

MARGENS

Revista Interdisciplinar do Programa de Pós-Graduação em Cidades, Territórios e Identidades (PPGCITI)
Universidade Federal do Pará (UFPA) - Campus Universitário de Abaetetuba (CUBT) - EditorAbaete
ISSN: 1806-0560 | e-ISSN: 1982-5374 | Vol. 14 | Nº 23 | Dez/2020 | Dossiê Diálogos em Educação

Dossiê: Diálogos em Educação

Livio Sergio Dias Claudino (UNIFESSPA)
Augusto Sarmento-Pantoja (UFPA)



Editora Universitária
Campus de Abaetetuba



MARGENS

Revista Interdisciplinar do Programa de Pós-Graduação em Cidades, Territórios e Identidades (PPGCITI)
Universidade Federal do Pará (UFPA) - Campus Universitário de Abaetetuba (CUBT) - EditorAbaete
ISSN: 1806-0560 | e-ISSN: 1982-5374 | Vol. 14 | Nº 23 | Dez/2020 | Dossiê: Diálogos em Educação



Dossiê

Diálogos em Educação

Editores

Livio Sergio Dias Claudino (UNIFESSPA)

Augusto Sarmento-Pantoja (UFPA)

Margens

**Revista Interdisciplinar do Programa de Pós-Graduação em Cidades, Território e Identidades
(PPGCITI) do Campus Universitário de Abaetetuba/Baixo Tocantins/Universidade Federal do Pará**

Revista Margens – Vol. 14. N. 22 – Jun 2020

Emmanuel Zagury Tourinho	<i>Reitor da Universidade Federal do Pará</i>
Ana Aurea Barreto Maia	<i>Coordenadora do Campus de Abaetetuba</i>
Oswaldo dos Santos Barros	<i>Coordenador da DPPG</i>
Vivian da Silva Lobato	<i>Coordenador do PPGCITI</i>
Augusto Sarmiento-Pantoja (UFPA)	<i>Editor-Chefe</i>
Raimundo Hosana Negrão	<i>Editoração</i>

Equipe Editorial

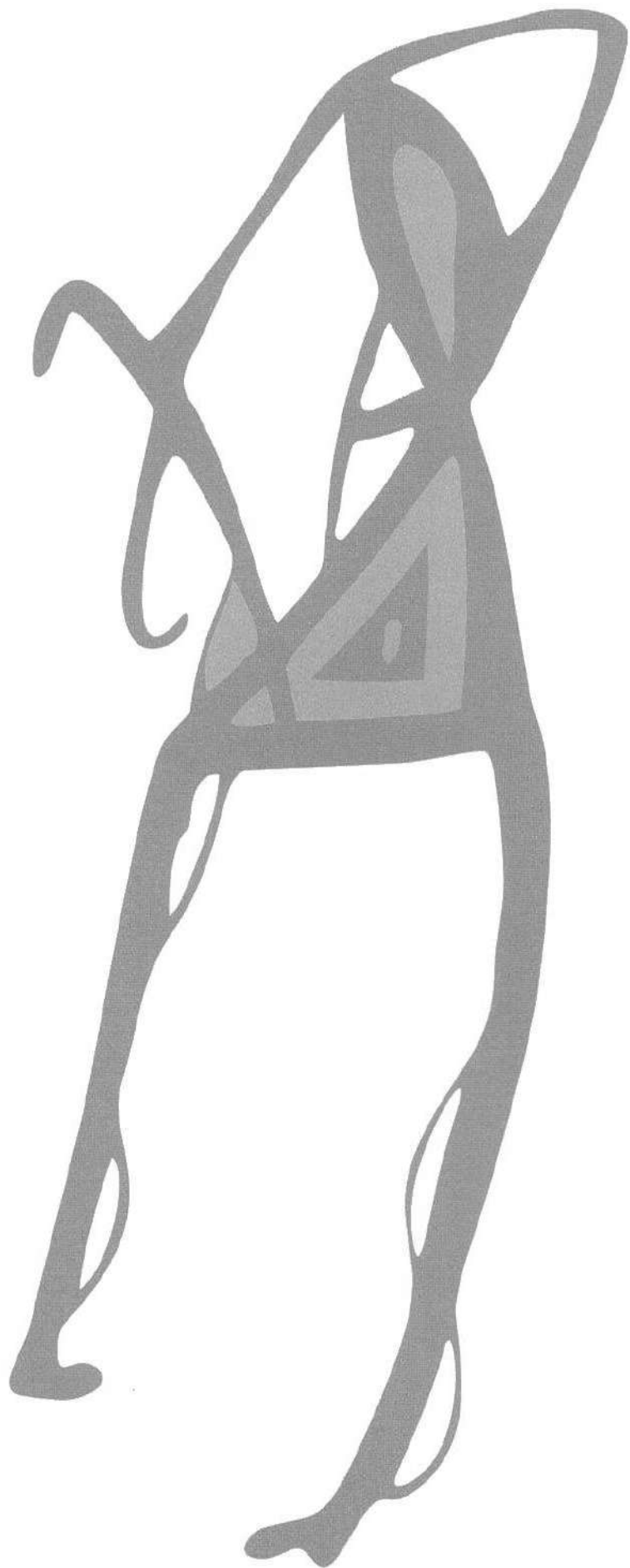
Faculdade

Benilton Cruz	<i>Faculdade de Ciências da Linguagem</i>
Dedival Brandão da Silva	<i>Faculdade de Educação e Ciências Sociais</i>
Jadson F. Garcia Gonçalves	<i>Faculdade de Educação e Ciências Sociais</i>
Joyce Otânia Seixas Ribeiro	<i>Faculdade de Educação e Ciências Sociais</i>
Vivian da Silva Lobato	<i>Faculdade de Educação e Ciências Sociais</i>
Mara Rita Duarte de Oliveira	<i>Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira - ICEN-UNILAB</i>
Tiago Lemões	<i>Universidade Católica de Pelotas</i>

Conselho Científico

Área/Instituição

Alex B. Fiúza de Mello	<i>Ciências Sociais/UFPA</i>
Antônio Otaviano V. Junior	<i>História/UFPA</i>
Bruno Pucci	<i>Educação/UNIMEP/Piracicaba</i>
Cristina Donza Cancela	<i>Antropologia/UFPA</i>
Divino J. da Silva	<i>Educação/UNESP/Presidente Prudente</i>
Eduardo Pellejero	<i>Filosofia/UFRN</i>
Eurípedes Funes	<i>História/UFC</i>
Flávio Bezerra Barros	<i>Biologia/UFPA</i>
Germana Maria Araújo Sales	<i>Letras/UFPA</i>
Gilmar P. da Silva	<i>Educação/UFPA</i>
Olgaíses Cabral Maués	<i>Educação/UFPA</i>
Olga Von Simson	<i>Ciências Sociais/ÚNICAMP</i>
Jaime Ginzburg	<i>Letras/USP</i>
Jorge Larrosa	<i>Universidad de Barcelona/Espanha</i>
Josenilda Maria Maués da Silva	<i>Educação/UFPA</i>
Kênia Rios	<i>História/UFC</i>
Ligia T. L. Simonian	<i>Antropologia/NAEA</i>
Mardônio Silva Guedes	<i>História/Arq. Pub. Ceará</i>
Márcio Danelon	<i>Filosofia/PUC/Campinas</i>
Mário José Hennen	<i>Educação/UFPA</i>
Maria dos Remédios de Brito	<i>Educação/UFPA</i>
Nilza Brito Ribeiro	<i>Letras/UNIFESSPA</i>
Pablo Esteban Rodriguez	<i>Universidad de Buenos Aires/Argentina</i>
Raimundo Nonato de O. Falabelo	<i>Educação/UFPA</i>
Rafael Chambonleyron	<i>História/UFPA</i>
Sandra Mara Corazza	<i>Educação/UFRGS</i>
Sinéio F. Bueno	<i>Educação/UNESP/Marília</i>
Sílvio Gallo	<i>Educação/UNESP/Campinas</i>
Tânia Sarmiento-Pantoja	<i>Letras/UFPA</i>
Walter Omar Kohan	<i>Educação/UERJ</i>





Esta obra possui uma Licença

[Creative Commons Atribuição-Não Comercial 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/)

<https://periodicos.ufpa.br/index.php/revistamargens/article/view/9833>

<http://dx.doi.org/10.18542/mri.v14i23.9833>

Dados Internacionais de Catalogação da Publicação (CIP)
Biblioteca Central/UFPA, Abaetetuba, PA

Margens – Revista Interdisciplinar do Programa de Pós-Graduação em Cidades, Territórios e Identidades (PPGCITI) - Campus Universitário de Abaetetuba/Baixo Tocantins/UFPA – V. 14. N. 23 – Dez/2020 – Abaetetuba /PA: UFPA, 2020.

Semestral

Organizador: Livio Sergio Dias Claudino & Augusto Sarmiento-Pantoja

Publicações em edições temáticas; V. 14. N. 22: Dossiê: Diálogos em Educação.

ISSN: 1982-5374

Periódicos brasileiros. I. Universidade Federal do Pará (Campus Universitário de Abaetetuba/Baixo Tocantins)

CDD:21 ed. 056.9

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO DO DOSSIÊ: DIÁLOGOS EM EDUCAÇÃO

Lívio Sergio Dias CLAUDINO & Augusto SARMENTO-PANTOJA 07

DOSSIÊ: DIÁLOGOS EM EDUCAÇÃO

MÉMOIRA DE DOCENTES UNIVERSITÁRIOS: RESISTÊNCIA E LUTA NO CAMPUS UNIVERSITÁRIO DE ABAETETUBA

Mara Rita Duarte de OLIVEIRA (UNILAB)..... 13

SABERES E AUTONOMIA DOCENTE: UM DIÁLOGO ENTRE ELEMENTOS IMPRESCINDÍVEIS À FORMAÇÃO DO PROFESSOR

Nilce Pantoja do CARMO (UFPA), Waldir Ferreira de ABREU (UFPA)..... 27

BNCC, FLEXIBILIZAÇÃO CURRICULAR E PROTAGONISMO JUVENIL: MOVIMENTOS ATUAIS DE “CONSTRUÇÃO” DO ENSINO MÉDIO BRASILEIRO, A PARTIR DA LEI 13.415/2017

Crisolita Gonçalves dos Santos COSTA (UFPA)..... 45

FABRICAÇÕES DE GÊNERO NA AMAZÔNIA-BRASIL: ESTUDO DE CASO EM UMA ESCOLA PÚBLICA DE MANAUS-AM

Dielly de Castro SILVA (UFRA), Jheime Matos de SOUSA (UFRA), Milton RIBEIRO (UEPA) 54

RECURSOS DIDÁTICOS E INCLUSIVOS PARA O ENSINO DO MEIO AMBIENTE

Kauê Felipe de MORAES (UFPA), Bruna Rafaela Mendonça OLIVEIRA (UEPA), Luciana de Nazaré FARIAS (UEPA)..... 66

O ENSINO RELIGIOSO NA REDE ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DO AMAZONAS: PRIMEIRAS OBSERVAÇÕES EM UM CAMPO NOVO

Manoel Vitor BARBOSA NETO (UEPA)..... 101

ARTIGOS

COLONIALIDADE, GÊNERO E MERCADO DE TRABALHO: UM DIÁLOGO ENTRE A BIOPOLÍTICA E A NECROPOLÍTICA

Maritânia Salete Salvi RAFAGNIN (UCPEL), Tiago LEMÕES (UCPEL)..... 135

CULTURA MATERIAL E IDENTIDADE: AS MÁSCARAS INDÍGENAS DOS POVOS TICUNA E PANKARARU

Rita de Cássia Domingues LOPES (UFT)..... 137

**REFLEXÕES SOBRE O DESENVOLVIMENTO DO NORDESTE: O PENSAMENTO
CEPALINO E A TEORIA DA DEPENDÊNCIA**

Annahid BURNETT (UEPB), Pedro MARANHÃO (UEPB)..... 153



MARGEN V.14, N° 23, DEZ/2020



Esta obra possui uma Licença

[Creative Commons Atribuição-Não Comercial 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/)

<https://periodicos.ufpa.br/index.php/revistamargens/article/view/9832>



<http://dx.doi.org/10.18542/mri.v14i23.9832>

APRESENTAÇÃO DE DOSSIÊ: DIÁLOGOS EM EDUCAÇÃO

PRESENTATION OF DOSSIER: DIALOGUES IN EDUCATION

Livio Sergio Dias Claudino¹

Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará (UNIFESSPA)

Augusto Sarmento-Pantoja²

Universidade Federal do Pará (UFPA)

Resumo: A presente edição da Revista Margens Interdisciplinar conta com nove artigos, sendo 6 do Dossiê Diálogos em Educação, e 3 de temas variados. O Dossiê teve por objetivo reunir textos que tratassem dos debates contemporâneos sobre Educação, especialmente no contexto da Amazônia brasileira, incluindo temas concernentes às experiências docentes, práticas pedagógicas, gênero nas escolas e legislações relacionadas à educação, abrangendo múltiplas perspectivas teóricas, metodológica e também diferentes aplicações e resultados já observados por meio de estudos de caso.

