempre estiveram subjacentes a nossos percursos históricos, ocultados por narrativas idealizadas e romantizadas. Falando de forma mais explícita, tais estados de surpresa podem revelar sintomas de que ainda operamos, em alguma medida, com o mito da cordialidade social e racial em um país que insiste em dissimular sua face violenta e intolerante. Sair dos estados de surpresa em que nos colocamos é um primeiro passo para abdicar definitivamente desses mitos (pois vivemos em tempos de destruir mitos) e encarar nossas histórias. Mais ainda, precisamos refletir acerca de como nos entendemos como sujeitos históricos e como atuamos politicamente nesses percursos, a partir dos lugares sociais em que nos situamos, lugares esses assimetricamente constituídos por intersecções de raça, de gênero, de orientação sexual, de ancestralidades e de origens, de crenças e de ideologias.

Assim, pensar sobre os lugares para onde queremos nos deslocar com nossos movimentos de resistência no campo da Educação requer reflexões sobre nossa atuação política ao longo de nossos próprios percursos subjetivos e profissionais como professoras e professores, pesquisadoras e pesquisadores na área. Por meio dessas reflexões, é preciso abrir mão, em nossos afetos, saberes e fazeres, de ideias de que é possível haver uma escola sem ideologia, uma prática pedagógica permeada de ideologia e outra politicamente neutra (como se tem tentando vender nesses tempos sombrios); de que é possível produzir e praticar currículos constituídos apenas por conteúdos disciplinares e não por subjetividades, corporalidades e, sobretudo, por diferenças. Ademais, é preciso assumir a impossibilidade de separar conteúdos disciplinares de questões socialmente críticas, como compromisso ético, epistêmico e político estruturante de nossas práticas docentes e de pesquisa.

É, pois, a partir dessa ótica que as contribuições que integram o presente volume devem ser lidas. As experiências críticas em educação com questões de sexualidade, étnico-raciais, inclusivas e ambientais aqui relatadas nos apontam caminhos para incorporar esse compromisso em nossas práticas.

Victor Giraldo
Programa de Pós-Graduação em Educação
Programa de Pós-Graduação em Ensino de Matemático
Universidade Federal do Rio de Janeiro

A presente obra é resultado de uma parceria entre dois programas de pós-graduação que, ao se encontrarem por meio das figuras dos docentes, Maria Beatriz Dias da Silva Maia Porto, Maria Cristina Ferreira dos Santos, Evandson Paiva Ferreira e Marcos Antonio Gonçalves Júnior, identificaram-se como programas praticamente irmãos, devido a sua similaridade e coerência de propósitos.

Primeiramente, a similaridade ocorre no próprio nome dos programas: **Programa de Pós-Graduação de Ensino em Educação Básica (PPGEB/Uerj)** e **Programa de Pós-Graduação em Ensino na Educação Básica (PPGEEB/UFG)**. Entretanto, se as diferenças no uso dos artigos e preposições nesses nomes pode ser algo aleatório, já não podemos afirmar o mesmo em relação ao fato de ambos estarem vinculados a instituições de ensino originadas como Colégios de Aplicação. No âmbito das Universidades a que pertencem, o PPGEB/Uerj está sediado no Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira, unidade acadêmica da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (Uerj), e o PPGEEB/UFG situa-se no Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação (CEPAE), unidade acadêmica da Universidade Federal de Goiás (UFG).

Desse modo, a vinculação e a origem institucional desses dois programas evidenciam a proximidade singular deles com a educação básica. Isto possibilita agregar relevantes histórias para contar sobre as pesquisas que realizam, os produtos educacionais que elaboram e as reflexões que produzem sobre o Ensino; sobretudo, devido à contribuição para a teoria e a prática da educação básica, bem como para a formação de professores que, cotidianamente, seus docentes, discentes e egressos realizam.

Inspirados, então, pela descoberta dessa "irmandade" entre os dois programas, resolvemos abrir uma chamada para publicação com o tema *Experiências na Educação Básica*: pesquisas, produtos educacionais e ensaios. Tal iniciativa é direcionada, particularmente, à nossa comunidade de egressos, estudantes e docentes, a fim de compor mais um volume para a coleção **Educação Básica em Pesquisa**, projeto editorial do PPGEEB/UFG nascido em 2019 **1**.

Imbuídos dessa proposta, conclamamos nossa comunidade a submeter seus textos a um dos seguintes formatos: relatos de pesquisas finalizadas ou em andamento; relatos do desenvolvimento e aplicação de Produtos Educacionais; ou ensaios teóricos. Qual não foi nossa surpresa quando a resposta nos chegou na forma de 23 capítulos enviados. Um feito louvável, isto é, comprovação da resiliência e da resistência desses dois programas de pós-graduação *stricto sensu*, na modalidade profissional. Mesmo no decorrer de um período trágico para a população brasileira, tanto do ponto de vista sanitário, quanto político e, particularmente, gravíssimo do ponto educacional, especialmente devido à falta de uma política sólida e humana de enfrentamento a pandemia de COVID-19. Ainda assim, os programas foram capazes de mobilizar a comunidade para um exercício autoral com elevado grau de reflexão crítica, como se verá no decorrer dos volumes 3 e 4 da presente coleção. Sim, esse arroubo autoral, em forma de 23 textos, proporcionou a nós organizadores vislumbrar a elaboração de dois novos volumes da coleção. E assim o fizemos, sendo o volume 3, o presente volume, intitulado: **Experiências Críticas de Ensino na Educação Básica**: educação sexual, questões étnico-raciais, inclusivas e ambientais e, o volume 4, intitulado **Experiências na Educação Básica**: práticas de formação e metodologias de ensino.

A leitura do material textual recebido por nós e apreciado pelo corpo de pareceristas - professores pesquisadores doutores de outras instituições - mostrou que nossos programas não se furtam, absolutamente, a abordar e investigar temas sensíveis, atuais e até polêmicos dentro das escolas de educação básica. A abordagem científica desses temas, pautada em pesquisas levadas a cabo por nossos acadêmicos, mostra que a polêmica e o

preconceito florescem justamente onde há falta de informação, onde há falta de embasamento científico, onde há negacionismo, despreparo, onde há falta de professores. Assim, os três primeiros capítulos do presente livro tratam de pesquisas acerca do papel da educação sexual na escola; além de apresentar dados sobre a violência infantil, especialmente nos últimos anos, mostram propostas para a Educação Básica.

Intitulado **Orientação Sexual e Abuso Sexual Infantil: escola, família e isolamento social**, com autoria de Gabriella de Oliveira Dias, Claudia Jorge de Freitas e Jonê Carla Baião, o capítulo 1 inicia-se pela triste singularidade de casos de crianças que sofreram violência e abuso sexual, nos últimos anos. As autoras constroem uma pesquisa com o intuito de investigar a importância da escola na educação sexual e mostram como se pode trabalhar, dentro da escola, o respeito ao corpo, o conhecimento e o funcionamento dos órgãos reprodutores, a permissão, ou não, do toque, as formas de contracepção existentes tanto para doenças sexualmente transmissíveis, quanto para gravidez indesejada e o respeito às subjetividades incluídas na sexualidade.

O capítulo 2, **Reflexões sobre Educação Sexual na Escola: conceitos e abordagens**, de autoria de Rone Rosa Martins e Evandson Paiva Ferreira, procura investigar os conceitos de sexo, sexualidade e educação sexual presentes no currículo da educação básica, bem como quais são as abordagens da educação sexual e como se apresentam no ambiente escolar. Trata-se de uma pesquisa bibliográfica com a finalidade de identificar e compreender como dispõem, acerca desse assunto, os documentos oficiais, normativos e de orientação, entre eles os PCN e a BNCC.

Ainda com a mesma temática, no capítulo 3, intitulado **Orientações para professores da educação infantil no combate à violência sexual contra crianças**: levantamento e análise documental de cadernos pedagógicos, cartilhas e guias formativos, as autoras Kellen Jéssika Stalschu e Anna Maria Dias Vreeswijk apresentam o produto educacional vinculado ao trabalho de dissertação da primeira autora. Trata-se de um guia formativo para professores/as que atuam na educação infantil e lidam com a problemática da violência sexual infantil no âmbito escolar. Destina-se a instruir o professor sobre o modo de abordar o tema da violência sexual na infância; foi elaborado com base nas análises das autoras, referentes ao trabalho de pesquisa em que coletaram e avaliaram diversos materiais desse tipo, como cadernos pedagógicos, guias etc.

Os capítulos de 4 a 7 inauguram outra temática crítica e sensível, alvo de pesquisas em nossos programas, qual seja, o ensino para as relações étnico-raciais e propostas antirracistas.

Flávia Fernanda Rodrigues Mendonça e Danilo Rabelo denominaram **Ensino Para as Relações Étnico-Raciais**: uma Proposta Para Uma Educação Antirracista o que veio a ser o capítulo 4 desta obra. Os autores elaboraram uma sequência didática para auxiliar no esclarecimento do conceito de racismo, bem como aprofundar o ensino das relações étnicas e raciais, de acordo com a Lei nº 10.639/03. Buscaram, pois, fortalecer uma educação antirracista e valorizar a cultura e a história negra do país. A sequência foi vivenciada em uma turma de 5º ano do Ensino Fundamental, ambiente no qual se realizou a pesquisa oriunda do trabalho de dissertação da citada autora.

Trajetórias de Vida de Mulheres Negras e suas reverberações na luta antirracista é o título do capítulo 5, de Cláudia Gomes Cruz e Mônica Regina Ferreira Lins. Elas apresentam a pesquisa de mestrado da primeira autora, que leva em consideração "os atravessamentos entre a trajetória de vida da pesquisadora (mulher negra), a trajetória da população negra que, em sua maioria, dadas as interdições históricas não usufrui dos mesmos privilégios da branquitude". No capítulo, apresentam também o Produto Educacional oriundo da pesquisa, um produto audiovisual que dialoga com o disposto na Lei nº 10.639/03 e Lei nº 11.645/08, as quais incluem a obrigatoriedade da cultura afro-brasileira e indígena nos currículos escolares.

No capítulo seguinte - **As meninas negras e suas vivências nos espaços dos morros e favelas**: quem ousa contar essa história? - Mônica Regina Ferreira Lins e Ana Lúcia da Silva Raia "ousam" apresentar a pesquisa de mestrado, a partir de um "relato emocionado" das vivências escolares e da luta delas para acabar com a invisibilidade das "meninas negras", nesse ambiente. Ainda no capítulo 6 da presente obra, as autoras discutem o principal produto educacional vinculado à pesquisa, um livro de Literatura Infantojuvenil "Quem deixou as meninas negras

escreverem?". Nessa obra debatem-se temas como racismo, dororidade, amizade, irmandade, resistência e representatividade.

Por fim, finalizando a temática do ensino para as relações étnico-raciais e propostas antirracistas, o capítulo 7, intitulado **O que é racismo?** Proposta de intervenção didática antirracista para a EJA, escrito por Thâmara Nayara A.P. Borges e Anna Maria Dias Vreeswijk, trata de uma pesquisa empírica realizada em uma escola de Educação de Jovens e Adultos (EJA). A partir dessa pesquisa, as autoras construíram uma sequência didática voltada para o ensino das relações étnico-raciais, ou seja, o produto educacional vinculado à pesquisa; tal produto foi construído com base nas experiências das autoras como professoras da educação básica, nos seus estudos bibliográficos e nas respostas a questionários aplicados aos alunos participantes na pesquisa.

Os três capítulos seguintes tratam de pesquisas sobre a educação inclusiva, temática também presente nos dois programas de pós-graduação. Apesar de versarem sobre o mesmo tema, as três pesquisas apresentadas a seguir possuem um olhar bastante diverso. Elas abordam a inclusão na educação profissional, o modo como o professor percebe a inclusão na sala de aula e o preparo para lidar com essa temática e com as práticas de leitura inclusiva no ambiente da biblioteca.

O primeiro capítulo com esse tema, o 8º da presente obra, intitulado **Educação Básica, Educação Profissional e Educação Inclusiva:** Do Direito à Educação, Trabalho e Cidadania, foi escrito por Fabiana Fernandes Harami, Elisabeth Cristina de Faria e Marcos Antonio Gonçalves Júnior. Trata-se de um ensaio com o intuito de relacionar a educação profissional com a educação inclusiva, no que concerne à formação na educação básica, especificamente, refletindo sobre as questões que "perpassam a formação profissional de pessoas com deficiência". A partir desse objeto original, os autores apresentam aspectos legais sobre a integração das pessoas com deficiência e pensam esses aspectos dentro da educação profissional. Buscam também caracterizar a "sua origem, seu público, finalidade, bem como os desdobramentos para o sistema educacional, destacando os elementos que aproximam a educação profissional da educação inclusiva".

No capítulo 9 - **Não Tive Formação para Ensinar Alunos com Deficiência Visual:** O Que Fazer? - as autoras Talita Serafim Azevedo, Silvana Matias Freire e Vanessa Helena Santana Dalla Déa procuram analisar "as relações entre professor e aluno com deficiência visual". De forma singular, a primeira autora, professora pesquisadora deficiente visual, discute as reações de docentes quanto à situação dos alunos com essa característica, e sugere o título do capítulo. Abordam também questões de acessibilidade, escassez de materiais, tecnologias e de profissionais preparados para fazer a mediação entre aluno e professor.

De autoria de Lillian Jordânia Batista Franczak, Vanessa Helena Santana Dalla Déa e Cláudia Santos Gonçalves Barreto Bezerra, o capítulo 10, intitulado **Vivência Pedagógica e Práticas de Leitura Inclusiva** de uma sequência didática a um e-book acessível, parte de uma pesquisa baseada na pergunta a seguir: "Como o Espaço de Leitura Acessível do Núcleo de Educação Básica Inclusiva e Formação em Práticas Docentes do Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação (CEPAE/UFG) pode se tornar acessível à comunidade escolar promovendo o incentivo à leitura através de práticas inclusivas?". Ao discutir essa questão, as autoras apresentam também o desenvolvimento de uma sequência didática "pensada e organizada em torno de conteúdos sobre inclusão e acessibilidade".

Consumando, então, a abordagem crítica a temas tão caros e sensíveis dentro da educação básica proposta na presente obra, no capítulo 11, **Educação Ambiental Crítica na Escola:** Contribuições da Pedagogia Freiriana, escrito por Clayton Tórres Felizardo e Maria Beatriz Dias da Silva Maia Porto, apresenta-se colaboração reflexiva acerca da Educação Ambiental, em forma de ensaio teórico. No texto procura-se situar o leitor no tempo histórico quanto à Educação Ambiental, cuja dimensão no debate nacional aborda "os terrenos desbravados até agora, os limites e os entraves marcados ao longo de cinco décadas", ancorados em uma abordagem social e política, dialogando com a perspectiva de Paulo Freire.

Eis, então, os 11 capítulos da presente obra, os quais representam considerável amostra das pesquisas e produtos educacionais desenvolvidos em nossos programas, nos últimos anos. Em sua maioria, os autores são docentes nas redes públicas do Estado de Goiás e do Rio de Janeiro. Eles escreveram em parceria com seus orientadores, como se pode verificar na seção final do livro intitulada "Sobre os autores". Dada a relevância do impacto desses programas na vida profissional dos professores, uma vez que a pós-graduação *stricto sensu*, na área de Ensino, é também vetor de formação continuada, de desenvolvimento profissional, nada mais sugestivo do que convidar o Prof. Dr. Victor Giraldo (UFRJ), pesquisador e formador, vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Ensino de Matemática e ao Programa de Pós-Graduação em Educação da UFRJ, para prefaciar a presente obra e, por isto, expressamos nosso agradecimento.

Finalizamos convidando o leitor a vivenciar as experiências críticas de ensino na educação básica, aqui narradas; então, a partir delas, conscientizar-se de seu papel como formador, fundamentar suas reflexões e (re)pensar a sua prática docente, baseando-se em conhecimento científico, especialmente em relação à educação sexual, às questões étnico-raciais, inclusivas e ambientais. Outrossim, convidamos o leitor a encarar "a educação como um esforço de libertação do homem e não como mais um instrumento de sua dominação", como bem nos ensinou Freire (1974, p.122) **2** .

Goiânia-GO, Rio de Janeiro-RJ, junho de 2022.

Organizadores

Marcos Antonio Gonçalves Júnior (Marquinhos)

Maria Beatriz Dias da Silva Maia Porto (Bia)

A Produção De Materiais Didáticos Na Facilitação Dos Debates Sobre sexualidade, abuso sexual infantil e gênero

AUTORES

Gabriella de Oliveira Dias

Claudia Jorge de Freitas

Jonê Carla Baião

09

1. Introdução

O caso do abuso sexual sofrido por uma criança de 10 anos, em 2020, no Estado do Espírito Santo, repercutiu nos veículos de imprensa ¹, nas redes sociais, nos aplicativos de conversa, na troca entre pares, na família e na sociedade naquele período. A reportagem exibida no Jornal Nacional em 15/08/2020 mostrou esse caso bárbaro:

A menina deu entrada em um hospital na cidade de São Mateus, norte do Espírito Santo, na semana passada. Ela sentia dores no abdômen. Um exame de sangue mostrou que ela estava grávida. A menina contou que era estuprada pelo próprio tio. A polícia investigou o caso e em menos de dez dias concluiu o inquérito. O tio da criança foi indiciado por estupro de vulnerável e ameaça.

Infelizmente, casos como este não são raros. No ano de 2018, dados do Ministério da Saúde apontavam que, a cada hora, 3 ou 4 crianças eram abusadas no Brasil, totalizando 32 mil casos, o maior número registrado desde 2011. Em maio de 2020, dados informados pelo Ministério da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos (MMFDH), mostram que, dos 159 mil registros atendidos pelo disque Direitos Humanos ao longo do ano de 2019, 11% foram de denúncias sobre o abuso infantil, algo em torno de 17 mil ocorrências. Não sabemos ao certo se houve diminuição nos casos entre os anos de 2018 e 2019 já que, no atual governo do Presidente Jair Bolsonaro, a articulação entre a sociedade civil e órgãos governamentais não tem avançado em diálogos produtivos para o combate ao abuso sexual infantil de modo efetivo.

Pedro e Leitoso (2021), fizeram um levantamento dos casos de violência no Espírito Santo entre os anos 2011 a 2018. Elas evidenciam as fragilidades a que as crianças estão expostas, com familiares violentos, bem como as poucas denúncias. Além disso, evidenciaram também, a precariedade dos serviços públicos com relação ao amparo das vítimas.

Com a pandemia da Covid-19, doença provocada pelo coronavírus que afetou todo o mundo, a identificação do abuso sexual infantil se agravou ainda mais, já que creches, escolas públicas e particulares estavam com as aulas suspensas. Essa suspensão fez parte de uma das medidas de prevenção e orientação ao isolamento social, segundo a Organização Mundial da Saúde (OMS). Com o fechamento dessas instituições, a aproximação de outros adultos, dentro e fora do núcleo familiar, foi intensificada dificultando ainda mais a identificação do abuso infantil.

Dessa forma, distinguimos o questionamento capaz de dar sustentação a este texto, isto é: qual a importância da escola na educação sexual, no que diz respeito ao corpo - o conhecimento e o funcionamento dos órgãos

Para responder a referida pergunta baseamo-nos no currículo educacional e, por meio dele, nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), no caderno de Orientação Sexual, bem como, na possibilidade do uso de imagens e outros materiais para a abordagem da temática em questão; em particular um livro paradidático (produto educacional elaborado em 2019, no Programa de Pós Graduação de Ensino em Educação Básica - PPGE).

Para Gonçalves (2019, p. 7) é preciso compreender que o currículo escolar pode ultrapassar as barreiras que limitam a prática dos professores: "[...] sentimos a necessidade de compreender os currículos como documentos tecidos em redes de conhecimento e de subjetividades complexas, marcadas pela imprevisibilidade e pela provisoriedade constantes". A educação sexual nas escolas faz parte dos temas transversais dos PCN's, cujo objetivo é promover discussões e reflexões por parte da equipe pedagógica, dos professores e responsáveis. Neste caso, tem-se por foco diferenciar os ensinamentos no âmbito escolar, visando a contribuir para uma reflexão acerca da importância da educação sexual familiar, além de garantir e respeitar os Direitos Humanos.

Ao longo do texto trataremos uma narrativa que poderá auxiliar nesta reflexão. Trata-se do relato de um abuso sexual sofrido por uma das autoras deste trabalho quando era criança. A opção de trazer a pesquisa com narrativas é por acreditarmos na potência provocativa para gerar reflexões, ações e ressignificações no cotidiano escolar:

Entendemos que as narrativas docentes são material privilegiado, tanto para a pesquisa como para o ensino, pois ao recuperar os sentidos das narrativas produzidas em certo contexto escolar, [...] nos permite construir e desconstruir experiências, provocar mudanças na forma como compreendemos o que fazemos, o que dizemos a nós mesmos e aos outros. Por essa razão, narrar em espaços coletivos, [...] se configura como importante estratégia formadora numa perspectiva emancipadora, como defendia Freire (MORAIS; BAIÃO; DE FREITAS; 2020, p. 7).

Assim, a narrativa descrita no texto é uma tentativa de dar força e forma para o exercício reflexivo da nossa prática cotidiana, como professores mediadores que somos. Acreditamos que a pesquisa no/do/com cotidiano reflete bem o que pretendemos fazer, conforme Ferraço e Alves (2015, p. 315):

Somos alguns poucos que, ao ousar 'invadir' os cotidianos das escolas na tentativa de falar aos que ainda não se deram conta de que lá é lugar comum, repetição ou obviedade, acabaremos por decidir quais serão as 'marcas dos cotidianos' a serem impressas em nossos textos. Então, precisamos assumir nossos limites não como problemas, mas como condições necessárias aos estudos 'com' os cotidianos. (grifos dos autores)

2. Será que a educação sexual nas escolas é importante?

A educação sexual ganhou destaque, talvez, na mesma proporção que o caso da criança relatado no início do texto. "Quem ensina sexo para a criança é o papai e a mamãe. Escola é lugar de aprender física, matemática, química. Esse é o objetivo da educação", afirmou o presidente eleito Jair Bolsonaro em coletiva de imprensa (2018). A grande questão que permeia a discussão acontece porque uma parcela da população, incluindo o Presidente, acredita que a

Educação Sexual seja ensinar a fazer sexo. Parece que, para ele e provavelmente para muitas pessoas, o objetivo da educação sexual nas escolas seja “ensinar” a fazer sexo, diferente de sua verdadeira proposição. A temática educação sexual não é novidade. Presente em discussões no país desde o século XX tem apontado algumas modificações. Inicialmente era tratada apenas para controle dos corpos de jovens e crianças, uma espécie de repressão, tanto por parte do Estado quanto pela Igreja. Além disso, também tinha um caráter para prevenção de doenças e higiene:

O desenvolvimento das práticas de educação sexual nas escolas começou no início do século XX, tendo como foco o controle epidemiológico. Na época, prevaleciam discursos que eram, em geral, repressivos, ancorados nos pressupostos da moral religiosa e reforçados pelo caráter higiênico das estratégias de saúde pública (FURLANETTO, 2018, p. 552).

Esse controle e a crescente preocupação da sociedade com o aumento de casos de jovens infectados com doenças sexualmente transmissíveis e gravidezes precoces intensificaram os movimentos sociais e, principalmente, o movimento feminista. Passou-se a debater o papel da escola na educação sexual.

No final da década de 1960, o movimento feminista reivindicava a maneira como eram postos os tradicionais arranjos sociais, não apenas protestando, mas também conscientizando pessoas em espaços públicos. Foram utilizados livros, jornais e revistas que abordavam o papel da mulher nas Ciências. Assim os estudos, considerando-se o gênero, “[...] propunham uma virada epistemológica sustentada na desnaturalização e essencialização dos sexos” (SCHUCMAN, 2012, p. 159).

O que as feministas buscaram, sendo contrárias aos privilégios na ciência, era uma desconstrução e contestação a respeito do sistema de conhecimento. O movimento feminista do século XIX visava à igualdade entre gêneros binários (feminino e masculino), questionando os privilégios dos homens em relação às mulheres.

A discussão sobre as teorias feministas é de extrema relevância porque, além de contribuir para a análise da feminização do magistério, representou um dos pilares para que a temática da Educação Sexual fosse posta nos currículos escolares, passando a ser considerada direito de todo indivíduo e constituinte de sua formação. “[...] a sexualidade pode ser compreendida como processo construído ao longo do desenvolvimento dos sujeitos, influenciado por aprendizagens e experiências sociais e culturais” (LOURO, apud FURLANETTO, 2018, p.550). Estas são instâncias que marcam a vida dos indivíduos. Elas dizem respeito ao caráter individual e ao coletivo, isto é: a maneira como podemos construir nossos valores sexuais, nossa individualidade, nossas emoções, interferindo diretamente na educação e, propriamente, na escola; cada criança carrega consigo esses valores transmitidos pela família e pelo grupo social em que foi inserida.

Assim, a educação sexual nas escolas deve possibilitar reflexão acerca desses valores, de maneira a orientar como direito de todo indivíduo. Tal como contribui Figueiró (2007, p.15):

[...] a Educação Sexual tem a ver com o direito de toda pessoa de receber informações sobre o corpo, a sexualidade e o relacionamento sexual e, também, com o direito de ter várias oportunidades para expressar sentimentos, rever seus tabus, aprender, refletir e debater para formar sua própria opinião, seus próprios valores, sobretudo, o que é ligado ao sexo. No entanto, ensinar sobre sexualidade no espaço da escola não se limita a colocar em prática estratégias de ensino. Envolve ensinar, através da

atitude do educador, que a sexualidade faz parte de cada um de nós e pode ser vivida com alegria, liberdade e responsabilidade.

Essas subjetividades que os sujeitos carregam podem interferir nas tessituras do currículo escolar. Assim, o currículo é um documento oficial que orienta a educação, baseado em políticas públicas educacionais. Ele estabelece a prática docente visando a explicar o contexto de que fazemos parte. Falando-se do currículo crítico, ele não é neutro de intencionalidade política, tal como apontam os autores Moreira e Silva:

12

O currículo não é um elemento inocente e neutro de transmissão desinteressada do conhecimento social. [...] está implicado em relações de poder, o currículo transmite visões sociais particulares e interessadas, o currículo produz identidades individuais e sociais particulares (MOREIRA E SILVA, 2011, P.14).

Trazemos também para este texto, o debate sobre os PCN's, criados entre 1997 e 1998. Trata-se de um documento que abriu possibilidades para se discutir a educação sexual nas escolas, estabelecendo um currículo mínimo acerca dos conteúdos a serem trabalhados na educação básica. Sentimos que há uma lacuna deixada pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC) que não inclui o tema na cena da educação brasileira.

Os PCN's apresentam um caderno em caráter transversal, cuja temática - Orientação Sexual - perpassa desde a educação infantil até o ensino médio. Ademais, evidenciam alterações em conteúdos a serem trabalhados nos respectivos anos de ensino, por meio da transversalidade que deve ser inserida nas diversas áreas do conhecimento. A transversalidade presente no caderno Orientação Sexual deve ser inserida nas diversas áreas do conhecimento, podendo ser abordada nas aulas de Ciências, Matemática, Língua Portuguesa, História, Geografia, Arte, Educação Física e Língua Estrangeira.

Os PCN's voltados para o Ensino Fundamental são apresentados em um caderno dividido em duas partes: a primeira justifica a importância do tema, a postura que o profissional deve ter, as referências para melhor atuação e as capacidades a serem desenvolvidas pelos alunos do ensino fundamental nas escolas, diferenciando-se da educação sexual que acontece nos lares. Na segunda parte trabalham-se os conteúdos, critérios de avaliação e a didática geral; cabe, todavia, considerar que, no ensino fundamental, tem-se uma abordagem de informação e formação diferente da que acontece nos demais segmentos; ainda assim, pretende-se discorrer sobre o desenvolvimento referente ao momento e as situações em que o ambiente os coloca.

Entendemos que, nesse documento discute-se o desenvolvimento das diferentes faixas etárias das crianças, do ambiente escolar, do meio que estão inseridos e da maneira que, na condição de educadores, conseguimos proporcionar o envolvimento com a temática.

Não podemos negar que os PCN's estimularam a reflexão acerca da orientação sexual nas escolas, por meio de temas geradores e conteúdos propostos; sendo a temática obrigatória, o desenvolvimento pode acontecer dependendo-se do interesse das alunas e alunos, dos conteúdos interdisciplinares, do compromisso das (os) professoras (es) em abordar o assunto em suas aulas.

Insistir em uma educação sexual que se limita às questões biológicas é algo que não atende mais a essa temática. Faz-se necessário que compreendamos esses conteúdos de modo mais abrangente, entre os quais se incluem saúde sexual, sistemas reprodutores femininos e masculinos. Esse entendimento facultará, por certo, o alcance a debates importantes que incluam questões, como: direitos humanos e relacionamentos sociais que garantam cidadania a todas as pessoas. E que nesses movimentos sejam incluídos, principalmente, formas de prevenir e enfrentar o abuso, a violência sexual e de gênero contra crianças e adolescentes, por meio da geração de ações educativas essenciais ao direito à vida de todos os seres humanos. Na sequência, gostaríamos de discorrer

Damos ênfase ao livro paradidático - O menino de Peruca Rosa -, por se tratar de produto educacional criado por uma das autoras deste texto voltado à temática de gênero e sexualidade, intitulado O menino da peruca cor de rosa.

Figura 1. Capa do livro



Fonte: Jorge de Freitas (2019, p. 1)

3. O livro paradidático como possibilidade de abordagem da temática gênero e sexualidade na escola

As discussões quase sempre se tornam acaloradas quando se faz a abordagem da citada temática em ambientes escolares. Elas nos levam a indagar o porquê de ser tão conflituoso o questionamento de temas importantes como a existência das diferenças e a relação que estabelecemos com as diferentes formas de ser de crianças e jovens. A associação entre sexualidade e educação é, por certo, uma temática que referencia os princípios da escola enquanto instituição

Neste texto apresentamos também a possibilidade de se usarem livros paradidáticos e, em particular, o produto educacional originado na pesquisa de uma das autoras no Programa de Pós-graduação de Ensino em Educação Básica (PPGEB), realizado no Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira (CAp/UERJ).

O produto – **livro paradidático** – aqui apresentado surgiu como resposta ao chamamento de uma exigência no trabalho de conclusão. O resultado consistiu de uma pesquisa realizada e efetivada por uma particularidade, isto é: constituir-se material de caráter aplicável por profissionais da área, mas, sobretudo, ser resultado de uma pesquisa aplicada referente ao incremento do ensino da temática em questão. Ressaltamos que, apesar do caráter técnico, o produto educacional aqui citado apresenta-se como possibilidade para o debate de gênero e sexualidade na escola. Por exemplo, pode proporcionar a apreciação de novos aspectos que talvez ainda não tenham sido explorados nas investigações acerca de uma temática específica; neste caso, a sexualidade.

Logo, neste livro teve-se por objetivo implementar e ampliar o diálogo sobre a temática de sexualidade na escola; tomou-se por base a prática de reflexões e do exercício de ações que possibilitem às crianças repensar o preconceito que ronda as questões de sexualidade na escola; mais propriamente, discutir a orientação sexual, levando-as ao debate e às discussões no cotidiano escolar. Segundo a autora

Este livro objetiva promover o diálogo na escola sobre a temática de gênero e sexualidade, a partir da prática de reflexões entre professoras e professores, alunas e alunos e comunidade escolar. Direcionado inicialmente para crianças das séries iniciais, intenciona colaborar com a superação de estigmas no que diz respeito à construção das feminilidades e masculinidades e de como a escola pode atuar favorecendo esse debate (JORGE DE FREITAS, 2019, p.2)

Outro aspecto importante e que vale a pena ser dito é o fato de ser escrito por uma autora brasileira e professora. Este nos parece ser um aspecto positivo. Realçamos ainda que, tempos atrás, dispúnhamos quase exclusivamente de grande quantidade de livros que necessitavam de tradução e, certamente, traziam outras realidades. Dada a nossa realidade, muitas temáticas eram deixadas de lado, no silenciamento. Por exemplo, a violência e o abuso sexual contra crianças, bem como a orientação sexual condizente com elas.

Outro fato não menos importante é que, por se tratar de um *e-book* gratuito, ele facilita o acesso de todas, todos e todes que assim o desejarem. O livro é direcionado principalmente às crianças dos anos iniciais, pois, além de estimular a leitura, auxilia na elaboração, na concepção e no entendimento dos conceitos de gênero e sexualidade. Nesses termos, colabora com professoras e professores. Propõe-se a ser apoio integralizado em suas apropriações, no que diz respeito à construção e à representação das feminilidades e masculinidades na escola. Leva-se em conta a maneira como essa instituição atua de modo a proporcionar a abertura de diálogos e, assim, facilitar a abordagem de temas relacionados a esses princípios, como pontua Xavier Filha (2010, p. 2):

[...] pensar sobre o que está sendo produzido na atualidade destinado a este segmento e sobre como as crianças se apropriam de tais produtos mediante discursos e na constituição de suas identidades. [...] produzem significados; ensinam determinadas condutas às meninas e aos meninos e instituem a forma adequada e 'normal' para a vivência da sexualidade e da feminilidade ou masculinidade.

Dessa forma, a criação do *e-book* pode ser vista como mais um tipo de recurso pedagógico, uma possibilidade de educadoras e educadores o utilizarem como objeto de complementação e cooperação do processo de ensino e aprendizagem acerca das questões de gênero e sexualidade na escola. E, dessa forma, potencializar e dinamizar esse processo, de modo que venha a se tornar uma ferramenta de uso educativo e de fácil acesso, como podemos observar por meio do link: <https://educapes.capes.gov.br/handle/capes/566405>.

Neste livro propõe-se abordar a temática por meio das imagens que trazem e das perguntas que faz. Aqui nos centramos na “Pedagogia da Pergunta” (FREIRE, FAUNDEZ, 1985) que, atravessada pelo desejo de aguçar a curiosidade, leva a criança a questionar, perguntar, trazendo significado e tornando a aprendizagem da temática mais dinâmica, estimulante e atraente e o conhecimento adquirido mais problematizado.

Esse, talvez, seja o ponto-chave do livro: a linguagem adotada na escrita e as possibilidades de mobilizar a elaboração de subjetividades, ainda na infância; tais subjetividades podem auxiliar as crianças em suas percepções acerca de movimentos, como: discursos que produzem, reproduzem e veiculam questões que envolvem o corpo, a orientação sexual e o gênero. Por meio das perguntas propostas compreendemos que “[...] o que o professor deveria ensinar - ele próprio deveria sabê-lo - seria, antes de tudo, ensinar a perguntar. Porque o início do conhecimento, repito, é perguntar” (FREIRE, FAUNDEZ, 1985, p.46).

Figura 2. Página do livro trazendo uma pergunta



Fonte: Jorge de Freitas (2019, p. 19)

A intenção, ao adotar as perguntas oportunizadas, é estimular a curiosidade das crianças, uma vez que “[...] o valor não está tanto nas respostas que o professor oferece, porque as respostas são, sem dúvida, provisórias, assim como as perguntas” (FREIRE, FAUNDEZ, 1985). Dessa forma, introduz-se a possibilidade concreta de gerar inquietações, confrontos e novas dúvidas, que as incentivem a descobrir novos conceitos sobre a temática proposta pelo livro.

Sendo assim, os livros com as temáticas de gênero e orientação sexual tornaram-se objetos inesgotáveis de estímulo ao questionamento e, conseqüentemente, de conhecimento. Neste livro, em particular, “construído” de perguntas e narrativas, há uma possibilidade irrefutável da ampliação desse conhecimento. Isto ocorre por não sugerir verdades, mas compartilhar a ideia de que os livros paradidáticos, tal como se propõem ser, “educam ao expressar ‘formas de ser’ masculino ou feminino, entre outros elementos que constituem identidades” (XAVIER

FILHA, 2014, p. 155). Então, trazem mudanças desejáveis para a construção de uma sociedade livre do preconceito, mais justa e igualitária.

4. Quando o outro invade o meu espaço: o “Semáforo do Corpo”

Consideramos que a educação sexual seja importante para as crianças conhecerem seu corpo, aprenderem sobre o desenvolvimento e o funcionamento dos órgãos reprodutores, bem como prevenir doenças sexualmente transmissíveis e a gravidez precoce. Acreditamos que esta imagem possa contribuir de forma lúdica, para explicar às crianças em seus corpos, quais são os lugares permitidos e não permitidos ao toque.

Buscamos discutir a questão desencadeadora deste trabalho, a importância da escola na educação sexual, no que diz respeito ao corpo, ou seja, conhecimento e funcionamento dos órgãos reprodutores: a permissão, ou não do toque, as formas de contracepção existentes tanto em relação às doenças sexualmente transmissíveis, quanto à gravidez indesejada, ou mesmo o respeito às subjetividades inclusas na sexualidade. Ao mesmo tempo parece ser um desafio que não implica apenas o cotidiano escolar, mas uma tentativa de entender o que se passa conosco; “[...] com os cotidianos das escolas estamos sempre em busca de nós mesmos, de nossas histórias de vida, de nossos ‘lugares’, tanto como alunos que fomos quanto como professores que somos” (FERRAÇO; ALVES, 2015, p.309).

Apresentamos a narrativa a seguir por acreditar que somos todos narradores de nossas histórias de vida, tal como acrescenta Ferrazo e Carvalho (2012, p.6): “[...] conversas e narrativas expressam as vivências e, sendo assim, têm como fonte a experiência. Depreende-se daí que têm potência para organizar em torno de si uma pluralidade de pensamentos concorrendo para constituição do projeto coletivo”. Para tornar compreensível a importância da educação sexual nas escolas e nos lares, bem como os impactos que um abuso pode causar na vida de uma criança, segue-se a narrativa pessoal e íntima acerca do abuso sexual sofrido na infância por uma das autoras deste texto:

Não lembro a idade com precisão, talvez entre 8 e 10 anos. Estava acontecendo uma Festa Junina no bairro próximo. Minha irmã resolveu ir com seus amigos, minha mãe só autorizou a minha ida quando soube que o filho da vizinha iria, um adulto, por volta dos seus 25 anos. Em um determinado momento da festa percebi que estava sozinha com esse adulto, ele queria dançar comigo, me puxava, me acariciava, me abraçava. Perguntei pela minha irmã e ele se ofereceu para me levar até ela. Andamos pelas ruas escuras e desertas de um bairro. Eu brincava de me equilibrar no meio-fio das calçadas. Ele me puxou e me agarrou à força. Me beijou e passou a mão por todo o meu corpo, pressionava seu órgão genital contra mim. Eu não sabia o que estava acontecendo. Consegui fugir, gritei correndo e chorando, ele atrás de mim dizendo que minha mãe iria me bater. Encontrei a minha irmã e voltamos para casa. Eu não sabia que aquilo era errado e era crime, eu sentia um nojo. Me sentia suja. O silêncio me acompanhou até os 28 anos, quando finalmente contei para minha mãe e a minha irmã. Eu só tomei consciência de que realmente fui vítima de abuso sexual aos 31 anos, quando comecei a fazer terapia. Comecei a lembrar que os adultos naquela época falavam que meu corpo era desenvolvido demais para minha idade.

um modus operandi desses abusadores. *Estava acontecendo uma Festa Junina no bairro próximo. Minha irmã resolveu ir com seus amigos, minha mãe só autorizou a minha ida quando soube que o filho da vizinha iria, um adulto, por volta dos seus 25 anos.* Geralmente, quando tomamos conhecimento desses casos o/a abusador/a é uma pessoa que tem certa proximidade com a vítima e possui a confiança de seus responsáveis.

O vínculo nesses casos é um fator de que o abusador se aproveita e usa dessa confiança pré-estabelecida com os responsáveis e a vítima. É pertinente ressaltar que pode acontecer uma manipulação verbal, fazendo a criança acreditar que será desacreditada e possivelmente punida, caso comente o ocorrido com seus responsáveis.

Ainda no desdobramento da narrativa queremos salientar um trecho que pode ser considerado “gatilho” para as vítimas de abuso sexual. Ele diz respeito ao corpo e, conseqüentemente, ao seu desenvolvimento. *Comecei a lembrar que os adultos naquela época falavam que meu corpo era desenvolvido demais para minha idade.* O meu corpo com mais formas deve ter sido o motivo. Apesar de não ser o motivo para o abuso, muitas vítimas buscam respostas em si mesmas quando, na verdade, a culpa e o motivo não pertencem a elas e sim ao abusador.

O corpo mais desenvolvido das crianças não é e nem pode ser considerado o motivo para tamanha violência. Esses corpos infantis são expropriados da sua infância, numa tentativa de adultizar as crianças que desenvolvem seus corpos mais rapidamente, comparando-se com outras crianças da mesma faixa etária. Entendemos por adultização aquele “processo” que tenta antecipar etapas da vida da criança.

“A criança não sabia que tinha sido vítima de abuso sexual infantil até completar 31 anos, e isso só aconteceu porque teve oportunidade de fazer um acompanhamento com psicólogo”. Isto talvez tenha se dado porque, durante os anos de escolaridade, o tema não tenha sido trabalhado em classe, por exemplo, nas aulas de Orientação Sexual; muito menos falado em casa, como se o assunto infringisse alguma norma. Por esse motivo, percebemos que essa temática deva ser evidenciada nas escolas e trabalhada por nós, professoras e professores.

Ainda com relação ao abuso relatado neste texto e possíveis formas de ajudar as crianças que estavam em casa devido ao isolamento social, surgiu, por meio das redes sociais, uma imagem intitulada **semáforo do corpo** - (figura 3).

Essa imagem contribui, de forma lúdica, para explicar às crianças que pontos nos seus corpos são permitidos ou proibidos ao toque; pode ainda representar uma tentativa no ensino remoto para a abordagem desse tema com as crianças e seus responsáveis; os pontos coloridos em verde mostram os lugares que as pessoas podem tocar; os pontos em amarelo dizem sobre os lugares que devemos ter atenção; e os pontos em vermelho dizem respeito aos lugares em que é proibido o toque, exceto pelos responsáveis e somente em caso de auxílio na higiene.

Figura 3. Semáforo do corpo.



Fonte: <https://jpnewsjoinville.com.br/semaforo-do-toque-na-educacao-sexual-saiba-como-aplicar-a-atividade-em-casa>

for o lugar, não deve ser consentida pela criança.

A educação sexual nas escolas é importante, pois pode possibilitar uma reflexão, junto aos discentes, docentes e comunidade escolar. A escola é um locus relevante na identificação dos casos de abuso sexual infantil, já que, por meio da observação e do contato com as crianças, podemos identificar mudanças no comportamento e, dessa maneira, fazer os encaminhamentos necessários.

E indispensável que a escola, enquanto instituição, por meio de um trabalho que conscientize tanto as crianças quanto os responsáveis, desenvolva projetos que visem à garantia dos Direitos da Criança e do Adolescente; seja com base em projetos de conscientização, seja pela divulgação de canais para denunciar e acolher possíveis vítimas de abuso sexual infantil.

5. Considerações Finais

Finalizamos este artigo indagando-nos: em tempos de pandemia e isolamento social, com os professores em trabalho remoto, como contribuir com as vítimas de abuso sexual infantil, ou mesmo do preconceito quanto ao gênero e à sexualidade? Acreditamos que a temática possa ser incluída nas abordagens com os alunos, seja ela por meio de livros paradidáticos, vídeos, atividades lúdicas e até mesmo do contato mais próximo como ligações telefônicas e mensagens de texto. Ainda assim, temos consciência de que nem todas as crianças serão alcançadas, já que o isolamento social também deixou mais evidente as desigualdades sociais no Brasil.

Sabemos que a temática vem sendo amplamente debatida nos campos educacional, político, social e inserida em importantes documentos que norteiam a educação, tais como, os PCN's, a BNCC e os currículos escolares. No entanto, compreendemos que conduzir essa temática apenas de maneira transversal não contempla o direito à aprendizagem das crianças e adolescentes; ela se torna uma pauta importante no que tange às aprendizagens consideradas essenciais, necessárias e não menos urgentes para o desenvolvimento pleno da cidadania.

O modo como os professoras e professores conduzem e desenvolvem a temática no “chão da escola” implicará na maneira como as alunas e os alunos criam suas concepções e percepções no que tange a suas sexualidades e a das demais pessoas.

Analisar como esses atores (docentes) abordam essa temática possibilita perceber o êxito, os limites, os entraves, bem como outras questões referentes às suas práticas e suas ações em sala de aula; estas podem ser vistas sob duas óticas distintas, mas que se completam: quer seja o papel de um profissional multiplicador – que intencionalmente aborda diferentes conteúdos que tratam da temática; quer seja o profissional mediador – que aproveita o momento instantâneo do surgimento de demandas de conflito ou harmonia.

Disponibilizar materiais que facilitem o debate e dessacralizem as aulas em que sexualidade e abuso sexual sejam temas didáticos também se faz importante. O que temos visto nos últimos anos é o receio dos docentes em trazerem esses temas para a sala de aula. O silêncio, também existente na escola, tem favorecido a violência sexual contra nossas crianças, como mostraram as notícias e relatos aqui apresentados.

A educação sexual nas escolas passa por uma série de questionamentos que dizem muito sobre o mito de “ensinar a fazer sexo”. Vale ressaltar que a educação sexual não é, e nunca foi, ensinar tal prática. Ela diz mais sobre a orientação e os cuidados que devem instruir nossas crianças com o seu corpo e o corpo do outro, ao respeito às formas de ser e estar no mundo, de viver a sexualidade, a feminilidade ou a masculinidade e o questionamento de todos esses conceitos visando à promoção de reflexões e autorreflexões importantes.

6. Referências

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais. Orientação Sexual. Volume 10.2.** Brasília: MEC/SEF, 1997. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro102.pdf/>. Acesso em 21 set. 2020.

_____. Ministério da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos. **Ministério divulga dados de violência sexual contra crianças.** 18 de Maio de 2020. Disponível em: <https://www.gov.br/mdh/pt-br/assuntos/noticias/2020-2/maio/ministerio-divulga-d-ados-de-violencia-sexual-contra-criancas-e-adolescentes>. Acesso em: 02 set. 2020.

FERRAÇO, Carlos Eduardo; ALVES, Nilda. As pesquisas com os cotidianos das escolas: pistas para se pensar a potência das imagens narrativas na invenção dos currículos e da formação. **Espaço Currículo**, v.8, n.3, p. 306-316, Set/Dez. 2015. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/ojs2/index.php/rec/article/view/rec.2015.v8n3.306316/14761>. Acesso em: 20 mar. 2021.

FERRAÇO, Carlos Eduardo; CARVALHO, Janete Magalhães. Currículo, cotidiano e conversações. **Revista e-curriculum**, São Paulo, v.8, n.2, Ago. de 2012. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/viewFile/10985/8105>. Acesso em: 18 mar.2021.

FIGUEIRÓ, Mary Naide Damico. Educação sexual: como ensinar no espaço da escola. **Revista Linhas**, [S. l.], v. 7, n. 1, 2007. Disponível em: <https://www.periodicos.udesc.br/index.php/linhas/article/view/1323>. Acesso em: 11 nov. 2020.

FREIRE, P.; FAUNDEZ, A. **Por uma pedagogia da pergunta.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985. Disponível Em: http://dhnet.org.br/direitos/militantes/paulo_freire_pedagogia_da_perg Acesso em: 11 jun. 2020.

FURLANETTO, Milene Fontana et al. Educação Sexual em escolas brasileiras: revisão sistemática da literatura. **Cadernos de Pesquisa**, v. 48, n. 168, p. 550-571, Abr/Jun de 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/cp/v48n168/1980-5314-cp-48-168-550.pdf>. Acesso em: 01 set. 2020.

GONÇALVES, Rafael Marques. Autonomia e políticaspráticas de currículos: uma equação entre raízes e opções. **Educação e Realidade**, v.44, n. 3, 2019, Porto Alegre. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/edreal/v44n3/2175-6236-edreal-44-03-e84870.pdf>. Acesso em: 26 nov. 2020.

JORGE DE FREITAS, Claudia. **O menino da peruca cor de rosa.** Livro Digital. eduCAPES. 2019. Disponível em: <http://educapes.capes.gov.br/handle/capes/566405> Acesso em: 18 outubro 2020.

G1. Menina de 10 anos engravida após ser estuprada. **Jornal Nacional.** Disponível em: <https://g1.globo.com/jornal-nacional/noticia/2020/08/15/menina-de-dez-anos-en-gravida-apos-ser-estuprada-no-espirito-santo.ghtml>. Acesso em: 01 set. 2020.