Palavras-chave: Educação. Diálogo. Ensino.

Abstract: A presente edição da Revista Margens Interdisciplinar conta com nove artigos, sendo 6 do Dossiê Diálogos em Educação, e 3 de temas variados. O Dossiê teve por objetivo reunir textos que tratassem dos debates contemporâneos sobre Educação, especialmente no contexto da Amazônia brasileira, incluindo temas concernentes às experiências docentes, práticas pedagógicas, gênero nas escolas e legislações relacionadas à educação, abrangendo múltiplas perspectivas teóricas, metodológica e também diferentes aplicações e resultados já observados por meio de estudos de caso.

Keywords: Education. Dialogue. Teaching

¹ Professor Adjunto da Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará. Doutor em Desenvolvimento Rural. *E-mail:* livio.claudino@gmail.com

² Professor Adjunto da Universidade Federal do Pará. Doutor em Teoria e História Literária. *E-mail:* augustos@ufpa.br

A edição é aberta com o texto *Memória de docentes universitários: resistência e luta no campus universitário de Abaetetuba*, de Mara Rita Duarte de Oliveira, que tem como objetivo central interpretar as estratégias e dispositivos de resistência docente aos modelos impositivos de instalação da Universidade heterônoma e neoprofissional, a partir da memória docente focalizando as narrativas dos docentes do Campus Universitário de Abaetetuba. A autora identifica que os docentes se baseiam na reflexão como forma de vivenciar e compreender a esfera do mundo da vida e do sistema, utilizando-se do trabalho intelectual como atividade de produção do conhecimento e na participação ativa na Universidade.

No segundo texto, *Saberes e autonomia docente: um diálogo entre elementos imprescindíveis à formação do professor*, de Nilce Pantoja do Carmo e Waldir Ferreira de Abreu, trata-se de uma pesquisa bibliográfica, que objetiva compreender as relações peculiares aos saberes e à autonomia, discorrendo sobre como essa interação vem se constituindo no processo de formação do professor. Para tanto, buscou-se aporte nos trabalhos de Freire (1996), Contreras (2002) e Tardif (2014). Os resultados do estudo apontam que a constituição da autonomia se associa diretamente ao aguçar dos saberes. Assim, a formação do professor deve considerar a relevância dos saberes como basilares ao fomento da autonomia docente.

No terceiro texto, *BNCC, flexibilização curricular e protagonismo juvenil: movimentos atuais de “construção” do ensino médio brasileiro, a partir da Lei 13.415/2017*, de Crisolita Gonçalves dos Santos Costa, a investiga a Base Nacional Comum Curricular - BNCC, a flexibilização do currículo e a ideia de protagonismo juvenil, expressa por meio da Reforma do Ensino Médio, implantada no ano de 2017. A Metodologia utilizada foi a pesquisa bibliográfica de caráter qualitativo, tendo como referenciais os documentos que tratam sobre a reforma. Baseia suas reflexões no Materialismo Histórico Dialético. As incursões apontaram que o processo proposto pela reforma desresponsabiliza o Estado pela ampla formação da juventude e seus processos de escolarização, assumindo um discurso de que o protagonismo juvenil se caracteriza como a condução dos jovens sobre seus projetos de vida, sua inserção no mercado de trabalho e por sua conduta cidadã, tendo a BNCC como instrumento alinhador desta política de educação.

O quarto texto, *Fabricações de gênero na Amazônia, Brasil: estudo de caso em uma escola pública de Manaus-Am*, de Dielly de Castro Silva, Jheime Matos de Sousa e Milton Ribeiro, tem como objetivo compreender as representações de gêneros de alunos do primeiro ano do ensino médio da Escola Estadual Márcio Nery, em Manaus-AM. Partindo de observação direta e participante durante as aulas, dinâmica em sala, exibição de uma produção audiovisual e entrevistas semiestruturadas com oito participantes deste primeiro momento, foram selecionadas apenas quatro

para análise. A partir da análise das entrevistas, observamos como as questões de gênero constituem formas de descrever os espaços e as experiências dos alunos, seja na família ou na escola.

O quinto texto do dossiê, *Recursos didáticos e inclusivos para o ensino do Meio Ambiente*, de Kauê Felipe de Moraes· Bruna Rafaela Mendonça Oliveira e Luciana de Nazaré Farias· apresenta um estudo realizado junto a uma turma de discentes do PARFOR que atuam no Ensino Fundamental com a disciplina Biologia, analisando as dificuldades enfrentadas por esses professores em formação que atuam com alunos com deficiência visual (cegos/baixa visão). A metodologia com base na pesquisa qualitativa, se deu em três diferentes etapas e culminou com a realização do *workshop* intitulado de “Recursos Didáticos e Inclusivos para o Ensino de Meio Ambiente”, onde foi construído e experimentado o uso de um “Dominó Inclusivo Sobre Meio Ambiente”. Os resultados apontam que os acadêmicos apresentam experiências na educação dos alunos deficientes visuais. Porém, ainda há dificuldades em promover a educação inclusiva no ensino regular.

Fechando o Dossiê, o sexto texto, *O ensino religioso na rede estadual de educação do Amazonas: primeiras observações em um campo novo*, de Manoel Vitor Barbosa Neto, apresenta-nos um trabalho acerca da oferta do Ensino Religioso no Estado do Amazonas, indicando os aspectos legais da disciplina a nível nacional e estadual. O mesmo utiliza documentos de caráter normativo ligados a esta disciplina a nível estadual, comparando-os a legislação nacional e outros documentos relacionados a fim de encontrar convergências e divergências entre eles. Como resultados, indica que o Ensino Religioso no Amazonas retrocedeu na forma de admissão de professores em relação as discussões travadas a nível nacional e que ficou ainda mais discrepante com o recente parecer do Conselho Nacional de Educação que estabelece a Licenciatura em Ciência(s) da(s) Religião(ões) como a formação do professor de Ensino Religioso no Brasil.

Abrindo a seção de artigos variados, o texto *Colonialidade, gênero e mercado de trabalho: um diálogo entre a biopolítica e a necropolítica* Maritânia Salette Salvi Rafagnin e Tiago Lemões, realiza uma leitura da classe trabalhadora no contexto moderno-colonial utilizando-se das categorias da biopolítica de Foucault e necropolítica de Mbembe, tratando de fenômenos na periferia do capitalismo. Os resultados demonstram que, a produção de valores sempre foi relacionada ao trabalho vivo, contudo, com o advento da reestruturação produtiva, baseada na acumulação flexível, as empresas, descartaram a mão-de-obra (agora sobrando ao capitalismo). Identificaram que a precarização da vida tem incidido sobre a classe trabalhadora, submetida, cada vez mais, a novas formas de exploração da força de trabalho, sendo que na biopolítica inserem-se os trabalhadores formais e na necropolítica, os informais.

O próximo texto, oitavo artigo do número, *Cultura material e identidade: as máscaras indígenas dos povos Ticuna e Pankararu*, de Rita de Cássia Domingues Lopes, discute a temática da cultura material como sendo um dos elementos importantes dos grupos humanos, assim, a produção

e utilização desses elementos da cultura material marcam a identidade desses grupos. Apresenta dois exemplos de cultura material através das máscaras: a máscara Taí ou Tae do povo indígena Ticuna (Amazonas) e a máscara Praiá do povo indígena Pankararu (Pernambuco). Como principais resultados, indica que os objetos, entre eles as máscaras, podem ser concebidos como elementos portadores de valores culturais, pois requer conhecimento e domínio de determinadas técnicas, do universo cosmológico, de relações próprias com o meio ambiente, a economia, a mitologia, os rituais, revelando o estilo de vida do grupo/povo e sua identidade.

O nono texto, que encerra o número, *Reflexões sobre o desenvolvimento do Nordeste: o pensamento Cepalino e a Teoria da Dependência*, de Annahid Burnett e Pedro Maranhão, traz discussões sobre o Pensamento da Cepal e a Teoria da Dependência para fazer uma leitura sobre o processo de implantação do modo de produção capitalista no Nordeste e como se pensar modelos de desenvolvimento regional, como é o caso da Superintendência de Desenvolvimento do Nordeste. Por meio de revisão bibliográfica da literatura pertinente às abordagens concluem que o modelo de desenvolvimento absorvido pela Sudene não incorporou mudanças estruturais, resultando no aumento da concentração fundiária e das desigualdades sociais.



DOSSIÊ: DIÁLOGOS EM EDUCAÇÃO





Esta obra possui uma Licença

[Creative Commons Atribuição-Não Comercial 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/)

<https://periodicos.ufpa.br/index.php/revistamargens/article/view/8490>

<http://dx.doi.org/10.18542/rmi.v14i23.8490>

Submissão: 05/07/2020

Aprovação: 15/12/2020

MÉMORIA DE DOCENTES UNIVERSITÁRIOS: RESISTÊNCIA E LUTA NO CAMPUS UNIVERSITÁRIO DE ABAETETUBA

*AVERAGE OF UNIVERSITY TEACHERS:
RESISTANCE AND FIGHT IN THE ABAETETUBA UNIVERSITY CAMPUS*

Mara Rita Duarte de **OLIVEIRA**¹

Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afrobrasileira (UNILAB)

Resumo: O presente artigo é parte de uma pesquisa mais ampliada sobre os docentes do Campus Universitário de Abaetetuba, que teve como objetivo apresentar os resultados da pesquisa intitulada Memória docente e narrativas de resistência na Universidade Federal do Pará, no período de 2013 a 2017, sendo parte da pesquisa financiada pelo PIBIC/UFPA e outra realizada sem financiamento. A pesquisa foi realizada com docentes do Campus Universitário de Abaetetuba, com o objetivo central de interpretar as estratégias e dispositivos de resistência docente aos modelos impositivos de instalação da Universidade heterônoma e neoprofissional, a partir da memória docente focalizando as narrativas dos docentes do Campus Universitário de Abaetetuba. Desse modo, verificamos que os docentes se baseiam na reflexão como forma de vivenciar e compreender a esfera do mundo da vida e do sistema, utilizando-se do trabalho intelectual como atividade de produção do conhecimento e na participação ativa na Universidade.

Palavras-chave: Memória. Resistência. Universidade

Abstract: *This article is part of a broader research on the teachers of the Abaetetuba University Campus, which aimed to present the results of the research entitled Teaching memory and resistance narratives at the Federal University of Pará, from 2013 to 2017, part of the research financed by PIBIC / UFPA and another carried out without funding. The research was carried out with professors from the Abaetetuba University Campus, with the central objective of interpreting the strategies and devices of teacher resistance to the imposing models of installation of the heteronymous and neo professional University, from the teaching memory focusing on the narratives of the teachers of the Abaetetuba University Campus. Thus, we found that teachers are based on reflection as a way to experience and understand the sphere of the world of life and the system, using intellectual work as an activity of knowledge production and active participation in the University.*

Keywords: *Memory. Resistance. University*

¹Doutora em Educação Brasileira pela Universidade Federal do Ceará (UFC). Mestre em Agriculturas Familiares e Desenvolvimento Sustentável pela Universidade Federal do Pará (2003). Professora Associada I da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afrobrasileira (UNILAB). Professora do Programa de Pós-graduação Interdisciplinar em Humanidades (MIH/Unilab) Colaboradora do Programa de Pós-Graduação em Educação e Cultura (UFPA/Campus de Cameté). Coordenadora do Grupo de Estudos, Pesquisas e Extensão em Educação, Diversidade e Formação de Educadores Brasil/África (GEDIFE). Coordenadora de Rede de Formadores do Laboratório Virtual de Formação de professores (LABORVIR/Unilab). Colaboradora do Grupo de Estudos e Pesquisa: Memória, Formação Docente e Tecnologia (GEPEMe). E-mail: mararita2213@gmail.com

1 INTRODUÇÃO

A pesquisa “Memória docente e narrativas de resistência na Universidade” teve por objetivo registrar as memórias docentes dos docentes que atuam no Campus Universitário de Abaetetuba², construindo as interpretações acerca do modelo universitário instalado na Universidade Contemporânea, essas interpretações poderão contribuir para o fortalecimento da compreensão do caráter de instituição social da Universidade.

Dessa forma, esse artigo é parte de uma pesquisa mais ampliada sobre os docentes do Campus Universitário de Abaetetuba, que teve como objetivo apresentar os resultados da pesquisa intitulada Memória docente e narrativas de resistência na Universidade Federal do Pará, no período de 2013 a 2017, sendo parte da pesquisa financiada pelo PIBIC/UFPA e outra realizada sem financiamento. A pesquisa foi realizada com docentes do Campus Universitário de Abaetetuba, com o objetivo central de interpretar as estratégias e dispositivos de resistência docente aos modelos impositivos de instalação da Universidade heterônoma e neoprofissional, na década de 2000, considerando as mudanças no governo e as alterações na carreira docente.

14

Nesse sentido no percurso da investigação mapeamos e interpretamos as estratégias e dispositivos de resistência docente aos modelos impositivos da instalação da Universidade heterônoma e neoprofissional na realidade amazônica, através da rememoração da memória docente traduzida em narrativas de resistências dos docentes que atuam no campo da disputa política-ideológica de um projeto de Universidade democrática e autônoma, a partir das dos discurso de resistências e com elas que se estabelecem diálogos problematizadores, levando em consideração os contextos dos sujeitos e suas histórias, na tentativa de compreender as mudanças estruturais na Universidade contemporânea.

São entendidos teoricamente como narrativas, enunciados que explicitam sob outras formas os conflitos entre grupos subalternos e hegemônicos. Tais conflitos que expõem as estratégias de subordinação, assim como aquelas de resistências – ou seja, as disputas políticas, que constituem os enquadramentos sócio-históricos de um tipo de arena que configura uma economia política e simbólica da cultura universitária.

Assim, o poder de rememorar é uma forma catártica de reconciliação com o passado e afirmação do presente. As memórias se entrecruzam lentamente, em um recorte chamado vida, história, formação. Elas se encontram e demarcam o seu lugar. Não são apenas as memórias de docentes do ensino superior, são vidas marcadas e demarcadas por trajetórias pessoais, políticas,

² Estive professora no Campus Universitário de Abaetetuba (UFPA) no período de 2009 a 2018.

profissionais e acadêmicas, que agora são transcritas em teias sociais e poéticas, em experiências e falas entrecruzadas sobre a vida na Universidade.

Nesse sentido, relembrar a construção desse processo é importante para demarcar as diferentes visões acerca da universidade que permeia o cotidiano acadêmico. Nisso, diríamos que a tarefa de rememorar está associada ao resgate mais profundo de nossa crença na mudança, no novo e em uma sociedade mais fraterna, em que a Universidade tenha um papel decisivo em estabelecer novos paradigmas para a contemporaneidade.

Com essa preocupação compreender os modelos impositivos de instalação da Universidade heterônoma e neoprofissional, aponta-se como um dos pontos de partida o resgate da memória dos docentes do Campus de Abaetetuba. Fazer isso requer não apenas uma incursão na trajetória política e histórica dos docentes da Universidade Federal do Pará. Neste sentido, recuperar elementos históricos com o intuito de aprofundar as análises realizadas durante a pesquisa.

Falar e escrever sobre a memória docente do Campus Abaetetuba exige o resgate de outras memórias mais particulares, da resistência e silenciamento; “[...] *escrever não é apenas um desabafo, é uma vivência que muda*” (BARON, 2000, p. 57). Assim, deseja-se “[...] salientar que o ato de recordar como o de esquecer ocorre devido a manipulações que podem ser conscientes ou inconscientes, elaboradas na estrutura psicológica do sujeito afetado por fatores como afetividade, interesse, desejo, censura ou inibição” (SOUZA, 2003, p. 91). Nesse sentido, apresenta-se a memória docente coletiva do Campus, através de narrativas contínuas e descontínuas que compõem a história da UFPA em Abaetetuba.

É preciso considerar que:

[...] há uma relação entre Universidade e sociedade, mais ampla, mais profunda, que não se esgota no fornecimento de tecnologia ou no apoio de alguma espécie ao setor empresarial. E isso dizemos sem nenhum preconceito contra as empresas, que são fator indispensável para a vida econômica de um país. A questão é apenas que as relações entre academia e a sociedade são mais variadas, mais abrangentes, e a nosso ver deve centrar-se, acima de tudo, nos tópicos que dizem respeito à cidadania (RIBEIRO, apud SANTOS, 1999, p. 12).

As pequenas “transgressões” realizadas no interior da universidade são possibilidades concretas de construção de práticas educativas mais solidárias. Essas práticas reconhecem a complexidade da região e assumem compromissos com a população pauperizada e excluída, no sentido de buscar estratégias de superação da condição desumana as quais tem sido historicamente submetida parte do povo abaetetubense.

Nesse sentido, lembrar a construção desse processo é importante para demarcar as diferentes visões acerca da universidade que permeiam o cotidiano acadêmico. Nisso, diríamos que a tarefa de rememorar está associada ao resgate mais profundo da crença na mudança, no novo e em uma sociedade mais fraterna, em que a Universidade tenha um papel decisivo em estabelecer novos paradigmas para a contemporaneidade.

Fomos encontrando na narrativa dos docentes um profundo sentimento de compromisso com uma Universidade vinculada ao interesse da comunidade local. Isso fortalece a nossa crença em processos formativos emancipatórios tendo a Universidade como espaço profícuo para esses processos e a luta docente como protagonistas das conquistas geradas no Campus Universitário de Abaetetuba.

2 HISTÓRIA ORAL NA PESQUISA

Nessa pesquisa entrevistamos 06 (seis) docentes dos cursos de licenciatura, Letras, Pedagogia e Matemática do Campus Universitário de Abaetetuba. A condução metodológica se sustentou a partir do registro do percurso acadêmico-profissional dos docentes a partir da compreensão da trajetória pessoal e profissional dos entrevistados no Campus, enfocando a participação ativa como estratégias de resistência e luta docente na universidade.

Na perspectiva de registrar das memórias dos entrevistados, sendo que está centrada nas narrativas orais, assim rememorar o passado é uma forma de mergulhar no recôndito das memórias, onde as lembranças emergem de acordo com a memória dos sujeitos, optamos pela metodologia da história oral.

[...] a história oral apenas pode ser empregada em pesquisas sobre temas contemporâneos, ocorridos em um passado não muito remoto, isto é, que a memória dos seres humanos alcance, para que se possa entrevistar pessoas que dele participaram, seja como atores, seja como testemunhas. É claro que, com o passar do tempo, as entrevistas assim produzidas poderão servir de fontes de consulta para pesquisas sobre temas não contemporâneos. (ALBERTI, 1989; p. 4).

A história oral relaciona-se diretamente ao testemunho do vivido, onde o indivíduo testemunha aquilo que viveu em um tempo passado, a ponto dessa memória não se perder no tempo, a memória individual está constituída e permeada por memória coletiva adquirida através do meio que o indivíduo está inserido, seja familiar ou social. Segundo Halbwachs (2004; p.85) “todas as memórias são coletivas obtidas mediante da interação dos homens”, portanto ela é essencial, pois possibilita a constituição de uma identidade a partir do próprio indivíduo e dos outros.

O uso da memória como dispositivo de resgate de lembranças que de alguma forma sabemos que existem, entretanto precisam ser compreendidas; assim “testemunho vivido será recorrente ao próprio indivíduo que vivenciou os fatos ocorridos” (HALBWACHS, 1990; p. 18).

A história oral nos apresenta cada particularidade e singularidade que são testemunhos e vivências que suscitam do sujeito e pelo sujeito que vivenciou, são fatos e acontecimentos que diz respeito aos indivíduos e são reconstituídos a partir da reminiscência, bem mais que um documento linear.

A partir da memória reconstituímos a oralidade, sendo assim, para além de narrar e relatar permitiu aos sujeitos resgatar e reviver fatos acontecidos há tempos remotos, possibilitando assim uma reflexão acerca do tempo vivido. Logo, ressaltamos a importância da pesquisa a partir do método da história oral, pois apesar de trabalhar com o campo subjetivo possibilita compreender com clareza os acontecimentos históricos ocorridos naquela realidade, analisando as formas de resistência e organização docente.

3. MEMÓRIA COMO ELEMENTO FORMATIVO

De acordo com a perspectiva de Bosi (1994) a memória é algo que se constrói no movimento de um diálogo entre presente e passado, um processo vivo e dinâmico onde os sujeitos e os grupos recriam o passado no tempo presente. Desse modo, a memória, por um lado, permite entrelaçar o passado ao presente, tendo em vista a organização do futuro, e, por outro, compreende as lembranças como formas de trabalho docente, de pensamento, percepções e práticas que gestam processos novos de concepções científicas. A memória pode ser entendida, basicamente, como criativa e criadora de novas práticas científicas inseridas na reconstrução engajada no passado, na leitura do presente e na prospecção para o futuro.

Assim, a memória ocupa lugares diferentes nos diversos planos e percursos, embora não possua o mesmo alcance, nem a mesma consistência, na medida em que vai sendo resgatada, pois atravessa espaços vazios, do mesmo modo condensados pelos sentimentos, pelas clivagens ideológicas e pelas relações políticas. A organização dos lugares da memória une-se em forma de malhas que se tecem como rede, com retas e transversais, formando ilhas³ à parte, entretanto,

³ Termo usado por Halbwachs em seu livro: *A memória coletiva* (1990)

passíveis de serem colocadas em comunicação e, uma vez desencadeadas, constroem uma continuidade capaz de fazer a realidade, a partir do resgate do passado.

Considerando a memória em sua função prospectiva e projetiva, torna-se possível estabelecer vínculos que instigam a relacioná-la ao conhecimento. Dessas combinações, analisamos que a memória reconstruída, a partir de interesses do presente, faz os movimentos constantes entre os elos do passado e do futuro. Tal dimensão apresentada tem seu eixo norteador na memória como estrutura histórica e sociológica que se relaciona em uma construção coletiva, de uma unidade particular para a universal, capaz de organizar o presente e esboçar o futuro, a partir do passado tomando como referência a vida em sociedade.

Halbwachs (1990) apresenta em seus estudos que a memória, por mais que pareça expressar experiências estritamente individuais, é constituída por estruturas sociais mais amplas que antecedem ao sujeito. Lima (1995) afirma que:

A memória parece ser constituída de duas condições: 1) conservação ou persistência de uma certa forma de conhecimento passado: esse momento é a retentiva; 2) a possibilidade de evocar, na ocorrência, o conhecimento passado e de torná-lo atual ou presente: que é propriamente a lembrança. (LIMA, 1995, p. 70).