MORAIS, Jacqueline de Fátima dos Santos; BAIÃO, Jonê Carla; DE FREITAS, Claudia Jorge. Questões de gênero e sexualidade na escola: narrativas docentes. **Revista Tempos e Espaços em Educação**, v. 13, n. 32, p. 1-15, 2020. Disponível em: <https://seer.ufs.br/index.php/revtee/article/view/11565/10323>. Acesso em: 10 set. 2020.

MOREIRA, A. F.; SILVA, T. T. **Currículo, cultura e sociedade.** 12. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

PEDROSO, Márcia Regina de Oliveira; LEITE, Franciéle Marabotti Costa. **Violência recorrente contra crianças:** análise dos casos notificados entre 2011 e 2018 no Estado do Espírito Santo. Disponível em: <https://www.scielo.br/jj/ress/a/pF3qnBYLhmMnrpWnpPvc3RG/> Acesso em: 19 out. 2021

SCHUCMAN, Lia Vainer. **Entre o “encardido”, o “branco” e o “branquíssimo”**: raça, hierarquia e poder na construção da branquitude paulistana. 2012. Tese (Doutorado Psicologia) - Instituto de Psicologia na Universidade de São Paulo. São Paulo. 2012.

Canal Santa Catarina. Semáforo do toque na educação sexual saiba como aplicar a atividade em casa. **JP News Joinville**. Disponível em: <https://canalsc.com.br/semaforo-do-toque-na-educacao-sexual-saiba-como-apli-car-a-atividade-em-casa> Acesso em 30 out. 2020.

XAVIER FILHA, Constantina. Gênero, corpo e sexualidade nos livros para a infância. Dossiê: Gênero, Sexualidade e Educação: Feminismos, Pós-Estruturalismo e Teoria Queer. **Educ. rev.** (spe-1) .2014. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0104-4060.36546>. Acesso em: 19 outubro 2021.

XAVIER FILHA, C. Livros para a infância nas temáticas de gênero, sexualidade, diferença/diversidade: possibilidades para formação docente e práticas pedagógicas. 2010. **Fazendo Gênero 9: Diásporas, Diversidades, Deslocamentos**. Disponível em: http://www.fg2010.wwc2017.eventos.dype.com.br/resources/anais/1277929912_ARQUIVO_ArtigoFazendoGenero_Livrosinfantis.pdf. Acesso em: 10 maio 2020.

CONTATOS

Gabriella de Oliveira Dias •

Secretaria Municipal de Educação – SME/RJ •
pedagoga.gabriella@yahoo.com.br

Claudia Jorge de Freitas •

Secretaria Municipal de Educação – SME/RJ •
claudyageorge@gmail.com

Jonê Carla Baião •

Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira – CAp-UERJ •
jonebaiao@gmail.com

Reflexões sobre Educação Sexual na Escola: conceitos e abordagens

AUTORES

Rone Rosa Martins

Evandson Paiva Ferreira

19

1. Introdução

No ambiente escolar, crianças e adolescentes convivem, durante parte de seu dia, com colegas e servidores, cujos hábitos e experiências podem ser diferentes dos deles. De modo geral, as relações sociais e educativas que permeiam essa convivência podem intervir no modo de ser e agir dessas crianças. Educação Sexual é um tema a ser discutido nas escolas, dada a relevância de se descobrir essa realidade complexa. Apresentada como espaço de luta e anseios diante do processo de formação da educação básica, essa temática está alicerçada no currículo escolar. Os debates sobre Educação Sexual encontram-se permeados de perspectivas sociais, políticas e econômicas. Faz-se oportuno indagar se esses aspectos apresentam relação direta ou indireta e qual associação têm com a Educação Sexual no ambiente escolar.

Na escola, faz-se importante que ocorram intervenções efetivas quanto à sexualidade, mas a inserção dessa temática pode gerar conflitos; no próprio grupo de trabalho da escola - professores e técnicos administrativos – notam-se incertezas acerca das propostas de debates e reflexões sobre sexualidade no cotidiano e no planejamento das atividades pedagógicas.

Com maior ênfase e notoriedade, a partir de 2019, evidencia nas escolas um recuo quanto à realização de programas/ações sobre sexualidade. Propostas de implantação e diálogos foram ignoradas, retirando-se, inclusive, dos documentos de caráter normativo da educação, como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), expressões, como: gênero e orientação sexual. Inicia-se, pois, a perseguição àqueles que defendem a implantação da Educação Sexual na escola.

Algumas questões, como as que se seguem problematizam este estudo, sendo: Quais são os conceitos de sexo, sexualidade e Educação Sexual? Quais são as abordagens da Educação Sexual e como se apresentam no ambiente escolar? Como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) orientam/normatizam questões relacionadas à sexualidade e à Educação Sexual?

Elencadas as questões que problematizam esta pesquisa, optou-se pela pesquisa bibliográfica de abordagem qualitativa como aporte teórico para a apresentação de conceitos e contexto histórico quanto à Educação Sexual no ambiente escolar. Teve-se por finalidade identificar e compreender de que os documentos oficiais, normativos e de orientação, como os PCN e a BNCC, dispõem acerca desse assunto.

A fundamentação teórica desta pesquisa tem como referencial as obras de autores, como: Foucault (2014; 2017) que discute a sexualidade segundo a interpretação do conceito de dispositivo, poder e relações de poder; Louro (2013; 2014) que se baseia na teoria Foucaultiana e também vê a sexualidade como constructo social e em permanente transformação; Figueiró (2010; 2014; 2020) que ressalta o valor da Educação Sexual para a construção do sujeito em uma abordagem emancipatória, entre outros autores.

Faz-se importante que a escola planeje suas ações de modo que o conhecimento ampliado sobre Educação Sexual possa acontecer, contribuindo para a formação continuada de profissionais à frente do processo de construção de conhecimento de crianças e adolescentes.

2. Conceito de Educação Sexual

A sexualidade compreende ampla conjunção de convicções, princípios, terminologias e classificações díspares, mas se inter-relacionam. Entre os termos adotados pelos pesquisadores da temática, habitualmente são citados sexo, sexualidade, orientação sexual e Educação Sexual. É essencial que haja reflexões, indagações e problematizações sobre os termos apresentados e como são usados nas instituições de ensino e fora delas.

20

Nunes e Silva (2006) afirmam que sexo é uma característica biológica, identificação genital e natural que distingue macho e fêmea. Em consonância, Guimarães (1995, p. 23) define sexo, similarmente, como uma origem natural, inata, hereditária e biológica, que identifica “[...] macho e fêmea, incluindo diferenças de anatomia, da fisiologia, da genética, do sistema hormonal”. Figueiró (2014) realça que, além da designação a partir da genitália, feita no nascimento, o termo sexo é empregue para caracterizar o ato sexual, a relação sexual entre as pessoas.

Foucault (2017, p. 71) evidencia que sexualidade é delineada de modo mais abrangente e complexo como dispositivo concebido por fatos históricos, sociais que podem demarcar discursos. Estes constituem normas e convicções, comedindo, regulando e controlando condutas, gerando “verdades”; que “[...] se constroem não apenas no biológico, mas principalmente no imaginário: a sexualidade se coloca não apenas no palpável, na ideologia subjacente aos padrões de normalidade, imposto na convivência social”.

Figueiró (2014, p. 02) menciona que o sexo compõe a sexualidade, mas ela perpassa a necessidade fisiológica. Inclui “[...] a afetividade, o carinho, o prazer, o amor ou o sentimento mútuo de bem querer, os gestos, a comunicação, o toque e a intimidade”. É importante realçar ainda concepções, normas e regras que cada povo possui acerca da conduta sexual sobre o corpo.

Outra expressão adotada ao se falar em sexualidade é “orientação sexual”. Tal como exposta nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), a expressão é utilizada para definir como devem ser articulados os assuntos/conteúdos referentes à sexualidade na escola.

Entre as investigações e pesquisas nesse sentido não há uniformidade quanto ao uso do termo “Orientação Sexual” ou “Educação Sexual”. Segundo Figueiró (2010), são muitos os termos empregados para se falar de sexualidade na escola. Todavia, ela concorda com o posicionamento de Werebe (1998) que empregava, em seus textos anteriores a 1977, os termos “informação sexual” e “orientação sexual”; mas, posteriormente, decidiu pela utilização da terminologia Educação Sexual, por ser mais apropriada à dimensão que a temática demanda.

Figueiró (2010, p. 188) acredita que a expressão “Educação Sexual” seja mais pertinente, pois dá oportunidades a quem aprende de se sentir participante ativo do processo de construção do conhecimento. Desse modo, não diz respeito apenas ao ouvinte ou receptor de informações, tal como ocorre com o emprego da terminologia “orientação sexual” que dá destaque ao trabalho do professor.

Werebe (1998, p. 154) indica que optar pela utilização do termo “orientação sexual”, ainda que presente nos PCN, pode constituir desarranjo quanto aos conceitos, visto que “a expressão orientação sexual se presta a ambiguidades, podendo ser interpretada como orientação que a pessoa imprime à sua sexualidade, e que pode ser homossexual, heterossexual, bissexual ou [assexual]”. Neste estudo será empregado o termo “Educação Sexual” que Figueiró (2010, p. 10) define como,

[...] toda ação ensino-aprendizagem sobre a sexualidade humana, seja no nível do conhecimento de informações básicas, seja no nível do conhecimento e/ou discussões e reflexões sobre valores, normas, sentimentos, emoções e atitudes relacionadas à vida sexual.

A Educação Sexual é uma temática que não deve ser tratada de maneira isolada do processo de educação integral do sujeito e, sim, possibilitar a integração de experiências pessoais, frequentes, versáteis, a partir das quais o sujeito elege, percebe, entende e acolhe informações, associando-as ao conhecimento prévio. Aplica-as, inclusive, para elaborar novas informações guiando seus comportamentos e contribuindo para a mudança do meio em que está integrado (FIGUEIRÓ, 2014).

Figueiró (2014) definiu a classificação da Educação Sexual em duas categorias: Educação Sexual formal e Educação Sexual informal. A Educação Sexual formal é aquela que ocorre no ambiente escolar, em aula programada e estruturada com propósitos e objetivos. É algo organizado e com objetivos demarcados, programados. Pode acontecer também em casa e/ou outros ambientes, por exemplo, quando os pais e/ou alguém da família e/ou um adulto leem e conversam com as crianças usando uma revista, livro ou brinquedo/jogo que aborde a sexualidade (FIGUEIRÓ, 2014).

A Educação Sexual informal são os comportamentos dos adultos, conceitos, posicionamentos, letras de músicas, programas de TV, séries, revistas e jornais, ou seja: maneiras de agir em momentos não planejados, ocasiões em que não há objetivo demarcado e acontecem espontaneamente no cotidiano (FIGUEIRÓ, 2014).

A Educação Sexual, seja ela formal ou informal, coopera de modo direto para a formação do sujeito. Quando a escola, os pais e/ou responsáveis escolhem não se pronunciarem sobre o assunto também é uma maneira de se educar sexualmente; o silenciamento fortalece na criança a ideia de que é um conteúdo proibido e que não deve ser debatido ou indagado. Entonação da voz, expressões e feições são exemplos de comunicação que também podem ter significado nos pontos de vista da criança (FIGUEIRÓ, 2020).

3. Abordagens da Educação Sexual

A Educação Sexual constitui temática que deve compor os espaços de diálogos e reflexões na escola, buscando-se ações: revisar os métodos de trabalho e as atitudes dentro e fora da sala de aula; distinguir as concepções pedagógicas em que os profissionais da educação têm se empenhado; buscar a concretização de transformações significativas quanto à didática e à prática profissional.

Objetivando entendimento mais amplo da Educação Sexual como parte constituinte de transformação social, expõem-se as abordagens pautadas por Figueiró (2010): Abordagem Religiosa Católica (tradicional e libertadora); Abordagem Religiosa Protestante (tradicional e libertadora); Abordagem Médica, Abordagem Pedagógica e Abordagem Emancipatória.

As instituições religiosas influenciam e interferem na vida sexual das pessoas ao longo da vida. Sob uma perspectiva religiosa, a abordagem católica apresenta-se em duas linhas: a tradicional e a libertadora (FIGUEIRÓ, 2010).

A visão da Educação Sexual na abordagem religiosa católica tradicional relaciona a experiência da sexualidade ao amor de Deus e a submissão às normas da Igreja, com fundamentos nas decisões do Concílio de Trento. Possui como finalidade principal a preservação dos valores morais e o desenvolvimento das vivências espirituais. Associa o ato sexual ao amor pelo parceiro, ao casamento e à procriação. Reconhece que a única forma de viver uma aliança com Deus é mediante o matrimônio e/ou a virgindade/castidade.

Considera as informações referentes à sexualidade em segundo plano e tem como objetivo uma educação para a decência e o pudor, que “[...] busca promover o domínio de si, no educando, bem como as virtudes inerentes a esse domínio, que são: temperança, o respeito por si mesmo e pelos outros e a abertura ao próximo” (FIGUEIRÓ, 2010, p. 21).

Já a abordagem religiosa católica libertadora reconhece que a vivência da sexualidade está relacionada ao amor a Deus, como exposto na abordagem tradicional. Também está relacionada com o amor ao próximo. Traz por designo a conservação das perspectivas cristãs e a ponderação para a atuação na transformação social (FIGUEIRÓ, 2010).

A proposta libertadora considera os conhecimentos sobre sexualidade em uma conjuntura de diálogo, visando à consciência cidadã. Compreende a Educação Sexual como ato político, com empenho na transformação social (FIGUEIRÓ, 2010).

Assim como a Igreja Católica, o Protestantismo sempre se preocupou com a vida sexual de seus fiéis, orientando-se inclusive por princípios semelhantes em algumas situações. A abordagem religiosa protestante se fraciona em tradicional e libertadora (FIGUEIRÓ, 2010).

A abordagem protestante tradicional nutre a concepção da educação para a castidade/virgindade. O prazer só é permitido dentro do casamento, é contrária ao aborto, a práticas homossexuais, relações fora do matrimônio e à masturbação. Tem como sinônimo de certo e errado os textos bíblicos, sem contextualização com o que ocorre nos dias de hoje na sociedade (FIGUEIRÓ, 2010).

A abordagem religiosa protestante libertadora diverge das regras morais firmadas nos textos bíblicos sem contextualização, pois impossibilita o sujeito de desfrutar sua sexualidade e estabelece um sentimento de culpa. Ela estimula o cristão ao pensamento crítico, isto é, à autocrítica voltada à transformação da sociedade na qual está integrado (FIGUEIRÓ, 2010).

Em síntese, pode-se assegurar que tanto as abordagens católicas quanto as protestantes apresentam características parecidas, senão idênticas; a divergência entre elas, seja na abordagem tradicional ou libertadora, reside no seguinte entendimento: nas abordagens protestantes os direcionamentos são feitos, exclusivamente, de acordo com o definido na Bíblia; já nas abordagens católicas, além da Bíblia, têm-se como parâmetros documentos oficiais vindos do Vaticano (FIGUEIRÓ, 2010).

Foucault (*apud* Giarni, 2005, p. 10) expõe a relação que a Igreja possui com a sexualidade de seus fiéis, aproveitando-se de preceitos religiosos; aqui o autor se refere à igreja católica; no entanto, as abordagens religiosas do protestantismo também trazem semelhanças quanto a suas práticas, em dadas épocas, com expressões e nomenclaturas distintas, mas com o designo análogo para o domínio dos corpos.

Figueiró (2010) salienta que a sexualidade representada em abordagem médica tem destaque nas práticas terapêuticas para intervenções nos desarranjos sexuais, apreensões e inquietudes. Ela visa a compreender a influência dos pontos pessoais, familiares, sociais e culturais que podem intervir de maneira positiva ou negativa na sexualidade do sujeito, buscando meios para superá-los.

A abordagem médica aponta viabilidades para garantir e proteger os direitos sexuais e melhorar a vida sexual das pessoas e/ou dos casais. Ela procura, em especial, possibilitar informações, por meio de programas de saúde pública, referentes aos direitos sexuais e reprodutivos, bem como à saúde sexual individual e coletiva (FIGUEIRÓ, 2010).

Foucault (2017) distingue que a medicina se manifesta como mais um dispositivo empregado para o controle dos corpos, conduzindo como deveria ser vivida a sexualidade dos sujeitos, com foco em uma visão higienista e moralizante. Nesse período, compete atentar para a atribuição de histeria às mulheres que possuíam conduta sexual não-equivalente ao modelo sexual cristão hegemônico da época. Comumente, eram rotuladas com expressões, como: "mulher "nervosa"" e/ou "sofrendo de "vapores"" (FOUCAULT, 2017, p. 131). Todos esses assuntos e outros a eles associados são análogos a projetos moralizantes da sociedade da época e que ainda refletem nos comportamentos da sociedade atual.

A Educação Sexual também pode ser descrita sob uma abordagem pedagógica, pois compõe a educação formal e o processo de ensino aprendizagem do indivíduo construído, igualmente, nas escolas. Essa perspectiva preza pelo trabalho de mediação de conhecimentos sobre sexualidade, facilitando o debate quanto aos valores, atitudes, tabus e preconceitos que ocorrem dentro e fora das instituições de ensino (FIGUEIRÓ, 2010).

Por sua vez, a abordagem emancipatória, segundo Figueiró (2010), reconhece a imprescindibilidade dos conhecimentos científicos sobre sexualidade, considerando as perspectivas psicológicas e afetivas para que o sujeito conviva bem com sua sexualidade. Desse modo, a abordagem emancipatória abarca a abordagem pedagógica, mas a perpassa, pois tem comprometimento com a transformação social, na luta contra preconceitos e tabus, não apenas de um sujeito, mas de todos.

A abordagem emancipatória da Educação Sexual visa a cooperar com a reflexão das transformações sociais que intervêm nos padrões e normas sexuais interligados à organização social, política, econômica e cultural da sociedade.

Uma Educação Sexual emancipatória procura envolver-se em lutas coletivas, em ações de colaboração entre os indivíduos, buscando melhor convivência e interação social. De igual modo, procura viabilizar a tolerância e o reconhecimento da pluralidade, compreender a importância de se inquietar em relação às repreensões e autorrepreensões ligadas à sexualidade, possibilitando reflexões filosóficas e ideológicas.

4. Sexualidade e a Educação Sexual nos PCN e na BNCC

A elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) deu-se com o propósito de que o sistema educacional fosse estruturado por um currículo único em todo o país. Assim, esse documento revela-se como possibilidade de direcionamento à construção das matrizes curriculares da educação, atuando em toda a educação básica, isto é, da educação infantil ao ensino médio.

Em 1995 foi elaborado um documento preliminar dos PCN para a apreciação da população, mas somente em 1997 foi divulgada a primeira versão oficial dos Parâmetros Curriculares Nacionais. Nos volumes destinados aos temas transversais, dar-se-á destaque aqui, como foco essencial deste estudo, o tópico denominado Orientação Sexual. Esse termo foi utilizado à época da concepção do documento, apesar de, como afirma Figueiró (2010), o termo mais adequado ser Educação Sexual.

Especificamente nos PCN dos anos finais do Ensino Fundamental, o tópico orientação sexual aponta que algumas temáticas devem ser abordadas, tais como: o início da atividade sexual, virgindade, namoro, homossexualidade, procriação, aborto, masturbação, pornografia e outras. Esses assuntos são citados somente nos PCN das séries finais do Ensino Fundamental. De acordo com o documento orientador, os alunos apresentam a necessidade desses diálogos e já possuem maturidade adequada, no que diz respeito à sexualidade, para problematizar e refletir sobre esses temas. Mas cabe a reflexão quanto ao argumento da maturidade, pois ela não é algo que se concebe somente com o passar do tempo e o progresso nas séries ou da idade; ela é estruturada socialmente e por intermédio da inserção desses temas desde o nascimento das crianças, pelos pais e/ou responsáveis e, no ambiente escolar, desde seu ingresso; a partir desse momento, a criança terá ligação com o tema de forma contínua, gradual e de

acordo com a idade. Caso isto não ocorra, esses temas poderão ser entendidos como inadequados ao diálogo nas escolas, independente de série ou faixa etária.

Nos Parâmetros Curriculares Nacionais direcionados ao Ensino Médio, não há um ponto específico que discuta a sexualidade e/ou Educação Sexual no ambiente escolar. Todavia, há o uso de termos mencionados nos volumes das disciplinas específicas, por exemplo: “igualdade entre os sexos” (BRASIL, 2000, p. 15), “atitudes sexistas” (BRASIL, 2000, p. 161), “sexualidade, um exercício de liberdade responsável” (BRASIL, 2000, p. 63). Nota-se que a temática sexualidade é sutilmente expressa nos documentos e, implicitamente, os professores terão maior respaldo nas diretrizes dirigidas às outras etapas da Educação Básica, caso queiram trabalhar temáticas nessa área.

Os PCN expõem pontos positivos, como a viabilidade de a Educação Sexual poder ser trabalhada durante todo o período letivo e não apenas em ações eventuais, por pessoas que, embora afastadas do meio escolar, tenham competência e habilidade quanto às concepções biológicas e também sociais e culturais. Ainda que não vivenciem a realidade do contexto particular da escola e não tenham proximidade com as crianças, essa relação auxilia o processo de construção do conhecimento e a segurança em abordar assuntos considerados polêmicos.

A interdisciplinaridade indicada pelos PCN, por se tratar de um documento de orientação sem cunho obrigatório, pode ter aplicabilidade ou não no ambiente escolar. A maneira interdisciplinar de trabalhar essa temática constitui um ponto a ser analisado, pois os educadores de áreas não-afins às disciplinas das áreas de ciências e biologia podem não se comprometer a trabalhar os conteúdos. Estes não estão recomendados nos livros, currículos e documentos normativos; incumbem-se desse tema unicamente os professores

O ESP se fortaleceu e colaborou para que, em 2014, na construção do Plano Nacional de Educação (PNE) e consequentes Planos Estaduais de Educação (PEE) e Planos Municipais de Educação (PME) fossem suprimidas de seus textos, expressões, como: gênero, diversidade sexual e orientação sexual. Por certo, isto refletiu na elaboração da Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Louro (2014) destaca o valor de se trabalhar a Educação Sexual na escola, pois o ambiente escolar, não somente apresenta abordagens de gênero e sexualidade da sociedade, mas constrói essas concepções. Mesmo que não sejam trabalhadas metodicamente mediante atividades e reflexões coerentes, fundamentadas pela ciência, fora do senso comum, a “sexualidade está nos comportamentos e nos princípios presentes na escola” (LOURO, 2013, p. 25).

Na BNCC aprovada em 2017, termos relativos à Educação Sexual estão dispostos somente no componente curricular de Ciências, em específico no oitavo ano do Ensino Fundamental, em que fortalece a perspectiva voltada à visão médica e higienista da sexualidade, com indicações, como: “compreender a organização e funcionamento do próprio corpo”, “interpretar as mudanças físicas e emocionais”, “autocuidado com seu corpo e respeito com o corpo do outro”, “esclarecimento sobre doenças”, entre outros referentes à anatomia e fisiologia humana (BRASIL, 2017, p. 235). Cabe distinguir que essas abordagens são imprescindíveis, mas não de forma isolada; elas devem estar correlacionadas às amplas perspectivas que a sexualidade abrange.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) indica que devem ser trabalhados os diversos aspectos da sexualidade - “biológico, sociocultural, afetivo e ético”. Este é, contudo, um ponto frágil, pois as demais habilidades recomendadas na Unidade Temática têm como concentração somente aspectos referentes à questão biológica. Deixa, pois, o professor sem subsídios para atuação quanto à abrangência da sexualidade. Não há diálogos entre as habilidades para que o professor se sinta seguro e encontre direção para o planejamento de sua prática pedagógica.

O silenciamento às temáticas de gênero é outra questão que precisa ser observado na BNCC, vez que as reflexões quanto aos papéis de gênero não constam do documento oficial. Vê-se aqui um ponto sensível, pois, se esse assunto não é posto em um documento dessa relevância, por certo, ele não integrará as matrizes curriculares que coordenarão o processo de ensino na educação brasileira. Essa ausência de referências específicas pode propiciar o não-debate, bem como a problematização da continuidade e a reprodução de preconceitos e discriminações.

Em síntese, a BNCC limita a sexualidade e a Educação Sexual ao viés biológico, pautando-se apenas nos cuidados quanto às Infecções Sexualmente Transmissíveis (IST's) e gravidezes na adolescência. Destarte, reforça a abordagem médica e higienista para redução de problemas de saúde pública. O documento suprime ou aborda de maneira ampla temáticas como questões de gênero e preconceito. Por certo, isto provocará também o silenciamento desses pontos nos livros didáticos e paradidáticos, cursos de formação continuada dos professores e demais profissionais da educação, matrizes curriculares e práticas pedagógicas. Não é simplesmente a não-existência de um termo em um documento oficial; são os desdobramentos que esse silenciamento terá, afetando todo o sistema de ensino e a formação dos sujeitos.

Embora os PCN evidenciem questões a serem aperfeiçoadas, de modo geral, eles norteiam por meios mais assertivos as questões da sexualidade, particularmente, no âmbito da interdisciplinaridade. Presumem-se avanços quanto à abordagem da sexualidade em documentos oficiais e políticas públicas, mas nota-se também que, desde a construção dos PCN (1997/1998) à promulgação da BNCC (2017), ocorreram mais retrocessos do que progressos. Aqueles podem ter ocorrido por uma visão baseada no controle e regulação por parte do governo, aliado a grupos conservadores e tradicionais.

A Educação Sexual nas escolas é essencial para a formação de sujeitos com atitudes desprovidas de discriminações e preconceitos e, inclusive, saibam lidar com seus sentimentos, sensações e vivências à mercê de discursos moralizadores e controladores.

5. Considerações finais

A Educação Sexual ainda é causa de estranhamentos e inquietações por parte de professores e de toda a equipe escolar. Porém, é significativo que esses sujeitos, de maneira geral, a legitimem como importante para o desenvolvimento das crianças e adolescentes, bem como desenvolvam métodos e estratégias para que o ambiente escolar seja propício à reflexão e ao diálogo de maneira contínua e sistemática.

Para propiciar a construção de metodologias e selecionar conteúdos acerca da Educação Sexual, *a priori*, é fundamental que os professores e a equipe escolar tenham bem delineados os conceitos que integram o assunto. É fundamental que estejam conscientes do papel que essas temáticas podem representar na vida dos alunos e que a escola possa cooperar de maneira significativa para processo de formação do sujeito.

A sexualidade deve ser percebida a partir do meio em que o ser humano se insere e não de maneira isolada, marcada somente por questões biológicas, com conceito restrito e fechado. Ela inter-relaciona com fatores sociais, políticos, históricos, econômicos, culturais, psicológicos e está integralmente ligada às relações de poder, de dominação, de disciplina e de controle.

Para a compreensão do que é Educação Sexual é importante conhecer o conceito de sexo e compreender que a sexualidade vai além do envolvimento de corpos. Ela envolve o imaginário, é um invento social que se estabelece a partir da criação de "verdades". Estas são produzidas a partir de discursos que regulam, normatizam a sexualidade e também envolvem a afetividade, o prazer, o respeito, a intimidade e a comunicação.

Educação Sexual é todo o processo de ensino-aprendizagem direcionado a estudos e reflexões acerca da sexualidade humana, de modo a integrar as questões biológicas e físicas a fatores sociais, culturais, históricos, entre outros, pois fazem parte do processo global de formação dos sujeitos.

A Educação Sexual pode ser percebida a partir de abordagens religiosas, médicas, pedagógicas e/ou emancipatórias. As abordagens não atuam de maneira isolada, podendo ser entremeadas; isto decorrerá do meio em que o sujeito está inserido. A abordagem emancipatória é a abordagem indicada para se trabalhar na escola; ela contribui para o

diálogo e a reflexão da sexualidade relacionada às transformações sociais que influenciam os padrões estabelecidos pela sociedade. Por sua vez, esses padrões são relativos à estruturação social, econômica e cultural.

A Educação Sexual ocorre em espaços distintos e se priva de tratar assuntos relacionados a ela. A escola não a excluirá ou mesmo dissipará sua existência. O espaço escolar, além de experienciar, em vários momentos, questões relacionadas à sexualidade, ele mesmo produz as convicções de gênero e sexualidade que permeiam a sociedade.

A história da Educação Sexual é permeada de interesses diversos, principalmente na área da saúde. Com o intuito de prevenir infecções/doenças que acometeram e ainda acometem a sociedade, ela é adotada como meio de controle dos corpos, seja pela igreja, seja pelo governo.

Em um contexto de epidemia do HIV/AIDS, no Brasil, são preparados os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) abordando orientações sobre outras questões relacionadas à amplitude da Educação Sexual. Este seria um período significativo para pesquisas e desenvolvimento de ações nessa área. Porém, apesar de alguns progressos nos últimos anos, em razão de uma onda conservadora, a Educação Sexual volta a ser posta como assunto a não-ser tratado nas escolas, o que se pode averiguar na Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

A BNCC apresenta uma redação em que os termos/expressões relacionados/as à diversidade sexual e gênero são excluídos. Por conseguinte, não irão compor os currículos e materiais didáticos. Isto se desenha como ação planejada com o objetivo de impedir reflexões e abordagens de questões relacionadas à sexualidade na escola.

A Educação Sexual deve ser uma ação contínua e sistemática, iniciando-se na infância e permeando toda a vida dos sujeitos. Compreender o que é sexualidade, gênero, respeito ao próprio corpo e ao corpo do outro, afeto, carinho e outros temas que envolvem a sexualidade colabora para a formação dos sujeitos com visão ampla. Ademais, possibilita meios para o rompimento de preconceitos e tabus, com vistas às mudanças de comportamentos que o conhecimento pode oferecer.

6. Referências

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. **Parâmetros Curriculares Nacionais: 1ª a 4ª séries**. Brasília, DF: MEC, 1997. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/pnld/195-secretarias-112877938/seb-educacao-basica-2007048997/12640-parametros-curriculares-nacionais-1o-a-4o-series>. Acesso em: 10 jan. 2019.

_____. Secretaria de Educação Básica. **Parâmetros Curriculares Nacionais: 5ª a 8ª séries**. Brasília, DF: MEC, 1998. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/pnld/195-secretarias-112877938/seb-educacao-basica-2007048997/12640-parametros-curriculares-nacionais-1o-a-4o-series>. Acesso em: 10 jan. 2021.

_____. Secretaria de Educação Básica. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio**. Brasília, DF: MEC, 2000. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/programa-saude-da-escola/195-secretarias-112877938/seb-educacao-basica-2007048997/12598-publicacoes-sp-265002211>. Acesso em: 10 jan. 2011.

_____. Secretaria de Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Educação é a Base. Brasília: MEC/CONSED/UNDIME, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 27 jul. 2021.

FIGUEIRÓ, Mary Neide Damico. **Educação sexual: retomando uma proposta, um desafio**. Londrina: EDUEL, 2010.

_____. **Formação de Educadores Sexuais: adiar não é mais possível**. 2.ed. Londrina: EDUEL, 2014.

_____. Conquistas e desafios das educadoras e educadores atuantes em Educação Sexual: subsídios para a formação docente. **Revista Brasileira de Sexualidade Humana**, v. 30, n. 1, 2020.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. 42ª ed. Petrópolis/RJ: Vozes, 2014.

_____. **História da sexualidade: A vontade de saber**. 6. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2017.

GIAMI, Alain. A Medicalização da Sexualidade. Foucault e Lantéri-Laura: História da Medicina ou História da Sexualidade? **PHYSIS: Rev. Saúde Coletiva**, v.15, n.2, p.259-284. Rio de Janeiro, 2005.

GUIMARÃES, Isaura. **Educação Sexual na Escola: mito e realidade**. Campinas: Mercado de Letras, 1995.

LOURO, Guacira Lopes. **Corpo, gênero e sexualidade: um debate contemporâneo na educação**. 9. ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2013.

_____. **Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista**. 16. ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2014.

NUNES, César; SILVA, Edna. **A educação sexual da criança: subsídios e propostas práticas para uma abordagem da sexualidade para além da transversalidade**. Campinas: Autores Associados, 2006.

WEREBE, Maria José Garcia. **Sexualidade**. 1.ed. Campinas: Editora Autores Associados, 1998.

CONTATOS

Rone Rosa Martins •

Universidade Federal de Goiás (UFG) •
ronerosamartins@ufg.br

Evandson Paiva Ferreira •

Universidade Federal de Goiás (UFG) •
evandson@ufg.br

Orientações para professores da Educação Infantil no Combate à Violência Sexual Contra Crianças: levantamento e análise documental de cadernos pedagógicos, cartilhas e guias formativos

AUTORAS

Kellen Jéssika Stalschus

Anna Maria Dias Vreeswijk

28

1. Introdução

Este trabalho é parte da dissertação de mestrado desenvolvida, entre os anos de 2019 a 2021, no Mestrado Profissional em Ensino na Educação Básica do Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu do CEPAE/UFG, intitulada **Educação Infantil Frente à Violência Sexual de crianças**: um guia formativo para professores.

O objetivo principal desta pesquisa de mestrado profissional em ensino foi a construção, como produto educacional, de um guia formativo para professores/as que atuam na educação infantil e lidam na escola com a problemática da violência sexual na infância. Contatou-se, então, a necessidade de coletar e analisar o material formativo existente em relação a essa temática, para que o produto educacional pudesse ser pensado de modo a se distinguir do material disponível. Consideramos oportuna a apresentação desta análise documental no presente artigo.

O desenvolvimento da pesquisa orientou-se pela problemática dos/as professores/as de educação infantil em razão das ocorrências de violência sexual contra crianças, bem como as possibilidades de enfrentamento e prevenção nas instituições de ensino. Como os/as professores/as de Educação Infantil podem lidar com a problemática da violência sexual cometida contra as crianças? Teve-se por objetivo ampliar o debate sobre a importância do preparo do(a) professor(a) de educação infantil para lidar com o enfrentamento e a prevenção da violência sexual na infância, atuando na instrução e denúncia e nas diversas nuances de prevenção.

Os principais referenciais teóricos desta pesquisa são as questões epidemiológicas em relação à violência sexual infantil, elaboradas por Saffioti (2004) e também por Azevedo e Guerra (1989).

A violência sexual cometida contra crianças constitui-se de maneira histórica ao longo dos tempos e se perpetua na sociedade capitalista vigente. Sob a perspectiva marxista e feminista, Saffioti (2004) contextualiza o capitalismo, as relações de gênero e de classe, o racismo, as relações de poder e as relações adultocêntricas da sociedade ocidental para abordar as relações de violência que cercam a vida da criança. Saffioti (p 13-21) elucidou o conceito de produção de crianças vítimas de violência sexual, que atribui fatores importantes desse crime às relações de poder perpetuadas na sociedade alegando que não existe um estado natural da violência. Ora, se existem vítimas é porque existe quem as produza.

Para Azevedo e Guerra (1989, p 25-47), a violência cometida contra as crianças perpassa as diversas camadas da sociedade, de maneira transversal, transformando em vítimas crianças de diversos níveis sociais. Elas realçam o processo em que se transforma uma criança em vítima para salientar que as crianças que sofrem violência sexual não surgem de um estado natural. Existe um processo de fabricação de crianças que se tornaram vítimas.

As autoras o conceituam como processo de vitimação e processo de vitimização. A ênfase reside, pois, na produção e não no surgimento. Vitimação e vitimização são resultados de processos sociais e de relações de poder, e não manifestações de patologias (como na conceitualização da pedofilia) e/ou desvios de indivíduos. Nesse sentido, o conceito abuso não é utilizado. Neste caso, a ênfase de abuso sexual é atribuída ao algoz e não a quem sofreu o crime e foi violentado.

Azevedo e Guerra (1989, p.26) denominam as crianças vitimadas como crianças de alto risco. As autoras também empregaram a expressão infância em dificuldade ao situarem as crianças vitimadas (AZEVEDO; GUERRA, 1993, p.232). Para Saffioti (1989, p.15), o conceito de vitimação revela o nível social, econômico, cultural de crianças vítimas das diversas formas de violência, inclusive a sexual; refere-se às crianças vulnerabilizadas socialmente.

No caso específico da exploração sexual de crianças e adolescentes, os menores são os explorados na medida em que, em lugar de estarem desenvolvendo uma atividade prazerosa para si próprios, atuam para causar prazer a um adulto, com prejuízo inclusive de sua própria saúde mental (SAFFIOTI, 1989, p. 49).

As crianças vitimizadas são as crianças vítimas de violência, mas não necessariamente vitimadas. Portanto, crianças vitimizadas não precisam, necessariamente, se originar de uma estrutura de pobreza ou miséria que propulsione esse crime, tal qual ocorre com as crianças vitimadas. Mas são também o resultado da sociedade capitalista, patriarcal, machista e adultocêntrica, são “crianças em estado de sítio”, que sofrem violência sexual intra e extra-familiar. Se as violências praticadas contra as crianças vitimadas estão no âmbito social, a vitimização de crianças ocorre de maneira interpessoal.

Partindo desse referencial teórico, buscou-se a construção de um produto educacional, isto é, de material formativo para professores/as de educação infantil, destinado a instruir sobre a violência sexual na infância, fundamentado nas análises das mencionadas autoras.

Pesquisando cadernos pedagógicos, cartilhas e guias para elaboração do produto educacional, foram encontrados alguns materiais formativos destinados a professores/as que abordam a temática da violência sexual contra crianças. As análises dos materiais existentes apontam para a seguinte problemática: ausência de material formativo específico para atuação de professores/as de educação infantil e proposição de ações concretas. Essas ações, tanto pedagógicas quanto formativas, devem estar voltadas à prevenção e aos caminhos para a denúncia na perspectiva da atuação do professor e da professora de educação infantil. Mesmo havendo quantidade considerável de material sobre o tema, a análise de conteúdo dos documentos apontou para a necessidade da produção do guia proposto.

2. Levantamento e análise do material

Para a análise dos cadernos pedagógicos, cartilhas e guias de combate à violência sexual na infância e adolescência, buscou-se coletar documentos de acordo com os objetivos do trabalho e o problema da pesquisa. Com essa busca, constituiu-se o corpus da documentação desta pesquisa. Segundo Bardin (2016, p.126), “o *corpus* é o conjunto dos documentos tidos em conta para serem submetidos aos procedimentos analíticos.”

Para constituição desse *corpus* documental, utilizaram-se as regras de Bardin (2016). Primeiramente, a regra da exaustividade, com vistas a abranger todos os documentos alinhados com os objetivos. Essa etapa se encaminhou de maneira laboriosa. Alguns documentos eram de difícil acesso em sites que não disponibilizavam a íntegra do documento demandando tempo de procura. Foi empreendida uma busca minuciosa dos documentos que abordassem a temática da violência sexual na infância e adolescência e estivessem de acordo com os objetivos da

pesquisa, isto é, que fossem materiais formativos, não apenas informativos. A exclusão de material nessa primeira etapa realizou-se de forma rigorosa, para que a subjetividade não se aplicasse como regra de seletividade.

Em seguida, utilizou-se a regra da representatividade. Esta consiste na seleção de uma amostra do material escolhido, isto é, amostragem que representasse o todo do documento. Priorizou-se a busca de guias, cartilhas e cadernos pedagógicos indicados a públicos variados e que estivessem disponíveis virtualmente. Considerou-se o contexto da pandemia mundial de COVID-19 que exigia isolamento social e trabalho remoto de pesquisa. A coleta de material resultou no encontro de onze documentos formativos, apresentados na tabela a seguir (Tabela 1):

Tabela 1: Cadernos pedagógicos, cartilhas e guias analisados para composição do *corpus* de estruturação de análise para necessidade de escrita do produto educacional de prevenção e combate à violência sexual na infância para professores/as de educação infantil.

Documento	Fonte do documento	Tipo e formato do documento	Páginas	Público Alvo
Violência Sexual contra Crianças e Adolescentes - No caminho da prevenção (2007).	CRAMI – Não possui ISBN	Cartilha - PDF	20p.	Profissionais que atuam diretamente com a população infanto-juvenil
A escola contra o abuso sexual infantil: Guia de orientação aos profissionais de ensino (2019).	Secretaria de Educação de São Paulo Link Não possui ISBN.	Guia de orientação - PDF	56p.	Profissionais de ensino.

Documento	Fonte do documento	Tipo e formato do documento	Páginas	Público Alvo
A escola que educa, previne e protege: violência sexual contra crianças e adolescentes em debate (s/d).	Governo do Estado do Paraná ISBN: 9788580150940	Caderno pedagógico - PDF	37p.	Professores/as e funcionários/as
Abuso sexual contra crianças e adolescentes – abordagem de casos concretos em uma perspectiva multidisciplinar e interinstitucional (2021).	Link Não possui ISBN	Cartilha- PDF	30p.	Toda a sociedade para participar da causa.
Abuso sexual: mitos e realidade (2002).	Abrapia Brasil ISBN: 8572100679	Guia - PDF	64p.	População responsável pela prevenção das situações de risco social e pessoal para crianças e adolescentes.

Documento	Fonte do documento	Tipo e formato do documento	Páginas	Público Alvo
Escuta de crianças e adolescentes em situação de violência sexual: aspectos teóricos e metodológicos: guia para capacitação em depoimento especial de crianças e adolescentes (2014).	Childhood Brasil ISBN: 978-85-60485-703	Guia- PDF	346p.	Profissionais que têm a missão de ouvir a criança e o adolescente no serviço de atenção e nos sistemas de segurança.
Guia de referência construindo uma cultura de prevenção à violência sexual (s/d).	Childhood Brasil ISBN: 978-85 62194-01-6	Guia de referência - PDF	158p.	Capacitação de profissionais da saúde, assistência social, educação, segurança pública e Conselhos tutelares.
Guia Escolar Rede de proteção à infância: Identificação de sinais de abuso e exploração sexual de crianças e adolescente. (2011)	Portal do professor (portaldoprofessormec.gov.br) ISBN: 978-85-8067-008-0	Guia Escolar -PDF	239p.	Formação continuada para professores/as e gestores das escolas fundamental e média.

Documento	Fonte do documento	Tipo e formato do documento	Páginas	Público Alvo
Navegar com segurança. Por uma infância conectada e livre da violência sexual. (2012)	Childhood Brasil ISBN: 9788581150093	Cartilha - PDF	27p.	Todos que estão próximos cuidam ou educam crianças adolescentes.
Violência sexual contra crianças e adolescentes: compreender para prevenir. (2007)	Conselho Municipal dos Direitos da Criança e do Adolescente de Diadema/SP Não possui ISBN	Cartilha - PDF	20p.	Pais e responsáveis, adolescentes e crianças.
Violência Sexual contra crianças e adolescentes: Reflexões e abordagens. (2016)	Tribunal de Justiça do Estado de Goiás Não possui ISBN	Cartilha - PDF	54p.	Rede de proteção, junto àqueles que atuam de forma direta com o recebimento da informação, seja na investigação ou no processamento.

Fonte: Autoras (2021)

Devido à extensão do material documental encontrado, era necessário realizar uma seleção menor que possibilitasse a pesquisa qualitativa, com o aprofundamento da leitura e da análise. Com o objetivo de se fazer uma seleção menor do material encontrado após a primeira coleta do corpus, foram analisadas e aplicadas outras duas regras da análise de conteúdo temática de Bardin (2016): primeiramente, a regra da homogeneidade, isto é, os documentos devem obedecer a critérios precisos de escolha e não apresentar demasiada singularidade. Logo, as escolhas não eram aleatórias. Foram selecionados documentos homogêneos entre si através de critérios específicos.

Nesse momento, também se aplicou a regra da pertinência para a escolha dos documentos: os documentos deveriam corresponder especificamente ao objetivo do trabalho de modo preciso. Como o objetivo do trabalho é a criação de um guia formativo para professores de educação infantil, na segunda seleção levou-se em consideração que materiais poderiam auxiliar melhor e mais diretamente na construção do produto educacional. Nessa etapa, foi efetivada a seleção de cinco documentos, tal como exposto na tabela a seguir:

Tabela 2: Cadernos pedagógicos, cartilhas e guias analisados para validação da necessidade de escrita do produto educacional de prevenção e combate à violência sexual na infância para professores de educação infantil.

Documentos
D1- Abuso sexual: mitos e realidade (2002)
D2- A escola que educa, previne e protege: violência sexual contra crianças e adolescentes em debate (2016).
D3- Guia Escolar: rede de proteção à infância. Identificação de sinais de abuso e exploração sexual de crianças e adolescente (2011).
D4- Guia de referência construindo uma cultura de prevenção à violência sexual (2020).
D5- Navegar com segurança. Por uma infância conectada e livre da violência sexual (2012).

Fonte: As autoras (2021)

Após a seleção dos cinco documentos, realizou-se o processo de codificação dedutiva, retomando a literatura e o referencial teórico que guiam esse trabalho. A codificação consiste em destacar elementos do conteúdo de documentos, efetuando regras. Os dados brutos dos textos foram colocados em recortes, citações, palavras ou frases. Para a codificação dedutiva, selecionaram-se questões guias embasadas no referencial teórico, objetivo e problema de pesquisa. A seguir, apresentamos a análise do material referente aos documentos selecionados, de acordo com o modo pelo qual foram identificados na tabela 2 (D1, D2, D3, D4 e D5).

A - Possui objetivos formativos para professores/as da educação infantil? – Neste código, objetivo formativo é concebido como “formação de indivíduos intencionalmente planejada para efetivação de determinada prática social”, de acordo com Martins (2010, p.14).

D1- Não específico para professores e professoras de educação infantil.

D2- Não específico para professores e professoras de educação infantil.

D3- Sim, ao longo do documento, como no trecho a seguir:

O trabalho de educação em sexualidade com crianças é integrado às atividades diárias da escola, em situações de jogos, brincadeiras e histórias. Aos educadores, cabe acolher as manifestações da sexualidade

infantil e sua curiosidade sexual, suprindo as lacunas de informação, muitas vezes decorrentes da falta de orientação e de diálogo na família. Esse trabalho se dá em todos os momentos e espaços de convívio do adulto com a criança, não apenas em horários e locais predeterminados. O educador precisa estar sensibilizado e capacitado para observar a criança, perceber suas manifestações de sexualidade e responder às questões formuladas usando linguagem simples, adequada a cada faixa etária, considerando as singularidades, respeitando os limites e as possibilidades de compreensão de cada um. Cada educador deve usar sua capacidade criativa e afetiva para encontrar uma forma de se aproximar dos estudantes (D3, p. 55).

D4- Sim, ao longo do documento.

D5- Não específico para professores e professoras de educação infantil.

B- Conceitua violência sexual infantil abarcando os fenômenos que a compõe, não atribuindo a exploração sexual infantil, vitimação e vitimização (crianças em estado de sítio) como abuso?

D1- Explica apenas o conceito de abuso sexual no trecho a seguir:

O abuso sexual é uma situação em que uma criança ou adolescente é usado para gratificação sexual de um adulto ou mesmo de um adolescente mais velho, baseado em uma relação de poder que pode incluir desde carícias, manipulação da genitália, mama ou ânus, exploração sexual, voyeurismo, pornografia, exibicionismo, até o ato sexual com ou sem penetração, com ou sem violência física (D1, p. 8-13).

32

D2- Emprega o conceito de violência sexual para se referir à abrangência que advém do abuso e da exploração sexual, como no trecho a seguir: "A violência sexual contra crianças e adolescentes inclui diversas modalidades, mas podem ser divididas em grupos maiores: abuso sexual (intrafamiliar e extrafamiliar) e exploração sexual" (D2, p.5).

D3- Utiliza o conceito de violência sexual para se referir à abrangência que advém do abuso e da exploração sexual no seguinte trecho:

Enquanto o abuso sexual é uma violação à dignidade sexual de crianças e adolescentes, que ocorre de forma mais recorrente nos contextos intra e extrafamiliar, a exploração sexual comercial está relacionada ao que se denomina prostituição de crianças e adolescentes. Embora os dois problemas façam parte do fenômeno mais amplo da violência sexual, os números de casos de abuso são substancialmente maiores do que os de exploração sexual comercial (D3, p. 12).

D4- Explica o conceito de abuso sexual e cita cartilha da ABRAPIA sobre abuso sexual intrafamiliar e extrafamiliar. Conceitua abuso sexual no seguinte trecho:

O abuso sexual é descrito como toda situação em que uma criança ou um adolescente é utilizado para gratificação sexual de pessoas, geralmente mais velhas. O uso do poder pela assimetria entre abusador e abusado é o que mais caracteriza essa situação. O abusador “se aproveita do fato de a criança ter sua sexualidade despertada para consolidar a situação de acobertamento. A criança se sente culpada por sentir prazer e isso é usado pelo abusador para conseguir o seu consentimento. (D4, p. 8-13).”