Nesse sentido, a memória como elemento narrativo tem em sua especificidade a oralidade e a escrita marcada pelo tempo passado, entendido como um período anterior aos acontecimentos de que um indivíduo se lembra diretamente. A leitura da memória possibilita reflexões do passado deixado por muitos traços visíveis que se percebem na expressão dos rostos, no aspecto dos lugares, no modo de pensar, de sentir, de fazer, de ser, conservado e reproduzido dentro dos ambientes coletivos. Desse modo, os elementos constitutivos da memória coletiva mergulham nos meios sociais, através do contanto com um passado, mais ou menos distante, que se configura em um quadro dentro do qual são guardadas as lembranças vividas e apreendidas pela história.

Os espaços coletivos permitem, então, que a memória seja reestruturada a partir das imagens, que se relacionam e não permitem a existência do vazio absoluto, isto é, propiciam às regiões do passado complementar-se, evidenciando as marcas da reconstrução.

Para Bosi (2001), a memória como função do conhecimento organiza o passado e ordena o tempo com a narrativa da comunicação que visa não à transmissão do acontecido em si, mas à construção que transforma os fatos suscitados pelas palavras.

3.1 Memória e Universidade: Aspectos da pesquisa

Os sujeitos que fizeram parte desta pesquisa são docentes das Faculdades de Educação e Ciências Sociais e Ciências da Linguagem do Campus de Abaetetuba que lecionam nos cursos de licenciatura plena em Pedagogia, Letras (habilitação em língua portuguesa) e Matemática, respectivamente; que mobilizam o enfrentamento das práticas e teorias capazes de promover o ensino e a produção do conhecimento.

A partir das análises das entrevistas dos docentes foi possível compreendermos a vida acadêmica e como o professor constrói sua identidade como docente no ensino superior, suas percepções acerca dos modelos universitários, sua necessidade de reconhecimento e valorização profissional.

A concepção de memória neste trabalho pesquisa foi tomada na dimensão de abordagem epistemológica que gesta uma construção teórica, inserida nos processos políticos, econômico e social das lembranças analisadas através das falas dos docentes, sendo que tais lembranças se organizam em marcas do passado, reinterpretadas no presente e fazem prospecções para o futuro.

Nesse sentido, essas memórias foram tomadas como fonte de análise de dados, uma vez que se sistematizam como conhecimento dos docentes de um registro do passado para ser reinterpretado pelo presente. Portanto, a questão central desta pesquisa consiste em compreender como as memórias permeiam toda a produção do conhecimento no Campus de Abaetetuba nas áreas de atuação dos docentes entrevistados.

Trata-se de experiências sobre formas diferenciadas de alfabetização ou sobre as relações em sala de aula, de estudos do meio, das experiências em laboratórios, do trabalho interdisciplinar... (...) o resgate da sua trajetória profissional, suas experiências vivenciais, aquisições intelectuais e a forma como estas influenciaram sua vida. (KENSKI, 1994, p. 46)

Os docentes entrevistados participavam ativamente da vida acadêmica do Campus, assumiam cargos administrativos e ocupavam os espaços público nos Conselhos e Colegiados. Alguns participavam do sindicato de docentes, outros não. Porém, todos participavam ativamente da vida política e acadêmica do Campus.

Ao serem entrevistados sobre a micropolítica da instituição, percebemos com mais clareza que os docentes compreendem e atuam diretamente nela; pois ela se fazia no cotidiano dos espaços colegiados do Campus, mais especificamente nos cursos e em seus colegiados, observamos que os docentes apresentam bastante domínio público, tanto da legislação acadêmica interna, quanto das

resoluções acadêmicas que norteiam de um modo geral a vida acadêmica que são diretrizes do trabalho docente na UFPA.

A maioria dos docentes conhecia profundamente as resoluções e normas dos cursos de graduação que são apresentadas pela Próreitoria de Ensino e Graduação (PROEG) e geralmente são discutidas, ampliadas e reformuladas pelo fórum de coordenadores dos cursos de graduação. Por outro lado, nos campi do interior, ainda têm, um quadro reduzido de docentes efetivos, sem contar com a rotatividade de docentes que, insatisfeitos com as condições dadas, almejam alcançar sua transferência para a Capital. Mas, apesar disso, os entrevistados relataram vários processos de luta em busca de mais vagas de docentes para seus cursos. Além de assumirem várias disciplinas no semestre e acumularem cargos administrativos para não deixarem o Campus a deriva.

Além disso, a falta de recursos para a realização de pesquisas que fomentem a articulação com o ensino, se esforçam para concorrer a editais de fomento e participarem ativamente de programas de pós-graduação, desenvolverem pesquisa e extensão.

A gestão acadêmica é outra questão que se tem como referência para a compreensão da participação docente no Campus, relacionada com a autonomia e o poder instituído nos cursos através de seus colegiados. Nas narrativas dos docentes, encontramos uma significativa relação entre autonomia e participação, pois se eles se sentem envolvidos em seus projetos de curso e em seus colegiados, sua participação na vida acadêmica se torna mais efetiva.

A maioria dos docentes considera que as decisões internas dentro dos colegiados são tomadas de forma democrática e horizontal com a participação de todos. Podemos afirmar que a participação nos colegiados dos cursos se caracteriza de forma diferenciada em relação à gestão do Campus, pois os cursos têm apresentado em suas pequenas células de organização a gestão colegiada em que as decisões são tomadas coletivamente, de modo que as ações são de responsabilidade dos sujeitos envolvidos nas tomadas de decisão. Com a gestão colegiada tudo o que se refere à organização do trabalho pedagógico passa por inúmeras discussões. O projeto pedagógico e o currículo assumem o formato que é discutido pelos docentes.

De um modo geral, os docentes se sentem à vontade para participar, discordar e propor mudanças e atividades no processo de organização do trabalho pedagógico, em virtude da participação horizontal dentro da estrutura colegiada de cada curso e de construírem espaços de luta no Campus.

Por isso, a participação docente na vida acadêmica e nos processos institucionais sempre deve ser alvo de constantes reflexões para compreendermos o *status* da universidade e sua produção. Desta

forma, destaca-se o esforço empreendido pelos docentes em participação de tudo que se relaciona ao Campus.

Essa participação amplia a gestão colegiada do curso e colabora para as decisões democráticas e dialógicas que se revertem em qualidade no processo pedagógico na sala de aula. A participação ativa requer primeiramente que tenhamos consciência da ação que praticamos ou estamos em certa medida sujeitos. Ao participar, colocamos em exercício nossa reflexão crítica e nossos interesses. Assim, a participação é um modo de manifestação da existência humana, um produto da conscientização humana (PENTEADO, 1991).

Em nossas análises, as questões pesquisadas sobre o trabalho docente no Campus de Marabá não estão desconectadas de tais lutas. Ao contrário, é necessário um momento de reencontro entre a luta cotidiana e à docência universitária, em um exercício dialógico e dialético e em um processo valorização do trabalho docente em todos os níveis de ensino. Para nós, tal defesa se constitui radicalmente como a defesa da educação pública e, em especial, de uma universidade pública, plural, democrática e emancipadora.

Nesta direção, é importante que reconheçamos na participação ativa e democrática no interior da universidade um espaço de resistência ao modelo historicamente instituído de poder-dominância (REZENDE, 1987). Assim, podemos observar a resistência e luta dos docentes, que apesar das dificuldades encontradas nas atividades acadêmicas e administrativas, continuam participando e buscando melhores condições de trabalho.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa realizada agrupa memórias de docentes como partilha de lembranças que dialogam entre si e efetivam interpretações do passado, do presente e projeções para o futuro, sobre o trabalho docente na graduação, situando a construção social do conhecimento no cotidiano, na complexidade da realidade articulada com a criação científica.

Verificou-se que os docentes baseiam-se na reflexão como forma de vivenciar e compreender a esfera do mundo da vida e do sistema, utilizando-se do trabalho intelectual como atividade de produção do conhecimento e da ação comunicativa para compartilhar da mesma linguagem, em uma estrutura dinâmica suscetível de inovações que possibilita a transformação da experiência humana na ação individual e coletiva.

A produção do conhecimento se faz, assim, a partir de discussões e reflexões do trabalho pedagógico, desenvolvendo temáticas específicas de cunho marxista; da construção de práticas coletivas, cooperativas, dialogais e interdisciplinares; com interpretações, análises e explicações para os conceitos e problemas enfrentados na investigação de elementos educacionais, fundamentado nas práticas sociais.

Assim, as memórias dos docentes evidenciam as categorias que propiciam a produção do conhecimento sobre a educação, contemplando um diálogo teórico de novos saberes e a dinâmica cotidiana dos sujeitos envolvidos nos espaços escolares, nas igrejas, nos bairros, nas famílias, nos movimentos musicais e outras instituições presentes nas práticas diárias educacionais.

Esta pesquisa mostrou que a memória do docente associada à produção do conhecimento e a luta pela Universidade implica uma relação entre o local e o global, considerando as demandas educacionais dos novos imperativos do capitalismo, que determinam novas metodologias para cientificização do trabalho docente e a fragilização da Universidade pública, democrática e plural.

A investigação destaca que a memória dos docentes pesquisados se torna atividade produtiva e apresenta como produto o conhecimento fundamentado em eixos norteadores da ação comunicativa, o que possibilita compartilhar uma linguagem dinâmica e suscetível de inovações para reviver as incompletudes da tessitura do saber.

Como observado, nas memórias registradas neste trabalho, as políticas educacionais se alocam nas instituições federais de ensino superior para o fomento de pesquisas científicas e tecnológicas mediante convênios, contratos, programas, projetos de cooperação, por órgãos e entidades públicas de qualquer nível de governo, bem como por organizações internacionais.

Essas ações evidenciam a competição no campo científico-acadêmico, em uma disputa acirrada entre docentes pelos recursos destinados à ciência e tecnologia, como também pela exigência do produtivismo engendrado pelas agências de fomento.

Conclui-se que a ênfase desta pesquisa consiste em associar a memória do docente à produção do conhecimento com o objetivo de pensar no desenvolvimento da invenção, da descoberta, da construção teórica, da divulgação de novos saberes, bem como possíveis soluções para problemas da realidade, compreendendo todas as contradições que incidem sobre o conhecimento.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Jane Soares, de. *Mulher e Educação: A paixão pelo impossível*. São Paulo: Fundação editora da UNESP, 1998.

ANDRÉ, Marli et al. **Estado da arte da formação de docentes no Brasil**. Educação & Sociedade, n° 68, p. 301-309, Dezembro, São Paulo: 1999.

BOSI, E. **O tempo vivo da memória**: ensaios de psicologia social. São Paulo: Ateliê Editorial, 2003a.

_____. **Memória e sociedade**: Lembranças de velhos. 3. Ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.

_____. **Memória**: enraizar-se é um direito fundamental do ser humano. Dispositiva. v. 1 n.2, p.196-199, ago./dez.2012. Entrevista concedida a Mozahir Salomão Bruck.

_____. **Memória e sociedade** - lembranças de velhos. 3ed. São Paulo: Cia das Letras, 1994.

BRANDÃO, V. M. A. T. **Labirintos da memória**: quem sou eu? São Paulo: Editora Paulus, 2008.

GIROUX, H. A. **Os docentes como intelectuais**: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

HALBWACHS, M. **A memória coletiva**. São Paulo: Vértice, 1990 e 2006.

JOSSO, Marie-Christine. **Experiências de Vida e Formação**. São Paulo: Cortez, 2004.

KENSKI, Vani Moreira. **Sobre o conceito de memória**. In: FAZENDA, Ivani (org) A pesquisa em educação e as transformações do conhecimento. Campinas: Papirus, 1997.

LE GOFF, Jacques. **História e memória**. São Paulo: Editora UNICAMP, 1992.

NÓVOA, António (Org.) **Vida de Docentes**. Porto: Porto Ed., 1992.

PAULO, Freire. **Educação e mudança**. 30ª ed.; Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2007.

PENTEADO, Silvia Ângela Teixeira. **Identidade e poder na Universidade**. São Paulo: Cortez; Santos, SP: Unisanta Editora, 1998.

_____. **Participação na universidade**: Retrato preto e branco. São Paulo. Editora Pioneira, 1991.

POLLAK, Michael. **Memória e Identidade**: Estudos Históricos. Rio de Janeiro, vol. 5 nº10, 1992, p. 200-212

PORTELLI, Alessandro. “**Tentando aprender um pouquinho. Algumas reflexões sobre a ética na História Oral**”. Projeto História, nº 15. São Paulo: Abril, 1997 a.

RICHARDSON, Roberto Jarry. **Pesquisa social: métodos e técnicas**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 1999. P. 327.

SOUZA, Elizeu Clementino de. **O conhecimento de si**: estágio e narrativas de formação de docentes. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

SOUZA, Elizeu Clementino de; MIGNOT, Ana Chrytina Venancio. **Histórias de Vida e formação de docentes**. Quartet. Rio de Janeiro. 2008

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002

THOMPSON, Paul. **A voz do passado**. São Paulo: Paz e Terra, 1992.



Esta obra possui uma Licença

[Creative Commons Atribuição-Não Comercial 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/)

<https://periodicos.ufpa.br/index.php/revistamargens/article/view/5778>



<http://dx.doi.org/10.18542/mri.v14i23.5778>

Submissão: 05/07/2020

Aprovação: 15/12/2020

SABERES E AUTONOMIA DOCENTE: UM DIÁLOGO ENTRE ELEMENTOS IMPRESCINDÍVEIS À FORMAÇÃO DO PROFESSOR

KNOWLEDGE AND TEACHING AUTONOMY: A DIALOGUE BETWEEN COMPREHENSIVE ELEMENTS FOR TEACHER TRAINING

Nilce Pantoja do **CARMO**¹

Universidade Federal do Pará (UFPA)

Waldir Ferreira de **ABREU**²

Universidade Federal do Pará (UFPA)

Resumo: O presente trabalho faz-se como um desdobramento da dissertação “Um rio no caminho: processos de escolarização de alunos ribeirinhos em contexto escolar urbano”, apresentada em 2019 como critério avaliativo do título de Mestre em Educação ao Programa de Pós-Graduação em Educação (do Instituto de Ciências da Educação da Universidade Federal do Pará). Neste ínterim, “Saberes e autonomia docente: um diálogo entre elementos imprescindíveis à formação do professor”, caracteriza-se como uma pesquisa bibliográfica, que objetiva compreender as relações peculiares aos saberes e à autonomia, discorrendo sobre como essa interação vem se constituindo no processo de formação do professor. Para tanto, buscou-se aporte nos trabalhos de Freire (1996), Contreras (2002) e Tardif (2014), autores que se debruçaram na abordagem de tais categorias (saberes e autonomia) vinculadas ao contexto formativo daqueles que estão afrente da prática educativa formal dos sujeitos. Os resultados do estudo apontam que a constituição da autonomia se associa diretamente ao aguçar dos saberes. Assim, a formação do professor deve considerar a relevância dos saberes como basilares ao fomento da autonomia docente.

Palavras-chave: Saberes; Autonomia; Formação do Professor.

Abstract: *The present work unfolds from the dissertation “A river on the way: schooling processes of riverside students in an urban school context”, presented in 2019 as an evaluation criterion for the title of Master in Education to the Graduate Program in Education (from the Institute of Educational Sciences of the Federal University of Pará). In the interim, “Teacher knowledge and autonomy: a dialogue between elements essential to teacher education”, is characterized as bibliographic research, which aims to understand the peculiar relations to knowledge and autonomy, discussing how this interaction has been constituted in the teacher training process. Therefore, we sought theoretical contribution in the works of Freire (1996), Contreras (2002), and Tardif (2014), authors who focused on the apprehension and approach of such categories (knowledge and autonomy) linked to the formative context of those who are responsible for the formal educational practice of the subjects. The results of the study show that the constitution of autonomy is directly associated with the improvement of knowledge. Thus, teacher education must consider the relevance of knowledge as fundamental to the promotion of teacher autonomy*

Keywords: Knowledge; Autonomy; Teacher Education

¹ Pedagoga. Docente da Secretaria Municipal de Educação e Cultura de Belém. Especialista em Educação Classe III da Secretaria Executiva de Educação do Pará. Especialista em Psicologia Educacional com Ênfase em Psicopedagogia Preventiva (UEPA). Mestra em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação do Instituto de Ciências da Educação (PPGED/ICED/UFPA). E-mail: jpnilce@yahoo.com.br

² Pós-Doutor em Ciências da Educação, Doutor em Educação, Professor do Mestrado e Doutorado do Programa de Pós-Graduação em Educação do ICED/UFPA, Professor Associado II da UFPA, Líder do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação, Infância e Filosofia (GEPEIF/PPGED/ICED/UFPA/CNPq). E-mail: awaldir@ufpa.br

1 INTRODUÇÃO

O artigo ora apresentado é resultante da pesquisa intitulada *Um Rio no Caminho: processos de escolarização de alunos ribeirinhos em contexto escolar urbano*, vinculada ao Programa de Pós-graduação em Educação, do Instituto de Ciências da Educação, da Universidade Federal do Pará, a qual debruçou-se sobre o processo de escolarização de alunos ilhéus (oriundos de regiões insulares do município de Belém), que se dirigem, diariamente, às escolas metropolitanas para terem acesso à educação formal.

O construto aborda a temática “Saberes e autonomia docente: um diálogo entre elementos imprescindíveis à formação do professor”, no escopo de compreender as relações peculiares aos saberes e à autonomia docente, discorrendo sobre como essa interação vem sendo vivenciada e analisada no processo de formação desse profissional, que possui importantes funções sociais. Sabe-se que o aguçar tanto dos saberes do professor quanto de sua autonomia são aspectos intimamente ligados, os quais necessitam de fomento e valorização para serem adequadamente desenvolvidos. Isso nos faz refletir acerca da necessidade de que ambos sejam considerados e enaltecidos desde a formação inicial do professor, prolongando-se por sua formação continuada e subsidiando o seu posicionamento responsável, crítico e reflexivo acerca da realidade que permeia sua atuação cidadã e profissional. Vê-se, assim, que o liame entre estas abordagens é parte consubstancial dos processos de formação do professor, o que também justifica essa discussão.

Objetivando propor um diálogo entre as duas categorias - saberes e autonomia docentes - buscou-se o aporte teórico de estudiosos, que se inclinaram a compreender tais elementos como imprescindíveis à formação do professor. Assim, partindo-se da assertiva de que o aguçar da autonomia é um processo de desenvolvimento contínuo, buscou-se em Freire (1996) e Contreras (2002) o entendimento acerca dessa categoria, verificando-se que ela enviesa muito do que se espera de uma formação necessária na contemporaneidade. A formação do professor, por sua vez, é um dos campos de investigação que desperta mais interesse entre os estudiosos da área educacional. Dessa forma, apoiou-se nos estudos de Tardif (2014), para verificar como a formação de professores vem se dando nas últimas décadas, vislumbrando os saberes e a autonomia docentes como aspectos intrínsecos à formação consistente e coerente com as demandas da atual conjuntura social e educacional.

Diante disso, o trabalho se estrutura em três seções, que se integram e organizam em torno da formação do professor sob uma ótica de valorização de seus saberes e autonomia, despojando a compreensão de como esses elementos, em permanente interação e construção, influenciam os

modos de ser, estar e atuar desse profissional nos diversos contextos em que se insere. Na primeira seção, “Saberes docentes e autonomia profissional”, evidencia-se a relevância dos saberes como basilares à constituição da autonomia docente. A segunda seção, “Saberes necessários à constituição da autonomia docente: algumas exigências cultivadas por Paulo Freire”, instrumentaliza-nos a refletir sobre as exigências necessárias à construção crítica da autonomia, sob a perspectiva de Freire, disposta no livro “Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa”. A terceira seção, “A autonomia como construção alicerçada na consciência crítica docente”, enfatiza a consciência crítica como importante condição à construção da autonomia docente. Apresenta-se, nas considerações conclusivas, um sucinto apanhado dos aspectos mais relevantes do trabalho, reiterando a importância dialógica entre os elementos em discussão.

2 SABERES DOCENTES E AUTONOMIA PROFISSIONAL

A educação é um fenômeno complexo, cultural e histórico – produto do trabalho de seres humanos – e, como tal, inclina-se a responder aos desafios que diferentes contextos econômicos e sócio-políticos lhe apresentam. Ela retrata e reproduz a sociedade. Entretanto, também, é-lhe cobrada a capacidade de projetar a sociedade que se quer, vinculando-se profundamente ao processo civilizatório e humano. Esses atributos estão, sensivelmente, ligados à função docente, dirigindo ao professor a tarefa de responder às demandas contextuais vigentes. Dessa forma, cabe a este profissional (com seus saberes, formação e poder de decisão muitas vezes limitados), posicionar-se afrente dos desafios. Sua responsabilização para com as demandas sociais é tão séria quanto expressiva, necessitando que lhes sejam dados subsídios, igualmente sérios e expressivos, para que seu trabalho possa ser efetivamente desenvolvido.

Neste sentido, vê-se o relevante crescimento de pesquisas voltadas aos saberes e aos conhecimentos que se encontram na base e na natureza do trabalho docente. Para Ramalho e Nuñez (2014) a formação do professor faz-se como um itinerário organizado pedagogicamente para desenvolver conhecimentos, habilidades, atitudes e competências necessários a seu ajuizar profissional, sendo fatores imprescindíveis ao avanço e à inovação da atividade de ensino como um todo. Os autores fundamentam a importância do professor e de seus saberes citando que:

[...] se reconhece que o professor é um profissional e que a atividade de ensino não é, simplesmente, de natureza técnica e sim uma profissão baseada em conhecimentos e saberes especializados. Ser um professor profissional exige um domínio de um repertório de conhecimentos que alia-se a outros fatores de natureza atitudinais e

valorativas que permitem o exercício competente, a inovação e a criatividade de ensinar e educar, coerentes com as finalidades da Educação no contexto da sociedade e da escola do século XXI (RAMALHO E NUÑEZ, 2014, p. 12).

Sabe-se que no início deste século muitas expectativas são depositadas no sistema educacional, apresentando-se como definidor de indicadores do desenvolvimento social, cultural e econômico. É um momento marcado, em muitos países, por reformas educacionais voltadas à adequação da educação às exigências dos novos tempos e contextos, como a globalização das economias e os impactos das novas tecnologias no âmbito da formação dos professores e do cotidiano escolar. Nesta direção, Tardif (2014), constata que diversificados são os aspectos que influenciam e interferem na atuação docente, sendo que ao analisar a formação dos professores, nos últimos vinte anos, destaca a relevância das relações estabelecidas entre os conhecimentos produzidos pelos pesquisadores universitários das ciências da educação e os saberes mobilizados pelos professores no desenvolvimento de suas práticas laborais. Esses saberes - provenientes da experiência docente (saber-fazer) - ganham espaço nos estudos voltados à educação, que buscam compreender de que forma ocorre a profissionalização daqueles, cujas práticas estão no bojo das reformas educativas vigentes. Referindo-se aos saberes docentes, que servem de base ao trabalho no ambiente escolar, o autor expõe que:

28

Historicamente, essa questão está ligada à profissionalização do ensino e aos esforços feitos pelos pesquisadores em definir a natureza dos conhecimentos profissionais que servem de base ao magistério. Todavia, com o passar do tempo, ela foi-se alargando e se ramificando e deu origem à produções teóricas autônomas relativas, por exemplo, ao trabalho dos professores e à sua formação, ao pensamento dos professores e à sua história de vida, às relações entre a cultura escolar e a cultura dos professores, ao lugar dos saberes dos professores entre os saberes sociais, etc (TARDIF, 2014, p. 227-228).