D5- Utiliza o conceito de violência sexual para se referir à abrangência que advém o abuso e a exploração sexual, como no seguinte trecho:

A violência sexual pode ser entendida tanto como uma forma de abuso quanto de exploração. Essas denominações são utilizadas aqui para diferenciar a violência quando há a mediação de dinheiro ou ganhos materiais (exploração) e quando não há, o que configura o abuso. (D5, p. 20)

C- Professores de educação infantil compõem a equipe multidisciplinar no enfrentamento da violência sexual?

D1- Não menciona professores de educação infantil.

D2- Não menciona professores de educação infantil.

D3- Sim, entre as páginas 44 e 46, como no trecho a seguir:

A Lei 11.525 (BRASIL, 2007a), que acrescentou à Lei 9.394 (BRASIL, 1996), de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a “inclusão de conteúdo que trate dos direitos da criança e dos adolescentes no currículo do Ensino Fundamental, observada a produção e distribuição de material didático adequado”, com base no ECA (BRASIL, 1990a), merece indagações metodológicas, análises de boas práticas, inserções de materiais didáticos específicos e, sobretudo, nova postura para discutir a educação, a instrução e os direitos humanos no sistema escolar. Sua implantação significa incluir no cotidiano escolar a visão de crianças e adolescentes como sujeitos de direito, cidadãos, protagonistas e merecedores de prioridades, atenção e cuidados (D3, p. 45).

D4- Sim, entre as páginas 62 e 67, como no seguinte trecho:

Em geral, os membros da comunidade escolar podem tomar conhecimento de uma situação de violência sexual por três meios: pela revelação direta da criança ou adolescente para um dos profissionais da comunidade escolar, particularmente para professores; por meio de

informações de colegas ou familiares da criança ou do adolescente comunicadas aos membros da comunidade escolar; e pela identificação de sinais da violência realizada por meio da observação de professores, da aparência, do estado físico e de comportamentos das crianças e dos adolescentes. Os educadores devem adotar atitudes e procedimentos distintos para cada tipo de situação (D4, p. 62).

D5- Não menciona professores de educação infantil.

D-Contém orientações pedagógicas específicas para professores de educação infantil que atuam no sentido da prevenção a violência sexual em suas aulas?

D1- Não direcionado a professores de educação infantil.

D2- Não direcionado a professores de educação infantil.

D3- Sim, de maneira breve, não específica para cada faixa etária da primeira infância:

O trabalho de educação em sexualidade com crianças é integrado às atividades diárias da escola, em situações de jogos, brincadeiras e histórias. Aos educadores, cabe acolher as manifestações da sexualidade infantil e sua curiosidade sexual, suprimindo as lacunas de informação, muitas vezes decorrentes da falta de orientação e de diálogo na família. Esse trabalho se dá em todos os momentos e espaços de convívio do adulto com a criança, não apenas em horários e locais predeterminados. O educador precisa estar sensibilizado e capacitado para observar a criança, perceber suas manifestações de sexualidade e responder às questões formuladas usando linguagem simples, adequada a cada faixa etária, considerando as singularidades, respeitando os limites e as possibilidades de compreensão de cada um. Cada educador deve usar sua capacidade criativa e afetiva para encontrar uma forma de se aproximar dos estudantes (D3, p. 55).

D4- Sim, de maneira breve, não específica para cada faixa etária da primeira infância:

Saber a hora e a melhor maneira de falar sobre sexualidade com as crianças e seus pais é muito importante. Conhecer as características de cada fase do crescimento da criança pode ajudar a evitar equívocos na maneira de lidar com a sexualidade das crianças e dos adolescentes, respeitando formas de expressão da sexualidade, sem reprimi-las, e enfrentando a invasão da sexualidade infantil por adultos (D4, p. 58).

D5- Não direcionado a professores de educação infantil.

E- Contém o processo de comunicação e denúncia, bem como responsabilidade e atuação de cada órgão, a partir da comunicação do/a professor/a de educação infantil?

D1- Não específico para professores.

D2- Não específico para professores.

D3- Sim, no seguinte trecho:

Lembre-se de que a denúncia pode ser realizada de forma declarada ou sigilosa. Muitos educadores preferem notificar a ocorrência de abuso sexual e não ter sua identidade revelada. Porém, o ideal é que a direção da escola assuma conjuntamente a notificação por escrito ou visite o órgão responsável, de preferência acompanhada de membros da família que não cometeram abuso sexual, que possam dar seguimento tanto à denúncia quanto ao encaminhamento da criança ou adolescente aos serviços educacional, médico e psicológico, quando esses se fizerem necessários. Qualquer que seja a opção, substanciar a denúncia é muito importante pelas seguintes razões: uma boa descrição do caso contribuirá para que o órgão competente agilize seu papel e evitará solicitar ao educador que complemente as informações. A descrição bem feita do caso pode evitar que os órgãos competentes demandem que a criança ou adolescente fale novamente sobre a situação de violência, aumentando ainda mais o seu sofrimento. De modo geral, é preferível dirigir-se em primeiro lugar ao Conselho Tutelar mais próximo de sua moradia, a uma delegacia especializada ou a algum serviço público do tipo SOS Criança. Esses três órgãos normalmente têm profissionais mais experientes para lidar com as situações de violência sexual (D3, p. 98-102).

D4- Não especificamente para professores, mas destinados a instituições, como no trecho a seguir:

Registre o mais cedo possível tudo o que lhe foi narrado pela criança ou pelo adolescente, as informações prestadas por terceiros, as evidências colhidas na convivência com a vítima e/ou durante o atendimento realizado. Esse relato deve seguir com a notificação para ser utilizado em procedimentos legais posteriores (D4, p. 85).

D5- Abrangente, sem estruturar os protocolos de denúncia e não específico para professores.

No momento de categorização dos documentos, buscou-se refletir sobre os códigos e transformá-los em categorias em dois processos: o de diferenciação e o de reagrupamento, observando ora a frequência e presença ora a ausência de palavras e termos subsidiados em nosso referencial teórico.

No código A, apenas os documentos D4 e D3 apresentaram objetivos formativos para professores/as de educação infantil, o que torna importante a fabricação de mais materiais formativos para esses sujeitos.

No código B, os documentos D2, D3 e D5 apresentaram fundamentações em relação à violência sexual infantil com ênfase na exploração sexual, ao denominar violência e abuso sexual nas situações em que a violência sexual ocorria de maneira intra ou extra familiar. Já nos documentos D1 e D4, apenas a nomenclatura abuso sexual foi denominada.

Isso indica que é preciso reforçar a conceitualização da violência sexual infantil e exploração sexual infantil. No código C, apenas nos documentos D4 e D3 professores/as de educação infantil de alguma maneira, são participantes do composto multidisciplinar de proteção à criança. Justamente com os dados obtidos no código A, isto reforça que é preciso material formativo que destaque a importância dos/as professoras da educação infantil no combate e prevenção à violência sexual contra crianças.

No código D, apenas os documentos D4 e D3 traziam um protocolo em relação às orientações pedagógicas para professores de educação infantil. Contudo, não traziam orientações específicas para cada faixa etária da primeira infância. No código E, apenas esses dois documentos, D4 e D3, trouxeram um protocolo pensado no/a professor/a da educação infantil para realizar a comunicação e a denúncia.

3. Considerações Finais

De acordo com os dados analisados, evidenciamos a necessidade de se produzirem de mais materiais formativos específicos sobre o enfrentamento da violência sexual infantil para professores de educação infantil. A análise realizada dos cinco documentos selecionados não possui, certamente, o objetivo de apontar erros e contabilizar acertos, mas sim de salientar a importância de material específico para a formação de professores de educação infantil. Esses materiais devem, inclusive, conter o aglomerado de questões que identificamos com a pesquisa documental e bibliográfica.

É preciso mais material instrucional para professores de educação infantil que traga objetivos formativos aos docentes dessa etapa de ensino, assim como a conceitualização da violência sexual e de suas facetas, bem como a não-dicotomização de violência sexual apenas no sentido de exploração sexual. Faz-se necessário o material instrucional que enfatize o/a professor/a de educação infantil enquanto componente da equipe escolar multidisciplinar que deve atuar contra a violência sexual na infância. É importante também que ele traga orientações pedagógicas específicas para professores de educação infantil, abrangendo a faixa etária 0 a 6 anos da primeira infância da educação infantil.

E, por fim, é imprescindível maior número de materiais que expliquem o processo de denúncia sistematizado em protocolos, a partir da perspectiva do docente que atua na educação infantil. O aumento na divulgação desse protocolo é fundamental, particularmente em contextos nos quais muitos/as professores/as da educação infantil se sentem inseguros/as, sem apoio e sem as instruções necessárias de como agir no enfrentamento e na prevenção da violência sexual contra crianças.

4. Referências

AZEVEDO, M. A, GUERRA, V.N.A. **Crianças vitimizadas**: a síndrome do pequeno poder. São Paulo: Iglu, 1989.

_____. Infância e violência doméstica e fronteiras do conhecimento. In: _____. (orgs.). **As políticas sociais e a violência doméstica contra crianças e adolescentes**: um desafio recusado em São Paulo? São Paulo: Cortez. 1993.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.

BENEDITO, R. S. dos; ITAMAR B. G.; GORETE, V.; BARBIERI, P. B.; VIANA, V. N. (orgs.). **Escuta de crianças e adolescentes em situação de violência sexual: aspectos teóricos e metodológicos: guia para capacitação em depoimento especial de crianças e adolescentes**. Brasília: EdUCB, 2014. Disponível em: <https://www.childhood.org.br/publicacao/guia-de-referencia-em-escuta-especial-de-criancas-e-adolescentes-em-situacao-de-violencia-sexual-aspectos-teoricos-e-metodologicos.pdf>. Acesso em: 27 mar. 2022.

BRASIL. Ministério dos Direitos Humanos. Secretaria Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente. **Parâmetros de escuta de crianças e adolescentes em situação de violência**. Brasília: 2017. Disponível em: <http://primeirainfancia.org.br/wp-content/uploads/2017/08/Parametros-de-Escuta.pdf>. Acesso em: 27 mar. 2022.

_____. Ministério da Saúde. Secretaria de Vigilância em Saúde. Análise epidemiológica da violência sexual contra crianças e adolescentes no Brasil, 2011 a 2017. **Boletim Epidemiológico**, v. 49, n. 27, 2018.

_____. Departamento de Enfrentamento de Violações aos Direitos da Criança e do Adolescente – SNDCA/MMFDH. **Abuso sexual contra crianças e adolescentes: abordagem de casos concretos em uma perspectiva multidisciplinar e interinstitucional**. Brasília, 2021. Disponível em: <https://www.gov.br/mdh/pt-br/assuntos/noticias/2021/maio/CartilhaMaioLaranja2021.pdf>. Acesso em: 27 mar. 2022.

CARAVIERI, L. M. V.; MAGALHÃES, J. S. **Violência Sexual contra Crianças e Adolescentes: no caminho da prevenção**. São Bernardo do Campo: Fundação Criança São Bernardo do Campo. 2007.

_____. **Violência sexual contra crianças e adolescentes: compreender para prevenir**. Expressão Santo André Gráfica & Editora, 2007. Disponível em: <http://ficardebem.org.br/novo/wp-content/uploads/2020/09/VIOL%C3%8ANCIA-SEXUAL-COMPREENDER-PARA-PREVENIR-Profissionais-Petrobr%C3%A1s-Diadema.pdf>. Acesso em: 27 mar. 2022.

CENPEC: Childhood Instituto. Instituto Childhood Brasil. **Navegar com segurança: por uma infância conectada e livre da violência sexual**. São Paulo: WCF Brasil, 2012. Disponível em: https://www.childhood.org.br/publicacao/Navegar_com_Seguranca.pdf. Acesso em: 27 mar. 2022.

GOIAS. Ministério Público Do Estado De Goiás. **Violência Sexual contra crianças e adolescentes: Reflexões e abordagens**. Goiás: 2016. Disponível em: https://www.tjac.jus.br/wp-content/uploads/2014/07/Cartilha_Violencia_Sexual_contra_Criancas_e_Adolescentes_MPGO_TJGO.pdf. Acesso em: 27 mar. 2022.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação, Secretaria da Segurança Pública. **Aescola contra o abuso sexual infantil: guia de orientação aos profissionais de ensino – identificar, acolher e não se omitir**. São Paulo: 2018, 29 p. Disponível em: <https://efape.educacao.sp.gov.br/convivasp/wp-content/uploads/2021/03/Cartilha-A-Escola-contra-o-Abuso-Sexual-draft-06.pdf>. Acesso em: 27 mar. 2022.

SAFFIOTI, H. I. B. **Gênero, Patriarcado e Violência**. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2004. SANTOS, B. R. dos. **Guia de referência: construindo uma cultura de prevenção à violência sexual**. São Paulo: Childhood, 2009. Disponível em: https://www.childhood.org.br/childhood/publicacao/Guia_de_Refere%C3%Aancia_4_Edic%C3%A7%C3%A3o_2020_PAG_DUPLA.pdf. Acesso em: 27 mar. 2022.

SANTOS, B. R. dos; IPOLITO, R. **Guia escolar: identificação de sinais de abuso e exploração sexual de crianças e adolescentes**. Seropédica, RJ: EDUR, 2011. Disponível em: <https://bibliotecadigital.mdh.gov.br/jspui/handle/192/1117>. Acesso em: 27 mar. 2022.

SOUZA, S. A.; OLIVEIRA. M. de. A escola que educa, previne e protege: violência sexual contra crianças e adolescentes em debate. In: PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. Superintendência de Educação. **Os Desafios da Escola Pública Paranaense na Perspectiva do Professor PDE: produções didático-pedagógicas.** Curitiba: SEED/PR., 2016. V.1. (Cadernos PDE) Disponível em: http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes_pde/2016/2016_pdp_ped_unes-par-paranavai_alessandradesouzasilva.pdf. Acesso em: 27 mar. 2022.

CONTATOS

Kellen Jéssika Stalschus •

PPGEEB CEPAE/UFG •

kellenstalschus@gmail.com

Anna Maria Dias Vreeswijk •

PPGEEB CEPAE/UFG •

annamdv@hotmail.com

As Relações Étnico-raciais: Proposta para uma Educação Antirracista

AUTORES

Flávia Fernanda Rodrigues Mendonça

Danilo Rabelo

37

1. Introdução

Em uma escola pública de Itauçu, além da observação participante das aulas, foi aplicado, em duas turmas da 5ª série do ensino fundamental, um questionário acerca da percepção dos(as) estudantes sobre o racismo, situações de racismo vivenciadas na escola e fora dela, etc. Nessa etapa da pesquisa, constatou-se que a maioria dos(as) estudantes confundiam racismo com *bullying*, gordofobia e outras formas de discriminação ou segregação social. Com a intenção de intervir na realidade pesquisada, foi elaborada uma sequência didática para auxiliar no esclarecimento do conceito de racismo, bem como aprofundar o ensino das relações étnicas e raciais, de acordo com a Lei nº 10.639/03. Buscou-se ainda o fortalecimento de uma educação antirracista e a valorização da cultura e da história negra do país.

Toda a sequência didática foi elaborada para um período de, aproximadamente, quatro semanas ou oito aulas. Ao final de cada atividade, foi feita uma avaliação pelas professoras regentes visando a constatar como essa sequência didática pode ter contribuído para a aprendizagem e a formação dos(as) estudantes participantes. As professoras participantes são aqui denominadas professora PA e professora PB.

Inicialmente, foi elaborada uma sequência de atividades na perspectiva antirracista. Todavia, não correr o risco de estas serem inócuas ou de ampliar ainda mais as práticas de racismo, foi um grande desafio. Esse desafio se acentua, principalmente, quando se trabalha com crianças com idade entre 10 e 12 anos que ainda estão em processo de maturação cognitiva.

Esta proposta de atividade pauta-se na seguinte perspectiva: promover espaços de análise e reflexões sobre a temática, desenvolver ações e estratégias pedagógicas que contemplem uma educação antirracista e valorizem, de forma positiva, o corpo e o cabelo do(a) negro(a) sem reforçar um padrão estético de beleza. No questionário, o cabelo foi o item que mais apareceu em situações de baixa autoestima de alunos(as) pardos(as) ou negros(as) e como motivo de zombaria em situações de discriminação racial que ocorriam naturalizadas como “brincadeiras”.

As atividades realizadas nas turmas ficou centrada na temática do racismo no corpo e no cabelo do(a) negro(a), assim organizadas: exibição e debate de curta-metragem; leitura e debate de conceitos científicos sobre o racismo; audição, leitura das letras e debate de canções e vídeos; confecção de cartazes antirracistas; rodas de conversa sobre cabelo, corpo e estética negros na diáspora; oficina de confecção de bonecas *abayomi*. O produto educacional encontra-se registrado na Plataforma EduCAPES com acesso disponível no link:

<https://educapes.capes.gov.br/handle/capes/585748>.

1. Aplicação e avaliação do produto educacional

Após realizar a elaboração da sequência das atividades, abordou-se a aplicação do produto educacional. Definiu-se que, ao fim de cada atividade, haveria uma avaliação sobre os pontos positivos, impressões dos alunos e dificuldades em lidar com o produto.

A ideia foi a de que o material pudesse ser utilizado por qualquer docente. É importante ressaltar que os(as) estudantes que participaram da aplicação do produto educacional foram os(as) mesmos(as) que responderam ao questionário.

1.1 Primeira Atividade: Audiovisual *O Xadrez das Cores*

A primeira atividade foi a exibição e o debate do filme de curta metragem *O Xadrez das Cores* (Brasil, 2004, 22 min.), de Marco Schiavon. Durante a exibição do curta, percebeu-se a indignação dos(as) estudantes diante da discriminação racial da patroa branca contra sua empregada negra. Após a exibição do filme, foi entregue aos(as) estudantes uma folha impressa com questões para verificar as reações e compreensões que tiveram sobre o vídeo. Participaram dessa atividade 51 alunos(as); nesse dia três estudantes não compareceram à aula.

As respostas dos(as) alunos(as) foram consideradas como atividade pedagógica das turmas, avaliação docente sobre a eficiência da atividade e dados e como avaliação discente da respectiva pesquisa. Na avaliação docente, a professora PA relatou que “a maioria dos alunos identificou o tema do filme como se tratasse de racismo” (RELATÓRIO DA PROFESSORA PA). Já a professora PB assim observou: “[...] todos os alunos perceberam que o filme retrava uma situação de racismo” (RELATÓRIO DA PROFESSORA PB). Isto é, o vídeo serviu para que os(as) estudantes identificassem o tema estudado.

A avaliação docente de todas as atividades do produto educacional realizou-se ao final de cada encontro, por meio de um relatório individual contendo aspectos positivos e negativos das atividades propostas. Acerca da primeira atividade desenvolvida, a professora PA fez a seguinte avaliação: “Não percebi nenhuma dificuldade durante a aplicação dessa atividade [...] Em relação aos aspectos negativos nenhum” (PROFESSORA PA, 4/11/2019). Nessa avaliação da professora PA, pode-se perceber dificuldade em trabalhar com temáticas relacionadas ao racismo, justificada por ela como falta de maturidade dos(as) alunos(as).

A instituição escolar desempenha papel fundamental na construção de uma educação antirracista. Então, faz-se necessário que os docentes realizem estratégias pedagógicas que valorizem as diferenças de cada povo. Para Roos (2010), o espaço escolar está repleto de alunos(as) de diversas etnias, sendo essencial que o(a) professor(a) estabeleça estratégias pedagógicas antirracistas. Estas devem favorecer a conscientização da valorização da ancestralidade, da resistência etc.

E, ainda, enfatizar a importância dos sujeitos negros para o desenvolvimento político, social e cultural do Brasil, construindo a autoestima e o respeito dos(as) alunos(as) em relação às diferentes etnias presentes na sociedade. Sobre o primeiro encontro, a professora PB o avaliou da seguinte forma: “O curta traz uma temática séria e profunda da discriminação racial, a história envolve o aluno a dar sua opinião e entender como o racismo é praticado nos dias atuais. Não foram apresentadas dificuldades durante a realização dessa atividade” (PROFESSORA PB, 5/11/2019).

Em uma conversa informal, a professora PB afirmou já ter utilizado o curta-metragem - *O Xadrez das Cores* - para trabalhar o racismo. Em sua avaliação, ela sugeriu que a atividade seria ainda mais bem aproveitada se, após a discussão sobre a temática do filme, fosse montado um teatro em que os(as) próprios(as) alunos(as) apresentassem experiências racistas por eles(as) vivenciadas ou presenciadas, contando-se com a participação de toda a comunidade escolar. A professora acredita ser preciso levar em consideração a necessidade de falar e refletir sobre a temática do racismo por meio das experiências dos(as) próprios(as) alunos(as).

Souza e Costa (2013) recomendam utilizar o teatro como estratégia pedagógica para estimular a reflexão e o debate sobre o racismo, dado o caráter provocativo e criativo no seu processo de elaboração e apresentação. Essa é a perspectiva do Teatro do Oprimido (BOAL, 2005) na qual todos são atores e expectadores. Juntos no teatro podem representar e modificar a realidade (CARTAXO, 2001).

As professoras PA e PB foram sucintas e objetivas na avaliação dessa atividade, considerando bom o rendimento dos(as) alunos(as). No entanto, era imprescindível também saber que compreensões os(as) alunos(as) tiveram sobre o assunto da atividade, isto é, se eles(as) conseguiram identificar as representações racistas exibidas no curta-metragem.

A primeira questão faz referência à temática e àquilo que mais impactou durante a exibição do curta-metragem. Por conseguinte, um total de 43 (85%) informantes afirmou que a temática se tratava de racismo; 3 (5,9%) sobre brancos e negros; 2 (4%) sobre jogo de xadrez, 2 (4%) não responderam e 1 (2%) relatou que o assunto era consciência negra. Diante dos dados obtidos, a maioria dos(as) alunos(as) conseguiu fazer uma análise e identificar a existência do racismo na relação entre patroa (branca) e empregada (negra).

Essa questão teve como premissa verificar e compreender como as situações de racismo interferem na condição econômica e na forma como os(as) negros(as) são tratados(as) na sociedade. Após alcançar essa compreensão, é possível lutar por mudanças sociais (LOPES, 2005).

Por meio das respostas obtidas nessa questão nota-se que as situações exibidas no curta-metragem provocaram diversas reações nos(as) estudantes. A "estudante O" observou que a patroa associa o negro à criminalidade. Essa associação tem consonância com as concepções incorporadas pelo pensamento social do Brasil. O positivismo, o social evolucionismo e o social-darwinismo, associados à criminologia consolidaram modelos explicativos da sociedade e do Estado brasileiros com base no discurso racista. Desta forma, construíram-se teoricamente as chamadas "classes perigosas" ou a naturalização da periculosidade e da criminalidade, resultando na discriminação do negro e do mestiço (TERRA, 2010).

A "estudante B" achou interessante quando houve a inversão no jogo do xadrez, pois, com isso a personagem Cida mostrou que o(a) negro(a) pode ocupar outros espaços que, até então, apenas as pessoas brancas ocupavam. Já a "estudante E" estranhou que a personagem Cida voltasse a trabalhar para a patroa racista, depois de todas as situações humilhantes a que ela foi exposta. Essa situação decorre do fato de o mercado de trabalho ser excludente, principalmente para as mulheres negras que possuem baixos níveis de escolaridade sendo, ainda, as mais vulneráveis ao assédio moral no ambiente de trabalho.

A segunda questão propõe uma análise a respeito do modo como a patroa tratava a empregada. Nessa questão teve-se por intuito que os(as) alunos(as) identificassem a existência do racismo da patroa em relação à empregada por ela ser negra. Desse modo, 44 (86%) dos(as) estudantes concluíram que a patroa maltratava a empregada por ela ser negra e 7 (14%) por preconceito. Levando-se em conta as respostas obtidas, os(as) informantes da pesquisa compreendem ser o racismo caracterizado pelas marcas de negritude que o sujeito traz no corpo. "Quanto mais próximas forem as características pessoais de um indivíduo em relação a um tipo negroide, maior será a probabilidade de que essa pessoa venha a ser discriminada ao longo de seu ciclo de vida" (PAIXÃO, 2006, p.24).

Na terceira questão apresenta-se a frase racista de uma personagem do vídeo, "Negro só serve para jogar futebol", com o intuito de que os(as) estudantes compreendessem de forma crítica a relação do racismo com essa citação. Assim, para 36 alunos (70,5%) a personagem da patroa branca acredita que negro só tem sucesso profissional com o futebol; 7 (13,7%) afirmaram que, devido ao fato de a personagem da empregada ser negra, ela não sabe jogar

xadrez; 4 (8%) acreditam que a personagem branca imagina que, para jogar futebol, não precisa de inteligência e raciocínio; 4 (8%) entenderam que a personagem da patroa branca é racista.

As respostas evidenciaram que os(as) alunos(as) conseguiram perceber que a fala racista da personagem da patroa está relacionada ao entendimento de que ascensão social dos(as) afrodescendentes ocorre apenas por meio do esporte e da música. Para Campos (2018), o olhar social sobre o negro o influencia a ver o esporte como um caminho para superar as adversidades sociais. O corpo do(a) negro(a) está associado à inferiorização do ponto de vista social e é criminalizado. O outro olhar, que parte do princípio do estereótipo, relaciona-se à possibilidade de atuação no esporte; esse corpo é visto como forte e, conseqüentemente, está apto à prática esportiva, assim como em determinado período estava apto ao trabalho braçal.

Christofoletti e Watzko (2009) mostram que esse discurso dos estereótipos de que negros(as) “se dão melhor” com música e futebol do que com assuntos considerados sérios, como política e economia, é muito comum na sociedade brasileira. Conforme os autores, o discurso propagado é de que eles(as) são melhores em atividades que não exijam esforço intelectual ou instrução formal e que dependam apenas de talento e outros atributos. Essa identificação ocorre devido ao processo de desigualdade social. Para uma pessoa negra, com baixa escolaridade e poucas oportunidades de trabalho, o esporte apresenta-se como possibilidade de profissionalização e ascensão social.

Na quarta questão foi proposto aos(as) estudantes que interpretassem a fala da personagem da empregada. Apesar de ter nascido negra, pobre e com pouca escolaridade, ela percebe que o conhecimento pode ser um mecanismo para as mudanças sociais. Os dados obtidos foram os seguintes: 36 (70,5%) compreenderam que a fala da personagem empregada negra está relacionada a uma mudança de emprego; 7 (13,7%) relacionaram a fala à questão de respeito para com as pessoas negras; 5 (9,8%) entenderam que se tratava de racismo e 3 (5,8%) não responderam a essa questão. Essa pergunta tinha por objetivo refletir sobre a negação do conformismo e a busca pelo conhecimento para a transformação dos fatos.

Grande parte dos(as) estudantes conseguiu perceber a necessidade de se buscarem mecanismos para lutar contra o racismo, compreendendo que as condições excludentes em que estão os(as) negros(as) são uma herança histórica. Esta, além de os(as) discriminarem, os(a) exclui da sociedade.

Para a mulher negra essa realidade é ainda mais perversa. Conforme Christofoletti e Watzko (2009), as mulheres negras são a fatia mais marginalizada da sociedade brasileira. Elas recebem os salários mais baixos, possuem maior taxa de desemprego, maior incidência de morte materna, além de baixos níveis de escolaridade em comparação com as mulheres brancas. Diante dessa realidade, o “estudante K” tomou consciência de que todos(as) merecem respeito e igualdade de condições, independe de diferenças e especificidades de pessoa.

41

A última questão propunha que os(as) estudantes demonstrassem sua opinião acerca de qual teria sido o objetivo do autor do filme, ao expor uma relação conflituosa entre a personagem da patroa (branca) e da empregada (negra). Os resultados são os seguintes: 33 (64,7%) opinaram que o autor do vídeo quis demonstrar que todos(as) têm direitos iguais independentemente da cor da pele; 15 (29,5%) relataram tratar-se da questão do racismo e 3 (5,8%) para que haja uma convivência harmoniosa entre negros(as) e brancos(as).

De conformidade com as respostas obtidas, percebem-se algumas características importantes. Esses(as) alunos(as) tiveram a percepção de que a proposta do curta-metragem era abordar a questão do racismo. Os alunos enfatizaram ainda a busca pelo respeito e igualdade, independentemente da cor da pele.

1.2 Segunda Atividade: Discussão sobre o conceito de racismo

Para a segunda atividade, entregamos aos(as) estudantes duas folhas fotocopiadas; uma com três trechos que trazem o conceito de racismo e outra com a letra da canção - *Racismo é burrice* -, composta e interpretada por Gabriel, o pensador. Para essa proposta de atividade foram necessárias três aulas consecutivas.

O primeiro trecho foi o conceito de racismo de Sant'ana (2005), de Munanga (2005), e Gomes (2012). Para apresentar essas concepções foi realizada uma leitura compartilhada do texto e a explicação de como os autores conceituavam o racismo. Durante o processo de leitura compartilhada e dialogada, foram feitas diversas conexões com o curta-metragem assistido na atividade anterior. Essa relação foi importante; tanto o filme quanto os conceitos apresentados pelos autores abordavam a questão do racismo por meio das relações conflituosas entre brancos e negros. Esse exercício proporcionou uma reflexão ampla para a desconstrução do racismo.

Após o esclarecimento e o diálogo sobre as questões teóricas, exibimos a canção - *Racismo é burrice*. Os(as) estudantes ficaram animados ao ouvir a canção, pois a letra utiliza uma linguagem mais compreensível, além de ser um gênero musical (rap) com o qual a maioria dos(as) estudantes têm afinidade. Depois da execução, as professoras leram a letra da canção e, em seguida, houve breve reflexão sobre a origem do racismo e a perpetuação dele na sociedade brasileira. Durante a análise, os(as) estudantes utilizaram trechos da canção para demonstrar a importância de superar o racismo. Alguns trechos foram utilizados também na confecção de cartazes.

Após o debate sobre a letra da canção, as professoras PA e PB instruíram suas respectivas turmas a se organizarem em grupos de cinco pessoas para confeccionarem cartazes com mensagens de combate ao racismo. Durante essa atividade foi perceptível o entusiasmo dos(as) estudantes ao criarem os cartazes. O intuito dessa atividade era que, além das frases, eles(as) criassem desenhos que reforçassem ações para combater o racismo, colocando frases conscientizadoras nas folhas de cartolina. Após confeccionados, os cartazes foram colados no mural da escola para que pudessem ser vistos por toda a comunidade escolar.

Depois da aplicação dessa atividade notou-se a influência dos conceitos de racismo apresentados e discutidos em sala aula. Os(as) alunos(as) recorreram ao material textual da sequência didática para a confecção dos cartazes. Entende-se que houve mudança significativa nas concepções obtidas antes e depois da aplicação da atividade.

Sobre a segunda atividade, a professora PA avalia que ela contribuiu na prática do combate ao racismo, pois, além de teoria puderam expressar o que aprenderam na confecção dos cartazes, na pesquisa e representação dos desenhos [...]. Não tenho nenhuma sugestão para melhorar essa atividade" (PROFESSORA PA, 11/11/2019).

É importante ressaltar que a sequência didática não foi pensada para ser aplicada apenas em novembro; ela pode ser trabalhada em qualquer época do ano; embora seja possível que a maioria dos profissionais vá aplicá-la somente nesse mês em função do Dia da Consciência negra.

No que se refere ao segundo encontro, a professora PB avalia a atividade da seguinte forma: "Os alunos se expressaram de forma empolgante através dos desenhos durante a realização da atividade. Não foram encontradas dificuldades. [...]. Não foram encontrados aspectos negativos nessa atividade" (PROFESSORA PB, 12/11/2019).

Em ambas as análises das professoras foi enfatizada a empolgação por parte dos(as) alunos(as) ao confeccionar os cartazes. Nesse sentido, faz-se importante uma abordagem mais lúdica sobre o racismo, passível de estimular atitudes de respeito às diferenças e o reconhecimento de situações discriminatórias. A ação de educadores e educadoras é fundamental para a construção cotidiana de uma sociedade mais justa e democrática que repudie qualquer tipo de discriminação (GOMES, 2005).

Ao relacionar os conceitos acadêmicos de racismo e a canção trabalhada na sequência didática, o objetivo era que os(as) estudantes ampliassem a compreensão do racismo e percebessem como ele ainda está engendrado na sociedade brasileira. Na escola, e principalmente na sala de aula, o uso do cartaz tem como objetivo motivar e trazer informações para os alunos. Um cartaz confeccionado pelos(as) próprios(as) estudantes para apresentar essa

temática do racismo foi uma forma de envolvê-los(as), de estimular a criatividade e, ao mesmo tempo, identificar a percepção deles diante dos materiais apresentados.

1.3 Terceira Atividade: Debate sobre padrões estéticos e raciais

Para a terceira atividade da sequência didática, entregamos a letra da canção – Cabelo (de Arnaldo Antunes e Jorge Ben Jor, 1990) para cada aluno(a) acompanhar o videoclipe da canção. No início, o videoclipe causou certa estranheza, pois vários(as) estudantes desconheciam a intérprete da canção, Gal Costa. Somente após a leitura em separado da letra da canção, as turmas começaram a compreender que se estabelecia uma relação das imagens com a manipulação do cabelo. Posteriormente, fez-se a leitura do poema – Crespo, de Cleyton Vidal, que reafirma a importância do cabelo na construção da identidade da raça negra. Cabe ressaltar que, no questionário aplicado, os(as) estudantes (33,3%) relataram que o cabelo era a parte do corpo de que menos gostavam e que era motivo de zombaria dos(as) colegas (MENDONÇA, 2021).

Nessa atividade, as professoras PA e PB realizaram uma roda de conversa com o objetivo principal de debater a questão do cabelo do(a) negro(a) como signo da representatividade da identidade negra. Além da identidade, as reflexões levaram em consideração os padrões de beleza midiáticos e os diferentes tipos de beleza.

A roda de conversa organizada não foi gravada a pedido dos(as) participantes que se sentiram contrangidos(as). Por isso a transcrição dos dados da roda de conversa foi realizada por meio das anotações do diário de campo e realizada da maneira mais fiel possível, isto é, mais próxima da linguagem espontânea na oralidade dos(as) estudantes.

A roda de conversa é um recurso pedagógico essencial para o ensino da oralidade devido a suas características próprias e estratégias didáticas. Estas possibilitam aos(às) estudantes trocar experiências, produzir conhecimentos sobre diferentes temáticas, compartilhar experiências de vida, aprender regras, valores, demonstrar respeito mútuo, atitudes de solidariedade, como também aprender a lidar com alguns conflitos e situações-problema (CRUZ, 2018). Essa roda de conversa ocorreu na quadra de esportes da escola campo nos dias e horários agendados previamente com as professoras. Visando proporcionar um clima acolhedor e de descontração, os(as) estudantes sentaram-se no piso da quadra organizados(as) em pequeno círculo.

Na aplicação dessa atividade houve maior participação das meninas na discussão sobre o cabelo, vez que o cabelo da mulher pode representar vários significados. O estilo do cabelo de uma mulher possibilita saber as características que a definem, por exemplo, se ela é moderna ou tradicional, se é modesta, vaidosa, ou ainda, se defende alguma ideologia (PIRES, 2015). De modo diferente, houve o desinteresse dos meninos em participar da roda de conversa. Alguns citaram o corte de cabelo de jogadores de futebol como padrão de beleza, porém, de forma superficial, sem questionamentos e posicionamentos em relação à temática discutida.

A manipulação do próprio cabelo e a percepção do outro sobre o cabelo do(a) negro(a) assumem contornos diferentes de acordo com o gênero. Isso ocorre porque as mulheres negras, assim como outras mulheres, têm sua identidade marcadamente ligada ao cabelo. Este é entendido como a representação da feminilidade. Para a negra, viver na ditadura da estética branca significa viver sem a liberdade de poder ser negra em sua plenitude física, cultural e identitária (GOMES, 2002).

Durante a roda de conversa, algumas estudantes relataram terem sofrido com apelidos discriminatórios por causa do cabelo volumoso e que a relação do cabelo crespo pode estar associada ao “ruim”, vez é muito “difícil” para pentear. Outras afirmaram ser o cabelo de negro considerado feio por causa da escravidão. Quanto a essa questão de pentear o cabelo, Chevannes (1998) relata que os pentes eram fabricados ou importados para pentear os cabelos lisos. Os pentes femininos eram maiores e possuíam espaços maiores entre seus dentes e serviam para o processo

doloroso de desembaraçar os fios, entretanto, os(as) afrodescendentes tinham dificuldades com o costume de pentear o cabelo.

Os estigmas negativos que recaem sobre o cabelo crespo são fruto do processo de europeização no período colonial brasileiro. Isto justificava o modelo ideal de beleza como sendo o da mulher branca. Sob esse olhar, colocava a mulher negra e seu corpo à margem de um sistema de dominação e oprimia esse modelo estético, tido como feio, fora dos moldes (SANTOS, 2009).

Sobre as transformações capilares, as estudantes afirmaram que isto faz parte da autoestima das mulheres, ou seja, mudar constantemente e não tem relação com racismo. Nesse momento, uma aluna disse “que tem dias que gosta do cabelo cacheado, mas tem outras vezes, que utiliza a chapinha para alisar”. Carvalho (2015) afirma que, independentemente de o cabelo ser natural ou alisado, o importante são as representações políticas e as conquistas sociais que a população negra possa alcançar.

Ao iniciar a discussão sobre os padrões estéticos veiculados pelos meios de comunicação, as estudantes identificaram como características de beleza, ser magra, alta, branca e cabelos lisos. Isto ocorre porque a mídia ainda apresenta como referência de beleza penteados e cortes de cabelos que remetem à estética branca. Em que pese todo o referencial positivo que vem se construindo ao longo das últimas décadas em relação à estética do cabelo do negro(a), essa representatividade ainda é pequena se comparada aos padrões de cabelos lisos. “Mesmo com todo o arsenal de luta do Movimento Social Negro e as políticas públicas de promoção da igualdade racial, o mercado midiático apresenta os(as) negros(as) em número bem inferior à realidade populacional do Brasil” (CARVALHO, 2015, p.23).

Em relação à construção de identidade por meio do cabelo, os(as) estudantes pesquisados(as) acreditam que este faz parte da construção da identidade, ou seja, reflete o estilo de cada pessoa. Desse modo, o cabelo é um dos elementos mais perceptíveis do corpo. Em qualquer grupo étnico ele é tratado e manipulado. No entanto, a sua simbologia diferencia de cultura para cultura. Essa característica peculiar do cabelo confirma a dele como símbolo identitário (GOMES, 2003).

Quanto à avaliação dessa terceira atividade, a professora PA, de forma sucinta, acredita “Ser interessante ressaltar a questão da aceitação, autoestima do cabelo [...] Todos os aspectos foram positivos” (PROFESSORA PA, 18/11/2019). Já a professora PB ressalta que “a questão dos padrões de beleza que a mídia traz mostra o lado do racismo e preconceito imposto de forma natural. Portanto, trabalhar o tema com os alunos é uma forma de mostrar como tais atitudes se mostram racistas e devem ser combatidas” (PROFESSORA PB, 19/11/2019). No final da roda de conversa, a professora PB enfatizou a ideia de que cada um(a) tem seu estilo, o qual deve ser respeitado, e que a decisão de assumir a estrutura original do seu cabelo crespo deve atender a uma vontade própria, nunca a pressões alheias. Essa narrativa contribui para reforçar o respeito mútuo à diversidade.

1.4 Quarta atividade: Valorização da cultura afro-brasileira

Para a última atividade foi planejada uma oficina de bonecas *abayomi* com o intuito valorizar aspectos da cultura afro-brasileira. A proposta metodológica é trabalhar com a temática de maneira lúdica por meio da construção de objetos pedagógicos. A atividade com as bonecas possibilitou intercalar o ensino de História da África e a educação antirracista de modo a estimular nos(as) alunos(as) afetividades e sensibilidades para novo olhar acerca das relações étnico-raciais (RODRIGUES e SABINO, 2016).

Nessa atividade foi entregue aos(às) alunos(as) o material impresso para explicar a história das bonecas *abayomi*. Em seguida, foram entregues os materiais para a confecção das bonecas aos(as) estudantes e esclareceu-se como essas bonecas seriam confeccionadas.

Os receios para a oficina, em princípio, eram que houvesse rejeição dos pais ou responsáveis pela possibilidade de eles(as) pensarem que as bonecas estariam relacionadas ao “vodu” **1**, e também a resistência dos meninos por se tratar da construção de uma boneca. Esse último receio se deve a preconceitos incutidos na sociedade pela cultura sexista em que a boneca é considerada “coisa de menina” (OLIVEIRA, 2016).

As reações dos(as) estudantes com a história das bonecas e a confecção desse material foi de entusiasmo para com a atividade e muitos deles(as) acabaram criando um vínculo de afetividade com suas bonecas. No final da oficina já estava previsto que os(as) alunos(as) dariam de presente as bonecas para alguém que considerassem precioso.

Sobre esse movimento, a professora PA avalia que “[...] a atividade é muito importante, pois esse trabalho sobre história do nosso país, conhecer um pouco sobre a vida dos escravos foi bem interessante” (PROFESSORA PA, 25/11/2019). A professora PB avaliou a atividade da seguinte forma: “[...] esta oficina trouxe inovação para os alunos, que se dedicaram para realizar a atividade. Algumas crianças tiveram algumas dificuldades para montar a boneca, mas com as instruções logo sanaram suas dúvidas. Não houve aspectos negativos” (PROFESSORA PB, 26/11/2019).

A inclusão de atividades pedagógicas criativas e lúdicas na escola é importante porque “o lúdico está relacionado a tudo o que possa nos dar alegria e prazer, desenvolvendo a criatividade, a imaginação e a curiosidade, desafiando a criança a buscar solução para problemas com renovada motivação” (OLIVEIRA, 2008, p. 29).

2. Considerações Finais

Mais uma vez, ressalta-se que a sequência didática foi aplicada no mês de novembro. Nesse período, a escola campo já vinha desenvolvendo atividades para o Dia da Consciência Negra (20 de novembro). Os(as) estudantes estavam familiarizados com a temática, o que contribuiu para o bom resultado da aplicação do produto educacional e maior motivação dos(as) alunos(as) e das professoras em participar.

A avaliação das professoras aplicadoras do produto educacional foi de extrema relevância. Por mais que haja preocupação na elaboração das atividades propostas, só se pode ter uma percepção real do produto após a sua aplicação. Encontrar estabilidade em relação ao campo da pesquisa e a sua concretização no que tange ao produto educacional é desafiador e complexo ao mesmo tempo. Porém, notou-se durante a realização das atividades e por meio das narrativas das professoras que esse material pode contribuir para a prática de uma educação antirracista.

Apesar das limitações desse produto educacional, espera-se que ele ainda continue a desenvolver nos(as) estudantes um pensamento crítico-reflexivo quanto à existência do racismo, contribuindo para a educação das relações étnicas e raciais. Sem dúvida, o produto educacional aqui discutido, embora tenha sido pensado para a realidade específica de uma escola pública interiorana, possui alcance nacional podendo ser aplicado em qualquer escola pela forma geral com que trata as relações étnicas e raciais no Brasil.

3. Referências

ANTUNES, Arnaldo; BEN JOR, Jorge. **Cabelo**. In: COSTA, Gal. Plural: São Paulo: RCA Records-BMG-Ariola Records, 1990 (CD).

BOAL, Augusto. **Teatro do Oprimido**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2005.

CAMPOS, Flávio. O futebol é um meio de ascensão social para jovens negros? Alma Preta. 16 jul. 2018. **Cotidiano**. 2018. Disponível em: <https://almapreta.com/sessao/cotidiano/o-futebol-e-um-meio-de-ascensao-social-para-jovens-negros>. Acesso: 21 out. 2020.

CARTAXO, Carlos. **O ensino das artes cênicas na escola fundamental e média**. João Pessoa: Carlos Cartaxo, 2001.

CARVALHO, Eliane Paula de. **A identidade da mulher negra através do cabelo**. Monografia (Especialização em Educação das Relações Étnico-Raciais) - Universidade Federal do Paraná. Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros. Curitiba. 2015.

CHEVANNES, Barry (ed). **Rastafari and other African-Caribbean worldviews**. London: MacMillan Press Ltd, 1998.

CHRISTOFOLETTI, Rogério. WATZKO, Roberta Cunha. Mulheres negras nos jornais: exclusão, gênero e etnia. **Revista Famecos**, Porto Alegre, n. 39, p. 98-104, ago. 2009.

CRUZ, Leocardia Cristina Reginaldo. **Análise de experiência de rodas de conversa sobre educação das relações étnico-raciais por meio da percepção de alunos do ensino fundamental I**. 2018. Dissertação (Mestrado em Processos de Ensino, Gestão e Inovação) - Programa de Pós-graduação em Processos de Ensino, Gestão e Inovação da Universidade de Araraquara, Araraquara, 2018.

GOMES, Nilma Lino. Trajetórias escolares, corpo negro e cabelo crespo: reprodução de estereótipos ou ressignificação cultural. **Revista Brasileira de Educação**. [online], n.21, p.40-51, 2002.

_____. Educação, identidade negra e formação de professores/as: um olhar sobre o corpo negro e o cabelo crespo. UFMG. In: **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.29, n.1, p. 167-182, jan./jun. 2003.

_____. A Lei n. 10.639/03 como fruto da luta anti-racista do Movimento Negro. In; BRASIL. **Educação anti-racista: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03**. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Brasília: MEC/SECADI, 2005, p. 39-62 (Coleção Educação para todos).

_____. **Corpo e cabelo como símbolos da identidade negra**. (2012) Disponível em:

<http://www.acaoeducativa.org.br/fdh/wp-content/uploads/2012/10/Corpo-e-cabelo-come-s%C3%ADmbolos-da-identidade-negra.pdf>. Acesso em: 16/01/2020 . Acesso em 22/05/2022.

GOMES, N. L. **Sem perder a raiz: corpo e cabelo como símbolos da identidade negra**. 2.ed. São Paulo: Autêntica., 2007. 416p.

LOPES, Véra Neusa. Racismo, preconceito e discriminação. In: MUNANGA, Kabengele (org.). **Superando o Racismo na escola**. 2. ed. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria da Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005, p.185-204.

MENDONÇA, Flávia Fernanda R. **Por Uma Educação Antirracista: Uma Proposta De Mediação E Intervenção Para As Relações Étnico-Raciais Na Rede Municipal De Educação De Itauçu-Go**. Goiânia: Universidade Federal de Goiás, 2021 (Dissertação de Mestrado).

MUNANGA, Kabengele (org.). **Superando o racismo na escola**. Brasília: Ministério da Educação, 2005.

O Xadrez Das Cores. Direção: Marco Schiavon. Produção: Marco Schiavon, Midmix Entretenimento, 2004, 22min. Disponível em: <http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/modules/video/showVideo.php?video=12565>. Acesso

em 22/05/2022.

OLIVEIRA, Fernanda Soares de. Amarrando tecidos e desatando preconceitos: bonecas Abayomi como estratégia de ensino-aprendizagem da história e cultura africana. In: VIII ENCONTRO ESTADUAL DE HISTÓRIA, 8. 2016, Feira de Santana. **Anais** [...]. Feira de Santana: ANPUH, 2016. Disponível em

http://www.encontro2016.bahia.anpuh.org/resources/anais/49/1475263944_ARQUIVO_Artigobonecas.pdf.

Acesso: 23 set.2020.

OLIVEIRA, Gleize Ramos de. **A importância do lúdico no processo de ensino-aprendizagem**. Monografia. (Especialização) – Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação – Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2008.

PAIXÃO, Marcelo Desigualdade nas questões raciais e sociais. In: BRAND O. Ana Paula (Coord.) **Saberes e fazeres, v.1: modos de ver**. Rio de Janeiro: Fundação Roberto Marinho, p. 21-36, 2006.

PIRES, Karen Tolentino de. **Crespa ou alisada**: os diferentes significados da manipulação do cabelo afro entre mulheres negras da cidade de Santa Maria-RS. Santa Maria: Universidade Federal de Santa Maria, 2015. (Dissertação de Mestrado em Sociologia).

RODRIGUES, Ruber P. A.; SABINO Romes. **História e sensibilidade nas bonecas abayomi**: possibilidades para uma educação antirracista. Aparecida de Goiânia: Faculdade Alfredo Nasser, 2016. (Monografia - Licenciatura em História)

47

ROOS, Roseli R. **O preconceito racial no contexto escolar**. 2010. Monografia. (Graduação em Pedagogia) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2010. Disponível em:

<https://lume.ufrgs.br/handle/10183/71890>. Acesso: 10 nov. 2017.

SANT'ANNA, 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: MEC/SECAD, p. 39-68, 2005.

SANTOS, Maricélia dos. **A contemporaneidade da mulher na Serra do Cajueiro**. 2009. Monografia. - Centro de ensino Superior do Seridó, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Caicó, 2009.

SOUZA, Roberlei Batista de; COSTA, Armando João Dalla. O teatro como estratégia de ensino da história e cultura afro-brasileira no ensino médio. In: **Cadernos PDE**: os desafios da escola pública paranaense na perspectiva do professor PDE. v. 1, 2013.

TERRA, Maria Lúvia. **Negro suspeito, negro bandido**: um estudo sobre o discurso policial. Araraquara: Universidade Estadual Paulista, 2010 (Dissertação de Mestrado).

CONTATOS

Flávia Fernanda Rodrigues Mendonça •

Universidade Federal de Goiás •

Flavia-geo@hotmail.com

Danilo Rabelo •

Universidade Federal de Goiás •

rabelodanilo62@ufg.br

Trajetórias de Vida de Mulheres Negras e suas reverber(ações) na luta antirracista

AUTORAS

Cláudia Gomes Cruz

Mônica Regina Ferreira Lins

48

1. Introdução

O presente relato tem por objetivo apresentar, em linhas gerais, a pesquisa *Trajetórias de vida de mulheres negras e suas colaborações para a (re)Educação das relações étnico-raciais* e o produto educacional, bem como o audiovisual *Nós somos porque somamos*. Com a orientação da Prof.^a Dr.^a Mônica Regina Ferreira Lins, ambos foram desenvolvidos no Programa de Pós-Graduação de Ensino em Educação Básica (PPGEB) da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Esta pesquisa se originou em virtude dos atravessamentos entre a trajetória de vida da pesquisadora (mulher negra), a trajetória da população negra que, em sua maioria, dadas as interdições históricas não usufrui dos mesmos privilégios da branquitude. Por isto, muitas vezes precisa interromper caminhos educacionais. Levou-se em conta, também, a urgência de se (re)educarem as relações étnico-raciais.

Compreendendo branquitude como lugar social de privilégio. Nesta pesquisa, objetivou-se reverberar vozes negras, muitas vezes desautorizadas face ao racismo, a fim de pontuar que a despeito deste sistema de opressão, mulheres negras são sujeitos históricos e políticos (Carneiro, 2003). Contudo, é importante destacar que não procurávamos quaisquer mulheres negras e o porquê disto.

Almeida (2018, p. 49) ressalta que “o racismo, enquanto processo político e histórico, é também um processo de constituição de subjetividades de indivíduos cuja consciência e afetos estão, de algum modo, conectados com as práticas sociais”. Sendo assim, ser uma pessoa negra não significa se ver desta forma e/ou compreender a operacionalização dessa opressão em termos individual, institucional e estrutural. Daí a importância de romper com falas únicas que levam à massificação de tais ideias excludentes. Neste sentido, considerando também que os estabelecimentos de ensino, muitas vezes, reproduzem, naturalizam e/ou se isentam diante de opressões estruturais, destacou-se o seguinte objetivo de pesquisa: fomentar, a partir das narrativas de mulheres negras conscientes da própria negritude e da importância da luta antirracista, reflexões e intervenções na expectativa de colaborar para o combate de práticas racistas, preconceituosas e discriminatórias no cotidiano escolar, quiçá em outros cotidianos. Logo, trata-se de uma pesquisa qualitativa.

A metodologia utilizada foi a de Histórias de Vida; a expectativa era conhecer e analisar histórias de vida perpassando pelos trajetos escolares das mulheres negras que nos propusemos entrevistar. Após um questionário exploratório em que elas se autodeclararam negras, e cientes de que a pauta racial deve ser discutida e visibilizada, chegamos às seguintes pessoas: Renata da Conceição Vergilho de Paula (Estimuladora materno-infantil na Prefeitura Municipal de Duque de Caxias), Mônica da Silva Gomes (Técnica em Assuntos Educacionais na Universidade Federal do Rio de Janeiro e Professora Inspetora Escolar do Estado do Rio de Janeiro) e Edna Olímpia da Cunha (Professora na Prefeitura Municipal de Duque de Caxias). Nesse momento, as principais bases teóricas já estavam definidas e amadurecidas.

49

Utilizamos os escritos de Almeida (2018), autor que organiza os estudos acerca do racismo estrutural fazendo-nos refletir sobre os impactos dessa opressão na sociedade, bem como o favorecimento da perpetuação do status quo. Ou seja, a manutenção dos privilégios para uns em detrimento de outros. Por outros se deduzem pessoas negras, indígenas e quaisquer pessoas fora dos padrões eurocêntricos. Visando dialogar com epistemologias outras, também recorreremos às contribuições da opção decolonial e do pensamento feminista negro, por meio dos estudos de autores, como Mignolo (2007) e Bernardino-Costa e Grosfoguel (2016) e de feministas negras, entre as quais, Collins (2016), Carneiro (2003) e Ribeiro (2017). Esses estudiosos vislumbram novas formas de pensar a sociedade que vivemos, rompendo com uma única forma de conceber o conhecimento. Diante do exposto, consideramos que a pesquisa e o audiovisual que a integra dialogam com o disposto na Lei Nº 10.639/03 e Lei Nº 11.645/08. Essas Leis alteram a LDB Nº 9.394/96 incluindo a obrigatoriedade da cultura afro-brasileira e indígena nos currículos escolares, assim como previsto na Resolução Nº 01/04. Neste caso, trata-se de diretrizes curriculares para a educação das relações raciais visando (re)educar pensamentos e ações avessas às pautas que valorizam o respeito aos direitos humanos e a justiça social.

2. Se os interditos vêm de longe, nossos passos e saberes também...

Quanto à questão racial, Ianni (2004) ressalta que não se trata de um desafio contemporâneo e sim histórico, uma vez que as opressões são redimensionadas a depender do contexto social. Por esse motivo, antes de adentrar nas histórias de vida das mulheres negras, consideramos pertinente fazer um pequeno apanhado histórico sobre os interditos pelos quais a população negra foi e ainda é alvo. Temos em vista demonstrar os impactos do racismo nas trajetórias de vida desse grupo étnico, em relação aos direitos civis, com destaque para o processo de escolarização.

No primeiro capítulo foram destacadas algumas dessas interdições, como o impedimento de acesso das pessoas negras, que foram escravizadas, à instrução primária, disposto na Constituição de 1824 e na Lei Nº 1 de 1837. Posteriormente, ocorreram obstáculos referentes à escolarização da população negra, como a eugenia prevista na Constituição de 1934. Além disso, foram evidenciadas políticas implementadas pelo governo brasileiro para beneficiar outros grupos, como a Lei Nº 5.465 de 1968, conhecida como Lei do Boi. Sendo esta a primeira lei de cotas deste país destinadas às pessoas que possuíam condições financeiras, logo, não se destinava às pessoas negras, sem posses em sua maioria.

Neste quesito, Hasenbalg (2005) amplia o debate, distinguindo que os impasses na trajetória da população negra, vão além da herança escravagista de nosso país. Segundo ele, a condição subalterna em que muitas pessoas negras foram lançadas, dá-se em virtude da ausência de políticas públicas por parte do Estado as quais deveriam ter sido implementadas à época e não o foram.

Apesar deste cenário, a história de pessoas negras na formação da sociedade brasileira, em muitos cotidianos, continua sendo contada sob o viés eurocêntrico. Dessa forma, as pessoas que foram apregoadas como inferiores, muitas vezes, precisam gritar para se fazerem ouvir. Todavia, o racismo e esta grita por reivindicações de direitos não constituem ação contemporânea; são uma postura histórica. Contudo, apesar das constantes tentativas de invisibilizações, pessoas negras continuam resistindo.

Para comprovar, realçamos as contribuições dos Movimentos Negros, tomando por base o entendimento de Gomes (2017) que o apresenta como educador e ator político. Com base nesse movimento, denuncia-se o mito da democracia racial e ressignificam-se os olhares em relação às pessoas negras no intuito de romper com os estereótipos a elas atribuídos.

E também foi e tem sido esse mesmo movimento social o principal protagonista para que as ações afirmativas se transformassem em questão social, política, acadêmica e jurídica em nossa sociedade,

compreendidas como políticas de correção de desigualdades raciais desenvolvidas pelo Estado brasileiro (GOMES, 2017, p.18).

Desta forma, é notório que o Estado brasileiro implementa ações afirmativas com recorte racial em virtude da pressão dos movimentos sociais. Entretanto, mesmo com a amplitude das discussões que apontam tais iniciativas como correções de desigualdades, visando à equidade, ainda ecoam narrativas avessas que as classificam como falta de capacidade. Isto não aconteceu de 1968 a 1985, durante a vigência da Lei Nº 5.465, quando os beneficiários das cotas não tinham a cor da pele que se rejeita, ou seja, a cor da pele preta.

A luta por direitos é árdua e tem história. A Imprensa Negra, a Frente Negra Brasileira, o Teatro Experimental do Negro, a Marcha contra o Racismo são alguns exemplos dessas histórias de lutas; os números que nos dizem muito sobre a disparidade racial. Os estudos de Paixão e Carvano (2012) destacam, por exemplo que, no censo de 1890, algumas informações importantes, como ocupação e escolaridade, não foram coletadas. Se fossem, certamente, ficaria evidente quem estava na base da pirâmide social e educacional, uma vez que até bem pouco tempo ainda havia pessoas negras escravizadas por isto, impedidas de ter acesso à educação, salvo algumas exceções.

Nascimento (2016) amplia o debate sobre o genocídio do povo negro ao evidenciar que este não se resume à morte; estende-se às inúmeras manobras de extermínio da cultura, da história, da visibilidade e tudo mais que remeta às potencialidades de pessoas negras. Inclui-se ainda o estímulo ao branqueamento da raça, bem como o branqueamento cultural, com destaque para a violência em relação às mulheres negras. Dessa forma, a ampliação da ideia de genocídio dialoga com as discussões levantadas ao longo do capítulo, pois nos permite perceber nuances do racismo confirmando que, no Brasil, a democracia racial nunca existiu.

3. Mulheres negras e os diálogos com o feminismo negro, a opção decolonial e o processo ensino-aprendizagem...

No segundo capítulo vimos que mulheres, em geral, foram impedidas de exercerem seus direitos de cidadania por muito tempo. O direito ao voto e aos direitos políticos, por exemplo, foram conquistados mediante uma história de reivindicações, porém, se pensarmos nas mulheres negras, presentes nessas lutas, chegaremos à conclusão que já estavam travando outras, em frentes diferentes, desde muito tempo devido à racialização que foram submetidas. Portanto, visando destacar à figura da mulher negra, objeto de investigação da pesquisa, optamos por pontuar que as que vieram antes de nós são protagonistas na luta por sobre(vivência) e fundamentais na denúncia de que o feminismo hegemônico não contemplava todas as mulheres.

O caráter universal do feminismo hegemônico, grosso modo, impossibilitava que as subjetividades das mulheres fossem levadas em consideração, o que significa dizer que raça, classe e orientação sexual, por exemplo, que também são categorias que merecem atenção em relação às opressões que sofrem, não as recebia. Logo, segundo Bairros (1995) as lutas por direitos iguais aos homens privilegiavam mulheres heterossexuais da classe média.

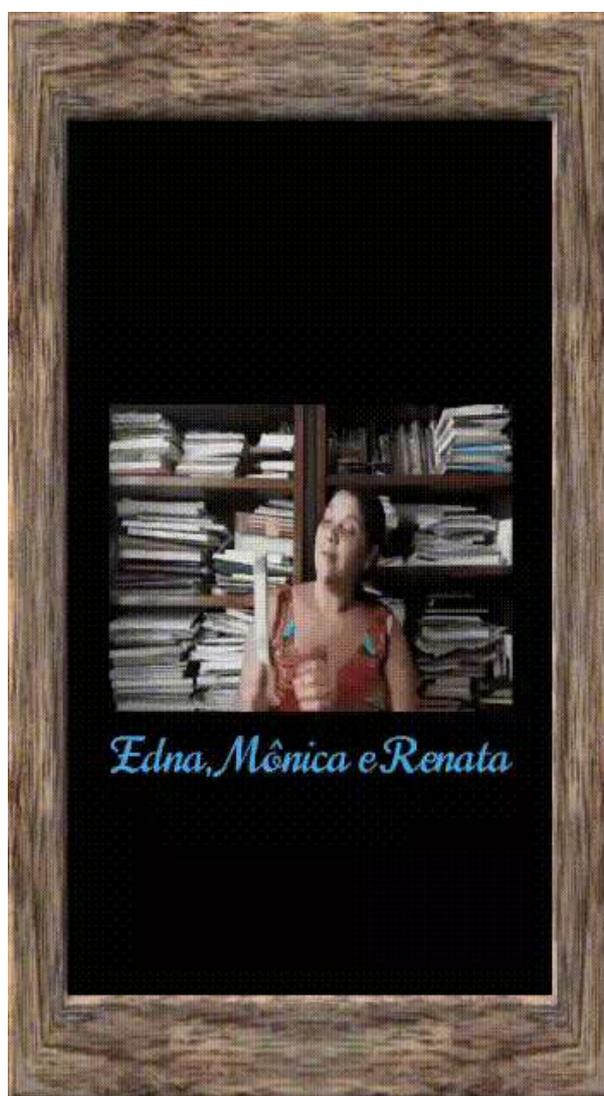
Aqui no Brasil, podemos dizer que, o feminismo começa a enegrecer a partir de 1980, com as contribuições de mulheres negras como Lélia Gonzalez e Sueli Carneiro que denunciavam a falta de representatividade negra nos espaços. Isso não quer dizer, que outras, antes delas, não o fizeram. A grita das nossas, encontra sintonia com o pensamento de militantes e ativistas norte-americanas como Angela Davis, bell hooks e Patrícia Hill Collins.

Davis (2016), em sua obra *Mulher, Raça e Classe* já refletia sobre o entrelace das opressões. Contudo, o conceito de interseccionalidade, que remete a esta ideia de não as hierarquizar, foi cunhado por Kimberlé Crenshaw, uma norte-americana, estudiosa das questões de raça e gênero. Tal conceito é compreendido por Akotirene (2018) como uma ferramenta metodológica para se pensar novas formas de se combater as desumanidades que atentam contra grupos distintos dos padronizados.

"Ao politizar as desigualdades de gênero, o feminismo transforma as mulheres em novos sujeitos políticos", diz Carneiro (2003, p.119). E ao enegrecê-lo, vai na contramão dos estereótipos que o colonialismo nos impunha e que a colonialidade (reprodutora de aparatos com padrões epistemológicos coloniais) continua a nos ultrajar. Portanto, pôr em prática novas formas de ser, saber e poder é fundamental. E, assim, estabelecemos costuras entre o pensamento feminista negro, a opção decolonial e o processo ensino-aprendizagem, já que os dois primeiros visam o rompimento com uma história única (Adichue, 2009), ou seja, uma geopolítica do conhecimento que reduz e/ou invisibiliza culturas e povos.

Nesta perspectiva, trazemos para roda de conversa alguns autores, a saber: Mignolo (2007) que sugere a desobediência epistêmica apontando a necessidade de desobedecer frente aos paradigmas excludentes e (re)aprender, de uma maneira mais humana e respeitosa. Gomes (2012) que discorre sobre a descolonização dos currículos na expectativa de subverter padrões hegemônicos, o que dialoga com Candau (2008) e Zeichner (2008), que ressaltam a importância do respeito à dignidade humana e a prática educativa atrelada a justiça social, respectivamente.

4. As trajetórias de Edna, Mônica e Renata e seus impactos



O próximo passo no trajeto da pesquisa foi apresentarmos as mulheres negras, profissionais da educação, com mais consubstancialidade. Então, no terceiro capítulo, optamos por relatar as trajetórias de cada uma das mulheres, separadamente, para depois trazermos suas visões de mundo a partir de suas vivências. Mesmo cientes da

inseparabilidade entre trajetórias de vida e as visões acerca de algumas questões a partir destas trajetórias ousamos estruturar o capítulo desta forma a fim de conhecer algumas particularidades de cada uma das mulheres e, posteriormente, suas expectativas e reflexões sobre a luta antirracista.

Como neste relato é inviável trazer todos os elementos por elas apontados, abaixo segue um poema sobre cada uma delas, que de antemão, avisamos não devem ser interpretados como um resumo ou uma definição das mulheres, apenas um aperitivo de suas potencialidades.

Renata

Renata é estimuladora materno-infantil
Que se intitula pertencente da tradicional família preta do Brasil
Por conta das constantes tentativas da branquitude em estereotipar,
Pessoas e famílias pretas, predefinindo os lugares que podem ocupar.

Durante seu trajeto na escola
Foi alvo de apelidos relacionados a cor de sua pele
Contudo, não os internalizou.
A autoestima ajudou.

Dona de uma autoestima estimulante,
Ela que brinca ser a última paleta do tom de cor,
Considera que para ser negro no Brasil
É necessário ser da sua cor.

Mesmo julgando a prática do racismo óbvia,
Demonstra preocupação com a negritude e parte da população,
Pois acredita que o colorismo confunde,
Fazendo com que muitos não reconheçam o racismo e sua amplitude.

Não se considerava inatingível em relação as ofensas na escola,
Mas entendia que eram mais sobre quem as proferia do que sobre ela
A despeito disso tudo, destaca que criava tendências,
Inovando modelitos e penteados diferentes dos padrões predeterminados.

Maria, além de mãe, é o seu maior exemplo,
Sua grande incentivadora.
Tem grande influência no seu pensar e portar
Diante da sociedade que aí está.

Gosta de usar salto quinze,
Dar nome ao samba,
De preparar o cozido,
Mas entende que vai além disso.

Entende que mulheres negras
São constantemente estereotipadas
E que tais banalidades
Não traduzem a extensão de suas habilidades.

Cita a vivência enquanto passista:
Uma experiência que traz boas recordações e também reflexões,
Porque muitas vezes ao defender a agremiação,
Foi vítima de objetificação.

Cita também, experiências exercendo sua função na área da Educação,
Relembra dos olhares e falas depreciativas acerca de seu turbante e fio de conta,
Dos livros sobre a cultura africana, proibidos de serem utilizados,
Que denotam que a diversidade e a laicidade do Estado, muitas vezes, são direitos violados

Renata não é uma heroína
E também não é uma vítima
Mas algumas percepções podemos ter: é irreverente e segura para valer!
Renata é quem ela quiser ser, podes crer!

Mônica

Mônica é técnica em assuntos educacionais
Também professora inspetora escolar.
É mulher que se fez forte
Para o mundo enfrentar.

Ingressou na escola aos dez anos de idade
Porque não teve outra oportunidade.
Seu esforço foi tremendo,
Pois se sentia defasada e perdendo.

A escola, foi para ela, lugar de acolhimento
Porque lá recebia alimento.
Alimento do corpo e da esperança
O que lhe trazia conforto e bonança.

A escola, também foi, lugar de enfrentamento
Onde a cor da pele e o cabelo foram,

Muitas vezes, alvo de estupidez
Precisando combater com intrepidez.

Falar de sua infância lhe causa dor,
Apesar de ser consolador
O fato de ter superado
Tantos obstáculos deste mundo desolador.

De acordo com Mônica
Algumas lembranças
Apagou da memória
Para não precisar reviver certas histórias.

Atuou como empregada doméstica,
Operadora de telemarketing, recreadora e monitora.
Atuou no Projeto Afroascendente
E lá incentivou e ganhou amigos que considera parentes.

Esteve em contato com mulheres negras impactantes
Uma delas Andrea, enquanto estudantes.
O contato virou relação de sororidade e dororidade
O que as fez criar laços de irmandade que possivelmente atravessará a eternidade.

Durante sua trajetória
Sentiu na pele o racismo desta sociedade
Que reduz histórias como a sua à superação
Tapando os olhos para opressão.

Ser forte foi o que lhe restou
Estudar, aprender e reaprender também gostou
Por isso, a mestra pensa em voltar a estudar
Seguindo seu caminhar.

Mônica não é uma heroína
E também não é uma vítima.
Mas algumas percepções podemos ter: é insistente, dedicada e ousada para valer!
Mônica é quem ela quiser ser, podes crer!

Edna

Edna é professora
Também é encantadora
Seu amor pela profissão
Nos enche de emoção.

Tal amor nasceu,
Cresceu e floresceu

Em virtude da admiração
Pelos professores que nunca escondeu.

Durante a infância
Ouvindo críticas em relação ao cabelo
No ambiente escolar e familiar,
Pois construções sociais não escolhem lugar.

Construções que precisam mudar
A fim de mostrar
Que a beleza negra tem seu lugar
Independentemente do cabelo que usar.

Os pais sempre a incentivaram
Vê-la formada sempre desejaram.
O grau de estudo que não atingiram
Edson e Amara, através da filha concluíram.

Durante a graduação para dar conta das demandas
Fez da biblioteca sua aliada
E da máquina Olivetti dada pela mãe
Sua companheira de caminhada.

Lá também ampliou a percepção
Sobre a desigualdade de raça e classe
Quando constatou que muitos como ela,
Negros e pobres, advindos da periferia, não tiveram a mesma sorte.

Graduada em Letras e Mestre em Educação
Sua trajetória de escolarização segue em ação.
Na UERJ, instituição que defende com todo entusiasmo,
Cursa o Doutorado onde vem ampliando seu aprendizado.

Seu percurso é de luta,
Leciona para o Ensino Fundamental
E a modalidade de Educação de Jovens e Adultos
Onde semeia e colhe frutos.

Na escola que se encontra lotada
Desenvolve o Projeto Em Caxias a filosofia encaixa
Que proporciona aos professores e alunos
Trocadas de experiências e saberes profundos.

Entende a escola como lugar de resistência,
Pois além de conteúdos impacta nossa existência.
Já em relação ao estudar
Considera um modo de vida espetacular.

Edna não é uma heroína
E também não é uma vítima
Mas algumas percepções podemos ter: é apaixonada pela educação e pelo saber que nos faz crescer!
Edna é quem ela quiser ser, podes crer!

Neste momento da pesquisa estabelecemos diálogos e inferências possíveis entre a trajetória das mulheres e os aportes teóricos apresentados. Na dissertação e, recentemente, no artigo intitulado *Mulheres negras e a (re)educação das relações étnico-raciais: uma pesquisa, três histórias de vida e inúmeros aprendizados* que se encontra na obra *10 anos de Insurgência: síntese do Grupo de Pesquisa em Políticas Públicas, Movimentos Sociais e Culturas* apresentamos alguns relatos e possíveis diálogos, a saber:

Não foi uma coisa que me depreciou, foi uma coisa que atinge porque é uma ofensa, é uma ofensa direta e tudo. Você não é inatingível, mas não é uma coisa que eu trouxe pra minha vida". (RENATA, 2020)

Renata, neste trecho, faz referência ao apelido de "meia-noite" que, segundo ela, atravessou seu Ensino Fundamental. Nele, existe a possibilidade de diálogos com as prerrogativas de Souza (1983) que atenta sobre a dor contida em tornar-se negra em um mundo branco e, apesar disso, recriar potencialidades, bem como com as prerrogativas de Collins (2016) que evidencia a importância de se autodefinir e autoavaliar, a fim de não se deixar influenciar pelos estereótipos.

Professores negros também, eu tive o que? Professor negro? No Ensino Fundamental um ou dois, no ensino médio um ou dois, na faculdade (deixa eu ver) nenhum, entendeu? (EDNA, 2020)

54

Edna, neste relato, expõe suas lembranças em relação aos professores negros que teve na trajetória escolar. Nele, existe a possibilidade de diálogos com Almeida (2018) que é categórico ao ressaltar que "as instituições são racistas porque a sociedade é racista" (ALMEIDA, 2018, p. 36)

E aí quando eu passei para 2ª fase, aí eu me dediquei mesmo. Estudei assim: eu estudava de madrugada, sabe? Com aquela lampadzinha no quintal, num esforço danado e consegui entrar pra UFF, para Pedagogia. (MÔNICA, 2020)

Neste trecho, Mônica, fala sobre sua aprovação para 2ª fase da Universidade Federal Fluminense. Nele, é possível propor reflexões mais consubstanciais sobre desigualdades sociais, racismo e sexismo, por exemplo.

Antes de continuar, vale ressaltar que tais possibilidades de diálogos apresentadas não excluem outras. O mesmo acontece quando, na pesquisa, discorremos sobre as visões das mulheres sobre a escola, os estereótipos em torno da mulher negra, a hierarquização de saberes, a influência da escolarização na ampliação da temática racial, a

escolarização como via para ascensão social, a função da escola e, por fim, sobre o que é ser negra no Brasil. Para citar outros exemplos, temos:

Por exemplo, no curso de letras, a gente deveria ler Quarto de Despejo, né?

Carolina Maria de Jesus e tantas e tantas outras que a gente poderia pensar, poderia. (...) Onde tá essa literatura, né?" (EDNA, 2020)

O que é ser a mulher negra no Brasil? É ser um estereótipo, né?" (RENATA, 2020)

Ninguém chega a lugar nenhum sem ajuda de ninguém e hoje mais que nunca eu tenho essa noção. (MÔNICA, 2020)

As experiências de vida das mulheres, bem como suas visões de mundo, obviamente, a partir de tais experiências e outros entrecruzamentos de saberes nos possibilitam refletir porque literaturas, como de Carolina Maria de Jesus, Conceição Evaristo e tantas outras não possuem a mesma passabilidade da literatura considerada canônica, leia-se, branca; refletir porque é tão difícil ainda conceber mulheres negras como produtoras de conhecimentos e, também sobre o poder da troca, das mãos que se estendem para impulsionar outras trajetórias. Não é possível discorrer sobre todas as visões apontadas pelas mulheres como dito anteriormente, porém vale ressaltar que as três, bem como a pesquisadora que vos escreve, também refuta a hierarquização de saberes, bem como a meritocracia.

Nós nos formamos em casa, na rua, na escola, na universidade, em vastos lugares e em contato com outras pessoas e, para além disso, Mônica, Renata e Edna nos comprovam que histórias de vida ensinam. Ensinam a pensar fora desses padrões de competitividade, dando lugar a representatividade.

A representatividade não extermina o sistema de opressão, visto que a proporcionalidade da mesma nos espaços ainda não é suficiente para romper com a estrutura desigual de nosso país, no entanto, mesmo que soe clichê, a representatividade importa e muito!

Na pesquisa ressaltamos que Bernardino-Costa e Grosfoguel (2016) distinguem lugar epistêmico e lugar social, pois muitos oprimidos internalizam pensamentos epistêmicos dominantes, mesmo estando em lugares desprivilegiados. Logo, ocupar um lugar social não significa que, naturalmente, o lugar epistêmico será equivalente com a realidade, dada a influência do sistema moderno/colonial. Neste sentido, as mulheres negras que aqui destacamos, apresentam lugar social e epistêmico coerentes, pois em nenhum momento das entrevistas menosprezaram com falas, gestos ou trejeitos a luta dos seus demonstrando orgulho da trajetória e dos caminhos trilhados até aquele momento.

Por fim, consideramos relevante sinalizar que nenhuma delas descarta os saberes advindos das histórias de vida, bem como nenhuma delas considera a escolarização a única salvadora dos males sociais, mas acreditam que ela, mais precisamente, a escola é o caminho e que ela deve ser para, com e de todos.

4. Sobre o produto educacional...

Nós somos porque somamos



Por Cláudia Gomes Cruz



Produto Educacional PPGEB CAP-UERJ

Orientação Prof. Dr. Mônica R. F. Lins

Disponível em:

<https://educapes.capes.gov.br/handle/capes/584778>

Arte de divulgação do produto criada por Maria Alice Mattos, mestranda do PPGEB.

O audiovisual mencionado anteriormente está intimamente ligado à pesquisa. Nele é possível conhecer um pouco mais sobre as mulheres acima: suas trajetórias, lutas, conquistas, re(existências) e os impactos de suas vivências na educação. Na sequência da imagem, temos: Edna, Mônica e Renata.

“Nós somos porque somamos” pode ser baixado na íntegra na Plataforma Educapes através do link <https://educapes.capes.gov.br/handle/capes/584778> já conta com 987 downloads e 459 visualizações. Por se tratar de um audiovisual, acreditamos ser um meio de maior visibilidade, sendo inviável mensurar seu alcance. No entanto, pelo número de acessos é possível inferir que o produto tem proporcionado reflexões e diálogos em alguns cotidianos. Nesta perspectiva, acreditamos, também, que o audiovisual pode ser utilizado como um recurso metodológico que,

com objetivos preestabelecidos, pode auxiliar na luta antirracista, servindo de incentivo para reflexões e intervenções no cotidiano escolar e em outros cotidianos como prevê nosso objetivo. Este é o nosso desejo, nosso objetivo! Que "Nós somos porque somamos" se multiplique!

5. Considerações Finais

A partir das narrativas de mulheres negras que atuam na Educação foi possível comprovar a potência dos nossos, bem como compreender que histórias de vida podem se materializar em produções de conhecimentos que colaboram para o bem de pessoas negras e não negras.

A pesquisa possibilitou o entendimento de que a modernidade vista por muitos como uma motivação para o desenvolvimento na verdade carrega consigo elementos, posturas e formas de conviver que corroboram para manutenção do status quo, ou seja, a racialização de grupos considerados inferiores em relação à visão eurocêntrica de mundo. Portanto, refletir acerca dessas manobras estruturais de opressão se fazem urgentes para denunciar desumanidades ainda tão presentes na sociedade. Possibilitou ainda, ratificar a hipótese de que mulheres negras conscientes de sua negritude e da importância de combater práticas excludentes impactam positivamente outras pessoas e cotidianos, além de nos proporcionar reflexões acerca da função da escola diante das opressões estruturais que, sem pedir licença, adentram seus espaços.

56

Renata, Edna e Mônica não foram apresentadas como redentoras dos males sociais, mas como sujeitos políticos que apresentam narr(ativas) que dialogam com epistemologias de feministas negras e com a opção decolonial, apesar de em nenhum momento das entrevistas citarem teorias. E, o principal: são narrativas ativas, pois através do conhecimento de si enquanto mulheres negras estão nas brechas combatendo práticas excludentes e racistas nos cotidianos que elas circulam.

Concluímos assim que mulheres negras e histórias de vida ensinam. Contudo, é preciso pontuar que, infelizmente, nem todos indivíduos tem percepção da própria realidade e, por isso, a necessidade de continuarmos prezando pela multiplicidade de saberes que concorre para visões outras sobre a forma de ser, poder e viver na sociedade que aí está visando contribuir para sociedade que virá.

6. Referências

ADICHUE, C. N. **The Danger of a Single Story**. In: TED CONFERENCE, jul. 2009. Disponível em: https://www.ted.com/talks/chimamanda_adichie_the_danger_of_a_single_story/transcript?language=pt. Acesso em: 01 maio 2019.

AKOTIRENE, C. **O que é interseccionalidade?** Belo Horizonte: Letramento, 2018.

ALMEIDA, S. **O que é racismo estrutural?** Belo Horizonte: Letramento, 2018. BAIRROS, L. Nossos feminismos revisitados. **Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 3, n.2, p. 458-463, jul.-dez, 1995.

BERNADINO-COSTA, J.; GROSFOGUEL, R. Decolonialidade e perspectiva negra. **Revista Sociedade e Estado**, Rio de Janeiro, v.31, n. 1, jan-abr., 2016.

CANDAU, V. M. Direitos humanos, educação e interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença. **Revista Brasileira de Educação**, v.13, nº 37, p.45-56, 2008.

CARNEIRO, S. **Mulheres em Movimento**. Estudos Avançados, v.17, n.49, 2003.

COLLINS, P. H. *Aprendendo com a outsider within: a significação sociológica do pensamento feminista negro.*

Sociedade e Estado, v. 31, n. 1, p. 99-127, jan.-abr. 2016. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/se/a/MZ8tzzsGrvmFTKFqr6GLVMn/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 24 mar. 2022.

CRUZ, C. G. *Trajetórias de vida de mulheres negras e suas colaborações para (re)Educação das relações étnico-raciais.*

2020. 155 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino em Educação Básica) – Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2020.

DAVIS, A. *Mulheres, Raça e Classe*. 1ed. Tradução Heci Regina Candiani. São Paulo: Boitempo, 2016.

GOMES, N. L. *O Movimento Negro Educador: saberes construídos nas lutas por emancipação*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

_____. *Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos.* *Currículo sem Fronteiras*, v.12, n.1, jan-abr, p. 98-109, 2012.

HASENBALG, C. *Discriminação e Desigualdades raciais no Brasil*. Belo Horizonte: UFMG, 2005.

IANNI, O. *Dialética das Relações Raciais.* *Estudos Avançados*.v.18,n.50, p. 21-30, 2004.

MIGNOLO, W. D. *Desobediência Epistêmica: a opção descolonial e o significado de identidade em política*. Tradução: ngela Lopes Norte. *Revista Gragoatá*, n.22, p.11-41, 1º sem, 2007.

NASCIMENTO, A. *O genocídio do negro brasileiro: processo de um racismo mascarado*. 3.ed. São Paulo: Perspectivas, 2016.

PAIXÃO, M.; CARVANO, L. M. *Censo e demografia: a variável cor ou raça no interior dos sistemas censitários brasileiros.*

In: PINHO, O. e SANSONE, L. (Orgs). *Raça: novas perspectivas antropológicas*. 2ed. rev. Salvador: Associação Brasileira de Antropologia: EDUFBA, p. 25-61, 2008.

RODRIGUES, M.; OLIVEIRA, L.F.; LINS, M.(Orgs.). *10 anos de Insurgência: síntese do Grupo de Pesquisa em Políticas Públicas*, Movimentos Sociais e Culturas. Porto Alegre, RS: Editora Fi, 2021.

SOUZA, N. S. *Tornar-se negro: as vicissitudes da identidade do negro brasileiro em ascensão social*. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1983.

ZEICHNER, K. M. >Uma análise crítica sobre a "reflexão" como conceito estruturante na formação docente. *Revista Educação e Sociedade*, Campinas, v. 29, n. 103, p. 535-554, maio/ago., 2008.

CONTATOS

Cláudia Gomes Cruz •

Prefeitura Municipal de Duque de Caxias •

claudiagogescruz10@gmail.com

Mônica Regina Ferreira Lins •

Universidade do Estado do Rio de Janeiro •

monicarlins@gmail.com

As Meninas Negras e suas Vivências nos Espaços dos Morros e Favelas: Quem Ousa Contar essa História?

AUTORAS

Mônica Regina Ferreira Lins

Ana Lúcia da Silva Raia

57

1. Introdução

A pesquisa "As meninas negras sob a perspectiva de olhares plurais: o que dizem esses olhares?" nasceu no cotidiano da sala de aula. A autora desse trabalho é professora da educação básica e faz um relato emocionado de suas vivências no chão da escola e de sua luta para acabar com a invisibilidade das meninas negras nos ambientes escolares. Este estudo está entrelaçado nos textos de Jesus (1960), Evaristo (2017), Carneiro (2003), Gonzalez (1988), além de muitos/as outros/as autores/as que discutem o tema do racismo estrutural e suas dores.

Durante a pesquisa, a autora discute que, mesmo com a implementação da Lei 10.639/03 e da Lei 11.645/08 que alteraram o Artigo 26.º da LDBEN/1996, há quase duas décadas, não se verificaram mudanças significativas nos currículos e nas práticas no interior de grande parte das escolas. Semelhante cenário se constata em relação aos discursos de parcela importante das/os professoras/es e profissionais da educação, contudo, muitos debates e ações formativas se consolidaram em âmbito nacional.

Na pesquisa em questão, houve a necessidade de contribuir para o processo de ampliação do debate sobre a importância da existência de protagonistas negras nos livros de Literatura Infantil. Esse movimento é essencial para que as meninas negras consigam se ver representadas nas histórias e encontrarem espaço para descobrir a importância de suas identidades, saberes e culturas, trazendo o foco para as possibilidades de participarem dessa realidade. Compõe-se, então, um currículo plural sem o olhar eurocentrado.

Carolina Maria de Jesus viveu, em sua infância, as dores dessa invisibilidade. Mesmo cursando tão pouco tempo as aulas, Carolina se alfabetizou e se agarrou na esperança de mudar de vida por meio de seus escritos. A leitura de suas produções escritas traz a esperança de ruptura com o colonialismo que se constituiu, em nossa sociedade, como um projeto de dominação. Priorizou-se a não-existência do outro nos aspectos de vida, saúde, educação, e tantos outros direitos aos quais a escritora não teve acesso em sua vida, enquanto criança negra. Dessas dores conhecia bem. Em sua infância e adolescência viu muitos dos seus serem mortos pela violência, fome e pelo extermínio. A poesia de Conceição Evaristo traduz, outrossim, essa violência contra o corpo negro.

Certidão de óbito

Os ossos dos nossos antepassados

Colhem as nossas perenes lágrimas

pelos mortos de hoje.

Olhos dos nossos antepassados,

negras estrelas tingidas de sangue,

elevam-se das profundezas do tempo

cuidando de nossa dolorida memória.

A terra está coberta de valas
e a qualquer descuido da vida
a morte é certa.
A bala não erra o alvo, no escuro
um corpo negro bambeia e dança.
A certidão de óbito, os antigos sabem,
veio lavrada desde os negreiros
(EVARISTO, 2017, p.17).

Conceição Evaristo, por meio de seus escritos, revela uma política de morte ao afirmar que "os ossos dos nossos antepassados, colhem as nossas perenes lágrimas pelas mortes de hoje". Corpos negros são invisíveis para direitos e garantias constitucionais, mas são vistos para serem exterminados, colonizados, explorados e oprimidos pelas políticas racistas e patriarcais. De modo velado, há uma legitimação de que esse corpo negro pode ser exterminado, a qualquer tempo, aos olhos do colonizador, muitas vezes, por um discurso autorizativo de bala perdida, outras por um Auto de resistência **1** nos espaços dos morros e favelas.

A "morte é certa". Quem vive nesses espaços conhece a dor da perda dos seus. Por isso, resistir não é escolha, é atitude cotidiana. Conviver com a morte nesses espaços é buscar caminhos para assegurar um mínimo de cuidado com o corpo negro. A esperança se confunde com a resistência buscando uma vida com direitos e garantias individuais e coletivas. Espaços que teimam em nos fazer acreditar que os direitos não existem e o que deve vigorar é o silêncio.

Resistir é não aceitar a condição de invisível, pois, ao relacionar os ossos dos nossos antepassados com os mortos de hoje, Evaristo retrata a realidade do extermínio como se ainda estivessem escravizados. A legitimação do poder de matar é vigente, referendando a política de morte contra a vida dos corpos negros.

2. Viver é um ato de resistência

Os reflexos da colonialidade estão presentes no século XXI e, ao fazermos um recorte interseccional de gênero, raça e classe, percebemos o quanto o corpo negro dessa mulher, pobre, negra e favelada ainda sofre maior número de violências. A pesquisa traz a escrita que se move a partir de um lugar de fala de uma mulher, negra, professora da educação básica e ex-moradora da favela de Cidade de Deus. Ela agarrou-se à possibilidade de se profissionalizar para sobreviver em um país que não valoriza saberes plurais.

Após as eleições de 2018, com a política instaurada no Brasil, houve significativo retrocesso no que implica questões, como: políticas públicas de reparação das dívidas históricas que a sociedade brasileira tem com o povo negro, com permanente ataque às ações afirmativas previstas em legislações, além da produção de narrativas do atual governo e de seus apoiadores. Estes, além de invisibilizarem corpos negros, repercutem um discurso de ódio e exclusão. Apesar da decisão do Ministro Édson Fachin, do Supremo tribunal Federal, que proibiu a realização de operações policiais em favelas e morros do Rio de Janeiro, nos últimos meses, durante o período da pandemia do coronavírus, os registros de mortes de pessoas negras, de diferentes idades, não pararam de crescer. A proibição imposta, em caráter liminar, vigorou a partir de 5 de junho de 2020. Essa decisão judicial não teve efeitos práticos nesses espaços, pois corpos como os de Jenifer, João Pedro, Kathlen Romeu e outros viraram estatísticas, apesar do choro de dezenas de mães que perderam seus filhos, em extermínio público, sem o respeito ao Princípio da Dignidade da Pessoa Humana.

Nesse cenário, escrever esta dissertação foi enorme desafio, um profundo desarrumar de ideias. Conseguir transbordar palavras para o papel, com o olhar para essa realidade de violência e dor, fez-me perceber a importância da denúncia, seja em que esfera for. Sem sombra de dúvida, precisamos ampliar o grito por justiça. Neste texto que reflete a pesquisa realizada, optou-se pela alternância entre escrever na terceira e na primeira pessoas; não apenas se fala/escreve como observadora; mais que isto, é o registro de alguém que faz parte do que escreve e, ao olhar o outro, reconhece em si as experiências comuns. É um escrever como exercício de memórias coletivas e individuais.

Iniciei esses escritos trazendo a história de vida de Maria Rita, minha mãe. No entanto, estava receosa de a academia não aceitar um texto cheio de subjetividades e histórias de vida de uma mulher negra que não fazia parte desse cenário letrado. Ao ler os textos de Carolina Maria de Jesus e Conceição Evaristo, percebi que mulheres como Maria Rita merecem ser apresentadas à academia e a todos/as que tiverem um olhar desconstruído.

Carolina Maria de Jesus, tal como Maria Rita, estudou nos espaços escolares por pouco tempo. Elas precisaram trabalhar para ajudar nas despesas familiares. Apesar de não frequentarem o espaço físico da escola, amavam aprender e ler e escrever; esses exercícios eram suas maiores alegrias.

Entender a história de Maria Rita era o caminho para eu entender e curar minha própria história. A história de vida de Maria Rita é a história de milhares de mulheres negras, mães solas que se agigantam para cuidar de suas crias. São muitas as histórias de dor, de superação, de medo e de resistência. Tais subjetividades precisam ocupar os espaços da academia, pois o olhar colonial quer destruir elementos que formem outras subjetividades. Mignolo (2008) aponta a identidade política que defende o resgate do ser em constante evolução, buscando novo ser, em um mundo com maior igualdade de direitos. Contrapõe-se, a uma política de identidade que valorize a sociedade racializada, invisibilizando quem ousa ser diferente sob o olhar eurocentrado.

Walsh (2013) defende a formação de nova consciência, valorizando culturas outras e respeitando-se saberes plurais.

O trabalho a ser feito é atacar as condições ontológicas-existenciais e de classificação racial e de gênero; incidir e intervir, em interromper, transgredir, desencaixar e transformá-las de maneira que superem ou desfaçam as categorias identitárias [...] (WALSH, 2013, p. 55).

É fundamental que a discussão sobre currículo se dê por meio da pluralidade de culturas, saberes e identidades. A política de cotas, a Lei 10639/03 e a Lei 11645/08, o Estatuto da Igualdade Racial, a demarcação de terras indígenas e quilombolas e outras políticas fazem parte de um processo de reparação acerca das produções de desigualdades, discriminações e exclusões sociais que o nosso povo escravizado e dizimado sofreu. As políticas citadas são conquistas dos Movimentos Negros. Apesar dessas conquistas, direitos estão sendo alvo de manobras, por exemplo, o acesso às universidades públicas e concursos públicos de um modo geral. Há casos de corpos brancos que se declaram negros para terem acesso às vagas por cotas e, quando denunciados, impetram liminares judiciais para continuarem usufruindo de nossas conquistas. Concursos públicos com editais apenas com a apresentação de uma vaga para que não haja reserva de vaga para a cota, são também algumas das práticas utilizadas para impedir ou dificultar direitos conquistados.

3. O enegrecimento do Feminismo

O corpo negro precisa embranquecer para ser aceito por essa sociedade e, nós, mulheres negras, temos uma opressão maior para nos adequarmos a um padrão de "boa aparência", que nos impede de ingressarmos em um número maior de postos de trabalhos, sendo oferecidos apenas serviços domésticos, mesmo o currículo sendo de

excelência. A colonialidade subalterniza saberes, moldando-se à sociedade, numa relação de dominação, permitindo existir apenas aos que se adequem a esse parâmetro de poder.

Para Gonzalez, é aceitável explorar a mulher, a operária, mas não há uma aceitação quando a pauta se dá sobre o tema do racismo e seus reflexos na mulher negra, invisibilizando a problemática da exploração da mulher negra pela mulher branca. Para a autora:

(...) alguns cientistas sociais caracterizam como racismo por omissão e cujas raízes, dizemos nós, se encontram em uma visão de mundo eurocêntrica e neo-colonialista da realidade (GONZALEZ, 1988a, p. 13).

O Movimento Negro Unificado, criado em 1978, em São Paulo, não foi plenamente eficaz, pois, segundo Gonzalez (1988b) as falas das mulheres negras eram arbitradas por posturas machistas. Não podiam falar a qualquer tempo, mesmo tendo o direito de fala, pois os homens tinham prioridade para falar o tempo todo.

Segundo Carneiro (2003) as mulheres negras sentiram a necessidade de enegrecerem o feminismo em razão do gênero ser inferiorizado. Houve a necessidade de sexualizar o Movimento Negro, pois a pauta da mulher negra precisava ser discutida, haja vista que a mulher branca lutava contra as opressões de gênero e classe contrapondo-se à mulher negra que lutava contra a opressão de gênero, raça e classe. Para a autora:

Enegrecer o feminismo é a expressão utilizada para designar a trajetória das mulheres negras no interior do movimento feminista brasileiro. Buscamos assinalar, com ela, a identidade branca e ocidental da formulação clássica feminista, de um lado; e, de outro, revelar a insuficiência teórica e prática política para integrar diferentes expressões do feminismo construídos em sociedades multirraciais e pluriculturais. (CARNEIRO, 2003, p.118)

A autora ressalta que há uma desigualdade entre mulheres brancas e negras, estas últimas oriundas do racismo e da subalternização (CARNEIRO, 2001). É preciso enegrecer o feminismo para ecoar o grito de mulheres negras e suas reivindicações.

Carneiro (2003) avalia a falta de espaço dado às mulheres negras no mercado de trabalho, sendo oferecido empregos domésticos, sem grandes pretensões salariais. Há uma secundarização da saúde da mulher, num discurso estereotipado de que a mulher negra é forte, descartando os direitos de reprodução humanizada para essa mulher, desvalorizando-a.

Existe a ideia, através de um suposto culto ao embranquecimento, que homens negros para terem suas imagens validadas, precisam se casar com mulheres brancas. A palmitagem **2** é uma rotina para homens negros cishétero alcançarem a tão sonhada aceitação social.

Mulheres negras sabem lidar com essa solidão, pois, historicamente, vimos nossos amores e filhos serem vendidos ou mortos e, a violência foi tão potente, que essas lembranças devem estar gravadas em nosso DNA. Uma solidão que nos faz, apesar das dores, avançarmos sendo mães solas, no cuidado com a preservação da vida de nossas crias, em alimentá-las. Na canção AmarElo **3**, Emicida nos diz:

Permita que eu fale, e não as minhas cicatrizes
Elas são coadjuvantes, não, melhor, figurantes
Que nem devia tá aqui

Permita que eu fale, e não as minhas cicatrizes

Tanta dor rouba nossa voz, sabe o que resta de nós?
Alvos passeando por aí
[...]

Tenho sangrado demais
Tenho chorado pra cachorro
Ano passado eu morri
Mas esse ano eu não morro.

Fonte: Musixmatch

Nossas/os antepassadas/os tiveram que ser fortes por elas/es e pelas/os suas/seus. Resistir está intrinsecamente ligado a manutenção da vida, a proteção ao nosso corpo, identidade e saberes. Quantas de nós já sentimos medo por nós e pelos nossos? Quantas mães, por terem a cor da pele preta, sentem medo por seus filhos, por saber que há uma possibilidade deles saírem e não voltarem? Quantas de nós já sentimos a mão cega do racismo em nossos corpos, nos impedindo de prosseguir?