Evidencia-se, que a ação cotidiana do professor faz-se como um terreno bastante fértil, o qual mobiliza sua expressão em diferentes situações. Nesta direção, Tardif valoriza a relação dos conhecimentos oriundos das universidades com os saberes extraídos e produzidos na prática docente. Seus estudos defendem a interação entre saber profissional e os saberes das ciências em educação, enfatizando que o saber do professor é um saber específico, que está relacionado com a pessoa e a identidade dele, com suas experiências e histórias, com as relações que travam com seus pares. Esse aspecto fica bastante evidente na citação a seguir:

[..] o saber dos professores é o saber deles e está relacionado com a pessoa e a identidade deles, com a sua experiência de vida e com a sua história profissional, com as suas relações com os alunos em sala de aula e com os outros atores escolares na escola, etc. Por isso, é necessário estudá-lo relacionando-o com esses elementos constitutivos do trabalho docente (TARDIF, 2014, p. 11).

Constata-se que o processo de valorização dos saberes docentes coaduna com a construção e o fortalecimento de sua autonomia e identidade profissionais alicerçadas nas experiências cotidianas. Estas, conseqüentemente, expressam um saber-fazer que não pode ser desprezado. No entanto, cabe-nos neste contexto também a leitura de que o cenário que se apresenta caracteriza-se pela ênfase ao modelo da racionalidade técnica, que objetiva homogeneizar e regular as práticas educativas e seus sujeitos, tendo a produtividade como sua mola propulsora, o que acaba por revelar as intencionalidades do capitalismo neoliberal.

Contreras (2002) caracteriza a racionalidade técnica como um dos aspectos minimizadores da autonomia docente, uma vez que reduz os saberes profissionais à competência instrumental, visando a produtividade. Esse modelo de profissionalidade configura-se como uma atividade voltada ao alcance de resultados ou produtos predeterminados, no qual o professor torna-se um mero executor de atividades prévias e intencionalmente pensadas e elaboradas. O autor destaca que:

A ideia básica do modelo de racionalidade técnica é que a prática profissional consiste na solução instrumental de problemas mediante a aplicação de um conhecimento teórico e técnico, previamente disponível, que procede da pesquisa científica. É instrumental porque supõe a aplicação de técnicas e procedimentos que se justificam por sua capacidade para conseguir os efeitos ou resultados desejados (CONTRERAS, 2002, p.90-91).

29

Denota-se que o docente não deve se limitar à função de mero executor dos processos educativos, uma vez que tem o dever de elaborar, definir e reinterpretar os saberes a partir do que pensa, acredita e valora. Sua relação com os saberes é permeada de significância e complexidade. Nesta direção, Tardif expressa que:

[...] a relação dos docentes com os saberes não se reduz a uma função de transmissão dos conhecimentos já construídos. Sua prática integra diferentes saberes, com os quais o corpo docente mantém diferentes relações. Pode-se definir o saber docente como um saber plural, formado pelo amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais (TARDIF, 2014, p. 36).

A pluralidade dos saberes constitutivos da prática docente, evidencia a necessidade de que seja valorizada uma formação, igualmente, plural (oriunda da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais), consistente e autônoma que se contraponha, com resistência, ao estabelecido, traduzindo-se em uma prática pedagógica sem reduzir-se a mesma. Sobre esse aspecto Freire (1996, p.14) enfatiza que “[...] reinsisto em que formar é muito mais do que puramente treinar o educando no desempenho de destrezas [...]”. A citação leva-nos a pensar na

formação do aluno e na formação do próprio professor - que como aluno - deve compreender o ato educativo como algo que em muito extrapola o treino. O autor vai além, reafirmando a correlação entre formação e educação, quando cita:

[...] transformar a experiência educativa em puro treinamento técnico é amesquinhar o que há de fundamentalmente humano no exercício educativo: o seu caráter formador. Se se respeita a natureza do ser humano, o ensino do conteúdo não pode dar-se alheio à formação moral do educando. Educar é substantivamente formar (FREIRE, 1996, p. 33).

Freire cita a ideologia fatalista, como uma ação imobilizante, que insiste em nos convencer de que não podemos agir contra a realidade social vigente, a qual passa a ser naturalizada, ou seja, desprovida de razões/intenções histórico-culturais e, por tanto, cabe-nos aceitá-la. Essa ideologia, objetiva que a educação seja-lhe uma aliada imobilizadora, a partir da qual o treino técnico, na formação do sujeito, apresenta-se como um recurso pouco ou nada instigador da reflexão-ação acerca da realidade. Sobre esse aspecto Freire (1996, p. 20) enfatiza que “Do ponto de vista de tal ideologia, só há uma saída para a prática educativa: adaptar o educando a esta realidade que não pode ser mudada. O de que se precisa, por isso mesmo, é do treino técnico indispensável à adaptação do educando, à sua sobrevivência”.

30

Contraopondo-se a essa ideologia fatalista, pensa-se no enaltecimento do docente como profissional responsável e comprometido, o que nos permite elaborar a noção de autonomia enquanto sério e constante exercício e uma forma de atuação e intervenção nos contextos concretos da prática – espaço/tempo onde/quando as decisões são produtos da compreensão e consideração da complexidade, ambiguidade e conflituosidade das situações. Compreende-se, dessa forma, a autonomia como uma construção que se vincula, intrinsecamente, aos saberes, à criticidade e à atuação docente, a partir das quais toma-se consciência da ação educativa alicerçada no desenvolvimento do fazer pedagógico articulado com a real qualidade da educação. Sobre esse aspecto Contreras evidencia que:

A consciência da complexidade e do conflito de interesses e valores é que faz com que as decisões autônomas tenham de ser entendidas como um exercício crítico de deliberação levando em conta diferentes pontos de vista. Já não falamos da autonomia como uma capacidade ou atributo que se possui, mas de uma construção permanente em uma prática de relações. Enquanto qualidade em uma relação, a autonomia se atualiza e se configura no mesmo intercâmbio que a relação se constitui (CONTRERAS, 2002, p. 197).

Vislumbra-se, nesta perspectiva, que a autonomia se faz como uma construção que não sugere o isolamento e/ou a capacidade de decisão hierarquizada e individualizada, mas que deve ser

compreendida como a forma dialógica de se conduzir profissional e socialmente, refletindo os modos desejáveis de relações que se cultiva. Para Contreras (2002, p. 197) “[...] a autonomia não é uma definição das características dos indivíduos, mas a maneira com que estes se constituem pela forma de se relacionarem”. Sendo que tal relação precisa ser reforçada por uma formação docente em que os saberes do professor façam-se como a base da sua autonomia, pois para que o professor exerça, de fato, a sua autonomia precisa mobilizar consistentes saberes docentes.

3 SABERES NECESSÁRIOS À CONSTITUIÇÃO DA AUTONOMIA DOCENTE: ALGUMAS EXIGÊNCIAS CULTIVADAS POR PAULO FREIRE

O cotidiano do professor, dentro e fora de sala de aula, é permeado por posturas de afirmação, reafirmação, negação, criação, problematização, resolução, conflito, enfrentamento e outros aspectos diante dos quais o diálogo, a escuta, a afetividade são saberes (entre tantos) que se fazem necessários à constituição de uma prática educativa favorecedora da qualidade de vida do educador, a partir da qual este reunirá condições para alcançar os objetivos que almeja junto a seus educandos. Esses elementos são, assim, de fundamental relevância na formação do educador, fomentando a sua autonomia.

Neste sentido, pensar a constituição da autonomia docente requer coerência com uma formação baseada no cultivo de saberes vinculados à prática educativa transformadora. Enfatiza-se, nesta perspectiva, o enaltecimento de uma pedagogia originária da ética, da estética e do respeito à dignidade e à autonomia (de educador e educando), compreendendo a prática docente enquanto dimensão social da formação humana.

Entende-se que a autonomia demanda do educador um exercício permanente, fundamentado na convivência respeitosa com seus alunos e na postura dialógica, curiosa e aberta que assume diante deles, instigando-lhes a assumirem-se enquanto sujeitos sócio-histórico-culturais do ato de conhecer.

Vale ressaltar que, inserido num contexto de desvalorização de seu trabalho, o professor precisa mobilizar, também permanentemente, sua reflexão crítica acerca das verdadeiras causas e consequências dessa desvalorização, vislumbrando meios e condições possíveis para subvertê-la, pois não há como se falar de autonomia sem considerar a leitura e ação crítica sobre a realidade. É necessário atentar, ainda, ao fato de que a autonomia pode ser usada, num discurso ideológico, para fomentar o individualismo e a competitividade. Nesta direção, Freire (1996) anuncia a solidariedade (enquanto compromisso histórico dos sujeitos) como uma das formas de luta contra a dominação hegemônica.

Há inúmeras exigências necessárias ao ato de ensinar pressupostas por Freire (1996), sendo que com o intuito de desvelar os saberes fortalecedores da autonomia na prática docente, optou-se por dialogar acerca de algumas dessas exigências. São elas: “Ensinar exige rigorosidade metódica”; “Ensinar exige pesquisa”; “Ensinar exige criticidade”; “Ensinar exige reflexão crítica sobre a prática”; “Ensinar exige estética e ética”; “Ensinar exige a corporeificação das palavras pelo exemplo”; “Ensinar exige consciência do inacabamento”; “Ensinar exige respeito à autonomia do ser do educando”; “Ensinar exige bom senso”; “Ensinar exige apreensão da realidade”; “Ensinar exige convicção de que a mudança é possível”; “Ensinar exige comprometimento”; “Ensinar exige reconhecer que a educação é ideológica”; “Ensinar exige disponibilidade para o diálogo”.

Ao expor que “Ensinar exige rigorosidade metódica”, Freire enfatiza que o educador já teve ou tem experiência diante da produção de certos saberes, os quais não podem ser, simplesmente, transferidos ao educando (e por estes memorizados e repetidos). Há a necessidade de que o educador conheça o objeto a ser abordado e instrumentalize o educando a se transformar em sujeito da construção e da reconstrução do saber ensinado, o qual é apreendido em sua razão de ser, portanto, aprendido verdadeiramente. Não se preconiza, assim, apenas o ensino do conteúdo, mas fomenta-se no educando o aguçar do pensar certo como um movimento de conscientização e transformação. Neste sentido, Freire (1996, p. 28) mostra a relevância do papel docente frisando que “O professor que pensa certo deixa transparecer aos educandos que uma das bonitezas de nossa maneira de estar no mundo e com o mundo, como seres históricos, é a capacidade de, intervindo no mundo, conhecer o mundo”. A intervenção, nessa perspectiva, é uma condição fundamental ao fomento da ação autônoma dos sujeitos.

Rigor também é necessário quando se pensa que “Ensinar exige pesquisa”, pois não há como ensinar aquilo que não busco, procuro, pesquiso. Esses verbos são aplicados no tempo presente, indicando que estas ações não se esgotam, bem como não se esgota a renovação do conhecimento. Nesta direção, o professor fomenta sua autonomia quando debruça-se sobre ato de conhecer, bem como favorece o desenvolvimento da autonomia discente ao instigar sua curiosidade e levar-lhe ao aprofundamento dos saberes.

Concordamos com a assertiva de que “Ensinar exige criticidade” como um processo também resultante de procedimentos metodologicamente rigorosos que leva a superação da ingenuidade do saber. Ao aproximar-se, cada vez mais, do objeto ganha-se condições de se prescindir da curiosidade ingênua à curiosidade epistemológica, à inquietação indagadora, ao desvelamento e à procura de esclarecimentos. Esse processo, sem dúvida, é relevante à formação da autonomia docente oriunda, genericamente, da curiosidade e do saber crítico.

Tal criticidade evidencia que não existe neutralidade na ação docente. Portanto, “Ensinar exige reflexão crítica sobre a prática”, o que demanda constante movimento dialético entre o fazer e o pensar sobre fazer. A capacidade de mudança, de promoção de uma curiosidade ingênua à uma curiosidade epistemológica se fortalece quando o professor faz uma reflexão íntima de sua prática, assumindo como está e percebendo as razões desse estar sendo. Vê-se nesse movimento dinâmico de ação-reflexão-ação, um aliado ao fomento dos saberes práticos desencadeadores de maior autonomia docente. A esse respeito Freire elucida que:

[...] na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática. O próprio discurso teórico, necessário à reflexão crítica, tem de ser de tal modo concreto que quase se confunda com a prática (FREIRE, 1996, p. 39).