Autoras como Conceição Evaristo teceram histórias com protagonistas negras que poderiam ser qualquer uma de nós, das/os nossas/os... Estar nos espaços dos morros e favelas é, para uma parcela da população, um carimbo de vida descartável sem a menor preocupação se estão vivos ou mortos. A autora escreve:

Lembro-me de que muitas vezes, quando a mãe cozinhava, da panela subia cheiro algum. Era como se cozinhasse, ali, apenas o nosso desesperado desejo de alimento. As labaredas, sob a água solitária que fervia na panela cheia de fome, pareciam debochar do vazio no estômago, ignorando nossas bocas infantis em que as línguas brincavam a salivar sonho de comida. E era justamente nesses dias de parco ou nenhum alimento que ela mais brincava com as filhas. Nessas ocasiões, a brincadeira preferida era aquela em que a mãe era a Senhora, a Rainha.
(EVARISTO, 2015, p.16)

No livro "Olhos D'água" (2015), a autora escreve o conto de uma mulher que não lembrava a cor dos olhos de sua mãe, pois ela vivia com os olhos rasos de água, pela vida de sofrimento e fome pela qual passava. A personagem conclui que sua mãe vivia chorando pelas dores pelas quais passava, dor da fome, da invisibilidade, da opressão.

4. A língua como forma de expressão

A língua é uma questão política, segundo Gonzalez (1988a), pois identifica a dimensão da herança linguística das línguas africanas influenciando o português falado no Brasil, no que tange à oralidade. A autora ressalta:

Aquilo que chamo de 'Pretuguês' e que nada mais é do que a marca de africanização no Português falado no Brasil (...). O caráter tonal e rítmico das línguas africanas trazidas para o Novo Mundo, além da ausência de certas consoantes, como o l ou o r por exemplo, apontam para um

aspecto pouco explorado da influência negra na formação histórico-cultural do continente como um todo". (GONZALEZ, 1988a, p. 70)

A forma de expressão do povo negro é tida como incorreta e fora do padrão aceitável, de acordo com a norma culta. Carolina Maria de Jesus, em razão de seus escritos, foi marginalizada e invisibilizada por não atender a um suposto padrão eurocentrado de escrita. Rompeu com os estereótipos de ser uma escritora de uma única obra, mostrando ao mundo que sua escrita transbordava emoção e retratava um cenário de fome e de dor mas também de encantamento e poesia, pois Carolina era escritora, compositora, poetisa, mulher e mãe.

62

Carolina defendia a importância da educação e lutava para que seus filhos tivessem acesso à escola e aos livros. Mostrava, com o seu exemplo, a importância de amar os livros e a escrita. Quando criança, muitas vezes foi silenciada. Era conhecida como Bitita e já naquela época gostava de aprender, de questionar e por isso era chamada de louca, pois a transgressão feminina é tratada como histeria. Em sua ingenuidade, por tantas dores já vividas, acreditava que se fosse homem a vida seria mais fácil, pois, para ela, homem era a imagem da força: "No mato eu vi um homem cortar uma árvore. Fiquei com inveja e decidi ser homem para ter forças" (JESUS, 1960, p. 16). Uma imagem da sociedade colonial que valoriza o homem hétero e patriarcal e só há validade se passar pelo crivo desse olhar eurocentrado. Mesmo criança, Carolina já percebia tudo isso.

Carolina Maria de Jesus mudou-se para a favela do Canindé, após engravidar de um marinheiro português e perder o emprego, pois "a família que ela trabalhava a colocou para fora de casa" (LEVINE; MEIHY, 1994, p. 22). Mães solas não eram aceitas e Carolina não se curvou a essa imposição social. Cuidou, protegeu e educou seus filhos, optando por não se casar, pois não aceitava ter a permissão de nenhum homem para escrever.

Ecoava, na favela, a voz de muitas mulheres que viviam oprimidas por seus companheiros, sendo ameaçada por esses opressores, mas não se intimidava pois entendia o seu papel enquanto mulher e negra, construindo uma consciência de gênero. Para Fanon (2008, p. 33), "falar é existir absolutamente para o outro" e Carolina ecoava o grito por justiça naquele espaço de fome, dor e violência. Era muitas vezes incompreendida por aquelas que ajudava, pois as mesmas mulheres que ela ajudava eram aquelas que não reconheciam sua importância naquele espaço de opressão. "Ele disse que tudo que eu falo as mulheres lhes conta. São umas idiotas. Eu quero defendê-las [...]. Mas elas não compreendem" (JESUS, 1960, p. 154). Apesar das agressões físicas e verbais Carolina optou por ser uma presença de combate à violência no espaço da favela.

5. Os produtos e sua conversa com a Pesquisa

Como desdobramento prático da pesquisa acadêmica usei escrever um livro de Literatura Infantojuvenil para apresentar o produto ligado à dissertação. O Livro "Quem deixou as meninas negras escreverem?", principal produto da pesquisa, discute temas como o racismo, mas também temas como dororidade, amizade, irmandade, resistência e representatividade e como essas crianças e jovens tendo acesso a leituras que tratem desses temas, podem discutir esses assuntos.

A ideia do livro de Literatura Infantojuvenil surgiu após desenvolver na dissertação, temas sobre o racismo na literatura infantil e seus reflexos para a autoestima de meninas negras. Um texto que chama para o debate meninas negras, meninas brancas, professores/as, mães e toda a comunidade escolar e sociedade que reconhecem a importância da equidade e da luta antirracista.

O texto retrata a história de três meninas negras, fazendo uma homenagem as autoras Carolina Maria de Jesus, Conceição Evaristo e Maria Rita, minha mãe, que apresenta as duas autoras e faz uma viagem ao seu passado, lembrando as dores e os gozos de sua infância. Os nomes das personagens são uma homenagem às autoras e um convite para que o leitor queira conhecer suas obras.

O produto foi publicado no formato E-book, tendo maior visibilidade para que atinja um número maior de leitores. Um aspecto importante do produto são as ilustrações que retratam o texto de uma forma potente. O ilustrador, Francisco Fernandes, após ler a história, se encantou pelas personagens e ilustrou todo o texto, dando uma maior visibilidade e publicidade. Uma história que emociona ao leitor a partir do olhar do ilustrador.

O Produto encontra-se publicado e acessível na Plataforma EduCapes, no endereço

<http://educapes.capes.gov.br/handle/capes/585372>, com um total, até os dias atuais de 568 visualizações e 571downloads. O Produto foi publicado no Portal Geledés, Instituto da Mulher negra, tendo uma maior visualização e divulgação do E-book, em 08/01/2021.

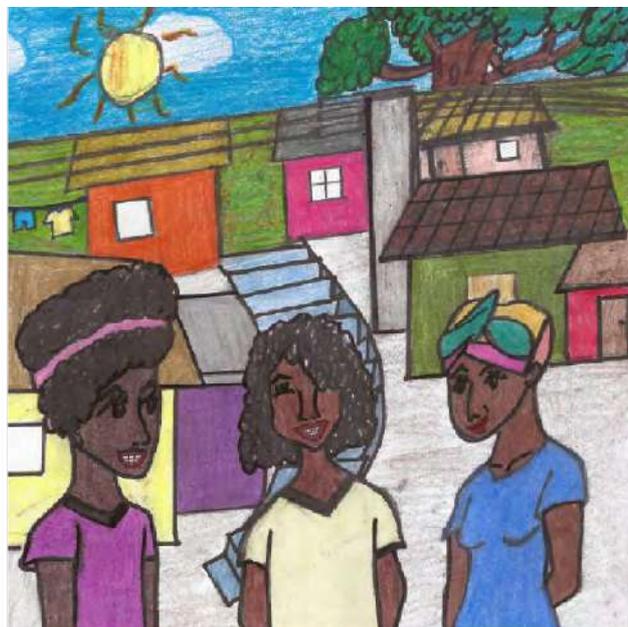
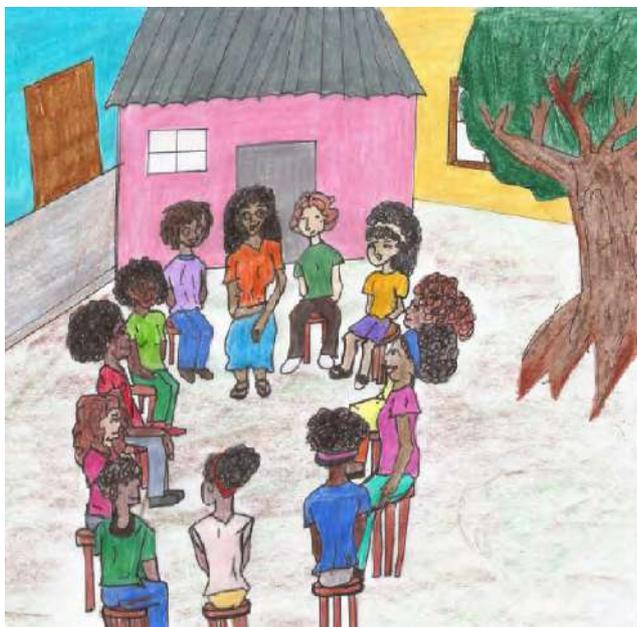
Figura 1. e 2. Título e Lembranças



Fonte: Raia (2020), Fernandes (2020), respectivamente.

A lição de resistência, Maria Rita aprendeu com a vida. Aprendeu com sua mãe a resistir, a acreditar que perseverar no que se acredita faz os passos ficarem mais firmes.

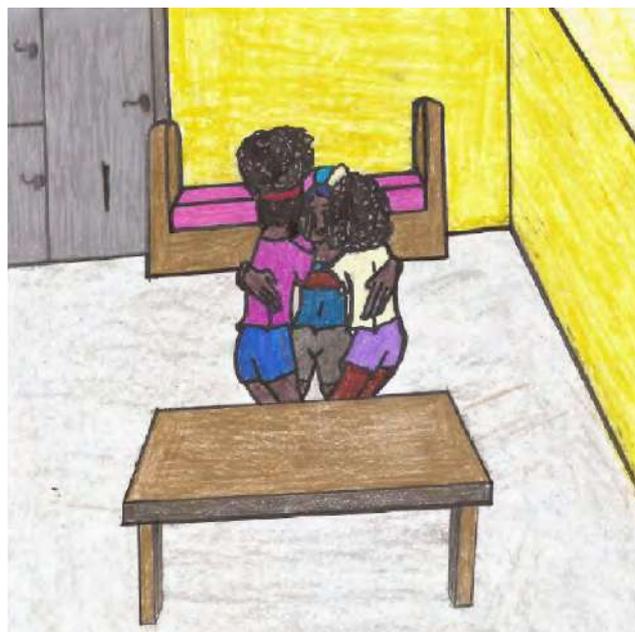
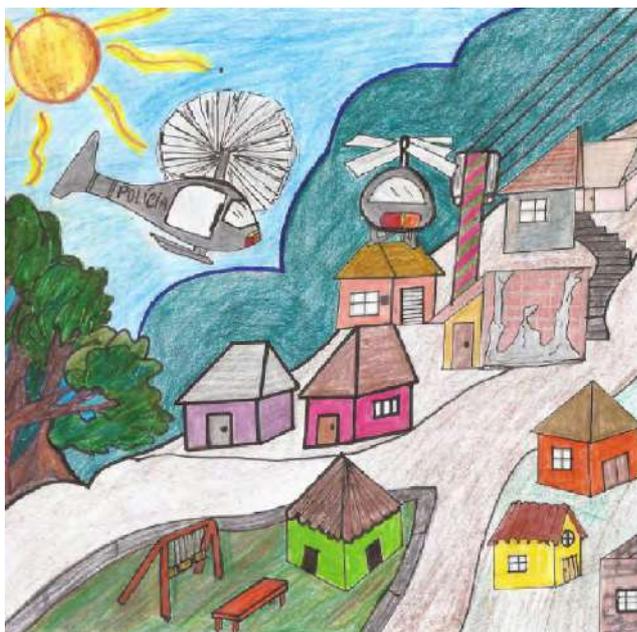
Figura 3. e 4. Roda de Conversa e Encontro



Fonte: Fernandes (2020)

Ela foi além e ensinou a lição de perseverar, de virar o jogo, de se reconstruir para suas filhas, seus netos, e filhas e netas que não eram as dela. Através de seu olhar, narra as histórias de Maria Carolina e Maria Conceição e outras que testemunhou enquanto criança...

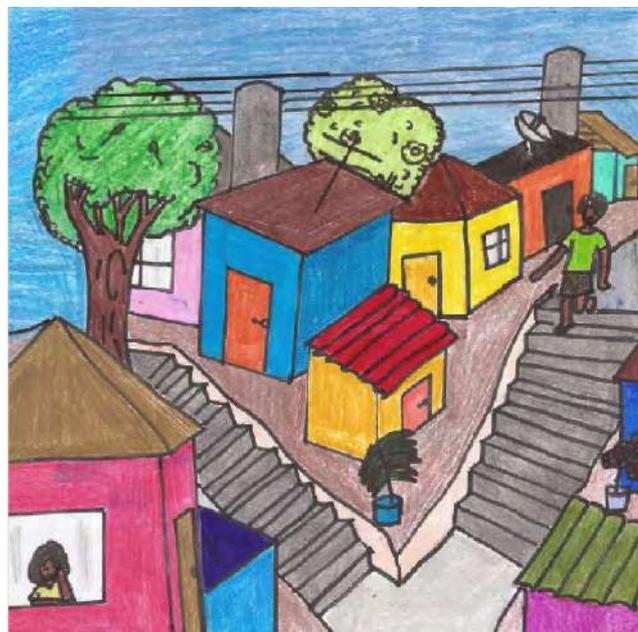
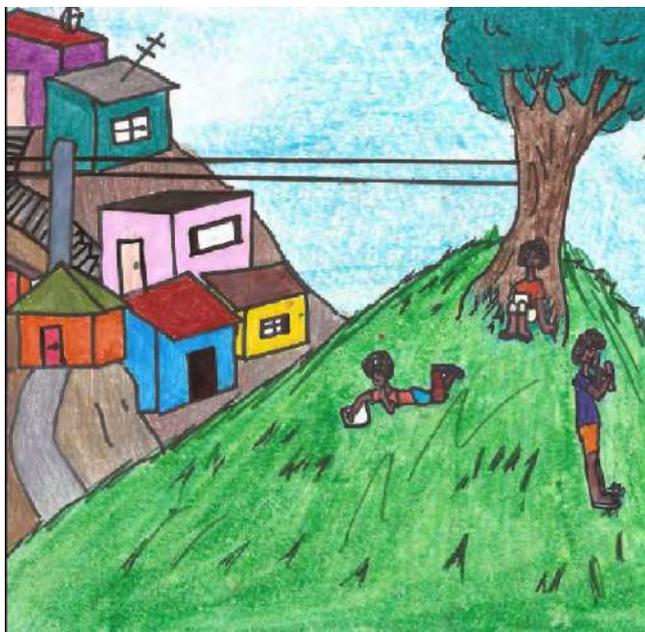
Figura 5. e 6. Operação Policial e Amizade



Fonte: Fernandes (2020)

... relatando seus medos, alegrias e semelhanças nessa caminhada. Uma narrativa com detalhes emocionantes de meninas negras que adoravam conversar, escrever e contar histórias.

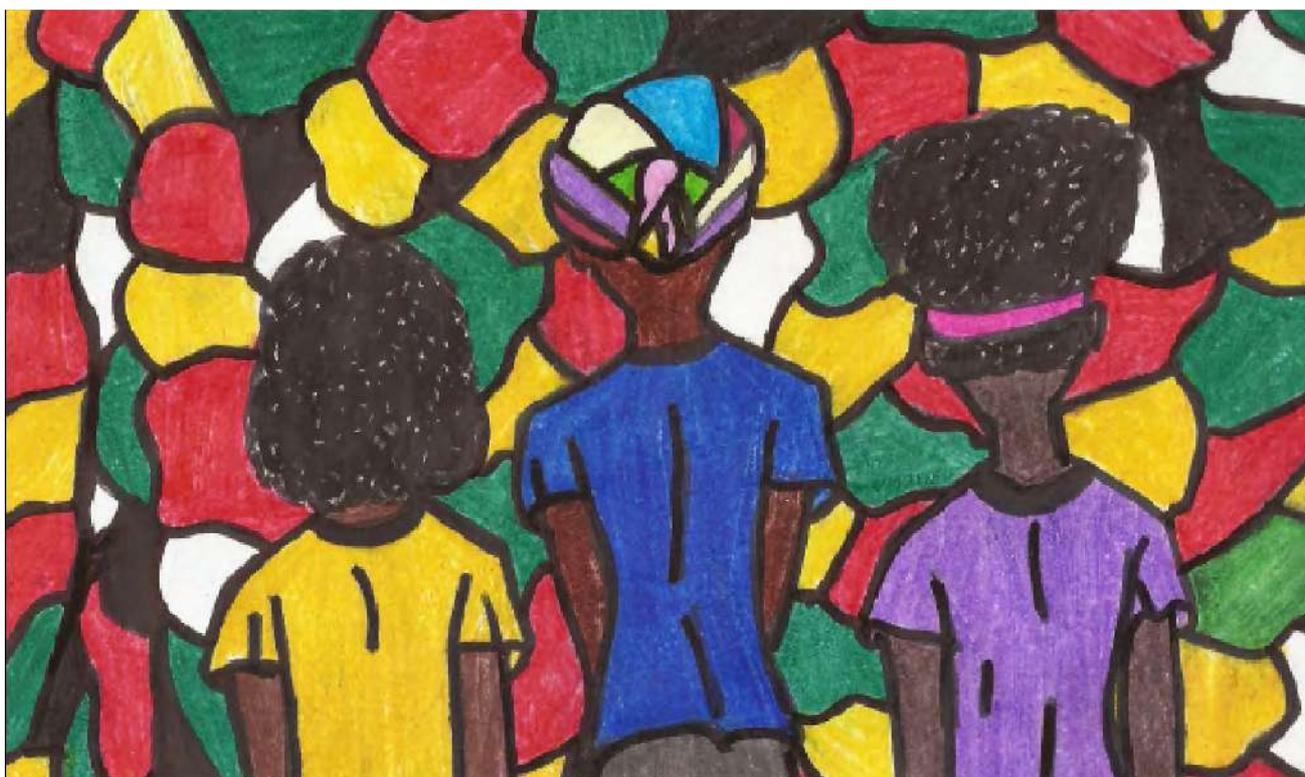
Figura 7. e 8. Escrevivências e Cotidiano



Fonte: Fernandes (2020)

Histórias que fazem dessas personagens meninas como muitas outras meninas que têm a cor da pele preta e muitos sonhos para viver. Uma história de emoção, resistência e dororidade.

Figura 9. e 10. Capa Frente e Verso



Fonte: Fernandes (2020)

Francisco Fernandes, à época, tinha 13 anos, é carioca e estuda no CAP-UERJ. Esse é o seu primeiro trabalho como ilustrador.

6. Produto II

O Curso de Extensão Vozes Mulheres Negras, segundo produto da pesquisa, é uma proposta decolonial de discussão de temas plurais, tais como o racismo, que deverá ser ofertado aos profissionais da Educação que ingressarem nos

quadros da Prefeitura Municipal do Rio de Janeiro e demais Prefeituras e para pessoas que se interessarem pelo tema.

A criação do curso se deu, pois entendemos que o racismo perpassa pelo chão da escola e muitas vezes não é discutido em razão da omissão do professor que não conhece a temática da luta antirracista.

Um curso de Formação que será implementado pelo Grupo de Pesquisa em Políticas Públicas, Movimentos Sociais e Culturas da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro - GPMC, em um trabalho de base, numa proposta decolonial de debates com grupos de estudantes da graduação e pós-graduação.

O Produto encontra-se publicado e acessível na Plataforma EduCapes, no endereço

<http://educapes.capes.gov.br/handle/capes/586860>, com um total até os dias atuais de 08 visualizações e 11downloads.

7. Considerações Finais

A pesquisa "As meninas negras na literatura infantil sob a perspectiva de olhares plurais: o que dizem esses olhares?" representa o que sou, ou melhor, o que me tornei após essa escrita. Uma pesquisa que nasceu no chão da escola, de uma prática vivida e pensada, entrelaçadas pelos textos de Carolina Maria de Jesus, Conceição Evaristo e muitos/as outros/as autores/as negros/as.

64

A inquietação se iniciou após perceber que mesmo com a implementação da Lei 10.639/03 não havia mudanças significativas no currículo e cada um/a de nós, nos espaços em que militamos, tínhamos que fazer algo para alavancar essa discussão e dar vida a esse discurso.

A representatividade das personagens negras nos livros de literatura infantil suaviza as dores de milhares de meninas negras que não se viam representadas nesses textos e nas ilustrações.

A conjuntura política, econômica, educacional, social e cultural após a pandemia mostrou a desigualdade entre o asfalto e a favela. A fome é companheira constante de milhões de brasileiros e, como Carolina mostrou em seus escritos, a fome tem cor e tem endereço certo.

Escrever essa dissertação com o olhar para as meninas negras me fez olhar para mim, para a criança que um dia eu fui e que me senti solitária na luta por representatividade. Conseguir discutir essas questões dentro do chão da escola me faz entender a importância do ato de militar.

Construir o produto "*Quem deixou as meninas negras escreverem?*" foi importante para que educadores/as possam ter acesso a mais um material para implementar as discussões sobre representatividade, identidade, racismo dentro dos espaços da sala de aula e ter uma formação continuada com o *Curso Vozes Mulheres Negras*.

Precisamos movimentar e descobrir caminhos para combater a discriminação e o racismo, pois, do contrário, o caminho mais fácil é embranquecermos nossos corpos e nossos discursos.

8. Referências

CARNEIRO, Sueli. Enegrecer o feminismo: a situação da mulher negra na América Latina a partir de uma perspectiva de gênero. In: ASHOKA Empreendedores Sociais; TAKANO Cidadania (org). **Racismos Contemporâneos**. Rio de

Janeiro: Takano, 2001. Disponível em: <http://www.unifem.org.br/sites/700/710/00000690.pdf>. Acesso em: 15 ago. 2021.

_____. Mulheres em movimento. **Estudos Avançados**. v.17, n.49, p. 117-132, 2003.

_____. **Olhos d'água**. Rio de Janeiro: Pallas: Fundação Biblioteca Nacional. 2015.

_____. **Poemas da recordação e outros movimentos**. 3. ed. Rio de Janeiro: Malê, 2008.

FANON, Frantz. **Pele negra, máscaras brancas**. Salvador: EdUfba, 2008.

GONZALEZ, Lélia. A categoria político-cultural de amefricanidade. **Tempo Brasileiro**, Rio de Janeiro, n. 92/93, p. 69-82, jan./jun. 1988a.

_____. Por um feminismo afrolatinoamericano. **Revista Isis Internacional**, Santiago, v. 9, p. 133-141, 1988b.

JESUS, Carolina Maria. **Quarto de Despejo**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1960.

LEVINE, R. M.; MEIHY, J. C. S. B. **Cinderela negra: a saga de Carolina Maria de Jesus**. Rio de Janeiro: UFRJ, 1994.

MÃE. Intérprete: Emicida; Dona Jacira; Anna Tréa. Compositor: Emicida. In: **SOBRE Crianças, Quadris, Pesadelos e Lições de Casa...Emicida**. São Paulo: Laboratório Fantasma, 2015. 1 CD.

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

RAIA, Ana Lúcia da Silva. **As meninas negras na Literatura Infantil sob a perspectiva de olhares plurais: o que dizem esses olhares?** 2020. 157 f. Dissertação(Mestrado Profissional em Ensino) – PPGEB,CAP-Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2020. 157 f. ERJ157 f.

_____. **Quem deixou as meninas negras escreverem?** Produto educacional. 2020, 41 páginas, ISBN: 978 - 65 - 88405 - 6 (e-book). Ilustração de Francisco Lins Fernandes.

WALSH, Catherine. **Pedagogíasdecoloniales: prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir**. Tomo I. Quito, Ecuador: EdicionesAbya-Yala, 2013.

CONTATOS

Mônica Regina Ferreira Lins •

Universidade do Estado do Rio de Janeiro •
monicarlins@gmail.com

Ana Lúcia da Silva Raia •

Universidade do Estado do Rio de Janeiro •
raiaanalucia@gmail.com

“O Que É Racismo?”: proposta de intervenção didática antirracista para a EJA

AUTORAS

Thâmara Nayara A.P. Borges

Anna Maria Dias Vreeswijk

65

O presente trabalho faz parte da pesquisa de mestrado intitulada “Racismo e Educação de Jovens e Adultos: análise do ensino para as relações étnico-raciais em uma escola EJA”, desenvolvida por Thâmara Nayara A. P. Borges sob a orientação de Anna Maria Dias Vreeswijk no Programa de Pós Graduação em Ensino na Educação Básica (PPGEEB) do Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação da Universidade Federal de Goiás (Cepae/UFG) e defendida em 2018.

O objetivo deste texto é apresentar a pesquisa empírica realizada numa escola de Educação de Jovens e Adultos (EJA) sobre o tema racismo, assim como a construção de uma sequência didática voltada para o ensino das relações étnico-raciais e aplicada nesta escola campo. A EJA trata-se de uma modalidade da Educação Básica voltada em garantir o direito à aprendizagem a adolescentes, jovens, adultos e idosos trabalhadores que não puderam concluir seus estudos em escola regular na idade apropriada.

Localizada na região norte da cidade de Goiânia (GO), a escola campo foi inaugurada em 2004. Segundo o Projeto Político Pedagógico (PPP) da instituição, em 2017 foram matriculados 107 alunos na modalidade EJA. Desse total, 22 alunos foram matriculados no primeiro segmento, destinado a alunos não alfabetizados. Os outros 85 alunos foram matriculados no segundo segmento, destinado a alunos já alfabetizados. A pesquisa realizada envolveu 24 alunos do segundo segmento, todos maiores de 18 anos, que aceitaram participar voluntariamente respondendo ao questionário inicial.

Na época de realização da pesquisa, a escola contava com um total de dez professores. Entre eles, apenas três professoras aceitaram e participaram efetivamente da pesquisa. Muitos, para justificar a não participação, alegaram estar ocupados demais, revelando um sufocante cotidiano de trabalho que impede professores de se envolverem com outras atividades.

Assim, a pesquisa empírica se trata de um estudo de caso, por meio da aplicação de questionários a professores e alunos. A pesquisa também se constituiu como uma pesquisa ação, pois, a partir dos dados obtidos com a pesquisa empírica, foi proposta e aplicada uma sequência didática na escola campo.

A produção da sequência didática neste trabalho se apresenta como um eixo central, que tenta contribuir com a efetivação da Lei 10.639/2003. A elaboração de um produto educacional em forma de uma sequência didática já estava estabelecida antes do contato com a escola. A hipótese da necessidade desse material foi construída a partir das experiências das autoras como professoras da educação básica, das suspeitas levantadas por livros e pela bibliografia, mas toda a elaboração da sequência foi baseada nas respostas dos questionários aplicados aos alunos, principalmente porque na maioria delas foi identificado que os alunos não utilizam o livro didático (LD). Após essa constatação, foi aplicado um questionário aos professores, para que se pudesse entender o motivo da não utilização do LD. Neste questionário, os professores também sugeriram ideias para a elaboração da sequência didática desta pesquisa em questão.

66

O primeiro passo da pesquisa teve como objetivo identificar o perfil dos alunos da EJA, sua compreensão do que significa o racismo e suas possíveis experiências com o racismo, seja como oprimido, reproduzidor do racismo ou espectador de circunstâncias racistas. Ao responderem à questão “O que você entende por racismo?”, a maioria dos estudantes relacionou racismo a xingamentos referentes à cor da pele, como chamar alguém de “preto”. Um aluno citou que o racismo era crime, enquanto outros o assemelharam com o *bullying* e alguns com o desrespeito. Cinco alunos deixaram essa questão em branco.

A percepção dos alunos participantes que buscaram explicar o racismo como uma forma *bullying* e relacionaram o racismo a atos individuais demonstra que o tema está sendo discutido dentro da escola, mas é um indício de que o racismo não é historicizado em toda sua complexidade. Nessa primeira parte, foi detectada a necessidade de introduzir um conceito acadêmico de racismo, para ampliar a compreensão do mesmo, percebendo o racismo como um fenômeno histórico e engendrado na sociedade brasileira.

No questionário aplicado aos alunos, uma questão fazia referência ao uso de materiais pedagógicos e o seu significado para os alunos da EJA: “As aulas e os materiais que a escola utiliza correspondem à sua realidade? Você consegue relacionar com o seu cotidiano ou com sua vivência?” A pergunta não era explícita sobre o uso dos livros didáticos em sala de aula, mas as respostas dos alunos puderam denunciar que esse material é pouco utilizado. Entre os 24 questionários aplicados, 14 alunos responderam que não usavam o livro, enquanto cinco não responderam. Percebendo que o livro didático era pouco usado em sala de aula, foi aplicado um novo questionário às professoras participantes, que tentou delimitar os motivos e os problemas encontrados nos livros didáticos. A primeira questão era objetiva, mostrando às professoras que os alunos disseram que os livros não eram usados em sala de aula. Foi pedido para que marcassem uma ou mais alternativas que conseguissem justificar o não uso do LD.

As três professoras, identificadas na pesquisa como X, Y e W, responderam ao questionário. Respondendo à primeira questão, as professoras Y e X marcaram a alternativa C, e as professoras X e W marcaram também a alternativa B, que são as seguintes:

- b) O material didático disponível na escola não é suficiente para a quantidade de alunos.
- c) O material didático não se ajusta à realidade dos alunos da EJA.

Diante desta constatação, fica mais evidente o descaso com essa modalidade, pois mesmo com poucos alunos por turma, os materiais ainda não são em número suficiente. Além disso, vários materiais são pouco adequados à realidade e à faixa etária dos alunos, com conteúdo extremamente resumido e simplista. Várias coleções da EJA são coleções voltadas para o ensino regular, destinadas para crianças e adolescentes. As editoras fazem apenas pequenas adaptações nessas coleções para submeter ao PNLD-EJA.

A segunda questão do questionário voltado para as professoras fazia referência à frequência com que os professores usavam o livro didático em sala de aula. A professora Y disse que nunca usa o livro em sala, a professora X respondeu que às vezes usa o LD, e a professora W afirmou que, mesmo com as debilidades, sempre usa o livro didático.

A terceira pergunta trouxe uma questão do racismo ao perguntar se os professores encontravam alguma dificuldade em trabalhar o tema racismo em sala. As professoras X e W disseram que não têm dificuldade para trabalhar esse tema, já a professora Y explicou que “A maior dificuldade é a de encontrar materiais que tratam do tema/assunto que é tão importante e que está prescrito em lei, mas não o encontramos. Sempre faço uso de materiais/cursos que procuro por conta própria”.

A quarta questão perguntava se as professoras julgavam importante a produção de um material que auxiliasse o professor a respeito do racismo. Duas responderam de forma positiva, e a professora W negativa. Ainda nessa questão, foi pedido que as professoras deixassem sugestões sobre a produção desse material. A professora Y

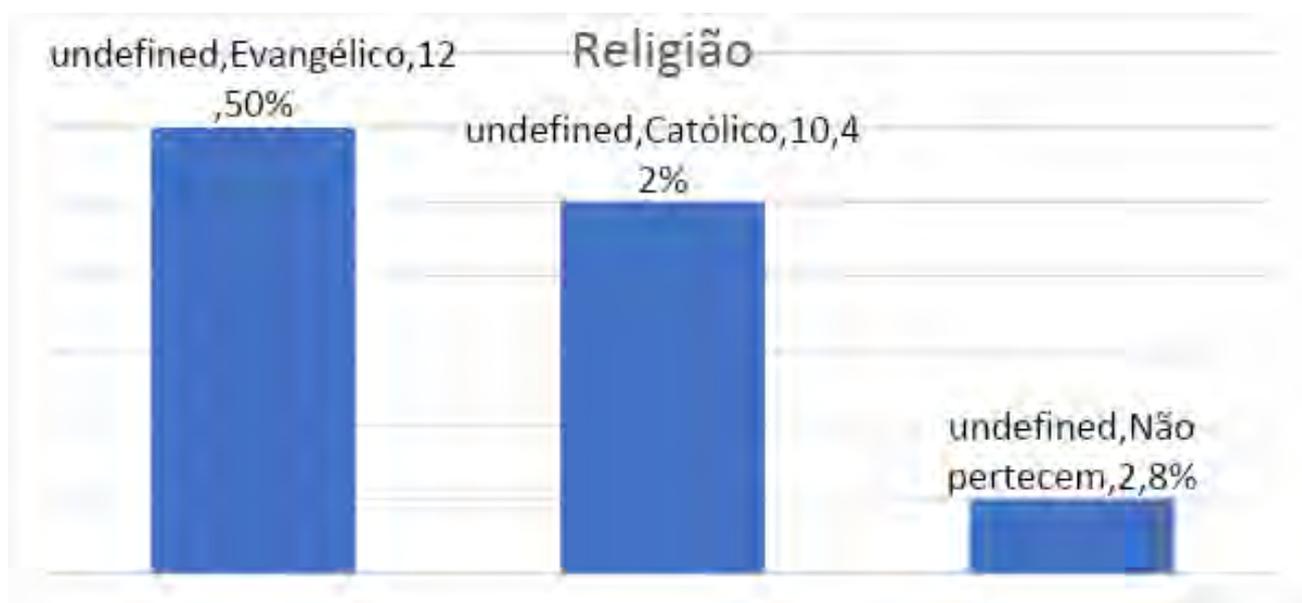
sugeriu que se usassem vídeos, e-books, literaturas e materiais discursivos atuais; a professora W sugeriu a confecção de um painel com fotos, a professora X sugeriu o uso de recursos audiovisuais.

Levando em consideração as possibilidades e os desafios da escola campo, assim como as contribuições iniciais de alunos e professores, foi elaborada a sequência didática. Os principais objetivos pedagógicos foram a informação, a sensibilização e o estímulo para uma ação antirracista transformadora.

Os alunos que participaram da aplicação da sequência não foram os mesmos que responderam o primeiro questionário. Seria ideal trabalhar com o mesmo público que participou de todo o processo da pesquisa, mas isso se tornou muito difícil. Na EJA, a rotatividade dos alunos é grande porque cada série tem um período de seis meses. Os primeiros questionários foram aplicados no primeiro semestre de 2017 e a aplicação da sequência foi realizada no segundo semestre de 2018. Durante esse período, houve uma mudança de alunos e das turmas. Sendo assim, o tempo gasto com coleta de dados, análise dos dados e elaboração da sequência não foi compatível com um semestre, mas esse fato não impossibilitou a continuidade da pesquisa, porque foi identificado um perfil bem parecido entre os alunos das turmas.

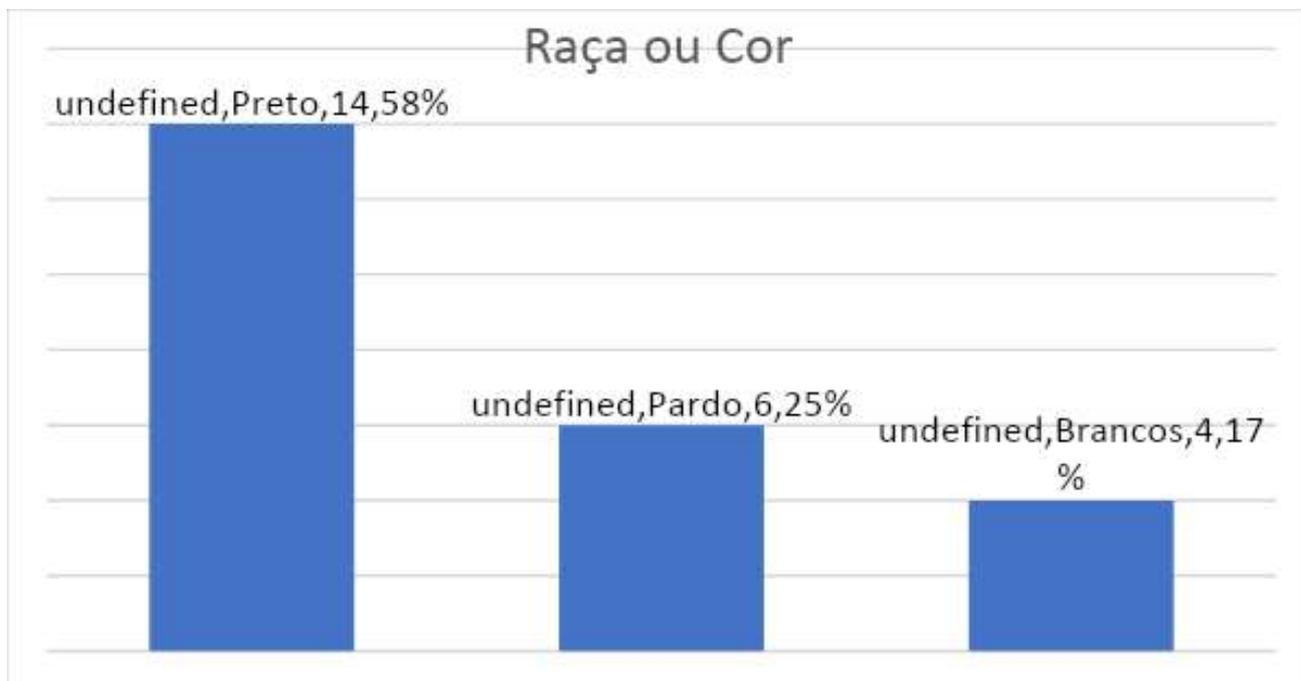
Na aplicação da sequência, participaram 22 alunos, a maioria mulheres (13 alunas). Dentre o total de alunos, 40,9% têm idade entre 14 e 20 anos, 27,2% têm idade entre 31 e 40 anos, 22,7% têm entre 21 e 30 anos e 4,5% entre 41 e 50 anos, e a mesma quantidade, 4,5%, tem entre 51 e 60 anos. Sendo assim, essa turma está bem diversificada com a presença de jovens e adultos. Os gráficos abaixo demonstram a divisão da turma quanto à religião e raça:

Tabela 1. Caracterização dos participantes por religião



Fonte: As autoras

Tabela 2. Caracterização dos participantes por raça ou cor



Fonte: As autoras

Quanto à religião, a maioria são evangélicos (12 alunos) e católicos (5 alunos), o restante não se identificou como pertencente a uma religião. Quanto à raça ou cor, a maioria se identificou como parda (14 alunos) e preta (4 alunos), dois se identificaram como indígenas e dois como brancos. Reforçamos com essa constatação o que foi ressaltado no começo do trabalho, ou seja, que a maioria do público EJA é composta por negros e pardos, para quem a escola muitas vezes vem de forma tardia, pois as necessidades na vida os obrigam na maioria dos casos a trabalhar cedo para compor a renda familiar.

A sequência foi aplicada por uma professora de História atuante no ensino regular da rede pública. Essa primeira aplicação foi feita para analisar e testar a melhor forma de aplicação, mas a proposta é que esse material possa ser replicável por qualquer professor, especialmente que atue na EJA. A aplicação foi realizada em três aulas.

Na primeira, os alunos preencheram a ficha de identificação e a aula foi dedicada a trabalhar o conceito de racismo com os alunos. Foi dada a oportunidade dos alunos se expressarem oralmente sobre o que era racismo para eles (repetindo assim a metodologia usada com o primeiro grupo de alunos). As respostas se assemelharam ao primeiro grupo, pois reforçavam a falta de respeito com os negros expressa, principalmente, em forma de xingamentos. Após esse momento inicial, os alunos receberam uma folha com três trechos que trazem o conceito de racismo para diferentes autores.

O primeiro foi o conceito partindo de Hall (2003), com o objetivo de demonstrar que raça é uma construção política e social, organizada em torno do sistema de poder que exclui e explora. Foi debatido com os alunos a herança eurocêntrica do racismo no Brasil e os discursos de superioridade e eugenia. O segundo trecho era de Gomes e Munanga (2004), que reforçava também que o racismo surgiu com as relações capitalistas e mercantis e alerta que na escola esse racismo tem sido em muitos casos naturalizado e até institucionalizado, reforça também o papel da escola em combater o racismo. Essa citação gerou vários debates. Foi falado sobre o silenciamento do tema nas escolas e nas aulas. Os alunos afirmaram que, por a escola ser um ambiente de muita socialização, atitudes racistas acontecem constantemente. Foi debatido também sobre a importância de se falar sobre racismo no ambiente escolar e combatê-lo. O terceiro trecho trabalhado foi a música "A cor do homem", de Milton Nascimento e Fernando Brant, que traz reflexões sobre a humanização e igualdade entre os seres humanos, reforçando que não podemos categorizar em melhor ou pior, superior ou inferior.

Na segunda aula foi trabalhado o mito da democracia racial no Brasil com o apoio de *slides*. Primeiro, foi discutido com os alunos a situação dos ex-escravizados pós-abolição, ressaltando que a abolição não significou liberdade, pois os negros ficaram desvalidos na nova configuração da sociedade. Isso foi trabalhado com o apoio de citações de Fernandes (2007) e Schwarcz (2012). Discutimos sobre a imigração e o mito do branqueamento analisando a pintura “A redenção de Cam” de Modesto Broccos (1895). Esse quadro exemplifica o mito de que o cruzamento das raças poderia clarear o país. Foi demonstrado para os alunos que ainda na atualidade há existência de racismo, isso foi feito com dados que explicitam que os negros ainda são a maioria dos desempregados, os que têm menos acesso a curso superior e o maior índice de homicídio, principalmente entre os jovens. Analisamos a relação desses dados com o racismo estrutural. Os alunos foram levados a perceber que não se tratam de casualidade ou coincidência, mas que esses fatos são intencionais e fazem parte de uma estrutura racista.

Na terceira aula, foram exibidos slides trazendo a imagem de personalidades negras: Zumbi dos Palmares, Dandara, André Rebouças, Antonieta Barros, Martin Luther King, Nelson Mandela, Joaquim Barbosa, Nilma Lino Gomes e Marielle Franco. Essas personalidades foram trazidas a fim de superar a representação negativa que os alunos negros podem ter de si, reforçada muitas vezes pela mídia hegemônica, pelos meios de comunicação de massa, mas também pela historiografia tradicional, na história pública, no imaginário coletivo e até pela escola ao projetarem o negro como escravo sujeito passivo da história. Essas imagens trazem histórias de pessoas que contribuíram para uma mudança na sociedade, seja brasileira ou não. Longe de enfatizar que a solução para o racismo estrutural é a ação individual, a aula enfatiza a luta dessas pessoas contra a estrutura desigual e sua inserção em movimentos sociais e coletivos. O objetivo pedagógico ao valorizar essas personalidades é dar visibilidade as lutas negras e sua importância para as conquistas e denúncias na sociedade brasileira e estimular a ação transformadora por parte dos alunos. Não se trata apenas de negros que venceram em sua trajetória individual de vida, mas de indivíduos que lutaram coletivamente em prol dos outros.

Na terceira aula ainda, os alunos fizeram uma atividade final para avaliar o aprendizado proposto pela sequência. É necessário ressaltar que o período em que a sequência didática foi aplicada coincidiu com um trabalho feito na escola sobre africanidades. Desta forma, os alunos já estavam desenvolvendo algumas discussões e leituras sobre o assunto, o que contribuiu com um bom resultado da sequência e maior motivação dos alunos e professores em participar.

Depois de aplicada toda a sequência didática, ou seja, no final da terceira aula, após todo o conteúdo trabalhado, os alunos responderam as perguntas individualmente em uma atividade escrita. A primeira pergunta da atividade era: “A partir das leituras e discussões em sala de aula, o que é racismo?” Essa questão já havia sido feita ao primeiro grupo de alunos pesquisados, mas a intenção de repeti-la nesse estágio da pesquisa é perceber em que medida as aulas e os debates contribuíram para a compreensão do significado de racismo, lembrando que, no primeiro grupo, a maioria das respostas relacionou racismo como uma atitude individual de discriminação contra a cor de pele negra ou uma forma de *bullying*.

Essa questão procura ampliar o conceito dos alunos e não o classificar como certo ou errado, em consonância com as considerações de Barca:

[...] se o professor estiver empenhado em participar numa educação para o desenvolvimento, terá de assumir-se como investigador social: aprender a interpretar o mundo conceitual dos seus alunos, não para de imediato o classificar em certo/errado, completo/incompleto, mas para que esta sua compreensão o ajude a modificar positivamente a conceitualização dos alunos, tal como o construtivismo social propõe. (BARCA, 2001, p. 132).

Foi nesse sentido que foi proposta a atividade trazendo o conceito de racismo e a repetição da pergunta, para construir junto com os alunos uma maior compreensão sobre o que é racismo e de que forma ele pode atuar em nossa sociedade, pois os conceitos históricos são compreendidos de forma gradual, e para isso é necessário que o aluno também traga seu entendimento com base em suas experiências sociais enquanto sujeito (BARCA, 2001).

Ou seja, a pergunta "O que é racismo?" foi feita a dois grupos de estudantes em três momentos ao longo da pesquisa: inicialmente, para a primeira turma de participantes que preencheu o formulário inicial destinado aos alunos. Essas respostas foram importantes para identificarmos os limites dos conhecimentos trazidos pelos/as estudantes da EJA para a escola e nos orientar na elaboração da sequência didática. Posteriormente, foi feita numa segunda turma de alunos em que iríamos aplicar à sequência didática. Respondida apenas oralmente no início da primeira aula, as falas desses alunos se aproximaram em vários aspectos das respostas obtidas por escrito nos questionários aplicados na primeira turma. E, na terceira e última vez, essa pergunta foi feita na atividade, respondida por escrito pelos alunos da segunda turma de participantes após a aplicação da sequência didática.

Os alunos que responderam a atividade avaliativa da sequência didática são identificados neste trabalho por letras do alfabeto de A a V. Depois dos debates em sala, é perceptível a influência dessa atividade na reformulação do conceito de racismo na percepção dos alunos, visto que os próprios alunos recorreram ao material da sequência em suas respostas e houve uma mudança significativa nas respostas obtidas antes e depois da aplicação da sequência. Algumas respostas da atividade avaliativa ajudam a identificar isso:

Racismo é diferença de cor, classe social. Racismo é achar que alguém é superior ao outro porque é branco e outro negro, ou porque um é rico e outro pobre. (Estudante B)

Racismo é a falta de igualdade, da raça humana, muitas pessoas a maioria das vezes de cor de pele mais clara, acham que é melhor que um negro, pardo e outros, a desigualdade social é uma triste realidade, onde a maioria das pessoas sofridas do nosso país são negros. (Estudante J)

Racismo é quando você chama uma pessoa negra quando você branco ser acha melho do que aquela pessoa de pele escura muitos negros andam na rua e a polícia bate por a pessoa é negra. (Estudante S)

Esses alunos já conseguem perceber que o racismo está ligado a um discurso de superioridade e que o racismo interfere na condição econômica e na forma como os negros são tratados na sociedade. O estudante J consegue identificar que há uma diferença entre brancos e negros e que, em nosso país, os negros sofrem vulnerabilidade social. O estudante S denuncia a ação policial que julga as pessoas pela cor da pele. Essas respostas vão além da percepção do racismo com uma atitude apenas individual ou como uma forma de bullying.

Outros alunos reconhecem que existe racismo no Brasil e em diversos lugares da sociedade:

É quando queremos ser melhor de que outro só porque é de outra cor e ainda hoje existe o racismo em casa na escola no trabalho em todos lugares não mudou quase nada. (Estudante D)

O racismo até hoje são encontrado sem diversas partes do país, por que os negros são descrimina mais ainda. EU SOU NEGRO COM ORGULHO (Estudante H)

Racismo e discriminação é desigualdade entre pessoas, preconceito contra sexo e religiões, em nosso mundo o preconceito não para. Só com uma boa Educação. (Estudante O)

Racismo começou na época da escravatura principalmente no Brasil, o ser humano trata negros com indiferença, discriminação, excluem, exploram, etc. Em todos os lugares tem racismo. (Estudante R)

O estudante H ressalta até seu orgulho de ser negro, o que é um ponto extremamente positivo: pensar que as aulas podem contribuir para elevar a autoestima dos alunos negros. O estudante O reconhece que a educação é uma forma de acabar com o racismo, o que fortalece a importância de tratar e trabalhar esse tema em sala de aula. O estudante R identifica que no Brasil o racismo começou com a escravatura e até a atualidade existe em todos os lugares do nosso país. Esses alunos conseguiram perceber que a democracia racial no Brasil é uma falácia.

Outros alunos fizeram a relação com a discriminação por cor:

O Racismo no Brasil é considerado um problema por causa de cor que eu acho um absurdo porque todos nós somos iguais. Ninguém é melhor do que ninguém. (Estudante M)

Racismo são pessoas que discriminam a raça negra. (Estudante N)

Racismo pra mim é quando outra pessoa não aceita a cor que a outra pessoa tem e sente melhor que essa pessoa, então pra mim é um preconceito. (Estudante P)

A segunda questão era referente ao racismo estrutural e exigia dos alunos uma análise dos dados da questão.

Qual a relação entre os dados abaixo e o Racismo Estrutural?

- *Com uma taxa de 38% de desemprego no Brasil, 28,5% dos desempregados são negros ou pardos. (PNAD, IBGE 2016)*
- *71% dos homicídios sofridos no Brasil são contra negros e pardos. (Atlas Violência, dado: 2015)*
- *Entre os jovens de 25 a 29 anos que tem nível superior, apenas 7,2% são negros. (IPEA, 2012)*

A maioria dos alunos conseguiu fazer uma boa análise dos dados e identificar a existência do racismo estrutural no Brasil. Foram elencadas algumas respostas que possibilitam essa identificação:

Esses dados nos diz que mesmo a política sócio-econômica dizendo que os negros tem aprovação na sociedade não é verdade. Pois o negro enfrenta dificuldades (Estudante A)

Eles revelam que ainda no Brasil existe muito racismo em muitas coisas. Como no desemprego, estudos, homicídios, religiões. (Estudante B)

71% dos homicídios causados no Brasil são contra negros? por que os Governantes ainda tem racismo entre eles, pois a população negra é mais atingida de uma forma desproporcional. (Estudante H)

O racismo estrutural é o negro sem empregos, sem universidades e salários mínimos. (Estudante K)

No brasil, os negros são os mais mortos, são mais dezipregados e ganha menos. (Estudante P)

De acordo como os dados a cima, podemos afirmar que os negros ainda são discriminados no Brasil, mesmo tento tendo o mesmo direito que os brancos, eles ainda são tratados com indiferença e na maioria das vezes não aceitos e rejeitados. (Estudante R)

Conseguiram, portanto, perceber que o "fracasso" e as condições desfavoráveis em que a maioria dos negros brasileiros vive não são fruto do seu pouco esforço ou merecimento, mas que fazem parte de uma cadeia social que os discrimina e os exclui.

A terceira pergunta fez referência ao período pós-abolição:

A partir da leitura do trecho abaixo e dos debates em sala de aula, responda:

Para os negros a Abolição da escravatura, ao invés de propor a liberdade e uma nova condição social, acabou proporcionando uma forma nova de exploração e de subjugação. O negro que antes era mão de obra predominante, nesse novo momento, sua força de trabalho é considerada desqualificada, inferior e desnecessária. Ao invés de através da liberdade adquirir uma ascensão social e econômica, sua nova condição o aprisionou ao ciclo da miséria e o condicionou a um destino trágico. (FERNANDES, 2007, p. 109).

A abolição significou liberdade para os negros? Explique.

A maioria dos alunos conseguiu interpretar e analisar o trecho percebendo que a abolição da escravatura não garantiu liberdade total aos antigos escravos, mesmo porque não foram reposicionados na nova sociedade emergente. Podemos perceber a compreensão dos alunos nas seguintes respostas:

Não. Em partes a abolição é somente no papel, o negro ainda é discriminado no trabalho, na escola até mesmo pelos familiares etc. (Estudante A)

Não porque de certa forma os negros ainda sofrem racismo. (Estudante Q) Praticamente não, pois ainda existe o racismo, ainda existe a rejeição e o preconceito contra o negro. (Estudante R)

Não foram libertado direito porque até hoje eles tão desempregados. (Estudante S)

É interessante ressaltar que o estudante S consegue relacionar até a condição do negro pós-abolição e a condição atual, com os altos índices de desempregos, reforçando o racismo impregnado em nossa sociedade e que, de fato, a democracia racial não existe no Brasil.

Contudo, alguns alunos não conseguiram interpretar o texto, mas colocaram na resposta a sua consciência histórica, reforçando que a libertação dos escravos garantiu liberdade aos mesmos, como podemos perceber:

Quando chegou a abolição da escravatura todos tiveram liberdade para trabalhar e viverem em paz (Estudante F)

Depois que os negros ganham a liberdade eles têm sua própria independência financeira com seu próprio trabalho com categoria reconhecido em catório. (Estudante H)

Porque com a Abolição os escravos conseguiram se libertar e viver como pessoas normais e livres. (Estudante O)

73

A última questão exigia dos alunos uma avaliação de todo o processo. Com isso, pensamos a avaliação não apenas como um instrumento que mensura e pontua o aprendizado do aluno, mas sim como um instrumento pelo qual professor e alunos refletem sobre o processo de ensino. A autoavaliação dos alunos agrega muito valor ao trabalho pedagógico. Essa avaliação foi elaborada na seguinte indagação: "Após as aulas e os debates feitos em sala, escreva com suas palavras o que você considerou significativo ou o que aprendeu sobre as questões raciais."

Grande parte dos alunos se sensibilizou para uma educação antirracista, ressaltando a importância de combater o racismo em todas as esferas da sociedade e enfatizaram em suas respostas a busca pela igualdade. Isso é identificado nos trechos a seguir:

Aprendi que somos todos iguais preto pardo que cor ou raça não define nosso caráter e que todos nós temos direitos iguais, e que devemos respeitá-los independentemente de raça ou cor. Direitos iguais pra todos. (Estudante C)

Eu aprendi que somos uma só cor de pele e que não devemos ter discriminação com o próximo. (Estudante E)

Uma simples cor de pele não significa nada quando a pessoa tem um bom caráter, existem pessoas ruins e boas independentemente da cor ou raça. É uma pena que nosso país ainda existam pessoas ignorantes a ponto de achar que a cor da pele é mais importante que qualquer coisa. Devemos lembrar que em todos nós corre o sangue vermelho, não tem cor escura ou clara. Por dentro somos todos iguais!!! (Estudante J)

Aprendi que todos nós temos direitos iguais tanto como branco, preto ou pardo e ninguém é melhor que ninguém, somos todos iguais. (Estudante U)

Não podemos mensurar o aprendizado de cada aluno apenas por suas respostas a essa última questão ou até às questões anteriores, mas, analisando as respostas das questões anteriores, pode-se perceber que o aprendizado vai além disso, pois conseguiram ampliar seu conceito de racismo. Para além de apenas um preconceito de cor e de uma atitude individual, perceberam que no Brasil o Racismo é estrutural e que a abolição da escravatura não garantiu liberdade ao povo negro. Outros alunos expressaram seu aprendizado com mais detalhes:

Bom aprendi que embora as práticas do racismo estejam expostas na sociedade, cada um de nós devemos eliminar a prática do racismo de dentro para fora. Trabalhando assim nossa mente para uma sociedade melhor. (Estudante A)

O que aprendi de novo foi os conceitos de racismo, sobre os heróis negros que eu não conhecia. E sobre a importância deles. (Estudante B)

É que temos que batalhar por direitos, igualdades, empregos iguais, escolas, universidades e etc. (Estudante K)

Com os debates e as aulas, posso concluir que somos todos iguais, cor, religião, opiniões são só detalhes, não podemos discriminar, todos merecem respeito, direitos iguais, sem exclusão, exploração e preconceito (Estudante R)

Aprendi que ainda existe racismo como os negros (Estudante T)

O que eu aprendi é que temos que lutar contra o racismo. (Estudante V).

Podemos elencar como limites desse trabalho as poucas aulas em que a sequência foi aplicada, impedindo assim maior liberdade para discussões e envolvimento em debates com os alunos, também o fato de ser uma professora externa que não conhece a fundo a realidade e o desenvolvimento de cada aluno, pode ter comprometido a análise.

Levando em consideração os resultados obtidos por meio das respostas aos questionários e o envolvimento dos alunos e professores nos dias em que a sequência foi aplicada, pode-se concluir que trabalho foi satisfatório e cumpriu com os objetivos propostos, que eram: identificar a concepção dos alunos sobre o racismo, conceituar o racismo, demonstrar a existência do racismo estrutural em nossa sociedade atual, reconhecer o africano escravizado como um sujeito histórico, apresentar as personalidades negras, compreender que a abolição da escravatura não garantiu liberdade para os negros libertos. Também foram alcançados em grande medida os objetivos ligados a questão ética de sensibilizar os alunos e de valorizar a ação transformadora e antirracista.

A sequência didática pode ser acessada no portal Educapes, no seguinte link:

<http://educapes.capes.gov.br/handle/capes/561354>

Referências

BARCA, Isabel. Educação Histórica: uma nova área de investigação. **Revista da Faculdade de Letras**, v. 2, p. 13-21, 2001.

FERNANDES, Florestan. A persistência do passado. In: _____. **O negro no mundo dos brancos**. São Paulo: Global, 2007, p. 104-130.

GOMES, Nilma Lino; MUNANGA, Kabengele. Para entender o negro no Brasil de hoje. São Paulo: Global, 2004.

HALL, Stuart. **Da Diáspora: identidades e mediações culturais**. Tradução: Adelaine La Guardia Resende et al. Belo Horizonte: UFMG. 2003. Disponível em: https://hugoribeiro.com.br/biblioteca-digital/Da_Diaspora_-_Stuart_Hall.pdf. Acesso em: 25 maio 2022.

BROCOS, Modesto. **A Redenção de Cam**. 1895. Original de arte, óleo sobre tela, 199 x 166 cm. Rio de Janeiro: Museu Nacional de Belas Artes. Disponível em: <http://enciclopedia.itaucultural.org.br/obra3281/a-redencao-de-cam> . Acesso em: 26 abr. 2020.

SCHWARCZ, Lília Moritz: Raça e silêncio. In: _____. **Nem preto nem branco muito pelo contrário: cor e raça na sociabilidade brasileira**. 1. ed. São Paulo: Claro Enigma, 2012, p. 30-36.

CONTATOS

Thâmara Nayara A.P. Borges •

PPGEEB/CEPAE-UFG •

thamara.naal@gmail.com

Anna Maria Dias Vreeswijk •

PPGEEB/CEPAE-UFG •

annamdv@ufg.br

Educação Básica, Educação Profissional e Educação Inclusiva: do Direito à Educação, ao Trabalho e à Cidadania

AUTORES

Fabiana Fernandes Harami

Elisabeth Cristina de Faria

Marcos Antonio Gonçalves Júnior

75

“A educação visa o homem;
Na verdade, que sentido terá a educação se ela não estiver
voltada para a promoção do homem?”
SAVIANI (1993, p.51)

1. Introdução

Este ensaio tem como proposta apresentar um estudo que relaciona a educação profissional com a educação inclusiva na perspectiva de formação na educação básica. Entendemos que essa modalidade de ensino seja essencial, a fim de se levantarem questionamentos acerca da importância de se refletir, teoricamente as questões que perpassam a formação profissional de pessoas com deficiência.

Caracterizamos o cenário da educação profissional, sua origem, seu público, finalidade, bem como os desdobramentos para o sistema educacional, destacando os elementos que aproximam a educação profissional da educação inclusiva. Assim sendo, apresentamos os aspectos legais e discutimos a necessidade de integração das pessoas com deficiência. Com esse olhar, baseamo-nos em autores que discutem a educação profissional na perspectiva da inclusão, dialogando com autores, como: Cordão e Moraes (2020), Mantoan (2015), Orrú (2017), Saviani (1993) Freire (2020) e outros, juntamente com a legislação voltada à educação inclusiva e aos direitos da pessoa com deficiência.

Ao leitor, faz-se necessário esclarecer que este artigo é parte das discussões tecidas no trabalho de pesquisas que abordam as relações entre educação, trabalho e cidadania como aspectos básicos do homem. Tais reflexões levam-nos a investigar esses pilares como parte dos pressupostos de formação dos professores que trabalham com a educação profissional em seus ambientes de ensino. E, nesse cenário, buscam entender como eles desenvolvem suas práticas com os alunos com deficiências.

2. Relação entre educação e aspectos da inclusão no decorrer da história

A educação profissional é uma modalidade educacional prevista na LDB, como destaca o artigo 39: “A educação profissional e tecnológica, no cumprimento dos objetivos da educação nacional, integra-se aos diferentes níveis e modalidades de educação e às dimensões do trabalho, da ciência e da tecnologia” (BRASIL, 1996). Portanto, esta é uma modalidade de educação básica que deve estar de acordo com o previsto na Constituição Federal de 1988, na qual se garante o direito à educação a todos os brasileiros.

Um representante dessa integração entre educação, trabalho e inclusão é Paulo Freire. Esse autor iniciou sua experiência com a educação de adultos na educação profissional no período entre 1947 e 1954, quando trabalhou no Serviço Social da Indústria (SESI) como diretor do setor de educação e cultura; posteriormente, assumiu também a superintendente da instituição de 1954 a 1957. Além dessa vivência, Freire tem uma visão de educação inclusiva. Nessa modalidade de ensino, a educação é vista como direito: “Mas, se dizer a palavra verdadeira, que é trabalho, que é práxis, é transformar o mundo, dizer a palavra não é privilégio de alguns homens, mas direito de todos os homens” (FREIRE, 1987, p. 77).

Para contribuir com essa discussão a respeito das relações de educação e trabalho, Saviani entende que o trabalho é mais do que mera atividade de produção ou fonte de subsistência: “Diferentemente dos outros animais, que se adaptam à realidade natural tendo a sua existência garantida naturalmente, o homem necessita produzir continuamente sua própria existência. [...] E isto é feito pelo trabalho” (SAVIANI, 2008, p.11).

Geralmente, o início da educação brasileira está associado à chegada dos Jesuítas no Brasil. Porém, como citado por Cordão e Moraes (2020), devemos lembrar que, quando os portugueses chegaram ao Brasil em 1500, três a cinco milhões de indígenas habitavam o território brasileiro. Todavia, após o contato com os brancos, a maioria foi extinta ou perdeu sua identidade cultural. Segundo os autores,

Normalmente são esquecidos ou omitidos em quase todas as abordagens sobre educação e trabalho e sobre a cultura brasileira, como se a vida nessas terras tivesse tido início com a chegada dos portugueses. Essa invisibilidade dos povos indígenas brasileiros é fruto da forma preconceituosa como esses primeiros habitantes da terra foram tratados por nossos colonizadores (CORDÃO e MORAES, 2020, p. 18).

Vale destacar que essa invisibilidade não atinge exclusivamente os povos originários que lutam com persistência contra o preconceito, reconhecimento e demarcação de suas terras. Infelizmente, outras parcelas da população também foram invisibilizadas ou segregadas, ao longo da história da educação brasileira, assim como as pessoas com deficiência, os negros, os pobres, entre outros.

De acordo com Arroyo (2012), esses outros sujeitos sociais se fazem presentes em ações coletivas e trazem consigo experiências sociais, políticas de resistência e identidades. Ademais, chegam às escolas trazendo outras indagações para o pensar e o fazer pedagógicos.

São eles, os novos/velhos atores sociais em cena. Estavam em cena, mas se mostram como atores em público, com maior ou novo destaque. Seu perfil é diverso, trabalhadores, camponeses, mulheres, negros, povos indígenas, jovens, sem teto, sem creche... Sujeitos coletivos históricos se mexendo, incomodando, resistindo. Em movimento. Articulados em lutas comuns ou tão próximas por reforma agrária, urbana, educativa. Por trabalho, salários, carreira. Por outro projeto de campo, de sociedade (ARROYO, 2012, p. 26).

Retomando o processo de colonização do país, com o objetivo de catequização, isto é, converter a alma dos indígenas ao cristianismo, o governo português, em parceria com a igreja católica, estrutura a educação brasileira a partir de 1549. Nesse período havia um ensino diferenciado; enquanto os índios estudavam em escolas improvisadas nas missões e recebiam apenas instruções de cunho religioso, os filhos dos colonos e descendentes europeus recebiam um ensino elitizado, com acesso a outras matérias voltadas para letras. Desse modo, a educação brasileira, desde a sua concepção, é marcada pela segregação de classes sociais. Além disso, outra característica marcante do

período colonial é o fato de ser voltada apenas para os homens; as mulheres eram educadas para a vida doméstica e religiosa. Para Foucault, tais medidas são utilizadas para estabelecer relações de poder, em que a escola funciona como o lugar capaz de articular íntima e eficientemente o saber com o referido poder (apud VEIGA-NETO, 2006, p. 28).

Em 1772, ocorre a reforma Pombalina, um marco no sistema de ensino brasileiro. Após a expulsão dos Jesuítas, são instituídas as aulas régias com o intuito de agregar outras disciplinas e destituir o caráter religioso. As aulas são ministradas por docentes concursados e funcionários do Estado, constituindo a primeira tentativa de ensino público no país. Eram realizadas na casa dos próprios professores, sendo este um período em que muitas crianças ficaram sem acesso à escola. A faixa etária atendida era a partir dos sete anos, mas não existia limite no tempo de estudo, tampouco sistematização do ensino. Em 1808, com a chegada da família real, a educação brasileira foi impulsionada, dando origem às primeiras escolas de educação superior do país. Porém, somente em 1827, foi sancionada a primeira lei brasileira que tratava exclusivamente da educação. Ela determinava que deveria haver escolas de primeiras letras em todas as cidades, vilas e lugares mais populosos.

Inicialmente o ensino superior no Brasil, assim como na Europa, era privilégio das pessoas com poder aquisitivo, enquanto os menos favorecidos eram destinados aos colégios estaduais, com estrutura precária e professores com pouca qualificação. Enquanto as universidades preparavam os profissionais das classes dirigentes, a classe trabalhadora, que constituía as linhas de produção, deveria se aprimorar no fazer.

Nesse contexto, a Educação Profissional é consolidada com a Revolução Industrial do século XVIII: “aparece pela primeira vez descrito o quadro de ocupações da época – e o que se deveria estudar para exercê-las” (MACHADO, 2000, p.13). Partia-se do pressuposto de que escola profissionalizante fosse a única alternativa para a profissionalização, sem a possibilidade de direitos a uma educação como a da elite.

Na década de 1920, chega ao Brasil o movimento da Escola Nova, tendo por objetivo uma educação mais inclusiva e moderna, representado no Brasil por nomes como Anísio Teixeira. No entanto, foi com o golpe militar de 1930, durante o governo de Getúlio Vargas, que surgiram as primeiras tentativas de um sistema organizado de ensino. Nesse período foram criados o Ministério da Educação e as secretarias estaduais de educação, consolidando-se a Educação Profissional no país.

3. Inclusão escolar no cenário educacional

Nos últimos anos, a inclusão escolar tem ganhado espaço no cenário educacional, seja no debate sobre os direitos sociais, seja nas pesquisas. Cabe realçar ainda a formulação de políticas voltadas à prática da legislação que regulamenta e visa a efetivar essa modalidade de ensino. Afinal, o que é educação inclusiva?

De acordo com a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, “O movimento mundial pela educação inclusiva é uma ação política, cultural, social e pedagógica, desencadeada em defesa do direito de todos os estudantes de estarem juntos, aprendendo e participando, sem nenhum tipo de discriminação” (BRASIL, 2014).

Conforme Mantoan (Prefácio. In: ORRÚ, 2017, p.9), “para entender o que é e como incluir, temos de nos desfazer do que nos fez excluir, sem ou com a intenção de fazê-lo”. Para compreender a inclusão, fazem-se necessários movimentos, tais como: refletir sobre a nossa atuação profissional como educadores e gestores; repensar nossos hábitos e atitudes para não generalizar; tratar todos da mesma maneira, sem considerar as particularidades,

limitações e os ritmos de aprendizagem de cada aluno, sejam estes, pessoas com deficiência ou não. Afinal, cada indivíduo é único. Desse modo, o conceito de inclusão vai além do atendimento aos alunos com deficiências, mas se estende a todos os indivíduos no processo educacional.

Retomando o histórico da educação no Brasil, tem-se que, desde os primórdios, a escolarização foi privilégio de alguns, contribuindo com o surgimento das lutas das pessoas com deficiências, bem como de seus pais e/ou responsáveis. Tais iniciativas visavam à inserção dessas pessoas no mundo do trabalho que também é local de inclusão. O acesso à escola era regulamentado a partir da classe social dos alunos; a educação superior era privilégio da elite enquanto a educação profissional era destinada aos menos favorecidos. Por muitos anos esta foi vista sob a perspectiva assistencialista e filantrópica. Atualmente a educação profissional está cada vez mais comprometida com o desenvolvimento de competências profissionais para a laborabilidade.

A realidade nacional agora é outra. Embora ainda existam ranços da história de dualidade entre o campo da educação geral e o campo da educação profissional, atualmente o conceito assistencialista associado à educação profissional está sendo cada vez mais superado. Nos dias atuais, a educação profissional é vista muito mais corretamente inserida na agenda do desenvolvimento socioeconômico e nos 'objetivos da educação nacional' integrada 'aos diferentes níveis e modalidades de educação e às dimensões do trabalho, da ciência e da tecnologia'" (LDB, art. 39), muito mais como direito público subjetivo do que na agenda policial e assistencial (CORDÃO e MORAES, 2020, p. 125)

Contudo, ainda existem aspectos relevantes a serem superados, pois, com a democratização da escola a exclusão permaneceu sob outras formas, sendo excluídos todos aqueles considerados fora dos padrões homogeneizadores da escola. Nesse grupo dos excluídos estão as pessoas com deficiências físicas, transtornos mentais, altas habilidades, autistas e outros.

Nesse contexto caracterizado pelas diferenças, hierarquização e desigualdades, surge a educação especial, com a seguinte finalidade:

A educação especial se organizou tradicionalmente como atendimento educacional especializado substitutivo ao ensino comum, evidenciando diferentes compreensões, terminologias e modalidades que levaram à criação de instituições especializadas, escolas especiais e classes especiais. Essa organização, fundamentada no conceito de normalidade/anormalidade, determina formas de atendimentos clínico-terapêuticos fortemente ancoradas nos testes psicométricos que, por meio de diagnósticos, definem as práticas escolares para os estudantes com deficiência (BRASIL, 2014).

4. Educação profissional inclusiva

Referindo-se à inclusão na educação profissional, além da Constituição Federal e do estatuto da pessoa com deficiência, lei n.º 13146, de 6 de julho de 2015, podemos considerar a lei n.º 8.213, de 24 de julho de 1991. Esta é conhecida como lei de Cotas, a qual constitui um incentivo a mais para a profissionalização de pessoas com deficiência ao estabelecer, entre outros critérios, cotas para contratação de pessoas com deficiência nas empresas. Como descreve o artigo 93 (BRASIL, 1991):

Art. 93. A empresa com 100 (cem) ou mais empregados está obrigada a preencher de 2% (dois por cento) a 5% (cinco por cento) dos seus cargos com beneficiários reabilitados ou pessoas portadoras de deficiência, habilitadas, na seguinte proporção:

- I até 200 empregados.....2%;
- II - de 201 a 500.....3%;
- III de 501 a 1.000.....4%;
- IV - de 1.001 em diante.....5%.

Além disso, as pessoas com deficiência têm o direito constitucional de reserva de cargos e empregos em concursos públicos. Esta é uma medida de ação afirmativa para se atingir a igualdade de oportunidades das pessoas com deficiência.

O Art. 37, da Constituição da República, dispõe que os cargos, empregos e funções públicas são acessíveis aos brasileiros que preencham os requisitos estabelecidos em lei (inciso I), sendo que a investidura nos mesmos depende de aprovação prévia em concurso público de provas ou de provas e títulos, de acordo com a natureza e a complexidade do cargo ou emprego, na forma prevista em lei, ressalvadas as nomeações para cargo em comissão declarado em lei de livre nomeação e exoneração (inciso II). Mais adiante determina que a lei reservará percentual de cargos e empregos públicos para as pessoas portadoras de deficiência e definirá os critérios de admissão (inciso VIII). (GUGEL in GUGEL, COSTA FILHO e RIBEIRO, 2007, p. 212).

Temos o respaldo das políticas educacionais, bem como o incentivo garantido pela lei de cotas que prevê esse percentual de vagas para a contratação de pessoas com deficiência. Porém, apesar desse amparo nos termos da legislação, na prática ainda há muito a ser feito. Faz-se indispensável garantir que esse público tenha acesso à educação profissional e venha a ter as mesmas condições de empregabilidade que qualquer outra pessoa.

Neste sentido, de um lado a classe empresarial proporciona a integração do PcD, considerando a obrigatoriedade decorrente da legislação vigente, por outro, há pessoas com deficiência que buscam na Educação Profissional o caminho para assumir a cidadania e efetivar a sua inclusão social. Essas pessoas desejam, simplesmente, concorrer a vagas de trabalho em condição de igualdade com outros candidatos, sem serem inferiorizadas ou discriminadas pelo fato de possuírem restrição física. Um profissional qualificado, independentemente de ter ou não determinada deficiência, possui condições de desempenhar as funções requeridas pela profissão.

A realidade é que existe um número expressivo de pessoas com deficiência no Brasil que necessitam de acesso e condições de permanência no sistema de ensino. Esse número não pode ser simplesmente ignorado. Sobre esse aspecto, Manica e Caliman (2015) assim ressaltam: “a pessoa com deficiência (PcD) sempre existiu e sempre existirá. Jamais poderemos viver em um mundo que tenha 100% de pessoas sem nenhum tipo de deficiência. Elas farão parte da sociedade, da cultura de um país, ou seja, sempre estarão no mundo”.

Lorenzo e Silva (2017), em pesquisa realizada no interior paulista sobre a Contratação de Pessoas com Deficiência nas Empresas na Perspectiva dos Profissionais de Recursos Humanos, destacam que:

Para algumas empresas a questão da baixa escolarização está relacionada à pessoa ou às características da deficiência, e em nenhum

momento foram ponderados os obstáculos oriundos das próprias metodologias de ensino, as quais podem dificultar esse processo educacional, entre tantos outros que ocorrem dentro e fora das escolas, mas que são externos ao indivíduo (LORENZO e SILVA, 2017, p. 13).

Essas informações trazidas por Lorenzo e Silva (2017) reforçam a importância de discutir os elementos vinculados ao preconceito em contratar PcD. Estes refletem uma deficiência na estrutura de formação desse aluno e não nas limitações decorrentes de sua própria deficiência. Desses elementos constam as metodologias, o preparo dos professores e as condições de ensino ofertadas pelas Instituições.

Logo, ao abordar a inclusão na Educação Profissional, faz-se necessário discutir as relações entre inclusão, educação e trabalho. Mais precisamente, situações, como: as condições de acesso e permanência dos alunos com deficiência nos cursos de formação profissional; o preparo pedagógico dos professores para receber e contribuir com o desenvolvimento e aprendizagem desses alunos; os recursos disponibilizados pelas instituições de ensino e, ainda, a visão das empresas ao contratar PcD.

Na temática da formação acadêmica e profissional da pessoa com deficiência, distingue-se a terminalidade específica que, segundo o artigo 16 das Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, Resolução nº 2, de 11 de setembro de 2001, consiste em

Viabilizar ao aluno com grave deficiência mental ou múltipla, que não apresentar resultados de escolarização previstos no Inciso I do Artigo 32 da mesma Lei, terminalidade específica do ensino fundamental, por meio da certificação de conclusão de escolaridade, com histórico escolar que apresente, de forma descritiva, as competências desenvolvidas pelo educando, bem como o encaminhamento devido para a educação de jovens e adultos e para a educação profissional (BRASIL, Resolução nº 2/2001).

A terminalidade específica deve seguir as mesmas etapas de qualquer processo educacional, segundo as estratégias e orientações para a educação de alunos com dificuldades acentuadas de aprendizagem associadas às condutas típicas (BRASIL, 2002, p. 43).

Sob o Parecer CNE/CEB nº 17/2001, a necessidade de fornecer apoio, ajuda e adaptações curriculares significativas, “não deve significar uma escolarização sem horizonte definido, seja em termos de tempo ou em termos de competências e habilidades desenvolvidas”. Assim sendo, é responsabilidade dos respectivos sistemas de ensino normatizar a idade-limite para a conclusão do ensino fundamental.

Logo, a utilização da terminalidade específica permite avaliar o aluno de acordo com suas competências, respeitando-se suas limitações e proporcionando condição de equidade, como se segue:

A consciência do direito de constituir uma identidade própria e do reconhecimento da identidade do outro traduz-se no direito à igualdade e no respeito às diferenças, assegurando oportunidades diferenciadas (equidade), tantas quantas forem necessárias, com vistas à busca da igualdade. O princípio da equidade reconhece a diferença e a necessidade de haver condições diferenciadas para o processo educacional (BRASIL, Parecer nº 17/2001).

Em conformidade com o Parecer CNE/CEB nº 2/2013, consulta sobre a possibilidade de aplicação de “terminalidade específica” nos cursos técnicos integrados ao Ensino Médio no Instituto Federal do Espírito Santo (IFES), assim reitera:

A ‘terminalidade específica’, além de se constituir como um importante recurso de flexibilização curricular, possibilita à escola o registro e o reconhecimento de trajetórias escolares que ocorrem de forma específica e diferenciada. Nesse sentido, entre uma ação negligente, porque também sem critérios para tal, julga que é possível estabelecer parâmetros e objetivos que são exequíveis e passíveis de serem alterados sempre que necessário. Entendem os requerentes que é perfeitamente possível, viável e oportuno permitir ao aluno avançar ao máximo em seu processo educacional e, ao longo de sua trajetória educacional, ir estabelecendo novas perspectivas de itinerários formativos (BRASIL, Parecer nº 2/2013).

Entretanto, na prática ainda existem dificuldades para se aplicar a terminalidade específica, como: omissão por parte das comunidades escolares e inúmeros conceitos assistencialistas e caritativos, segundo as estratégias e orientações para a educação de alunos com dificuldades acentuadas de aprendizagem associadas às condutas típicas (BRASIL, 2002):

A família, a Comunidade Escolar e o Poder Público devem superar esses sentimentos que estão resultando numa convivência coletiva de encobrir a necessidade daqueles que, seja por suas limitações, seja pela inexistência de educação para algum tipo de atividade produtiva, estão sem um espaço que atenda suas necessidades ocupacionais socializantes, assim como atrasam o acesso a alternativas educacionais de caráter profissionalizantes (BRASIL, 2002, p. 44).

A terminalidade específica é um recurso disponível a todos os estudantes com grave deficiência mental ou múltipla. Deve ser realizada em concordância ao previsto nas Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, seguindo os aspectos citados anteriormente. A certificação obtida a partir da terminalidade específica tem por objetivo o encaminhamento dos alunos para os cursos da educação de jovens e adultos, educação profissional e inserção no mundo do trabalho.

Logo, a educação profissional, como parte integrante da educação básica, deve garantir o acesso de todos, como prevê a Constituição Federal de 1988. Compete, igualmente, considerar a lei de cotas ao prever que toda empresa destine um percentual de suas vagas para contratação de pessoas com deficiências, a reserva de vagas em concursos públicos estabelecida pelo artigo 37 da Constituição Federal e ainda o estatuto da pessoa com deficiência (2015) que visa assegurar, entre outros, os direitos referentes à educação, à profissionalização e ao trabalho.

5. Considerações finais

Discutir a educação inclusiva, independentemente da modalidade de ensino, é resgatar questões que remetem à origem da educação brasileira como um todo. Tal qual apresentado neste ensaio, desde os primórdios da educação básica, esta se caracterizou por segregações. Entretanto, a inclusão escolar vai além de oferecer acesso à educação. É necessário proporcionar condições de permanência e contribuir para a formação integral desses alunos, caso contrário, será apenas uma integração.

Esperamos que este texto contribua para sensibilizar quanto à importância da inclusão e a urgente necessidade de sua adequação, em todos os segmentos da educação básica, inclusive na educação profissional. Acreditamos que a educação inclusiva possibilita aos alunos com deficiência: a garantia de que seus direitos sejam respeitados, o acesso aos cursos de formação profissional, e um ensino de qualidade que lhes possibilite a inserção no mercado de trabalho e possam, enfim, exercer uma profissão com dignidade.

6. Referências

ARROYO, Miguel G. **Outros Sujeitos, Outras Pedagogias**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

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

BRASIL. **Lei 8.213, de 24 de julho de 1991**. Sobre os Planos de Benefícios da Previdência Social e outras providências. Brasília: Senado Federal, 1991.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e base da educação nacional – LDB. Brasília, DF, 1996.

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 06 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, DF, 2015.

BRASIL, Ministério da Educação. **Estratégias e orientações para a educação de alunos com dificuldades acentuadas de aprendizagem associadas às condutas típicas**. Secretaria de Educação Especial. Brasília: MEC; SEESP, 2002. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me001922.pdf>. Acesso em 17 set. 2021.

BRASIL, Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, 2014. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=16690-politica-nacional-de-educacao-especial-na-perspectiva-da-educacao-inclusiva-05122014&Itemid=30192. Acesso em: 11 nov. 2021.

BRASIL. **Parecer CNE/CEB Nº 2, de 31 de janeiro de 2013**. Consulta sobre a possibilidade de aplicação de “terminalidade específica” nos cursos técnicos integrados ao Ensino Médio. Interessado: Instituto Federal do Espírito Santo (IFES). Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica, Brasília, DF, 2013.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB nº 2, de 11 de setembro de 2001**. Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica, Brasília, DF, 2001.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB nº 17, de 03 de julho de 2001**. Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica, Brasília, DF, 2001.

CORDÃO, Francisco Aparecido, MORAES, Francisco de. **Educação Profissional no Brasil: síntese história e perspectivas**. São Paulo: Senac São Paulo, 2020.

FREIRE, Paulo. **Educação e mudança**. 42. ed. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 2020.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GUGEL Maria Aparecida; COSTA FILHO, Waldir Macieira da; RIBEIRO, Lauro Luiz Gomes (Orgs.). **Deficiência no Brasil: uma abordagem integral dos direitos das pessoas com deficiência**. Florianópolis, SC: Obra Jurídica, 2007. 543 p.

LORENZO, Suelen Moraes; SILVA, Nilson Rogério. Contratação de Pessoas com Deficiência nas Empresas na Perspectiva dos Profissionais de Recursos Humanos. **Revista brasileira de educação especial**, Marília, v. 23, n. 3, p. 345-360, Set. 2017. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-65382017000300345&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 09 out. 2021.

MACHADO, Nilson José. **Disciplinas e competências na educação profissional**. São Paulo: Mimeogr, 2000.

MANICA, L. Elisete; CALIMAN, Geraldo. **Inclusão das pessoas com deficiência na educação profissional e no trabalho**. Jundiaí: Paco Editorial, 2015.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão Escolar: o que é? Por quê? Como fazer?** São Paulo: Moderna, 2015.

ORRÚ, Sílvia Ester. **O Re-inventar da Inclusão: os desafios da diferença no processo de ensinar e aprender**. Petrópolis: Vozes, 2017.

SAVIANI, Dermeval. **Educação: do senso comum à consciência filosófica**. Campinas, Autores Associados, 1993.

SAVIANI, Dermeval. Sobre a natureza e especificidade da educação. In: _____. **Pedagogia Histórico-Crítica**. Campinas: Autores Associados, 2008, p. 11-22.

VEIGA-NETO, Alfredo. Dominação, violência, poder e educação em tempos de Império. In: RAGO, Margareth. **Figuras de Foucault**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2006.

CONTATOS

Fabiana Fernandes Harami •

Universidade Federal de Goiás (UFG) •
fabianaharami@egresso.ufg.br

Elisabeth Cristina de Faria •

Universidade Federal de Goiás (UFG) •
beth@ufg.br

Marcos Antonio Gonçalves Júnior •

Universidade Federal de Goiás (UFG) •
margonjunior@ufg.br

Não Tive Formação para Ensinar Alunos com Deficiência Visual: O que Fazer?

AUTORAS

Talita Serafim Azevedo

Silvana Matias Freire

Vanessa Helena Santana Dalla Déa

83

1. Introdução

Este trabalho surgiu de uma pesquisa realizada no mestrado Profissional do Programa de Pós-graduação em Ensino na Educação Básica, no Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação, na Universidade Federal de Goiás (PPGEEB/CEPAE/UFG). A dissertação resultante desta pesquisa, defendida em outubro de 2021, tem como título "A inquietante estranheza vivenciada por professores na inclusão de alunos com deficiência visual".

Teve-se por objetivo geral analisar as relações entre professor e aluno com deficiência visual. Neste relato de pesquisa, vou tratar, especificamente, das reações de docentes frente à situação de ter alunos com essa característica. O interesse em estudar esse tema surgiu de inquietações provenientes da minha experiência em sala de aula. Sempre me chamou a atenção, inicialmente, na posição de aluna e depois de professora e pesquisadora cega, o modo como o professor reage à presença de um aluno com deficiência visual.

A despeito do que impõem as leis que regulamentam a obrigatoriedade da inclusão de pessoa com deficiência em escolas regulares, essa prática esbarra, muitas vezes, na falta de acessibilidade. Isto inclui a escassez de material, de tecnologia, assim como o reduzido número de profissionais com formação para operar esses materiais e fazer a mediação entre aluno e professor.

Para além dessas barreiras de acessibilidade e do número reduzido de profissionais, sempre me questioneei a respeito das razões que levam alguns professores a se mostrarem propensos a lidar com a situação da inclusão escolar, enquanto outros se revelam indiferentes, refratários diante dela; há, inclusive, alguns que se recusam a enfrentá-la. Além dessa inquietação que me acompanha desde muito jovem, uma situação vivenciada em sala de aula me encorajou a desenvolver a presente pesquisa. Durante o curso de graduação em Letras, a professora da disciplina de Psicologia da Educação, Candice Marques Lima, disse a seguinte frase: "inclusão causa mal-estar". Ao escutar essa frase, recordei-me da maioria dos meus professores e de suas respectivas reações quando se deparavam comigo pela primeira vez.

Tomando por base as situações mencionadas, direcionei minha pesquisa à investigação do sentimento de inquietante estranheza vivenciado por professores em relação ao aluno com deficiência visual. Para explorar teoricamente esse sentimento, utilizei como referência conceitos provenientes do campo psicanalítico, por exemplo: "sujeito", "inquietante estranheza" e "inconsciente". Considero esses conceitos pertinentes para discutir um tema que escapa às abordagens legais, formativas, metodológicas e até volitivas, em se tratando das experiências e das reações do professor ao receber um aluno com deficiência em sua sala.

A metodologia adotada foi a História de Vida, que utiliza um método qualitativo e descritivo orientado por questionário semiestruturado com análise de dados e de conteúdo. Os participantes da pesquisa foram seis professores da educação básica da rede pública do Estado de Goiás. Eles trabalharam, em sala de aula, com alunos

com deficiência visual e se mostraram dispostos a investigá-los. O resultado do trabalho pedagógico desses professores foi considerado exitoso, tanto pelos alunos quanto pelos próprios professores. A escolha por docentes com esse perfil justifica-se pela suposição de que, se fossem convidados aqueles que demonstram mais resistência para lidar com alunos com deficiência, dificilmente aceitariam fazer parte deste trabalho. É importante informar que a dificuldade e a estranheza experimentada ao receber em sala um aluno com deficiência são comuns à maioria dos profissionais; tanto os que abraçam a causa da inclusão aprendem a ser inclusivos, quanto os indiferentes à situação de inclusão. Para a construção do presente relato de pesquisa, selecionei a história de vida de um dos participantes da pesquisa: o professor E.

Uma das conclusões a que chegamos nesta investigação foi que, apesar de entender a importância da acessibilidade e da formação docente nos currículos das licenciaturas para lidar com alunos com deficiência, esse apoio esbarra em situações, como: não elimina sentimento de inquietante estranheza do professor, não define a postura dele diante da situação de inclusão escolar, tampouco garante que a inclusão se efetive. Esse entendimento se deu, não pela pesquisa sobre a atuação de professores que tiveram a seu dispor materiais de acessibilidade e formação em inclusão escolar; mas sim pelo desempenho de professores que não tiveram os referidos apoios, isto é, que “não estavam preparados para isto”.

2. Minha história de vida

Minha trajetória acadêmica, com exceção do ano em que fui alfabetizada em uma escola de ensino especializado, deu-se no ensino regular da rede pública de Goiás. Nas escolas que frequentei, os professores afirmavam não possuir formação específica e não dispor de materiais adequados para trabalhar com alunos com deficiência. Porém, a maioria deles buscou caminhos para favorecer o meu desenvolvimento e aprendizado. Houve, entretanto, aqueles que se recusaram a fazer qualquer gesto em direção à inclusão. Por muito tempo, interpretei a conduta desses últimos como uma forma perversa de negar a minha presença em sala de aula, indicando que aquele não era meu lugar. Essa foi minha primeira hipótese sobre a reação dos professores diante de um aluno com perda visual. Evidentemente, só compreendi que se tratava de uma hipótese especulativa após entrar em contato com as teorias relativas à pesquisa científica.

Essas duas situações extremas que vivenciei, ora de inclusão, ora de exclusão, foram decisivas para a escolha do tema da minha pesquisa. Vinculada ao PPGEEB, formulei outras hipóteses; desta vez, elas estavam fundamentadas em estudos teóricos. O questionamento inicial, porém, se manteve: o que provocaria o sentimento de estranheza no professor diante de um aluno com deficiência visual? Por que as reações desses professores variavam, sendo que uns se envolviam no ensino desse aluno e outros se recusavam a fazê-lo?

Cogitei, no começo da pesquisa, que a rejeição ao aluno com deficiência reproduzia o caminho percorrido por várias culturas que; por séculos, apartaram-se as pessoas com deficiência do convívio social, forçando-as a viver à margem da sociedade, por vezes, em condições subumanas.

Essa situação começou a tomar outro rumo recentemente. Uma das formas de demonstrar essa mudança é pela substituição de termos e expressões utilizados para se referir a pessoas com deficiência. Em “História do movimento político da pessoa com deficiência no Brasil”, Lanna Júnior (2010) mostra que, por longo período, as pessoas com deficiência foram denominadas por termos genéricos, tal como “inválidos”. Segundo Lanna Júnior (2010), no fim da década de 1970 e início de 1980, passou-se a denominá-las “pessoas deficientes”, para evitar a coisificação dessas pessoas e abandonar os termos pejorativos. Em seguida, a denominação anterior foi substituída pela expressão “pessoa portadora de deficiência”, com o intuito de identificar a deficiência como um detalhe da pessoa. Vários eufemismos surgiram, entre eles, “pessoas especiais”. Contudo, esses termos e expressões não foram aceitos pela comunidade de pessoas com deficiência. A partir de 1970, esses grupos começaram a se organizar, tendo o apoio de organismos intergovernamentais. A reivindicação dessas pessoas não consistia em serem especiais, mas sim cidadãos. O termo “pessoa portadora de deficiência” foi então abandonado, visto que a deficiência não se porta. Em

Em oposição à expressão ‘pessoa portadora’, ‘pessoa com deficiência’ demonstra que a deficiência faz parte do corpo e, principalmente, humaniza a denominação. Ser ‘pessoa com deficiência’ é, antes de tudo, ser pessoa humana. É também uma tentativa de diminuir o estigma causado pela deficiência (2010, p. 14).

No Brasil, a inclusão de pessoas com deficiência no ensino regular só se tornou obrigatória após a Constituição Brasileira de 1988. A elaboração das leis que regulamentam o tema e exigem seu cumprimento só ocorreu algum tempo depois. A escola regular, que mal sabia da existência de pessoas com deficiência, muito menos de seus direitos, de repente foi obrigada a receber crianças e jovens com deficiência sob pena de incorrer em crime. É compreensível a inquietação de toda a comunidade escolar ao se deparar com esse imperativo.

Podemos supor que essa situação tenha acarretado a rejeição, em sala de aula, quanto à inclusão pelos profissionais da escola. Além disso, uma queixa frequente, principalmente de professores, está relacionada ao sentimento de despreparo para ensinar o aluno com deficiência. Com base nessa queixa, formulei a hipótese de que esse sentimento de estranheza resultava do desconhecimento da existência de pessoas com deficiência ou da falta de convívio com elas. Como mencionado, estiveram excluídas, por longo tempo, dos lugares que a comunidade dos “normais” frequenta.

3. Análise da história de vida de um professor

Para analisar a pertinência da suposição formulada, em uma das questões orientadoras da história de vida dos professores, perguntei: “Você pode relatar os sentimentos que teve ao ver o(a) aluno(a) em sua turma? O que pensou quando o viu? Quais foram seus sentimentos?” Em resposta, o professor E afirmou que:

Antes de ter contato com minha primeira aluna que não enxergava o mundo como nós, já havia tido contato com outros tipos especiais de alunos, porém, este foi meu maior desafio. Apesar de ter tido alunos com outras especificidades, com minha aluna com deficiência visual foi diferente, eu nunca havia tido a experiência de ter uma aluna que precisava de maior atenção, uma aluna que eu não sabia o que ela estava vendo. Eu me senti acuado, sem saber o que fazer.

De acordo com o participante, a nova realidade foi seu maior desafio ao perceber que sua aluna requeria maior cuidado devido à ausência da visão. O professor revela sua preocupação por não saber o que fazer. Esse professor lecionava a disciplina de Física, cujo conteúdo é abstrato, repleto de cálculos e fórmulas. Além disso, trata-se de uma disciplina considerada difícil por grande parte dos estudantes, um dos motivos pelos quais a demonstração das fórmulas, geralmente, é feita utilizando-se um suporte visual: o quadro.

Do trecho transcrito, destaco as frases proferidas pelo professor E, sendo: “[...] aluna que não enxergava o mundo como nós [...] eu não sabia o que ela estava vendo. Eu me senti acuado, sem saber o que fazer” Supomos que essas frases apontem para uma dimensão subjetiva que desestabiliza os conhecimentos do professor sobre modos de circular no mundo sem se servir de recursos visuais. O que produziu o estranhamento não estava ligado a uma situação nova, inédita, como afirma o professor: “já havia tido contato com outros tipos especiais de alunos”. Estava, sim, relacionado a algo que o acuou, colocando-o no lugar de não saber: “eu não sabia o que ela estava vendo”. No

No cenário da educação inclusiva, com a chegada dessas novas crianças estranhas, em princípio, ao universo da escola regular, vimos desenhar-se uma dinâmica bem peculiar. A própria presença da estranheza já é indício da emergência, em primeiro plano, da dinâmica inconsciente no interior da relação. A criança esperada não veio, e em seu lugar veio Outra a qual preciso adaptar-me. A adaptação deve se dar primeiramente no campo subjetivo, íntimo e, secundariamente, no campo técnico, pedagógico. As dúvidas geradas no professor não são inicialmente pedagógicas, ou seja, operacionais, mas pessoais. [...] A chegada dessas crianças à escola representa, para o professor, sobretudo, uma questão com relação a sua identidade. Antes de se tornar uma busca de competências para o trabalho, o professor se vê às voltas com a pergunta quem é esse? (p.187)

O que é pregnante na presença da criança é, em primeiro lugar, a deficiência. Se o professor não transpuser a condição física da criança, a relação professor-aluno não se constrói, pois o professor jamais colocará a criança na posição de aluno para que um ato educativo possa ocorrer. Primeiro, o professor se pergunta: Quem é ela? O que ela vê? Segundo, o professor se questiona: Como ela aprende? Como vou ensinar? A partir dessa fala, entende-se que, em princípio, o professor se sentiu desestabilizado no campo subjetivo; o estranhamento está relacionado a um enigma sobre esse outro que não vê como ele: "[...] aluna que não enxergava o mundo como nós". Em seguida, o professor se sentiu desestabilizado em relação ao ensino, às estratégias para transmitir o conteúdo de suas aulas. Não só a escola, mas todo o mundo ocidental moderno é fortemente dependente de recursos visuais que parecem ser os únicos meios eficientes para ensinar. Essa dependência faz com que os profissionais da educação, muitas vezes, confundam a perda visual com a capacidade cognitiva. Ademais, se o aluno não vê, não tem capacidade para aprender.

Em outros trechos do relato, o professor E demonstra ter entendido que ausência de visão não se confunde com ausência de capacidade cognitiva. Em relação à pergunta feita sobre formas de ensinar e aprender, qual seja - "Com a permanência do(a) aluno(a) com deficiência visual em sua turma, quais ações pedagógicas foram modificadas ou adotadas em suas aulas?" - ele responde:

Na época eu senti a necessidade de buscar novas formas para ajudá-la, foi quando busquei aprender a como ensiná-la, e depois disso ensinando aos outros professores. Aprendi, por exemplo, a converter os materiais para o Braille no Braille fácil, então eu enviava os meus materiais e dos outros professores para o CEBRAV (Centro Brasileiro de Reabilitação e Apoio ao Deficiente Visual) e os buscava. Aprendendo isso e muito mais, intensificou-se o que eu já fazia, pois o aprender pelo toque tem que ser parte do ensino. Falar de física para um aluno que vê é complicado sem o auxílio desse material, imagina para quem não vê. Os alunos que enxergam têm que criar um modelo para aprender, o aluno que não enxerga, além de criar um modelo, ele precisa criar um mundo para aquele modelo. Então cor, textura, peso, e demais coisas que não são tão complicadas, para ela era difícil, mas ela criava um modelo. Me lembro

que certa vez eu estava ensinando um conteúdo de conversões de temperatura, e ela me deu a resposta antes dos outros alunos, então eu a questionei, e ela me disse que quando eu falava a fração, ela já multiplicava os lados, então ela fazia $A/B=C/D$, e multiplicava invertido, então eu percebi novas possibilidades.