Coerentemente com o citado por Freire, Tardif (2014) enfatiza que – na reflexão crítica acerca da prática dos professores – não se pode esquecer que seus saberes são saberes sociais, visto que seus objetos (de trabalho) são objetos sociais e os sujeitos com os quais trabalha são sujeitos sociais. Nesta perspectiva, ensinar demanda um saber agir com outros seres humanos, bem como requer a compreensão crítica de que o saber não é um conteúdo fechado em si, mas que se manifesta por meio de relações complexas entre professores e alunos.

As dimensões estética e ética permeiam todo o trabalho de Freire, sendo que tais dimensões configuram-se como saberes basilares ao ato educativo. Neste sentido, ratifica-se que “Ensinar exige estética e ética”, valorizando o respeito à dignidade e à própria autonomia do educador e, igualmente, do educando. Valoriza-se, ainda, a prática docente movida esteticamente pela alegria, sem subjugar o sonho, o rigor e a seriedade nela envolvidos. A autonomia precisa ser fecundada num campo de rigorosidade ética: a ética inseparável da prática educativa – que condena a exploração do ser humano, que se manifesta contra toda discriminação de raça, gênero e classe – a qual devemos viver e testemunhar em nossas relações com os educandos e com os próprios conteúdos ensinados. Freire amplia tal ideia, expondo que:

[...] O preparo científico do professor ou da professora devem coincidir com sua retidão ética. É uma lástima qualquer descompasso entre aquele e esta. Formação científica, correção ética, respeito aos outros, coerência, capacidade de viver e de aprender com o diferente, não permitir que o nosso mal-estar pessoal ou a nossa antipatia com relação ao outro nos façam acusá-lo do que não fez. São obrigações a cujo cumprimento devemos humilde mas perseverantemente nos dedicar.

[...] Não podemos nos assumir como sujeitos da procura, da decisão, da ruptura, da opção, como sujeitos históricos, transformadores, a não ser assumindo-nos como sujeitos éticos (1996, p. 16-17).

Advoga-se, assim como Freire, que decência e beleza (ética e estética) andam sempre juntas e que tais dimensões apresentam total coerência com a formação da autonomia docente à medida que esta precisa se fazer como um posicionamento pensado e responsável, pois como cita Freire (1996, p. 18) “É no domínio da decisão, da avaliação, da liberdade, da ruptura, da opção, que se instaura a necessidade da ética e se impõe a responsabilidade”. A responsabilidade, citada pelo autor, remete-nos à profundidade do pensar e agir, atos oriundos da adequada compreensão dos fatos.

Ao citar que “Ensinar exige a corporeificação das palavras pelo exemplo”, Freire explicita que pensar certo é fazer certo, não podendo existir, por exemplo, distância entre aquilo que o professor fala e aquilo que ele pratica. Sua prática deve testemunhar as suas afirmações, redizendo – ao invés de desdizer – suas argumentações. Esse aspecto é de grande importância à constituição da autonomia (tanto de educadores quanto de educandos), visto que os sujeitos devem ter clareza acerca de como suas ações lhes representam.

Freire sugere que onde há vida há inacabamento, sendo que ao expressar que “Ensinar exige consciência do inacabamento”, o estudioso se remete à visão do ser humano como sujeito cultural e histórico, que deve ser consciente dessa sua condição de inacabado. Ele frisa que a história que se faz, em conjunto com os outros, é um tempo de possibilidades e não de determinismo. A ideia do inacabamento faz-se importante à dinâmica renovadora da formação da autonomia docente, levando o professor a buscar sempre novos subsídios epistemológicos à sua prática educativa, bem como tornando-lhe consciente acerca do potencial transformador de suas ações.

Baseado sempre por uma postura ética, Freire enfatiza a importância de se respeitar a autonomia do ser do educando (independente do ser criança, jovem ou adulto), bem como o educador deve se respeitar, igualmente, em sua própria autonomia. A ética sugere que sujeitos dialógicos aprendam e cresçam na diferença e, sobretudo, no respeito a ela. Diante disso, concorda-se com o autor quando frisa que “Ensinar exige respeito à autonomia do ser do educando”, pois também se valoriza a ideia de que o respeito (tanto à autonomia quanto à dignidade humana) é um imperativo ético e não um favor que se pode ou não se conceder ao outro. Neste sentido:

O professor que desrespeita a curiosidade do educando, o seu gosto estético, a sua inquietude, a sua linguagem, mais precisamente, a sua sintaxe e a sua prosódia; o professor que ironiza o aluno, que o minimiza, que manda que ‘ele se ponha em seu lugar’ ao mais tênue sinal de sua rebeldia legítima, tanto quanto o professor que se exime do cumprimento do seu dever de propor limites à liberdade do aluno, que se furta ao dever de ensinar, de estar respeitosamente presente à experiência formadora do educando, transgride os princípios fundamentalmente éticos de nossa existência (FREIRE, 1996, p. 59-60).

Evidencia-se, assim, que o professor precisa saber que deve respeito à autonomia e às singularidades do educando. O respeito, como base da relação, possibilitará o fomento e a fruição da diversidade de saberes, enriquecendo as trocas educativas.

O bom senso é um aspecto de grande importância na discussão sobre a formação de professores, uma vez que a atuação prática docente requer, a todo momento, que o professor se posicione diante das demandas cotidianas. Ele precisa do bom senso, que fortalece sua autonomia, para indagar, duvidar, comparar, decidir, intervir, escolher, ajuizar, abdicar, orientar e mediatizar grande parte das situações práticas do seu dia a dia profissional. Sobre esse aspecto Freire cita que “Ensinar exige bom senso”, uma vez que essa condição humana deve ser a bússola norteadora da prática educativa. Nesta direção, afirma o autor:

É o meu bom senso que me adverte de que exercer minha autoridade de professor na classe, tomando decisões, orientando atividades, estabelecendo tarefas, cobrando a produção individual e coletiva do grupo não é sinal de autoritarismo de minha parte. É minha autoridade cumprindo o seu dever (FREIRE, 1996, p.61).

Corroborar-se com a afirmação do autor ao acreditar-se que o bom senso é uma postura ética de grande valor à formação da autonomia, pois o exercício do bom senso leva à superação do que há de instintivo na avaliação que se faz dos fatos e acontecimentos.

É evidente na concepção de Freire que a prática educativa demanda da existência de sujeitos – um que, ensinando, aprende e outro que, aprendendo, ensina – sendo que nessa dinâmica o professor deve ter muita clareza acerca das diferentes dimensões que fundamentam a essência de sua prática. É sobre esse aspecto a que se refere Freire ao indicar que “Ensinar exige apreensão da realidade”, vista como a capacidade para aprender (não apenas com o fim de adaptação), intervir, transformar, recriar a realidade. Neste sentido, Freire (1996, p. 69) afirma que “A nossa capacidade de aprender, de que decorre a de ensinar, sugere ou, mais do que isso, implica a nossa habilidade de apreender a substantividade do objeto aprendido”. Apreendendo a realidade o professor, certamente, mobilizará recursos mais consistentes ao fomento de sua autonomia, enriquecendo sua prática educativa.

A apreensão da realidade enquanto crescente conscientização acerca da mesma, apresenta-se coerente com o que Freire menciona sobre “Ensinar exige a convicção de que a mudança é possível”, pois o futuro não é inexorável e ao problematizá-lo o professor vislumbra as possibilidades de mudança que ele apresenta. Educador e educando devem ter a convicção de que suas ações não são neutras, mas que interferem na objetividade do mundo. Seus papéis transcendem a constatação do ocorrido, tornando-lhes sujeitos de ocorrências. Essa convicção aumenta, logicamente, a

responsabilidade de cada um. Entretanto, não há como se pensar em autonomia sem ligá-la à responsabilização da qual não se desprende.

Ao debruçar-se sobre a constituição da autonomia docente, não há como deixar de se remeter ao fato de que “Ensinar exige comprometimento”, pois como cita Freire (1996, p. 92) “O professor que não leve a sério a sua formação, que não estude, que não se esforce para estar à altura de sua tarefa não tem força moral para coordenar as atividades de sua classe”. Corroborando com as ideias do autor - que ao se manifestar acerca desse comprometimento o faz sem afirmar que a qualidade da prática docente seja determinada, exclusivamente, pela competência científica do professor – acredita-se que a incompetência profissional, certamente, desqualifica a ação educativa. Isso não quer dizer, entretanto, que o professor precisa saber tudo. Se diante de uma pergunta, cuja resposta não conheça, ele se assume como alguém que não sabe, mas que pode vir a saber, esse professor demonstra humildade, humanidade, inacabamento e senso de pesquisa. Essas características são importantes e constitutivas da formação docente.

Entretanto, para dirimir o processo de ensino o professor precisa conhecer o objeto cognoscível, bem como conhecer os caminhos da aprendizagem, dominando as possibilidades que estes oferecem ao seu trabalho. Precisa, ainda, ter consciência crítica de suas escolhas, sabendo que não existe neutralidade em sua prática. Bem como deve saber buscar a aproximação entre o que diz e o que faz, entre o que aparenta e o que é. Para tanto, o professor precisa ter a sua autonomia fundamentada na sua responsabilidade e no seu comprometimento.

A educação - sendo um ato eminentemente humano, dialético e contraditório – culmina em resultados. Sendo que, enquanto participe do processo de formação humana, cabe ao professor refletir acerca dos resultados de suas ações pedagógicas, atentando ao que está produzindo e/ou reproduzindo. Neste sentido, concordamos com Freire quando afirma que “Ensinar exige reconhecer que a educação é ideológica”, pois estar atento às armadilhas sorrateiras da ideologia é uma necessidade visceral ao educador, já que ela – ao penumbrar, opacizar ou ocultar a realidade dos fatos – afeta a visão crítica necessária ao ato transformador. A esse respeito o autor frisa que:

No exercício crítico de minha resistência ao poder manhoso da ideologia, vou gerando certas qualidades que vão virando sabedoria indispensável à minha prática docente. A necessidade desta resistência crítica, por exemplo, me predispõe, de um lado, a uma atitude sempre aberta aos demais, aos dados da realidade; de outro, a uma desconfiança metódica que me defende de tornar-me absolutamente certo das certezas. Para me resguardar das artimanhas da ideologia não posso nem devo me fechar aos outros nem tampouco me enclausurar no ciclo de minha verdade. Pelo contrário, o melhor caminho para guardar viva e desperta a minha capacidade de pensar certo, de ver com acuidade, de ouvir com respeito, por isso de forma exigente,

é me deixar exposto às diferenças, é recusar posições dogmáticas, em que me admita como proprietário da verdade (FREIRE, 1996, p. 133-134).

Assim, reitera-se a exposição de Freire, pois um ato educativo que vislumbra a autonomia deve reconhecer o poder persuasivo da ideologia, considerando sua constante tentativa de anestesiar mentes, confundir curiosidades, distorcer percepções e difundir “verdades absolutas”. Muitas vezes ela cega e ensurdece a ponto de levar à aceitação dócil, passiva e incontestável de situações extremamente injustas e absurdas. Além de corromper os nossos sentidos, ela tem poder letal: mata sonhos, perspectivas, esperanças e utopias.

Sabe-se que a autonomia é um ato, genericamente, dialógico que se faz mais na relação com o outro do que no cerne individual, solitário. Neste sentido, coadunamos com a afirmação de Freire quando enfatiza que “Ensinar exige disponibilidade para o diálogo”, uma vez que ao nos disponibilizarmos a dialogar abrimos caminhos à aceitação, à flexibilidade das razões, ao contato com o outro (“igual” ou “diferente”), ao respeito, à empatia.

Segundo Freire (1996, p. 135), “Minha segurança se funda na convicção de que sei algo e de que ignoro algo a que se junta a certeza de que posso saber melhor o que já sei e conhecer o que ainda não sei”. A assertiva anuncia que a disponibilidade ao diálogo supõe a consideração do novo, mas também requer segurança ao discutir um tema, analisar um fato, esboçar um posicionamento, ainda que este retrate o desconhecimento de algo para o qual se buscará as possíveis respostas.