O professor E, mesmo não tendo formação na área de inclusão escolar, soube encontrar formas de realizar o trabalho pedagógico com sua aluna com deficiência visual. Ademais, pôde contribuir com outros professores. A formação possibilita auxiliar esses professores a serem profissionais inclusivos; nos estudos, eles podem conhecer mecanismos acessíveis que favoreçam o ensino-aprendizagem, além de poderem compartilhar com os colegas suas experiências, mostrando que não estão sozinhos no processo de inclusão. Supomos, contudo, que a falta de formação não é a causa de alguns professores serem excludentes e de não se adaptarem ao trabalho com os alunos com necessidades educacionais específicas. O que sustenta essa suposição é a resposta dada pelo professor E, demonstrando envolvimento em sua tarefa de ensinar a aluna.

O professor E, ao implicar-se na função de ensinar, empreendeu suas buscas por alternativas. Essas buscas são respostas de professores que decidem ampliar seu conhecimento, que aprendem a investir nas potencialidades do aluno e não a moldá-lo. Esses docentes entendem que a inclusão se dá na prática, que se responsabilizam por sua tarefa de ensinar. Eles reconhecem que do seu lado há falta de saber e que esta pode ser produtiva e não uma falta que impede a ação. A esse respeito, Voltolini afirma que, "Quando se pretendem mudanças atitudinais, deve-se trabalhar com transformações graduais. Estas envolvem a implicação do sujeito, muito mais do que formações técnicas que apostam na racionalidade como controladora do comportamento" (2018, p. 56).

Freud (1996) indicou que as tarefas de educar, governar e psicanalisar são impossíveis, pois são fazeres que se sustentam pela falta, ou seja, justamente pela impossibilidade de tudo saber e controlar. Spagnuolo, parafraseando Freud, assim se expressa: "Segundo essa perspectiva, portanto, não haveria nenhum saber, por mais esclarecedor que fosse, capaz de garantir ao bom governante - ou, no nosso caso, ao bom professor - o saber sem falhas" (2018, p. 155).

Desse modo, a falta é bem presente na relação entre professor e aluno; é esta falta que provoca a busca por novos conhecimentos. A falta é constitutiva e jamais é completada, pois, se acaso o professor detiver o saber, a busca por novos saberes estará encerrada. É possível identificar traços da inquietação do docente atrelados ao desejo de sempre buscar algo mais.

Com base nos relatos analisados, entende-se que, em princípio, o professor vivenciou um estranhamento com a nova realidade de ter em sala uma aluna com cegueira. Porém, interpreto que esse estranhamento esteve mais associado à falta de preparo da parte dele do que à ausência visual da aluna. No entanto, ao se dispor a ensinar sua aluna, o professor E pôde encontrar novas possibilidades de alcançar conhecimentos, por exemplo, ao descobrir que o aprender precisa passar pelo tato: "aprender pelo toque tem que ser parte do ensino".

4. Considerações finais

Neste estudo, percebemos que a presença de alunos com deficiência visual no ensino regular provoca mal-estar e estranhamento nos educadores; entretanto, identificamos que essa presença pode possibilitar inúmeras trocas de conhecimentos e experiências.

O primeiro encontro com o aluno com deficiência visual surpreende e desestabiliza o professor, que se defronta com algo novo, infamiliar, estranho. Porém, como demonstrou Freud (1919), o novo só se torna assustador quando remete a algo íntimo, profundamente conhecido e que deveria permanecer oculto.

Considerando as elaborações freudianas sobre a noção de “estranho”, essa recusa em querer saber sobre seu aluno com deficiência remete a uma implicação subjetiva ligada a um conteúdo psíquico inconsciente, cuja revelação produziria grande sofrimento, caso se tornasse consciente. Tal postura estaria, assim, relacionada a um tipo de defesa contra o retorno daquilo que é muito íntimo, porém, perturbador para esse sujeito. Por esse motivo, ele fica impedido de lidar com o que há de diferente no outro.

Muitos professores solicitam formação e outros vão em busca de capacitação. De certa forma, isto é compensatório para que o professor não se sinta sozinho em seu trabalho. Porém, a inclusão não se dá apenas por formação teórica, pois ela não ocorre antes, mas sim durante a relação com o aluno. Trata-se de um aprender que se dá na prática do dia-a-dia, na escuta de um professor para um aluno e de um aluno para um professor, enfim, na singularidade de cada sujeito. Assim, não existem manuais para inclusão; caso existissem, estaríamos desconsiderando as diferenças de cada pessoa, seja professor, seja aluno com deficiência, seja aluno sem deficiência.

A elaboração deste trabalho não tem o intuito de apontar métodos, fórmulas, estabelecer normas para impor aos docentes ou ensiná-los a serem inclusivos. A proposta aqui apresentada é a de possibilitar uma reflexão quanto às perspectivas do sujeito concernente ao outro e a ele mesmo. Incluir um aluno com deficiência e promover a acessibilidade em suas aulas envolve a subjetividade do professor e a maneira como ele lida com a situação. Diante disto, mais do que falar sobre inclusão, teoricamente, é necessário questionar as diferenças e o que essas diferenças (que são do outro) despertam em nós.

5. Referências

BRASIL. [Constituição 1988]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 20 set. 2020.

FREUD, S. Análise terminável e interminável. In: **Sigmund Freud**: edição standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud. v. 23. Rio de Janeiro: Imago, 1996. [Trabalho original publicado em 1937].

LANNA JÚNIOR, Mário Cléber Martins. **História do movimento político das pessoas com deficiência no Brasil**. Brasília: Secretaria de Direitos Humanos. Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência, 2010.

SPAGNUOLO, Lenara Spedo. Como eu educo essa criança? Saberes sobre inclusão escolar e o discurso do especialista. In: VOLTOLINI, Rinaldo et al. **Psicanálise e formação de professores**: antiformação docente. 1. ed. São Paulo: Zagodoni, 2018.

VOLTOLINI, Rinaldo et al. **Psicanálise e formação de professores**: antiformação docente. 1. ed. São Paulo: Zagodoni, 2018.

CONTATOS

Talita Serafim Azevedo •

Universidade Federal de Goiás (UFG) •

talitaasazevedo@gmail.com

Silvana Matias Freire •

Universidade Federal de Goiás (UFG) •

silvanaf@ufg.br

Vanessa Helena Santana Dalla Déa •

Universidade Federal de Goiás (UFG) •

vanessasantana@ufg.br

Vivência Pedagógica e Práticas de Leitura Inclusiva: de uma sequência didática a um ebook acessível.

AUTORAS

Lillian Jordânia Batista Franczak

Vanessa Helena Santana Dalla Déa

Cláudia Santos Gonçalves Barreto Bezerra

89

1. Introdução

O debate sobre inclusão e acessibilidade na área do ensino na educação básica, na educação superior, nas licenciaturas, na Biblioteconomia é um debate extremamente necessário. Tem por finalidade suprir as carências das demandas cotidianas e os anseios atuais da escola, bem como dos equipamentos culturais, espaços de leitura e espaços acessíveis. A autora Mantoan (2018, p. 29) diz que os “caminhos até então percorridos para que a escola brasileira acolha a todos os alunos, indistintamente, têm se chocado com o caráter eminentemente excludente, segregado e conservador de nosso ensino”. Com isso, muitas experiências educativas dos alunos e de suas famílias se tornam desastrosas. Em vez de incluir, caminha ao contrário gerando sofrimentos, dores, revoltas e podendo causar o abandono da escola.

As autoras Dischinger, Ely e Borges (2009, p. 21) asseguram que “a inclusão escolar é um movimento mundial que condena toda forma de segregação e exclusão”. Para elas, romper com a discriminação e o preconceito implica uma transformação nas escolas de forma profunda. Esses espaços devem levar em consideração o ensino com as diferenças, o encontro com o diverso, com os meios para promover a participação e a permanência dos estudantes com deficiência. “Na escola inclusiva, todos devem sentir-se bem-vindos, acolhidos e atendidos em suas necessidades específicas” (DISCHINGER, ELY, BORGES, 2009, p. 21).

Confirmando a ideia de que a inclusão escolar seja um movimento mundial, juntamo-nos a tantas outras vozes que buscam na agenda 2030, de 2015, da Organização das Nações Unidas (ONU), concretizar ações e cumprir as metas estabelecidas. O documento *Transformando o nosso mundo: a Agenda 2030 para o desenvolvimento sustentável* possui 17 Objetivos para o Desenvolvimento Sustentável (ODS) e se desdobra em mais 169 metas que visam a mudanças para um mundo mais sustentável e resiliente até 2030.

O 4º Objetivo – *Educação de qualidade: Assegurar a educação inclusiva e equitativa de qualidade, e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos* nos inspirou a desenvolver esta pesquisa. Entre outros propósitos, visamos à concretização de ações que contribuíssem para a ampliação da formação de leitores críticos, com a difusão cultural e informacional por meio da literatura e da leitura. As práticas inclusivas se pautaram na essência da educação como prática de liberdade por meio da dialogicidade de Paulo Freire. Foram direcionadas para que “os que se encontram negados no direito primordial de dizer a palavra reconquistem esse direito, proibindo que este assalto desumanizante continue”; [...] “se é dizendo a palavra com que, *pronunciando* o mundo, os homens o transformam, o diálogo se impõe como caminho pelo qual os homens ganham significação enquanto homens” (FREIRE, 2018, p. 109, grifo do autor). Garantir que os direitos sejam cumpridos é assegurar a existência de sujeitos ativos e críticos no mundo social e cultural da leitura.

De acordo com Fávero (2009, p. 50), o “combate à discriminação de pessoas com deficiência no espaço escolar” [...] deve “ter como objetivo a conscientização da comunidade escolar e o seu envolvimento como um todo no processo

de construção da cultura inclusiva”. Fazer com que as pessoas se sintam valorizadas, envolvam-se com as ações, sintam-se parte e ajam com empatia e solidariedade facilita o processo de rompimento de obstáculos impostos pelos preconceitos e pela exclusão.

A empatia é “uma maneira em permanente evolução de viver tão plenamente quanto possível, porque ela expande nosso invólucro e nos leva a novas experiências que não poderíamos esperar ou apreciar até que nos fosse dada a oportunidade” (KRZNARIC, 2015, p. 20). Pensar nisto é fazer analogia com uma borboleta que, ao romper seu casulo, se transforma. Sai da condição em que se encontra presa, ganha a liberdade e alça seus voos. Lima e Masson (2018) confirmam que incluir é justamente proporcionar os voos “é, portanto, poder ajudar a surgir um sujeito onde ainda talvez não exista e que a partir disso possa criar pensamentos e/ou objetos que o auxiliem nessa constituição subjetiva” (p. 57). É esse rompimento do casulo que se busca, é a convivência com tantas borboletas de tantas cores e com tantas formas que se espera, são os voos que importam. Todos ao seu modo e a sua maneira voam para colorir o jardim da vida.

Consoante a isto, o capítulo tem como objetivo apresentar os relatos do desenvolvimento e aplicação do produto educacional intitulado “Espaço de leitura acessível na escola: leitura, empatia, inclusão e desenho universal”. Buscou-se mostrar como foi percorrer os caminhos da pesquisa que levaram à aplicação de uma sequência didática sobre inclusão e acessibilidade até chegar ao formato *ebook* acessível.

2. Percorrendo os caminhos da pesquisa

Nada mais justo que falar brevemente da pesquisa que deu origem a todas as reflexões aqui presentes, a um apanhado de informações e registros documentais. Ambos culminaram em um produto educacional com impacto geral na área do ensino, mais precisamente, na vida de muitas comunidades escolares e, quem sabe, na vida de profissionais bibliotecários.

A pesquisa resultou na dissertação “Práticas de leitura e acessibilidade para a formação de leitores no Espaço de Leitura Acessível do Núcleo de Educação Básica Inclusiva e Formação em Práticas Docentes do CEPAE/UFG”. Foi desenvolvida no Curso de Mestrado Profissional Stricto Sensu, do Programa de Pós-Graduação em Ensino na Educação Básica, do Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação da Universidade Federal de Goiás (CEPAE/UFG), na linha de pesquisa “Práticas Escolares e Aplicação do Conhecimento”, sendo finalizada em 2021.

Ao atuar profissionalmente na área de ensino há alguns anos e, posteriormente, na área de Biblioteconomia com ênfase educacional e social, a pesquisadora realizou as relações entre as duas áreas. Percebeu também inúmeras carências, no que diz respeito às demandas da educação inclusiva na Educação Básica, enfrentadas pelo bibliotecário e, conseqüentemente, pelos professores. A partir daí, deu voz ao problema de pesquisa para tentar responder a seguinte questão: Como o Espaço de Leitura Acessível do Núcleo de Educação Básica Inclusiva e Formação em Práticas Docentes do Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação (CEPAE/UFG) pode se tornar acessível à comunidade escolar promovendo o incentivo à leitura através de práticas inclusivas?

Teve-se por objetivo geral promover a acessibilidade e o incentivo à leitura por meio de práticas inclusivas para a formação de leitores no Espaço de Leitura Acessível do Núcleo de Educação Básica Inclusiva e Formação em Práticas Docentes do CEPAE/UFG. E como objetivos específicos: propor o projeto do Espaço de Leitura Acessível do Núcleo de Educação Básica Inclusiva e Formação em Práticas Docentes do CEPAE/UFG; realizar ações para implantação do Espaço de Leitura Acessível que valorizem as diversidades; desenvolver práticas inclusivas para a formação de leitores nessa comunidade escolar; promover a leitura, a acessibilidade e a inclusão no Espaço de

Leitura Acessível; contribuir para a promoção de acessibilidade no âmbito comunicacional e informacional na educação básica; capacitar professores em formação para mediação de leitura acessível; demonstrar a importância da atuação do bibliotecário inclusivo e dos professores em formação no Espaço de Leitura Acessível.

No desenvolvimento deste estudo nasceram seis capítulos. No primeiro, “Educação especial e educação inclusiva” discutem-se os conceitos da educação especial e da educação inclusiva, todas as fases do processo de inclusão desde sua origem até os dias atuais, bem como breve histórico da educação especial no Brasil. Além disso, abordam-se questões sobre a inclusão e a exclusão escolar, a formação docente insuficiente na formação inicial (teoria) em detrimento à realidade cotidiana (prática), trazendo para a discussão o que dizem os dispositivos legais e normativos sobre inclusão na educação básica.

No segundo, “Acessibilidade escolar”, aprofundam-se os estudos sobre a escola inclusiva de qualidade convergindo-os para a acessibilidade espacial, pedagógica, para o desenho universal com seus princípios, descrições e diretrizes mundiais e nacionais. Aborda a tecnologia assistiva, seus conceitos, definições e recomendações para sua adoção e uso.

No terceiro capítulo, “Promovendo a empatia através da leitura”, trata de conceitos, definições sobre a empatia na escola e a relação que pode ser estabelecida entre a empatia e a leitura através de possibilidades reais no ambiente escolar. No quarto capítulo, “Caminhos metodológicos” abordam-se as etapas da pesquisa-ação: a descrição do campo de pesquisa; a apresentação dos participantes; a delimitação do tempo de realização da pesquisa; os instrumentos de coleta de dados. Todas as etapas visaram a uma pesquisa que se tornasse o mais fidedigna possível e apresentasse contribuições aos anseios da comunidade escolar.

No quinto capítulo “Resultados” exibem-se os dados coletados e classificados em dois grupos distintos. O “Grupo Professores” teve por base as respostas adquiridas no questionário aplicado e nos registros feitos no diário de campo, realizados no dia da formação de professores. Já o “Grupo Alunos” fundamentou-se em observação realizada no dia das vivências pedagógicas e práticas de leitura inclusiva, passou pelos registros do diário de campo, das fotografias, dos vídeos gravados e dos desenhos livres que os alunos fizeram para avaliar, de forma lúdica, toda a ação na prática. Os dados de ambos os grupos foram interpretados com base na fundamentação teórica dos capítulos 1, 2 e 3. Além disso, nesse capítulo, é realizado o relato sobre o produto educacional escolhido e suas contribuições para a área de ensino na Educação Básica. Para finalizar, no sexto capítulo “Considerações finais” faz-se o fechamento da pesquisa e se abrem outras lacunas para futuras reflexões e descobertas.

A metodologia adotada foi a qualitativa-quantitativa, mais conhecida como “quali-quanti”. Figueiredo (2008, p. 97) a descreve como um “método que associa análise estatística à investigação de significados das relações humanas, privilegiando a melhor compreensão do tema a ser estudado, facilitando assim a interpretação dos dados obtidos”. A escolha também se deu devido à possibilidade de replicabilidade da pesquisa em outras unidades de ensino, instituições ou até mesmo em unidades de informação. Isto nos levou à pesquisa-ação, uma metodologia de natureza aplicada que, segundo Thiollent (2017, p.20) consiste, em

um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo.

O autor René Barbier (2002) acrescenta que na pesquisa-ação tem-se por finalidade “servir de instrumento de mudança social”, pois, quem melhor do que os “membros de um grupo” para encontrar-se em “condições de conhecer sua realidade” (p. 53)? Para ele, a pesquisa-ação confirma “que não se pode dissociar a produção de conhecimento dos esforços feitos para levar à mudança. Isto impõe manter temas dos trabalhos de pesquisa que sejam de

interesse deles” (BARBIER, 2002, p. 53). Só se muda uma realidade se os membros do grupo, à qual pertencem, sentem-se pertencentes do mesmo. Com eles, as mudanças são verdadeiras e refletem seus anseios, suas expectativas, vindo a transformar sua realidade.

Os sujeitos da pesquisa, também público-alvo do Projeto: “Núcleo de Educação Básica Inclusiva e Formação em Práticas Docentes do CEPAE/UFG”, foram os seguintes: uma professora regente da sala, uma professora da Comissão de Educação Inclusiva do CEPAE/UFG, vinte professores (as) em formação (os mediadores pedagógicos que realizam o atendimento educacional especializado com os alunos com necessidades específicas), vinte alunos (as), com e sem deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, matriculados (as) regularmente no 1º ano do Ensino Fundamental no (CEPAE/UFG), na cidade de Goiânia, Goiás.

A coleta de dados documentou todas as etapas da pesquisa-ação com o uso do diário de campo, dos questionários, da formação de professores, da vivência pedagógica com práticas de leitura inclusiva, dos desenhos e principalmente das fotografias.

3. Aplicando uma sequência didática sobre inclusão e acessibilidade

Analisando todo o contexto da pesquisa surgiu a proposta de desenvolvimento de uma sequência didática pensada e organizada em torno de conteúdos sobre inclusão e acessibilidade, abrangendo outros tantos componentes curriculares diversos. Teve-se como foco a apropriação de conceitos ligados a esses conteúdos. A opção pelo modelo de “conteúdos específicos” se deu por estar relacionado aos objetivos específicos da pesquisa e em atendimento à necessidade dos alunos, ainda em fase de alfabetização. Junto a isto, consiste o fato de se desenvolverem atividades de maneira lúdica.

As atividades de vivência pedagógica e práticas de leitura inclusiva são os apêndices (Apêndice 7 – Atividade de Diagnóstico) e (Apêndice 8 – Sequência Didática), da dissertação: “Práticas de leitura e acessibilidade para a formação de leitores no Espaço de Leitura Acessível do Núcleo de Educação Básica Inclusiva e Formação em Práticas Docentes do CEPAE/UFG”, disponibilizada na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações, da Universidade Federal de Goiás (BDTD/UFG) no link: <https://repositorio.bc.ufg.br/tede/handle/tede/>. Para melhor compreensão, as atividades foram resumidas para compor o “Quadro 1”:

Quadro 1 – Atividades de vivência pedagógica e práticas de leitura inclusiva

ATIVIDADES DE VIVÊNCIA PEDAGÓGICA E PRÁTICAS DE LEITURA INCLUSIVA	
1º Encontro – Atividade Diagnóstica	Organização espacial e decoração da sala; Caracterização das crianças com pintura no rosto e adornos; Breve explicação sobre o ato de leitura; Diálogo sobre as práticas de leitura das crianças.
2º Encontro – Sequência Didática	Apresentação da obra da Biblioteca: “Tudo bem ser diferente” do autor: “Todd Parr”; Leitura em voz alta dialogada com apresentação das ilustrações; Diálogo com e entre as crianças e mediadora de leitura; Abordagem de questões problematizadoras em torno da história do livro; Leitura individual de livros acessíveis em diferentes formatos; Diálogo entre as crianças e entre as crianças e a mediadora de leitura.

ATIVIDADES DE VIVÊNCIA PEDAGÓGICA E PRÁTICAS DE LEITURA INCLUSIVA

3º Encontro – Sequência Didática	<p>Dinâmica utilizando palitoques com personagens do cartunista Maurício de Sousa, distribuídos, um para cada participante.</p> <p>Apresentação em voz alta do personagem por cada criança;</p> <p>Apresentação de personagens do cartunista Maurício de Sousa, criados exclusivamente para trabalhar inclusão: Dorinha (personagem com deficiência visual), Luca (personagem cadeirante), Humberto (personagem com deficiência auditiva), Tati (personagem com Síndrome de Down) e André (Personagem com autismo);</p> <p>Apresentação das características de cada personagem;</p> <p>Apresentação de bonecos em cadeiras de rodas;</p> <p>Abordagem de questões problematizadoras em torno das ações;</p> <p>Leitura individual de livros acessíveis em diferentes formatos;</p> <p>Diálogo entre as crianças e entre as crianças e a mediadora de leitura.</p>
4º Encontro – Sequência Didática	<p>Apresentação de vídeo sobre livro: “De onde vem o livro?”;</p> <p>Diálogo com a turma sobre o vídeo;</p> <p>Realização de perguntas problematizadoras para toda a turma;</p> <p>Leitura individual de livros acessíveis em diferentes formatos;</p> <p>Diálogo entre as crianças;</p> <p>Diálogo entre as crianças e a mediadora de leitura.</p> <p>Realização de um desenho livre pelas crianças;</p> <p>Diálogo entre a mediadora e os participantes a respeito do desenho;</p> <p>Gravação de um vídeo da leitura do desenho realizado pela própria criança.</p>
5º Encontro – Sequência Didática	<p>Realização do “Momento Cineminha” e o “Momento Musical”;</p> <p>Leitura individual de livros acessíveis em diferentes formatos;</p> <p>Diálogo entre as crianças, entre as crianças e a mediadora de leitura;</p> <p>Apresentação de vídeos com filmes, desenhos, etc. que tratem de assuntos sobre inclusão (Turma da Mônica e Turma do Cocoricó);</p> <p>Diálogo com a turma sobre cada vídeo;</p> <p>Apresentação das características dos personagens;</p> <p>Diálogo sobre as características dos personagens relacionando-as com as dos personagens dos palitoques trabalhados na aula anterior;</p> <p>Apresentação de uma música: “Normal é ser diferente”. Clipe da canção de Jair Oliveira para o álbum, Grandes Pequeninos, "O Mundo É Grande e Pequenino";</p> <p>Audição e canto da música com as crianças;</p> <p>Visualização do vídeo da música com as crianças.</p>
Avaliação	<p>Participar de um pequeno vídeo com sua opinião a respeito das atividades da sequência didática.</p>

ATIVIDADES DE VIVÊNCIA PEDAGÓGICA E PRÁTICAS DE LEITURA INCLUSIVA

Recursos necessários	<p>Recursos da própria escola: biblioteca, cadeiras, carteiras escolares, datashow, livros da Biblioteca, mesas, sala de aula ampla e arejada, ventilador;</p> <p>Recursos dos próprios alunos: canetinha hidrocolor, cola, giz de cera, lápis de cor, outros materiais para colagem;</p> <p>Recursos da pesquisadora: balões, bonecos em cadeiras de roda, celular, tapete, folhas de papel sulfite, forro de mesa, lembrancinhas, notebook, pirulitos, vídeos acessíveis (desenhos, filmes, etc.);</p> <p>Recursos doados ao Espaço de Leitura Acessível: almofadas, brilho, livros acessíveis em diferentes formatos, miniatura de personagem de história em quadrinhos cadeirante, óculos divertidos, palitoches de personagens, pincel, tatame, tiaras divertidas, tinta para pintura de rosto.</p>
Finalização da atividade	<ol style="list-style-type: none">1 - Orientação para visitar a Biblioteca e a realizar empréstimo domiciliar de livros para leitura em casa;2- Narrar para os pais, responsáveis ou amiguinhos sobre a experiência vivida com sua turma e os personagens de Maurício de Sousa, criados exclusivamente para trabalhar inclusão. Além disso, irá montar a dobradura do personagem Luca (personagem cadeirante) junto com sua família e/ou responsáveis);3- Narrar para os pais, responsáveis ou amiguinhos sobre a experiência vivida com sua turma e as etapas que o livro passa até chegar às estantes de casa, da livraria ou da Biblioteca;4- Cada criança fará um desenho livre a respeito das atividades da sequência didática que escolher e a gravação de um pequeno vídeo com a sua interpretação ou leitura do desenho realizado;5- Contar para os pais, responsáveis ou amiguinhos sobre a experiência vivida com sua turma, sobre os personagens de vídeos e desenhos que tratem sobre inclusão, e visitar a Biblioteca para realizar empréstimo domiciliar de livros para leitura.

Fonte: Elaborado pelas próprias autoras (2021).

O desenvolvimento da sequência didática, apresentada resumidamente no quadro 1, foi registrado por meio de fotografias. Seguem-se algumas delas:

Fotografia 1. Atividades de práticas de leitura inclusiva e acessível



Fonte: Arquivo das próprias autoras (2021).

Audiodescrição (AD): imagem composta pelo mix de 4 imagens, da esquerda para direita temos: 1 Imagem da pesquisadora lendo o livro aberto voltado para os participantes com o olhar na direção deles. Atrás dela aparece parte do forro da mesa colorido. 2 imagem da criança com Transtorno Global do Desenvolvimento (TGD – autismo) sentada à frente da pesquisadora apontando um personagem na página do livro e as demais crianças sentadas em círculo. 3 imagem da pesquisadora com a criança com Transtorno Global do Desenvolvimento (TGD – autismo), sentada no colo, olhando o personagem do palitochê dele no momento da apresentação dos colegas, aguardando sua vez. 4 imagem da pesquisadora com o palitochê em mãos apresentando um a um dos personagens, a monitora sentada ao centro com a criança com TGD, uma aluna manuseando uma miniatura de um dos personagens que usa cadeira de rodas, mais crianças sentadas em círculo prestando atenção.

Fotografia 2. Outros momentos das atividades de práticas de leitura inclusiva e acessível



Fonte: Arquivo das próprias autoras (2021).

Audiodescrição (AD): imagem composta pelo mix de 4 imagens, da esquerda para direita temos: 1 imagem de uma aluno com a boneca na cadeira de rodas. 2 imagem de uma aluna sentada em sua cadeira com um minilivro em mãos e a caixa com os demais sobre a sua mesinha. 3 imagem de uma aluna sentada no tatame fazendo sua leitura. 4 pesquisadora sentada lendo o livro para a criança com Transtorno Global do Desenvolvimento (TGD – autismo), mostra as imagens para ele, que interage apontado as mesmas e virando as páginas.

As atividades da sequência didática tiveram como tema: "Leitura, Inclusão e Diversidade" e como objetivos: abordar o respeito pelo outro e empatia; aproximar de forma lúdica o universo da criança com o ato de ler, com os livros e com a inclusão; conhecer a diversidade dos personagens e colegas da turma; contribuir com a identificação de características individuais de cada membro da turma; contribuir para o acesso ao livro, à leitura e a formação de leitores inclusivos; mostrar as etapas de confecção de um livro; problematizar os diferentes assuntos abordados pela obra; promover a representatividade para ampliação da construção da identidade de cada membro da turma; promover a leitura acessível para a turma; promover o contato com as obras em formatos acessíveis; realizar práticas inclusivas de leitura; trabalhar a aceitação, valorização e respeito para com os colegas da turma; trabalhar o cinema e a música, o campo e a cidade, de forma lúdica e inclusiva; trabalhar a música, o canto e o desenho nas práticas inclusivas; usar formas lúdicas para abordagem de assuntos sobre inclusão.

Todas elas foram organizadas, introduzidas, desenvolvidas baseando-se em quatro momentos distintos. Contou-se com a avaliação individual da participação dos alunos realizada através da observação durante o desenvolvimento das ações. Foram pensadas valorizando-se a bagagem das crianças, suas especificidades e necessidades, a problematização dos temas em torno dos diálogos estabelecidos, o ensino reflexivo com ênfase na explicitação verbal e na interação. Houve diversificação das ações, das mais simples para as mais complexas, mobilizaram-se diversos conhecimentos. Diferentes habilidades e criatividade foram estimuladas nas crianças.

Fotografia 3. Avaliação das crianças através do desenho livre



Fonte: Arquivo das próprias autoras (2021).

Audiodescrição (AD): imagem composta pelo mix de 4 imagens, da esquerda para direita temos: 1 imagem mostra um aluno realizando seu desenho. 2 imagem mostra a monitora de costas com o aluno com TGD (autismo) no colo realizando seu desenho em frente ao notebook que passa um vídeo musical. 3 imagem mostra uma aluna com seu desenho sobre a mesa olhando para ele. 4 imagem mostra um aluno apontando o dedo para seu desenho sobre a mesa, ao descrevê-lo à pesquisadora.

Houve articulação de vários eixos de ensino como a leitura, a oralidade, a produção de imagens, entre outras, além de se trabalhar em grupos. Primeiramente, um grupo geral com toda turma, depois com a formação natural de grupos menores proporcionando várias formas de trabalhar coletiva e individualmente, de acordo com as necessidades do momento e de cada criança. Assim, o trabalho pedagógico fluiu no espaço de tempo destinado à ação em função do aprendizado que oferecido às crianças, através da mediação e da avaliação contínua no decorrer das atividades.

Percebe-se que a proposta de aplicação de uma sequência didática foi acertada e concretizada pela facilidade de aplicação de ações em sala de aula. Estas que partiram de vivências pedagógicas e puderam ser realizadas por meio

de práticas de leitura voltadas totalmente aos conceitos teóricos de inclusão e acessibilidade abordados na pesquisa.

Fazer essa interlocução entre teoria e prática é uma prova de que muito pode ser feito e deixado como contribuição ao campo de pesquisa. Para além das contribuições práticas resultantes da sequência didática e da intervenção da pesquisadora e turma, a elaboração de um ebook nos direcionava a concretização do verdadeiro produto, fruto da pesquisa-ação.

4. Chegando ao produto educacional em formato ebook acessível

O produto educacional em formato ebook acessível cumpre as recomendações da CAPES. Esse material bibliográfico é de livre acesso com distribuição gratuita, acessível. Será divulgado, sempre que possível, principalmente através dos meios digitais, sendo destinado ao seu público-alvo, professores e bibliotecários que atuam em escolas de ensino básico, além de interessados nos assuntos nele abordados.

Com toda essa riqueza de detalhes, imagens, desenhos, muitas narrativas e memórias, não seria nem um pouco fácil sintetizar em um produto, se não fosse um ebook. O *ebook* em formato acessível nasceu de um sonho. Um sonho de contribuir com um mundo mais empático e mais solidário, pois são de pequeninas em pequeninas ações que se constrói algo com bases sólidas e que pode se tornar ainda maior. Paulo Freire já dizia que precisamos “esperançar” e precisamos “sonhar”. Para ele, sem “sonhos não há vida, sem sonhos não há seres humanos, sem sonhos não há *existência humana*” (FREIRE; FREIRE; OLIVEIRA, 2018, p. 49, grifo do autor). Sem sonhos a esperança é vã. Sem esperança os sonhos não saem do papel. Esperança e sonhos pressupõem ação, movimento, dialogicidade, geração de liberdade e muito respeito mútuo.

Para sonhar é preciso solidarizar-se com o outro. E solidariedade,

neste sentido, é partilhar da luta dos que tentam escapar de suas várias formas de opressão. É uma manifestação de apoio e uma postura existencial e política. Partilhar da luta do outro contra a opressão é unir-se a estes outros na conquista da justiça social, é ir além dos limites da caridade, que fornece uma ajuda pontual, mesmo que contínua; é assumir uma ação libertadora (FREIRE; FREIRE; OLIVEIRA, 2018, p. 123).

Solidariedade provoca a libertação do sujeito e caminha de mãos dadas com a empatia gerando ajuda mútua, ambas, sem qualquer tipo de interesse futuro. Promove o rompimento da opressão, paralisa ações que não condizem com a verdadeira inclusão rompendo assim, o ciclo da exclusão. A solidariedade “caminha de mãos dadas com a consciência crítica. [...] não consigo imaginar o mundo melhorando se nós não adotarmos, realmente, o sentimento da solidariedade e não nos tornarmos imediatamente um grande bloco de solidariedade”. Já passou da hora de [...] “lutarmos pela solidariedade” (FREIRE; FREIRE; OLIVEIRA, 2018, p. 80-81), de lutarmos pelos direitos, de lutarmos por uma educação mais inclusiva, crítica, mais humanizada e humanizadora.

No posfácio de *“Pedagogia da Solidariedade”*: *“Revisualizando Freire além dos métodos”*, Donaldo Macedo afirma que Paulo Freire nos desafia “a abraçar a esperança como uma força transformadora, assumindo nossa relação no mundo e com o mundo como agentes históricos capazes de denunciar toda e qualquer forma de opressão de maneira que nós possamos anunciar um mundo mais justo e mais humano” (FREIRE; FREIRE; OLIVEIRA, 2018, p. 140). Compreender isso é compreender como o sujeito deve ser tratado. Indivíduo com e sem deficiência, com ou sem transtornos, com ou sem mobilidade reduzida, com ou sem qualquer outra necessidade específica que frequente a escola, a biblioteca ou qualquer outro equipamento cultural de que tem direito.

É “preciso que o aluno seja reconhecido com um ser capaz de criar, produzir, brincar, amar e aprender”. (LIMA; MASSON, 2018, p. 58). Nessa mesma defesa saem às autoras Barreto e Reis (2011, p.22). Para elas, “cada aluno tem desempenhos muito diferentes na relação com os objetos de conhecimento e a prática escolar tem que buscar reconhecer essa diversidade para assegurar respeito aos diferentes sujeitos e possibilitar avanços em suas aprendizagens”. A partir disso, todos se tornam capazes de “compreender e lidar com as diferenças individuais e sociais presentes no seu cotidiano. Desse modo, o que deve ser enfatizado são suas potencialidades e não as suas deficiências” (BARRETO; REIS, 2011, p. 23-24).

Fotografia 4. Cumplicidade da turma com a pesquisadora



Fonte: Arquivo das próprias autoras (2021).

Audiodescrição (AD): imagem composta pelo mix de 2 imagens, da esquerda para direita temos: 1 imagem mostra a criança com Transtorno Global do Desenvolvimento (TGD – autismo) sentada no colo da pesquisadora olhando para o notebook em cima da mesa e segurando sua mão direita. 2 imagem mostra a turma reunida, onde a professora e a pesquisadora aparecem mais atrás, algumas crianças agachadas do lado esquerdo, outras crianças e a monitora do lado direito com a criança com Transtorno Global do Desenvolvimento (TGD – autismo) apoiada no colo. Ambos aparecem de forma descontraída, alguns sorridentes, outros alegres, mandando beijo, fazendo coração, cada um com uma pose diferente e a seu modo.

97

É indispensável que o bibliotecário desenvolva uma relação mais próxima com esse aluno, com esse professor, com sua comunidade escolar. Que consiga enxergar que, apesar das deficiências, diferenças e diversidades, o que deve imperar é o respeito, a atenção, o carinho e as novas relações pautadas no sujeito e não em suas deficiências. Um bibliotecário tem o poder de munir-se de fontes de informações de qualidade para saber atuar em situações que lhe exijam conhecimentos outros além dos ofertados em sua formação inicial. E muito mais do que informações, o bibliotecário pautado em seu papel social tem que demonstrar atitude; atitude crítica, atitude diante do desconhecido, atitude diante de novos fazeres, com novos olhares voltados para a defesa das minorias.

O produto educacional é apêndice da Dissertação de Mestrado (Apêndice 10 – Produto Educacional formato Ebook) da qual é fruto. Poderá ser encontrado nos acervos online do Sistema de Bibliotecas da Universidade Federal de Goiás (Sibi/UFG), na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações da Universidade Federal de Goiás (BDTD/UFG) no link: <https://repositorio.bc.ufg.br/tede/handle/tede/>.

Possui registro na Plataforma EduCAPES. Pode ser encontrado no link:

<http://educapes.capes.gov.br/handle/capes/586734>. Em um futuro próximo, será disponibilizado no link:

https://publica.ciar.ufg.br/ebooks/colecao_inclusao/index.html, e fará parte da Coleção Inclusão (CIAR/UFG em parceria com o MEDIALAB/UFG), com Conselho Editorial Internacional e ISBN.

Além do Ebook, outros materiais foram doados e entregues à Comissão de Educação Inclusiva do CEPAE/UFG para o Espaço de Leitura Acessível a ser implantado futuramente. Seguem as fotografias de alguns deles:

Fotografia 5. Materiais doados pela pesquisadora



Fonte: Arquivo das próprias autoras (2021).

Audiodescrição (AD): imagem composta pelo mix de 3 imagens, da esquerda para direita temos: 1 imagem de fantoches grandes dos personagens feitos em e.v.a e no meio o livro. 2 imagem mostra vários prendedores de roupa decorados. 3 imagem de um recurso pedagógico, um garotinho negro em e.v.a. com roupas íntimas, uma camiseta, um macacão que podem ser colocados e retirados, um círculo verde e um "X" vermelho para trabalhar educação sexual com as crianças. 4 O mesmo recurso anterior, só que uma menina ruiva de lacinhos no cabelo, roupas íntimas, camiseta e uma jardineira.

A avaliação do produto foi realizada pelos docentes da banca de qualificação e defesa da dissertação. Seu alto impacto se deve ao seu desenvolvimento dentro de um programa de pós-graduação onde pôde ser aplicado e transferido para a Comissão de Educação Inclusiva do CEPAE/UFG. Neste programa seus resultados, consequências ou benefícios serão percebidos no decorrer do ano letivo pelos professores; e mudanças de atitudes positivas serão levadas para a vida da comunidade escolar. Assim, a área impactada será a de Ensino, bem como a de Biblioteconomia.

A replicabilidade desse recurso pode acontecer, mesmo com adaptações, em diferentes contextos escolares, em bibliotecas, em outros locais onde se desenvolvam atividades culturais e tantos outros locais, pois tem abrangência em nível nacional. Esse produto, bem como a dissertação da qual se originou, foi apresentado em comunicações científicas, em eventos acadêmicos e científicos, publicado em anais de eventos e capítulos de livros.

5. Considerações finais

Os dados da pesquisa nos fizeram constatar a enorme carência de materiais dessa temática para formação de profissionais que trabalham nas escolas, e mais ainda, nas bibliotecas. Além disso, há dificuldade de acesso a obras que versem sobre o assunto, sem contar com a raridade de oferta de livros em formatos acessíveis.

Todos os apontamentos relatados nos levaram à reflexão e nortearam nosso pensamento em relação à oferta de um produto que abrangesse parte do conhecimento teórico e prático resultante da pesquisa. Ademais, que realmente fosse o reflexo de tudo que se espera de um ator inclusivo e seja deixado como contribuição a outros que também estão inseridos nesse contexto educacional.

Percebemos também quanto abrangente foi a pesquisa, seus desdobramentos e o número de informações que precisam ser exploradas e, com certeza, irão gerar outros produtos educacionais. O propósito é compartilhá-los para que as comunidades escolares e bibliotecárias possam se nortear no desenvolvimento de atividades mais inclusivas e acessíveis.

Esperamos que o produto educacional aqui apresentado provoque reflexões sobre a educação inclusiva, acessibilidade, desenho universal, leitura, empatia, bibliotecas acessíveis. Espera-se que outras visões sejam construídas, outras posturas adotadas, outros fazeres se tornem diferentes e possam gerar mudanças no ensino na educação básica.

Que este estudo contribua para o desenvolvimento de ações que contemplem uma educação com mais qualidade e que possamos deixar escrito na história que desenvolvemos algumas ações para contribuir com o cumprimento da agenda 2030.

6. Referências

BARBIER, René. **A pesquisa-ação**. Trad. Lucie Didio. Brasília: Plano, 2002. 158 p.

BARRETO, Claudia S. G. de Freitas; REIS, Marlene Barbosa de Freitas. Educação inclusiva: do paradigma da igualdade para o paradigma da diversidade. **Polyphonía**, Goiânia, v. 22, n. 1, p. 19-32, jan./jun. 2011. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/sv/article/view/21207/12435>. Acesso em: 08 dez. 2020.

DISCHINGER, Marta; ELY, Vera Helena Moro Bins; BORGES, Monna Michelle Faleiros da Cunha. **Manual de acessibilidade espacial para escolas: o direito à escola acessível**. Brasília: Ministério da Educação: Secretaria de Educação Especial, 2009. Disponível em: http://www.mpgp.mp.br/portalweb/hp/41/docs/manual_escolas_-_deficientes.pdf. Acesso em: 14 dez. 2021.

FAVERO, Osmar (Org.). **Tornar a educação inclusiva**. Brasília: Unesco, 2009.

FIGUEIREDO, Nébida Maria Almeida (Org.). **Método e metodologia na pesquisa científica**. 3. ed. São Caetano do Sul: Yendis, 2008.

FREIRE, Paulo. **A pedagogia do oprimido**. 66. ed. Rio de Janeiro: São Paulo: Paz e Terra, 2018. 256 p.

FREIRE, Paulo; FREIRE, Ana Maria Araújo; OLIVEIRA, Walter Ferreira de. **Pedagogia da solidariedade**. 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2018. 142 p.

KRZNNARIC. **O poder da empatia: a arte de se colocar no lugar do outro para transformar o mundo**. Rio de Janeiro: Zahar, 2015.

LIMA, Candice Marques; MASSON, Leilyane Oliveira Araújo. O mal-estar na educação inclusiva no país da cordialidade. In: CARLONI, Paola Regina; FREIRE, Arnaldo Cardoso; ANDRADE, Tatiana Carilly Oliveira (Org.) **Inclusão, educação e sociedade**. Goiânia: Mundial Gráfica, 2018. 234 p.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. (Org.). **O desafio das diferenças nas escolas**. 5.ed. Petrópolis: Vozes, 2018. 152 p.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. 18. ed. São Paulo: Cortez, 2017. 136 p.

NAÇÕES UNIDAS NO BRASIL. **Transformando o nosso mundo: a Agenda 2030 para o desenvolvimento sustentável**. 2015. Disponível em: <https://brasil.un.org/sites/default/files/2020-09/agenda2030-pt-br.pdf>. Acesso em: 14 dez. 2021.

CONTATOS

Lillian Jordânia Batista Franczak •

Sistema de Bibliotecas da Universidade Federal de Goiás (Sibi/UFG) •

lillianfranczak@ufg.br

Vanessa Helena Santana Dalla Déa •

Programa de Pós-graduação em Ensino na Educação Básica (PPGEEB/UFG) •

vanessasantana@ufg.br

Cláudia Santos Gonçalves Barreto Bezerra •

Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação da Universidade Federal de Goiás (CEPAE/UFG) •

claudia_goncalves_barreto@ufg.br

Educação Ambiental Crítica na Escola: Contribuições da Pedagogia Freiriana

AUTORES

Clayton Tôrres Felizardo

Maria Beatriz Dias da Silva Maia Porto

99

1. Palavras iniciais....

Para trilhar os caminhos da Educação Ambiental (EA) brasileira, desde os seus estágios embrionários até hoje, faz-se necessária uma retrospectiva histórica e social. É importante salientar que isto não esgotará todo o percurso; contudo, pelas nossas palavras iniciais, esperamos que o(a) leitor(a) possa se situar no tempo histórico quanto à temática, conhecer a dimensão ou, pelo menos, uma parte da EA nacional. Abordaremos aqui os terrenos desbravados até agora, os limites e os entraves marcados ao longo de cinco décadas da mencionada Educação Ambiental. Cabe realçar que a década de 70 é, reconhecidamente, o alvorecer desse movimento.

Nossa retrospectiva dará ênfase, sobretudo, à Educação Ambiental através das abordagens sociais e políticas empregadas na escola de Educação Básica. Sob essa perspectiva, discutiremos ainda como a Pedagogia de Paulo Freire vem contribuindo para ações, como: os diálogos que envolvem as teorias críticas em Educação; o modo como essas teorias vêm sendo abarcada por algumas vertentes da EA brasileira, especialmente, a que defendemos aqui neste ensaio teórico, qual seja, a chamada Educação Ambiental Crítica (EA Crítica).

Aqui abrimos um parêntese, antes de apresentar a retrospectiva mencionada. Na década de 60, as tradições filosóficas de cunho socialistas e anarquistas começaram a alavancar debates na sociedade civil, de modo informal, a respeito dos problemas ambientais que estavam sendo evidenciados à época. Já denotava também ali uma preocupação com as responsabilidades, tanto individuais quanto coletivas, sobre a degradação do meio ambiente. Tal preocupação veio a ser caracterizada mais explicitamente nas décadas posteriores, a chamada responsabilidade socioambiental.

Destacamos que esses diálogos iniciais na década de 60 não surgiram ao acaso, mas foram fruto de pressão por parte de organizações internacionais, como: a Organização das Nações Unidas (ONU) e de uma das agências da ONU, a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) e também de organizações nacionais, na figura das Organizações não-governamentais (ONGs). Estas, por sua vez, buscavam construir políticas públicas que promovessem a conservação ambiental.

Feitas as considerações iniciais, observamos que, antes mesmo de a EA brasileira começar a se firmar institucionalmente na década de 70, começaram na década anterior as primeiras sinalizações para uma EA que se traduzisse em *práxis* e não apenas discursos. Ou seja, que ela não ficasse relegada a uma teoria, sem consequências práticas. Todavia, na década de 80 as pesquisas científicas em EA se intensificaram, resultando em importantes contribuições, cujo movimento será retomado posteriormente.

2. Trilhas da Educação Ambiental brasileira: breve retrospectiva histórica e social

Os defensores e estudiosos da EA vêm afirmando e destacando cada vez mais, ao longo das duas últimas décadas, tanto os aspectos políticos quanto os sociais que emergem dos debates, principalmente, de debates plurais na área, ocorridos desde o seu surgimento.

Cabe ressaltar que, desde o nascimento da EA, mesmo de forma não institucionalizada, ou seja, em sua versão não-formal, ela vem abarcando múltiplas visões, oriundas de diversos atores sociais. Isto contribuiu para que essa gama de perspectivas diversas - como a científica, a dos movimentos sociais, a das ONGs, as instituições internacionais, como a ONU e a UNESCO - fizesse com que esse campo, além de uma área plural, se constituísse em área também interdisciplinar, dadas suas contribuições teóricas e metodológicas.

O marco inicial da EA brasileira pode ser evidenciado na década de 70, conforme mencionamos. Nesse período ocorreram as primeiras tentativas de sua institucionalização. Torres (2010), por exemplo, lembra que, em 1965, foi decretada a Lei 4.771/65. Ela trazia o Código Florestal e, dentro desse código, era mencionada a Semana Florestal que deveria ser trabalhada nas escolas por docentes e discentes. Porém, esse código não norteava a prática docente, no sentido de dar suporte teórico e metodológico de como esse trabalho se desenvolveria.

Em 1972, a ONU realizou a primeira grande conferência voltada para o meio ambiente, a chamada Conferência de Estocolmo, realizada na Suécia. Esse foi notadamente o primeiro grande evento que se propôs a pensar a Educação Ambiental em âmbito mundial. Decorrente desse encontro foi promulgada a “Declaração sobre o Ambiente Humano”. Essa declaração trazia 26 princípios, entre os quais destacamos o de número 19. Ele se relaciona diretamente com a EA, afirmando que a Educação é práxis social e, quando engloba a temática ambiental, apresenta potencialidades para a conservação ambiental de todas as gerações (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS, 1972).

No ano seguinte, em 1973, foi criada no Brasil a Secretaria Especial do Meio Ambiente (SEMA), sendo a primeira instituição nacional para se gerir o meio ambiente. Ela ganhou papel de destaque por ter servido de base à criação de diversas leis com esses fins (MAESTRELLI; TORRES, 2014).

Ainda na década de 70, em 1976, no Distrito Federal, a EA foi formalizada nos currículos escolares, em todas as redes de ensino. Isso se deu graças aos esforços da SEMA, em parceria com diversas instituições que ofereceram um curso na modalidade extensão para professoras e professores. Assim, fechando essa primeira década, a EA começou a ensaiar seus primeiros passos na instituição escola, de modo formal. Ainda que não se configurasse um trabalho coeso em âmbito nacional, tendo ficado relegado a algumas regiões do país, esse foi o pontapé inicial rumo à institucionalização da EA brasileira.

Antes de avançar para a década seguinte, a década de 80, avaliamos que seja importante fazer uma pausa para o(a) leitor(a) revisitar o período histórico, tão fatídico em nossas memórias. O país ainda estava sob a influência de um governo militar; essa situação que vinha se manifestando desde a década de 60 e, por vezes, restringia as liberdades civis dos indivíduos e dos seus coletivos formadores. Não podemos separar a EA brasileira desse cenário.

A EA como práxis social, tanto em sua perspectiva formal quanto não-formal, também foi atingida por tais questões sócio-históricas, permanecendo boa parte da década de 80 sob influências conservadoras. No que diz respeito às práticas escolares, o meio ambiente, por exemplo, era visto e pensado como recurso para a sobrevivência dos seres humanos, a partir de uma visão utilitarista/tecnicista. Ou seja, entendia-se a importância dos recursos ambientais, mas ainda assim em um lugar outro, do qual o ser humano está desassociado. Não era concebida uma visão holística do binômio indissociável sociedade-natureza, mas sociedade e natureza separados, como se o primeiro pudesse existir sem o segundo.

A EA brasileira que nasceu na década de 70 se manteria, em boa parte, na década de 80, sob as sombras da ditadura militar. Mesmo assim, pôde encontrar algumas brechas para permear um solo potencialmente infértil como aquele. Destacamos a **Lei nº. 6.938 de 1981** que previa a Política Nacional do Meio Ambiente (PNMA); esta lei, inclusive, está atualmente em vigor (BRASIL, 1981). Essa Política é importante instrumento que veio, entre muitas questões, vincular as ações antrópicas como responsáveis pela qualidade e também para garantia de um meio ambiente saudável; bem como suas responsabilizações acerca de ações potencialmente negativas sobre o meio ambiente.

Nessa mesma década de 80, o Ministério da Educação (MEC) publicou o parecer 819/1985, em que reconhecia a interdisciplinaridade da EA brasileira nos currículos formais das escolas de Educação Básica, ou seja: essa temática deveria ser trabalhada por docentes de todas as disciplinas nos antigos 1º e 2º graus (TORRES, 2010). Essa foi importante contribuição à área, nessa época, tendo em vista todo o cenário que se apresentava.

Ao final da década de 80, com o fim do governo militar e a promulgação da nova Constituição Federal Brasileira de 1988, veio a redemocratização do país, o que contribuiu para o desenvolvimento de diversas áreas científicas. As áreas de Ciências Humanas, duramente atacadas nas décadas anteriores, agora oxigenavam novamente seus pulmões. A **Constituição Federal Brasileira de 1988 (CF/88), como evidenciou o artigo 225**, trouxe a perspectiva de um meio ambiente ecologicamente equilibrado, sendo um bem comum a todos os cidadãos, ao qual todos têm direito de acesso em prol das suas qualidades de vida. Nesse sentido, o poder público e o coletivo têm a missão de preservá-lo e defendê-lo para as atuais e futuras gerações (BRASIL, 1988).

A partir da importância dada ao meio ambiente pela CF/88, anteriormente mencionada, as pesquisas acadêmicas na área ambiental aumentaram e a EA passou a ser ainda mais divulgada em círculos não acadêmicos, isto é, não-formais. Lima (2009) e Nery-Silva (2015) referem-se à participação de ONGs e de diversos movimentos sociais, que se somaram nas pesquisas acadêmicas, contribuindo para o aumento da divulgação. Toda essa gama de contribuições abarcou diversos olhares gerando uma multiplicidade de ações, tanto em conjunto quanto individuais, que procuravam responder às demandas ambientais vigentes naquela década.

A EA, quando chegou em sua terceira década de existência, a década de 90, firmou-se mais ainda e ganhou novos caminhos. No ano de 1991, o MEC publicou o parecer 678/1991, oficializando a EA brasileira em todos os currículos formais, para todas as etapas da Educação Básica; reconheceu a formação de educadores ambientais, uma novidade até então. Ainda em 1991, o MEC publicou nova portaria, a 2.421/1991, que reconhecia também a EA não-formal, ou seja, aquela que deveria ser realizada em centros culturais, museus, praças etc., e assim abarcou novo público, para além das instituições de ensino (TORRES, 2010).

No ano seguinte, o de 1992, a ONU trouxe para o Estado do Rio de Janeiro a ECO-92 também conhecida por Rio-92. Essa primeira grande conferência internacional realizada em solo brasileiro, com participação de todos os países membros da ONU, de ONGs, dos movimentos sociais e outras entidades, se propôs a pensar uma política global para o século XXI voltada à conservação do meio ambiente. A EA apresentava papel de destaque nesse trabalho. Como resultado dessa conferência, foram elaborados e promulgados importantes documentos, como, o “Tratado de Educação Ambiental para Sociedades Sustentáveis e Responsabilidade Global” e a destacada “Agenda-21”. Esta, por sua vez, poderia ser adaptada localmente e regionalmente. A Agenda-21 tinha como uma de suas premissas ser desenvolvida a partir das escolas, em um trabalho docente aliado à perspectiva da EA (TANNOUS; GARCIA, 2008).

Reportamo-nos agora ao ano de 1997, em que os **Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs)** foram elaborados e instituídos pelo MEC. Os PCNs apresentam seis temáticas transversais nas várias áreas de conhecimento da Educação Básica. Eles foram pensados e entendidos como de grande relevância para o cotidiano e o exercício pleno da cidadania de todas e todos (BRASIL, 1997). Os temas transversais citados são os seguintes: Saúde, Ética, Orientação Sexual, Pluralidade Cultural, Trabalho e Consumo e Meio Ambiente. A EA é um eixo temático dentro do tema transversal Meio Ambiente, assim, a interdisciplinaridade passou a ser assumida pelos documentos oficiais (BRASIL, 1997). Com esse reconhecimento, todas as escolas brasileiras, tanto da rede pública quanto da particular,

bem como instituições sem fins lucrativos, passaram a ter de desenvolver a EA de modo que integrasse todas as disciplinas dos currículos.

No ano de 1999, quando a **Lei nº 9.795/1999** é promulgada, e a EA foi oficializada em todo o processo de ensino e aprendizagem formal, ou seja, desde a Educação Básica até a Educação Superior (BRASIL, 1999), se reconheceu a grande relevância dessa temática para todos os currículos.

No início dos anos dois mil, em 2002, foi regulamentada a Política Nacional de Educação Ambiental (PNEA), por meio de um decreto (BRASIL, 1999). Cabe mencionar que essa Política já tinha sido oficializada com a promulgação da Lei nº 9.795/1999, anteriormente mencionada.

No ano de 2012, o Estado do Rio de Janeiro voltou a sediar outra grande conferência para se pensarem e discutirem estratégias e políticas públicas ambientais em âmbito mundial. Para Guimarães e Fontoura (2012), a nova grande conferência, denominada de Rio+20, que contou com a participação dos mesmos atores sociais envolvidos na primeira conferência, não cumpriu boa parte das metas pré-estabelecidas para o encontro. A conferência, em grande parte, ficou encarregada de ratificar os compromissos e metas elencados na ECO-92. Entretanto, para os autores supracitados, a Rio+20 cumpriu a sua tarefa mínima de divulgar para a sociedade civil a EA, como política global a ser pensada e desenvolvida, incluindo-se o conceito de sustentabilidade planetária. A conferência contribuiu também para se ganhar terreno com novo público, os nascidos nos anos dois mil, assim, promovendo novas situações para diálogos.

Nesse mesmo ano de 2012, em que o Brasil sediou a segunda grande conferência da ONU, a nova **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional** (LDB) (BRASIL, 1996) inseriu a EA por meio da promulgação da Lei nº 12.608/2012 (BRASIL, 2012). Em seu Art. 26 § 7º, quando explicita que “os currículos do ensino fundamental e médio devem incluir os princípios da proteção e defesa civil e a educação ambiental de forma integrada aos conteúdos obrigatórios” (BRASIL, 1996). Ou seja, mais um documento nacional que norteia a Educação Básica, conferindo a EA *status* de política pública a partir da escola.

No ano de 2015, passados três anos da Rio+20, a ONU publicou a **Agenda-2030** (figura 1), que pode ser visitada no site da ONU Brasil. Nessa nova agenda entende-se o Desenvolvimento Sustentável como política planetária a ser desenvolvida por todos os países membros, até o ano de 2030. A Agenda-2030 tem o compromisso com 8 objetivos de desenvolvimento para os países menos desenvolvidos, elenca 17 Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) e 169 metas atreladas aos ODS, para todos os países membros (CORRÊA; ASHLEY, 2018).

Figura 1. Agenda 2030 e seus 17 ODS.



Fonte: ONU Brasil.

A EA é importante campo teórico e metodológico para a inserção, o desenvolvimento e o cumprimento dessa agenda, já que a escola é local privilegiado para debates sociais; na área ambiental também apresenta grandes potencialidades. O(a) leitor(a) que desejar conhecer um pouco mais da Agenda-2030 da ONU, e como os 17 ODS estão relacionados com o nosso cotidiano, inclusive, à garantia da sustentabilidade planetária, pode acessar o canal do *YouTube* do Centro de Ciências e Educação Superior a Distância do Estado do Rio de Janeiro (Fundação Cecierj), do Museu Ciência em Vida. Essa Fundação, em parceria com a Universidade do Estado do Rio de Janeiro (Uerj), ofereceu um curso, estruturado em 10 aulas, **que podem ser vistas no canal da Fundação Cecierj**.

No ano de 2016, tivemos um retrocesso com relação à EA brasileira. Ela foi retirada da LDB pela Medida Provisória nº 746/2016 e, logo depois, com a promulgação da **Lei nº 13.415/2017** (BRASIL, 2017a) que alterou diversos artigos da LDB, confirmando a exclusão da EA do seu texto. A EA, que vinha se firmando e figurando cada vez mais em documentos oficiais que norteiam a Educação Básica, perdeu um pouco de terreno.

Ainda nessa onda retrógrada, em 2017, a **Base Nacional Comum Curricular** (BNCC) foi promulgada. A BNCC, a partir da sua publicação, orienta todos os currículos da Educação Básica, em todas as suas etapas (BRASIL, 2017b); nesse novo documento a EA perdeu espaço. Para Silva e Loureiro (2020), na BNCC, a EA brasileira ficou relegada a um papel secundário, devido ao seu apagamento como campo político e de atuação social a partir da escola, dada sua importância para as presentes e futuras gerações. Cabe reiterar essa influência no que tange aos modos de ser e estar no mundo, com vistas ao presente e ao futuro sustentáveis.

Na BNCC, a EA aparece em duas das dez competências gerais, ou seja, competências a serem trabalhadas em todos os níveis de escolaridade da Educação Básica. Essas duas competências gerais, em que a EA aparece timidamente, são a 7 e a 10, mas essa leitura ocorre de modo implícito. Desse modo, pode ocorrer que professoras e professores pouco familiarizados com a temática ambiental não consigam identificar suas premissas. Destacamos as competências 7 e 10 a seguir:

7. Argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis, para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns que respeitem e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, com posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta (BRASIL, 2017b, p. 9).

10. Agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários (BRASIL, 2017b, p. 10).

A BNCC, além das competências gerais, traz também competências e habilidades específicas a serem trabalhadas e desenvolvidas durante o processo de escolarização. Nas habilidades específicas para o Ensino Médio da área das Ciências da Natureza e suas Tecnologias a serem alcançadas pelos estudantes, estão presentes, por exemplo: termos como sustentabilidade, responsabilidade socioambiental e conservação ambiental, sem qualquer apontamento de como essas ideias deverão ser trabalhadas. Nota-se que a expressão Educação Ambiental praticamente não é mencionada ao longo de todo o documento, tampouco, o seu caráter interdisciplinar (BRASIL, 2018). Somos levados a pensar que o fato de a EA ter perdido importância na BNCC, somado aos fatores que acabamos de mencionar, pode levar a um entrave para o trabalho docente.

Segundo a crítica feita por Aguiar e Dourado (2018), o processo de construção da BNCC e o da publicação das terceira e última versões, levam-nos a crer que o documento acaba por responder a políticas públicas com interesses neoliberais. Ademais, pode-se deduzir que existe um processo antidemocrático para a construção de políticas públicas educacionais das quais o MEC excluiu os atores participantes da elaboração das versões anteriores.

3. Educação Ambiental Crítica e Paulo Freire: de uma perspectiva inicial conservadora a uma mudança possível de paradigma

A EA apresenta diversas vertentes e concepções; isto nos remete à perspectiva histórica e social em que se deu o seu nascimento, na década de 70, isto é, ao pluralismo que emergiu das contribuições de diversas áreas como as mencionadas anteriormente. Quando adicionamos a palavra “Crítica” à EA, essa passa a implicar diálogos relacionados às questões socioambientais, de forma que esses diálogos busquem a emancipação dos atores sociais envolvidos em contextos formais de ensino, por exemplo, na escola.

Se retornarmos à década de 80, podemos rememorar o período de redemocratização do país, que tornou possível a abertura de novos caminhos aos debates ainda mais plurais. Para Lima (2009, 2017), a EA Crítica surgiu nesse cenário pós-governo militar, como resposta à EA Conservadora; até meados daquela década, esta era a vertente mais difundida, tanto institucionalmente quanto de maneira não formal. Lima (2009) nos lembra que essa necessidade dos debates surgiu também para demarcar um novo momento histórico da EA, que se pretende Crítica. Assim sendo, rejeita velhos paradigmas institucionalizados que só atendiam a interesses de alguns grupos, tal como o empresariado. Esses paradigmas eram marcados por uma visão de EA apenas utilitarista/tecnicista, que atendia a uma lógica de mercado, em detrimento de outras questões, por exemplo: o bem-estar de todas as vidas humanas, tais como as populações em situações de vulnerabilidades sociais.

A EA Conservadora não rompe com o cordão umbilical que nutre e oxigena o paradigma dominante neoliberal, tendo no seu *modus operandi* a resolução de problemas que seriam estritamente de caráter ambiental (LAYRARGUES, 2004; LAYRARGUES, 2012). Ela não discute questões socioambientais, não dá vozes aos historicamente excluídos e, por vezes, marginalizados em nossa sociedade, como as comunidades tradicionais.

Os autores Loureiro (2003, 2004) e Tozoni-Reis (2006, 2012) entendem a EA Crítica como vertente da EA que apresenta um projeto de educação, envolvendo professoras e professores comprometidos com premissas democráticas. Nesse sentido, um Estado de direitos e garantias que sejam efetivamente para todas e todos, e não apenas para alguns privilegiados. Ademais, uma formação humana para a transformação social emancipatória, que rompa com o modelo capitalista hegemônico. Na perspectiva de Guimarães (2004, 2016), a EA Crítica desvela a

realidade socioambiental em seus respectivos contextos; a partir dessa abordagem, busca uma práxis também voltada à transformação social, pautada em ações políticas balizadoras dessa vertente que responda às demandas dos sujeitos envolvidos.

Como explicitado por Loureiro (2004), a identidade e a construção da EA Crítica têm como premissas as Teorias Críticas em Educação. A EA Crítica bebeu e continua bebendo na fonte das Teorias Críticas para o norteamento das suas ações. Quando analisamos as contribuições das Teorias Críticas para a EA que se pretende Crítica. Aqui situamos o processo de ensino e aprendizagem na Educação Básica-, concebemos como Crítica toda Pedagogia que procura se desvincular dos paradigmas da chamada Pedagogia Tradicional na escola, o seu modo de estar e ser nos currículos formais e nos Projetos Políticos Pedagógicos (PPPs).

A respeito da Pedagogia Tradicional, que pode se dar também na instituição escola, Loureiro (2006) assume que essa é reprodutivista: obedece a uma forma de organização de currículos fragmentados, traz PPPs com pouca ou nenhuma participação das comunidades interna, externa e verticalizados, assume pretensa neutralidade de pensamentos, e também assume práticas docentes descompromissadas com questões sociais vigentes. Entendemos, dessa forma, que a Pedagogia Tradicional não contribui para uma visão discente mais abrangente, potencialmente trabalhada tanto em escalas macro quanto microsociais, para uma tomada de decisões que permeie, por exemplo, a sua realidade socioambiental, pensada a partir da escola.

As Teorias Críticas em Educação expõem verdadeiro leque de opções teóricas e metodológicas. Aqui apresentamos e defendemos as contribuições de **Paulo Freire (2019)**, que traz uma perspectiva de educação emancipadora dos atores sociais. O link anterior direciona para uma entrevista na qual o(a) leitor(a) poderá perceber que Paulo Freire dialoga com jovens a respeito da Educação Crítica. Entendemos a mencionada concepção como a aquisição de uma capacidade crítica desenvolvida em trabalho docente-discente na escola. Freire (2019) apresenta ainda o uso de temas geradores como metodologias de que professoras e professores, que pretendem se aventurar pelas trilhas da EA Crítica, podem lançar mão em seu fazer pedagógico.

Esse autor (2019) chama a atenção para a Educação Bancária, na qual os docentes vão depositar seus conhecimentos nos discentes, vistos como bancos, meros espectadores passivos dos seus processos de ensino e aprendizagem. Freire faz duras críticas a ela. Ele se distancia desse modelo verticalizado docente-discente e propõe a Educação Problematizadora, na qual a relação docente-discente é tal que ambos se influenciam mutuamente, compartilham e aprendem saberes construídos historicamente, em uma via mais horizontal (FREIRE, 2019).

Sobre essa concepção freiriana de educação emancipadora, podemos dizer que ela também é libertária, no sentido de que professora(es) e aluna(os) se concebem como sujeitos aprendentes em um processo contínuo, nas relações de construções e desconstruções nos cotidianos escolares. Podemos dizer ainda que também é revolucionária, pois os atores envolvidos no processo se influenciarão mutuamente. Esse fato gerará transformações nas relações e nos cotidianos mencionados (FREIRE, 2019).

A escola de Educação Básica é, e sempre foi, um espaço-tempo de disputas no campo de currículos, de PPPs, de políticas internas e externas que, às vezes, são antagônicas. Isto acaba gerando conflitos inerentes às ações humanas. Os conflitos mencionados, que podem assumir diferentes naturezas: problemas socioambientais no entorno da escola, por exemplo, um lixão a poucos metros da instituição. A partir dos debates na escola podem surgir diálogos para mudança de atitudes, valores e princípios e, até mesmo, tomadas de decisão que respeitem ideais democráticos para a gestão de conflitos, remetendo-nos a uma participação cidadã efetiva e não somente alegórica.

A educação emancipadora possui, em sua essência, a busca pela libertação dos sujeitos, configurando-se como uma teoria crítica. Esta, por sua vez, rejeita pedagogias tradicionais reprodutivistas, de paradigmas conservadores. Portanto, a EA Crítica foi atravessada, e continua sendo, por essa perspectiva teórica e metodológica. Esta, por sua vez leva os atores sociais envolvidos a desenvolverem uma criticidade em relação aos problemas socioambientais

que emergem de suas realidades ambientais, podendo provocar uma revolução epistemológica. Para situar o(a) leitor(a) quanto aos temas geradores citados anteriormente, temos de entender primeiro a dimensão pedagógica deles ou, pelo menos, as suas possibilidades para um trabalho docente. Observamos nos temas geradores "o esforço de propor aos indivíduos dimensões significativas da realidade deles, cuja análise crítica lhes possibilite reconhecer a interação dessas partes (FREIRE, 2019, p. 134). " Essa ação humana de se voltar para a sua própria realidade de forma crítica, de modo a desvelar as nuances que muitas vezes se apresentam escondidas, e com isso ser capaz de correlacionar algo com um contexto social maior, leva o indivíduo a compreender a essência do tema gerador e sua relação com ele. Esse tema tem caráter particular, mas pode ser compartilhado com outros indivíduos que experenciam a mesma realidade ambiental local. Ou seja, para cada pessoa, esse tema gerador possui uma significância que pode ou não ser compartilhada.

Os temas Geradores não são imutáveis, tendo em vista que os atores sociais são históricos e materiais no seu tempo. Esses temas podem sofrer mutações ao longo da percepção dos sujeitos, podendo ocorrer individual ou coletivamente, por exemplo, nesse organismo vivo chamado escola. Os temas geradores não são extra homem e extra mulher, mas sim intra homem e intra mulher, pois esses temas afloram da percepção deles.

Os Temas Geradores podem ser localizados em círculos concêntricos, que partem do mais geral ao mais particular. Temas de caráter universal, contidos na unidade epocal mais ampla, que abarca toda uma gama de unidades e subunidades, continentais, regionais, nacionais etc., diversificadas entre si (FREIRE, 2019, p. 131).

107

Os mencionados temas estão ligados entre si e também ao seu tempo histórico, levando em conta as realidades locais, regionais ou realidades em escalas maiores. Podem ser socioambientais – estão todos ligados entre si, mesmo que os atores sociais não indiquem essa ligação inicialmente. A título de exemplo e dentro da temática deste ensaio, mencionamos que o docente pode abordar questões macro, tais como as mudanças climáticas que vêm acontecendo no planeta e sua relação com os problemas que delas decorrem em níveis internacional, nacional, regional e até mesmo local. Tal abordagem servirá para integrar temas geradores socioambientais e poderá gerar debates entre docente e alunas(os), de modo a proporcionar um olhar mais apurado e crítico do assunto.

Pelo exposto, os autores defendem um projeto de educação crítica voltado à problematização que, posteriormente, se traduza em emancipação dos sujeitos envolvidos, tanto docentes quanto discentes. Esses dois grupos (docentes e discentes) que, ao primeiro olhar, são hierárquicos podem contribuir de igual modo para os temas geradores, a partir de uma relação que seja dialógica. Isto poderá ocorrer, tanto dentro da escola de Educação Básica, quanto no seu entorno, na comunidade onde essa instituição se encontra embrionada, e com todos os demais atores sociais que fazem parte direta ou indiretamente da escola.

Lembramos que, muitas vezes, o docente não é morador da comunidade onde essa escola está localizada e, frequentemente, são os discentes, moradores locais, os conhecedores da realidade socioambiental, a despeito de não perceberem isso de imediato, sem a intervenção docente. Assim, faz-se de extrema importância diálogos que elenquem temas atravessados com o cotidiano escolar, a comunidade do seu entorno e todos os demais atores sociais que se relacionam dentro e fora da escola. Dessa forma, contribuem para que surjam os temas geradores.

Para o(a) docente cabe a tarefa de fomentar diálogos em seu trabalho pedagógico, pautados em uma relação dialógica horizontal. Estes visam a desvelar esses temas geradores com significância para essa escola e sua comunidade, atentando para suas especificidades e, a partir desse movimento, propor estratégias que busquem soluções para os problemas socioambientais vigentes, e

Nesse sentido é que a investigação do tema gerador, que se encontra contido no 'universo temático mínimo' (os temas geradores em

interação), se realiza por meio de uma metodologia conscientizadora; além de nos possibilitar sua apreensão, insere ou começa a inserir nos homens numa forma crítica de pensarem o seu mundo (FREIRE, 2019, p. 134).

Com base nessa visão crítica dos seus temas geradores, acreditamos que docentes e discentes possam, a partir das suas vivências socioambientais, se apropriar desses temas. Assim sendo, provocar uma intervenção que se concretize em ação para a transformação social dos agentes envolvidos. E, com isto, poderem também transformar o seu meio ambiente propiciando o uso ético e sustentável.

4. Palavras finais...

Caro(a) leitor(a), estamos chegando ao final da trilha proposta, por nós aqui percorrida, marcada por trechos, às vezes, pouco convidativos e por outros que se abrem frente a lutas e pautas sociais. Estas, por certo, buscam responder as demandas da sociedade em dado contexto socioambiental onde a EA possa firmar seus pés para uma caminhada e para mudança de paradigma.

A EA brasileira ao longo da sua existência de cinco décadas – jovem senhora de meia idade que nasceu da multiplicidade de visões e contribuições de áreas tão diversas, – ora se apresenta em uma perspectiva mais conservadora, ora começa a abrir caminhos a uma crítica. Esta pode ser balizadora das relações estruturais vigentes na escola, no seu entorno e dos sujeitos que se entrelaçam de diferentes formas.

A EA Crítica apresenta, em sua concepção fundamentadora, as teorias críticas em Educação. Em especial aqui, dialogamos com Paulo Freire (2019). Esse autor contribuiu, e continua contribuindo, com a sua Educação Emancipadora, para a criticidade dos sujeitos. Trouxemos também à discussão temas geradores que apresentam potencialidades para um trabalho docente-discente na escola. Que ele se faça de modo dialógico e contextualizado com as demandas, perspectivas e realidades socioambientais que abarcam os atores sociais daquele espaço-tempo.

5. Referências

AGUIAR, M. A.; DOURADO, L. F. (Org.). **A BNCC na contramão do PNE 2014-2024: avaliação e perspectivas**. [Livro eletrônico]. Recife: Anpae, 2018.

BRASIL. **Lei nº 6.938, de 31 de agosto de 1981**. Dispõe sobre a Política Nacional do Meio Ambiente, seus fins e mecanismos de formulação e aplicação e dá outras providências. 1981

BRASIL. **Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Poder Executivo, Brasília, DF, 23 dez. 1996, p. 27833.

BRASIL. **Lei n. 9795 - 27 de abril de 1999**. Dispõe sobre a educação ambiental. Política Nacional de Educação Ambiental. Brasília, 1999.

BRASIL. **Lei 12.608, de 10 de abril de 2012**. Institui a Política Nacional de Proteção e Defesa Civil. 2012. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12608.htm. Acesso em: 13 out. 2021.

BRASIL. **Lei 13.415, de 16 de fevereiro de 2017**. Altera as Leis nºs 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de

Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação. 2017a. Disponível em: <http://www.normaslegais.com.br/legislacao/Lei-13415-2017.htm>. Acesso em: 14out. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base nacional comum curricular: educação é a base**. Brasília: MEC, 2017b.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base nacional comum curricular: educação é a base, Ensino Médio**. Brasília: MEC, 2018.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria da Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais de ciências naturais e biologia**. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL, Senado Federal. **Constituição da república federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, Centro Gráfico, 1988.

CORRÊA, M. M.; ASHLEY, P. A. Desenvolvimento Sustentável, Sustentabilidade, Educação Ambiental e Educação para o Desenvolvimento Sustentável: Reflexões para ensino de graduação. **REMEA-Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental**, v. 35, n. 1, p. 92-111, 2018.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 69. ed. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 2019.

GUIMARÃES, M. Educação Ambiental Crítica. In: LAYRARGUES, Philippe P. (Org.). **Identities da educação ambiental brasileira**. 1. ed. Brasília: Ministério do Meio Ambiente, 2004, p. 25-34.

GUIMARÃES, M. Por uma educação ambiental crítica na sociedade atual. **Revista Margens Interdisciplinar**, v. 7, n. 9, p. 11-22, 2016.

109

GUIMARÃES, R. P.; FONTOURA, Y. S. R. Rio +20 ou Rio -20?: crônica de um fracasso anunciado. **Ambiente & Sociedade**, v. 15, n. 3, p. 19-39, 2012.

LAYRARGUES, P. P. Apresentação: (Re)Conhecendo a educação ambiental brasileira. In: _____. (Org.). **Identities da educação ambiental brasileira**. 1. ed. Brasília: Ministério do Meio Ambiente, 2004, p. 7-9.

LAYRARGUES, P. P. Para onde vai a Educação Ambiental? O cenário político-ideológico da Educação Ambiental brasileira e os desafios de uma agenda política crítica contra-hegemônica. **Revista Contemporânea de Educação**, v. 7, n. 14, p. 388-411, 2012.

LIMA, G. F. C. Educação ambiental crítica: do socioambientalismo às sociedades sustentáveis. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.35, n.1, p. 145-163, jan./abr., 2009.

LIMA, G. F. C. A Crise climática, a onda conservadora e a educação ambiental: desafios e alternativas aos novos contextos. **REMEA-Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental**, p. 40-54, 2017.

LOUREIRO, C. F. B. Premissas teóricas para uma educação ambiental transformadora. **Ambiente e Educação**, Rio Grande, 8: 37-54, 2003.

LOUREIRO, C. F. B. Educação Ambiental Transformadora. In: LAYRARGUES, Philippe P. (Org.). **Identities da educação ambiental brasileira**. 1. ed. Brasília: Ministério do Meio Ambiente, 2004, p. 65-84.

LOUREIRO, C. F. B. Educação ambiental e teorias críticas. In: GUIMARÃES, M. (Org.). **Caminhos da educação ambiental: da forma à ação**. Campinas: Papirus, 2006.

MAESTRELLI, S. R. P.; TORRES, J. R. Abordagem temática freireana: uma concepção curricular para a efetivação de atributos da educação ambiental escolar. **Revista e-Curriculum**, v. 12, n. 2, p. 1391-1417, 2014.

NERY-SILVA, A. C. **Educação ambiental e políticas públicas nas dissertações e teses de educação ambiental no Brasil: análise dos processos de elaboração e implementação**. 2015. Dissertação (Mestre em Educação) – Instituto de Biociências, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Rio Claro, 2015.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Declaração de Estocolmo sobre o ambiente humano**. 1972.

SILVA, S. N. ; LOUREIRO, C. F. B. As vozes de professores-pesquisadores do campo da educação ambiental sobre a Base Nacional Comum Curricular (BNCC): educação infantil ao ensino fundamental. **Ciência & Educação** (Online), v. 26, p. 1-15, 2020.

TANNOUS, S.; GARCIA, A. Histórico e evolução da educação ambiental, através dos tratados internacionais sobre o meio ambiente. **Nucleus**, v.5, n.2, 2008.

TORRES, J. R. **Educação ambiental crítico-transformadora e abordagem temática Freireana**. 2010. Tese (Doutorado em Educação Científica e Tecnológica) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2010.

TOZONI-REIS, M. F. D. C. Temas ambientais como “temas geradores”: contribuições para uma metodologia educativa ambiental crítica, transformadora e emancipatória. **Educar em Revista**, n. 27, p. 93–110, 2006.

TOZONI-REIS, M. F. C. Educação ambiental na escola básica: reflexões sobre a prática dos professores. **Revista Contemporânea de Educação**, p. 276-288, 2012.

CONTATOS

Clayton Tôrres Felizardo •

Programa de Pós-graduação em Ensino na Educação Básica (PPGEEB/UFG) •
clayton.biologia@gmail.com

Maria Beatriz Dias da Silva Maia Porto •

Programa de Pós-graduação em Ensino na Educação Básica (PPGEB/UERJ) •
mbeatrizdsmp@gmail.com

Sobre os autores

Ana Lúcia da Silva Raia

Doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Filosofia (PPGF) da UFRJ, Mestre no Programa de Pós-Graduação de Ensino em Educação Básica (PPGEB) da UERJ, Professora da Educação Básica da Rede Municipal do Rio de Janeiro, membro do Grupo de Pesquisa em Políticas Públicas, Movimentos Sociais e Culturas (GPMC) da UFRRJ.

Anna Maria Dias Vreeswijk

Possui graduação em História pela Universidade Federal de Goiás (2005), mestrado em História pela mesma instituição (2008) e doutorado em História pela Universidade de Brasília (2013). Professora de História (DE) locada no Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação da Universidade Federal de Goiás (CEPAE/UFG), atuando na 2ª fase do ensino fundamental e ensino médio da educação básica. Professora cadastrada no Programa de Pós-Graduação em Ensino na Educação Básica, nível Mestrado Profissional (CEPAE/UFG). Atua principalmente nos seguintes temas: ensino de história na educação básica, ensino para as relações étnico-raciais e de gênero, ensino e imagem.

Cláudia Gomes Cruz

Mestre pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Professora da Prefeitura Municipal de Duque de Caxias, Graduada em Pedagogia, Aluna do Curso de Especialização em Educação das Relações Étnico-Raciais no Ensino Básico do Colégio Pedro II e membro do Grupo de Pesquisa em Políticas Públicas, Movimentos Sociais e Culturas.

Claudia Jorge de Freitas

Mestra pelo Programa de Pós-Graduação de Ensino em Educação Básica do Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira (PPGEB/CAP-UERJ). Professora de Ensino Fundamental (Anos Iniciais) da SME/RJ. Pedagoga. Psicopedagoga. Membro dos Grupos de Pesquisas: Núcleo de Estudos Diferenças, Educação, Gênero e Sexualidades - NuDES/FEBF-UERJ e Formação em Diálogo - Linha Educação e Diferença - GPFORMADI/CAP/UERJ. Área de Pesquisa: Estudos de Gênero e Sexualidades na Escola, Narrativas, Experiências, Cotidiano Escolar e Interseccionalidades.

Clayton Tôrres Felizardo

Mestrando em Ensino de Educação Básica (PPGEB/Uerj), pós-graduando em Ensino de Ciências e Biologia (CESPEB/UFRJ), graduado em Ciências Biológicas (Uerj). Possui experiência em Bioquímica, tendo sido bolsista de Iniciação Científica (UFRRJ). Integrou o projeto Pibid Interdisciplinar Uerj, Biologia, Física, Química e Pedagogia, voltado para a Inclusão escolar, desenvolvendo experimentos e jogos interdisciplinares adaptados. Concluiu curso de Extensão em Educação Ambiental na Uerj. Membro do grupo de pesquisa Alfabetização Científica e o Ensino de Física, Química, Biologia Ciências e Matemática na Educação Básica. Atua como Tutor Presencial do Curso de Graduação de Ciências Biológicas da Uerj/Cederj, e também como Professor de Biologia do Pré-Vestibular Social da UFRJ (e-mail: clayton.biologia@gmail.com; orcid: <https://orcid.org/0000-0002-0714-6016>)

Danilo Rabelo.

Historiador, sociólogo, pesquisador e professor associado da Universidade Federal de Goiás (UFG), vinculado ao Programa de Pós-Graduação Ensino na Educação (UFG). Como pesquisador, trabalha nas áreas de educação (docência e formação de professores), história e cultura de populações afro-brasileiras e afro-americanas, religiosidade e cultura musical (mpb, disco, reggae, dub poetry). É autor do livro *A normalização dos comportamentos na Cidade de Goiás (1822-1889)* (UFG, 2010) e de vários artigos em revistas brasileiras e estrangeiras. É Licenciado em Ciências Sociais e História pela Pontifícia Universidade Católica de Goiás (PUC-Go, 1991), Mestre em História pela UFG (1997) e Doutor em História pela Universidade de Brasília (UnB, 2006). Ex vice diretor do Centro de Estudos do Caribe no Brasil e ex-diretor da Associação Nacional de História, Núcleo de Goiás (ANPUH-Go).

Elisabeth Cristina de Faria

Possui graduação em Licenciatura em Matemática (1995), mestrado em Educação Brasileira pela Universidade Federal de Goiás (2001) e doutorado em Educação Matemática pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (2012). Professora adjunta do Instituto de Matemática e Estatística da Universidade Federal de Goiás e professora colaboradora no Programa de Pós-graduação em Ensino na Educação Básica do Centro de Pesquisa Aplicada à Educação da UFG. Atua na área de formação de professores, tecnologias na educação e educação inclusiva.

Evandson Paiva Ferreira

Possui graduação em Filosofia pela Pontifícia Universidade Católica de Goiás (1999), mestrado em Educação pela Universidade Federal de Goiás (2003) e doutorado em Educação pela Universidade Federal de Goiás (2012). Atualmente é professor associado I da Universidade Federal de Goiás, atuando no Ensino Médio e na Pós-Graduação (Mestrado em Ensino na Educação Básica). Tem experiência na área de Filosofia, com ênfase em Filosofia da Educação, atuando principalmente nos

seguintes temas: filosofia, educação, prática de ensino, cultura e ética. Foi editor da Revista Polyphonia. É vice-coordenador do Programa de Pós-Graduação em Ensino na Educação Básica (PPGEEB/Cepae/UFG); E-mail: evandson@ufg.br

Fabiana Fernandes Harami

Graduação em Processamento de Dados (Uni-Anhanguera - 2000) e Licenciatura em Pedagogia (ISSED - 2019) com especializações em Redes de Computadores e Sistemas Distribuídos (FUBRA - 2001), Educação Profissional (SENAC - 2012) e Educação a Distância (SENAC - 2013). Certificações pela AWS (AWS Certified Cloud Practitioner) e Microsoft (Microsoft Certified Educator). Docente no Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC) e no Instituto da Consciência (ICG). Atualmente mestranda no programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Ensino na Educação Básica - PPGEEB - CEPAE/UFG, desenvolvendo a pesquisa Inclusão na educação profissional: um estudo de caso sobre a formação docente para atuar com alunos com deficiência.

Flávia Fernanda Rodrigues Mendonça

Geógrafa e Pedagoga. Mestre em Ensino na Educação Básica pelo CEPAE/UFG (2021), Especialista em História e Cultura Afro-brasileira e África pela Faculdade de História/UFG (2018) e Especialista em Educação Ambiental pelo Centro Universitário Barão de Mauá (2010). Atualmente é professora do Colégio Estadual da Polícia Militar do Estado de Goiás de Itauçu e do Centro Municipal da Educação Infantil Helíugo Cardoso de Souza.

Gabriella de Oliveira Dias

Mestranda pelo Programa de Pós-Graduação de Ensino em Educação Básica do Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira (PPGEB/CAP-UERJ). Professora de Ensino Fundamental (Anos Iniciais) da SME/RJ. Pedagoga. Pós-graduada em Docência do Ensino Superior. Membro do Grupo de Pesquisa: Formação em Diálogo - Linha Educação e Diferença - GPFORMADI/CaP/UERJ. Área de Pesquisa: Questões Raciais, Narrativas, Cotidiano Escolar e Interseccionalidades.

Jonê Carla Baião

Professora Associada da UERJ no Programa de Pós Graduação de Ensino em Educação Básica no Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira (PPGEB/CAP-UERJ) e no Departamento de Ensino Fundamental (DEF). Doutora em Letras - PUC-Rio. Membro do Grupo de Pesquisa Formação em Diálogo - GPFORMADI. Áreas de Pesquisa: Questões Raciais, Identidades de Gênero e Ensino, Formação de Professores e Ensino da Língua Materna.

Kellen Jéssika Stalschus

Possui graduação em Pedagogia pela Universidade Federal de Goiás (2017) e Especialização em Psicopedagogia pela Faculdade Brasileira de Educação e Cultura (2018). Mestranda no curso de Pós-Graduação em Ensino na Educação Básica (PPGEEB) do Cepae/UFG. Foi professora substituta de magistério superior no Cepae/UFG. É pesquisadora e atuante na causa de proteção as crianças da violência sexual, atuando em grupos de mobilização e na coordenação por dois anos do projeto de extensão "Combate à Violência Sexual na Infância".

Marcos Antonio Gonçalves Júnior

Possui Licenciatura em Matemática pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho-UNESP (2001), mestrado em Educação pela Universidade Estadual de Londrina-UEL (2004) e doutorado em Educação pela Universidade Estadual de Campinas - UNICAMP (2015). Desde 2006, é professor no Centro de Ensino e Pesquisa em Educação da Universidade Federal de Goiás (CEPAE/UFG), instituição na qual leciona matemática para o Ensino Fundamental e Médio e na qual é docente no Programa de Pós-Graduação em Ensino na Educação Básica (CEPAE/UFG). Coordena o grupo de estudos e pesquisas "Abakós: Práticas Formativas e Colaborativas em Educação Matemática na Escola". Tem experiência na área de Ensino, com ênfase em Educação Matemática, atuando principalmente nos seguintes temas: Pesquisas Narrativa e (auto) Biográfico Narrativa em Educação Matemática, Estágio Supervisionado na formação do Professor, Ensino-aprendizagem, Resolução de Problemas e Investigação Matemática em sala de aula.

Maria Beatriz Dias da Silva Maia Porto

Doutora e Mestre em Física pela Universidade do Federal do Rio de Janeiro. É Professora Associada da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, lotada no Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira onde atua na Educação Básica, nas disciplinas da Licenciatura do curso de Física e como docente permanente do Programa de Pós-graduação de Ensino em Educação Básica, PPGEB-Uerj. É líder do Grupo de Pesquisa Alfabetização Científica e o Ensino de Física, Química, Biologia, Ciências e Matemática na Educação Básica. Desenvolve pesquisas na área de Física Geral, Ensino de Ciências da Natureza e de Matemática, História da Ciência e Formação de Professores.(e-mail: mbeatrizdsmp@gmail.com; orcid: <https://orcid.org/0000-0002-9059-1953>)

Mônica Regina Ferreira Lins

Doutora em Políticas Públicas e Formação Humana pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Mestre em Educação Brasileira pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro e Professora do Programa de Pós-graduação de Ensino em Educação Básica e do Colégio de Aplicação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Vice-líder do Grupo de Pesquisa em Políticas Públicas, Movimentos Sociais e

Culturas e membro do Grupo de Estudos em Práticas Educativas, Juventudes e Infâncias.

Rone Rosa Martins

Mestre em Ensino na Educação Básica - PPGEEB/CEPAE/UFG; Especialista em Mídias na Educação - UFG; Especialista em Docência Universitária - UEG; Especialista em Psicopedagogia - FASAMAR; Licenciado em Pedagogia - UNIP; Licenciado em Informática - UEG; Bacharel em Administração - UEG; Atualmente é Técnico Administrativo em Educação na Universidade Federal de Goiás (UFG) - Câmpus Goiás; E-mail: roneosamartins@ufg.br

Silvana Matias Freire

Possui graduação em Licenciatura em Letras Português-Francês pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (1991), mestrado em Linguística Aplicada (2001) e doutorado em Linguística (2007) pela Universidade Estadual de Campinas. Professora de Língua Francesa no Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação e do Mestrado Profissional do Programa de Pós-Graduação em Ensino na Educação Básica (PPGEEB/CEPAE) na Universidade Federal de Goiás. Integra o grupo de pesquisa interinstitucional (UnB/UFG/UNILAB/UFBA) Crítica e Tradução do Exílio. Tem experiência na área de Linguística, com ênfase nas questões da subjetividade implicadas na aquisição de linguagem e no ensino e aprendizagem de Língua Estrangeira. Trabalha na linha de pesquisa linguagem e psicanálise.

Tálita Serafim Azevedo

Possui graduação em Letras - Português pela Universidade Federal de Goiás (2017), é mestranda em Educação no Ensino Básico (UFG), atuando principalmente nos seguintes temas: inclusão escolar, deficiência visual e braille.

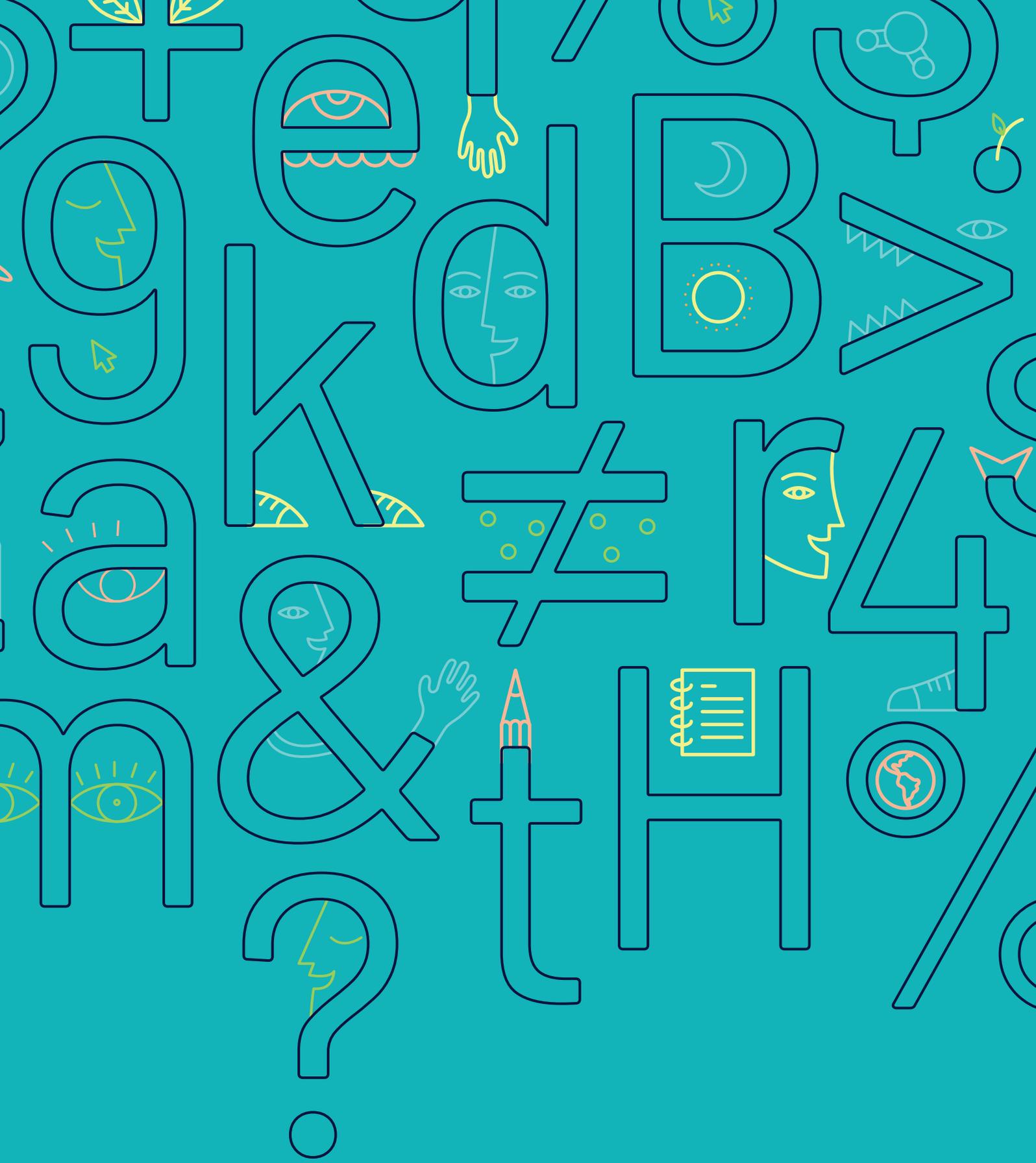
Thâmara Nayara Alves Pereira Borges

Possui graduação em História pelo Instituto Federal de Goiás (2013), mestrado em Ensino na Educação Básica pelo Programa de Pós-Graduação Ensino na Educação Básica PPGEEB/CEPAE-UFG (2018). Professora de História na rede municipal de ensino de Goiânia, lotada na Escola Municipal Recanto do Bosque e na Escola Municipal Professora D'Alka Leles, atuando na 2ª fase do ensino fundamental. Também possui experiência de ensino no nível médio e na EJA da educação básica. Atua principalmente nos seguintes temas: ensino de história na educação básica e ensino para as relações étnico-raciais.

Vanessa Helena Santana Dalla Déa

Docente da Faculdade de Educação Física e Dança e do Mestrado Profissional de Ensino na Educação Básica na área Inclusão da Universidade Federal de Goiás. Possui

graduação, mestrado e doutorado em Educação Física na Universidade Estadual de Campinas. Pós-doutora pela Universidade Federal do Rio de Janeiro no estudando formação docente para a inclusão. Apresenta publicações nas áreas de educação inclusiva, síndrome de Down, envelhecimento, educação e saúde. Faz parte da Sociedade Brasileira de Atividade Motora Adaptada, do Núcleo de Ensino, Pesquisa e Extensão em Envelhecimento NEPEV/UFG e da diretoria científica da Associação Síndrome de Down de Goiás.



CIAR

CENTRO INTEGRADO DE
APRENDIZAGEM EM REDE



UFG

UNIVERSIDADE
FEDERAL DE GOIÁS