Dialogar com o educando e com sua realidade é condição imprescindível à efetivação do ato educativo. Assim, o professor precisa se tornar cada vez menos estranho aos olhares e vivências materiais, afetivas, sociais, econômicas e culturais dos educandos e, sem dúvida, o diálogo é um meio importante ao estreitamento das distâncias que, muitas vezes, afastam abissalmente esses dois sujeitos. Não há construção da autonomia sem diálogo, não há educação sem diálogo.

4 A AUTONOMIA COMO CONSTRUÇÃO ALICERÇADA NA CONSCIÊNCIA CRÍTICA DOCENTE

Não é difícil perceber situações em que o senso comum, lamentavelmente, expressa uma banalização do fazer docente, tornando a atividade do professor um ato sobre o qual qualquer um pode opinar e, o que é mais grave, deliberar decisões conclusivas e, muitas vezes, errôneas. Assim, é corriqueiro se tecer “comentários” de que as pessoas não se arriscam a opinar, por exemplo, sobre a atuação profissional de um médico ou de um advogado tais como o fazem diante da atuação do professor. Esse tipo de posicionamento, culturalmente alicerçado, relaciona-se intimamente com os

saberes e a autonomia docentes e só poderá ser combatido a partir de uma formação inicial e continuada comprometida com a compreensão e o fomento crítico desses elementos, pois como expõe Contreras:

Ninguém pode assumir pelo professor o juízo e a decisão diante das situações que requerem uma atuação em sala de aula. O docente se vê obrigado a assumir, por si só, um compromisso pessoal com os casos concretos, a atuar em função de suas próprias interpretações, convicções e capacidades. Esse fato indica tanto a necessidade e a inevitabilidade do juízo moral autônomo, como a impossibilidade, em muitas ocasiões, de um tempo para meditar ou para consultar e compartilhar responsabilidades (CONTRERAS, 2002, p. 195-196).

Para o autor, ninguém deve substituir o que, em última instância, decide um professor em sua classe, sendo que esse posicionamento é imbuído de uma gama expressiva de responsabilidade por parte desse profissional. Ele deve buscar condições para transpor as impossibilidades, refletindo sobre suas condições de trabalho e existência, sendo que o compartilhar de responsabilidades, com seus pares laborais, é uma condição importante para que sua prática seja desenvolvida adequadamente.

Considerando a importância da vivência dialogal com a realidade, entende-se a autonomia como um exercício de intervenção fundamental no mundo, um elemento crítico na formação do professor. Ela pode ser interpretada como um instrumento para obter mais espaços de interdependência em decisões docentes, diminuindo o controle burocrático por parte das administrações públicas, bem como pode fazer-se como recurso transformador das intervenções externas (como família e sociedade) comuns na prática educativa formal.

Os professores ocupam uma posição fundamental no dia a dia escolar. Assim, ressaltamos a importância desse profissional, concordando com a exposição de Tardif (2014, p. 228) “[...] em seu trabalho cotidiano com os alunos, são eles os principais atores e mediadores da cultura e dos saberes escolares. Em suma, é sobre os ombros deles que repousa, no fim das contas, a missão educativa da escola”. Neste sentido, a autonomia dos professores deve ser fundada na consciência crítica de seus papéis para com o ato educativo. São eles quem possuem saberes específicos que são mobilizados, utilizados e produzidos no desenvolvimento do fazer profissional cotidiano, devendo se considerarem e serem considerados, por isso, sujeitos do conhecimento.

Ressalta-se que para Contreras (2002), a reivindicação da autonomia não é uma exigência trabalhista oriunda e voltada ao bem apenas dos professores, mas o é, principalmente, pelo bem da própria educação. Diante disso, esse profissional precisa ter clareza de que os processos de racionalização de seu trabalho, a separação da concepção e da execução do seu fazer pedagógico, impõe-lhe forte dependência em relação às diretrizes externas, sendo que tal dependência se traduz

na coisificação dos valores e das pretensões educativas. Trata-se de instrumentos intencionais que moldam e engessam a ação do professor, como enfatiza Contreras:

[...] Um aumento da regulamentação prescrita da prática docente, no contexto das formas burocráticas que dominam as relações institucionais, exige necessariamente um aumento da prescrição indiscutível dos resultados para que possam agir de maneira efetiva como critérios de controle no cumprimento das referidas prescrições. Isso significa que os valores educativos, que guiam teoricamente a prática do ensino, transformam-se em condutas e resultados previstos (CONTRERAS, 2002, p. 194).

Acompanhando a linha de raciocínio, constata-se uma inversão no curso correto e natural da ação do professor, pois – ao se converterem em resultados previsíveis – os valores e pretensões que deveriam agir como orientadores internos da prática, assumem a função de orientadores externos que instrumentalizam a própria prática. Assim, a perda da autonomia dos modos de controle técnico e burocrático intensifica a perda da instrumentalização da prática. Sobre esse aspecto, Tardif propõe que:

[...] se pare de considerar os professores, por um lado, como técnicos que aplicam conhecimentos produzidos por outros (por exemplo: os pesquisadores universitários, os peritos em currículo, os funcionários do Ministério da Educação, etc.) e, por outro lado, como agentes sociais cuja a atividade é determinada exclusivamente por forças ou mecanismos sociológicos [...] (TARDIF, 2014, p. 229-230).

As considerações acima são visões redutoras do ensino e do papel do professor, condizentes com as políticas públicas, geralmente reducionistas, que não contemplam (com a necessária seriedade) muitas das questões que compõem a educação. Suas lógicas - inclinadas ao ideário capitalista – inibem o fomento do exercício do pensar e agir, ações fundamentais ao aguçar da autonomia docente.

A partir de uma chave hermenêutica crítica, concorda-se com Contreras (2002) quando afirma que a autonomia se materializa no processo de percepção dos limites e das possibilidades da atuação docente na estrutura social. Tal atuação está inter-relacionada às práticas de planejar, compreender e agir sobre a produção do conhecimento sem, contudo, isolar-se das pessoas com que se relaciona, pois é na relação com o outro e no diálogo aberto e fecundo que se constrói a própria profissionalidade.

Para o autor, a relação entre autonomia e profissionalidade é, concomitantemente, uma reivindicação da dignidade humana, das condições trabalhistas docentes e uma reivindicação de oportunidade para que a prática de ensino possua condições de se desenvolver de acordo com determinados valores educacionais (os quais não sejam coisificados e atuem como elementos

constitutivos e orientadores da própria prática). Neste sentido, a autonomia configura-se como um direito trabalhista e como uma necessidade educativa, as quais, evidentemente, ganham força na ação coletiva. Nessa direção, Contreras enfatiza que:

[...] tanto a autonomia profissional como pessoal não se desenvolvem nem se realizam, nem são definidas pela capacidade de isolamento, pela capacidade de ‘se arranjar sozinho’, nem pela capacidade de evitar as influências ou as relações. A autonomia se desenvolve em um contexto de relações, não isoladamente. Tem a ver, portanto, com uma forma de manter relações (2002, p.199).

Considera-se, assim, que a autonomia, deve ser o ponto de intersecção entre o modo de agir docente e sua vivência social, a qual se constrói e realiza, respaldada pela convivência e pela experiência. Como afirma Freire (1996, p.105) “A gente vai amadurecendo todo dia, ou não. A autonomia, enquanto amadurecimento do ser para si, é processo, é vir a ser”. Neste caso, a construção da autonomia – alicerçada na consciência crítica docente – faz-se como um processo dinâmico e dialógico. Sua concretização não está em conformidade com o status quo e, portanto, trata-se de uma via delicada e conflituosa. Tal pressuposto é intrínseco às relações tensionais que se dão entre os agentes da educação, bem como desta com o poder hegemônico. Assim, ressalta-se a importância de se pensar a formação docente como instrumento de resistência e enfrentamento às instâncias da ordem social dominante.

5 CONSIDERAÇÕES CONCLUSIVAS

No confronto com a realidade opressora que se dá no mundo circundante, o docente deve ter (em sua vivência pedagógica) a clareza para fazer o contramovimento pela autocrítica e crítica sobre sua formação. A autonomia apresenta-se relevante nesse contramovimento, sendo que se realiza no desdobramento histórico, social, político, cultural e ideológico e não ocorre de modo imediato. Essa construção é um processo lento, imbricado em tensões entre forças de relações, que não se realiza de forma neutra, pois o ser humano, cotidianamente, está em constante interação com o mundo e com o outro.

Pode-se dizer que o fomento à autonomia remete ao exercício da liberdade: na maneira de agir, pensar e articular o projeto existencial na vida do sujeito, capaz de exercer sua razão de modo crítico nos âmbitos público e privado. Considera-se que a autonomia deve fazer-se como ponto de intersecção entre o modo de agir docente e sua vivência social. A esse respeito Freire (1996, p. 61) evidencia “[..] saber que devo respeito à autonomia e à identidade do educando exige de mim uma prática em tudo coerente com este saber”. Ressalta-se que tal coerência deve evidenciar-se como um

ato enaltecendor da autonomia de todos os envolvidos no processo educativo, principalmente, do próprio professor. Seus saberes e sua autonomia são aspectos constitutivos de sua identidade e profissionalidade e precisam ser focalizados desde a sua formação inicial.

Assim, “Saberes e autonomia docente: um diálogo entre elementos imprescindíveis à formação do professor”, desvelou aspectos bastante relevantes acerca da importância dos saberes docentes como basilares à constituição da autonomia, evidenciando a necessidade de uma formação coerente com o fomento à criticidade, direcionando-se à tecitura de uma prática educativa que, de fato, dialogue com as demandas contemporâneas progressistas.

REFERÊNCIAS

CONTRERAS, José. A autonomia de professores. SP: Cortez, 2002.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. SP: Paz e Terra, 1996.

RAMALHO, Betânia Leite; NUÑEZ, Isauro Beltrán. Formação, representações e saberes docentes: elementos para se pensar a profissionalização dos professores. Campinas, SP: Mercado de letras, 2014.

TARDIF, Maurice. Saberes docentes e formação profissional. 17 ed. RJ: Vozes, 2014.



Esta obra possui uma Licença

[Creative Commons Atribuição-Não Comercial 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/)

<https://periodicos.ufpa.br/index.php/revistamargens/article/view/9510>

<http://dx.doi.org/10.18542/mri.v14i23.9510>

Submissão: 05/07/2020

Aprovação: 15/12/2020

BNCC, FLEXIBILIZAÇÃO CURRICULAR E PROTAGONISMO JUVENIL: MOVIMENTOS ATUAIS DE “CONSTRUÇÃO” DO ENSINO MÉDIO BRASILEIRO, A PARTIR DA LEI 13.415/2017

*BNCC, CURRICULAR FLEXIBILIZATION AND YOUTH PROTAGONISM:
CURRENT MOVEMENTS OF "CONSTRUCTION" OF BRAZILIAN HIGH SCHOOL,
FROM LAW 13.415 / 2017*

Crisolita Gonçalves dos Santos Costa¹
Universidade Federal do Pará (UFPA)

Resumo: O presente artigo investiga a Base Nacional Comum Curricular- BNCC, a flexibilização do currículo e a ideia de protagonismo juvenil, expressa por meio da Reforma do Ensino Médio, implantada no ano de 2017. A Metodologia utilizada foi a pesquisa bibliográfica de caráter qualitativo, tendo como referenciais os documentos que tratam sobre a reforma. Baseia suas reflexões no Materialismo Histórico Dialético, para o entendimento de elementos históricos e discursivos que permitam a compreensão de que a reforma está alinhada a um discurso neoliberal. As incursões apontaram que o processo proposto pela reforma desresponsabiliza o Estado pela ampla formação da juventude e seus processos de escolarização, assumindo um discurso de que o protagonismo juvenil se caracteriza como a condução dos jovens sobre seus projetos de vida, sua inserção no mercado de trabalho e por sua conduta cidadã, tendo a BNCC como instrumento alinhador desta política de educação.

Palavras-chave: Base Nacional Comum Curricular, Flexibilização Curricular, Protagonismo Juvenil

Abstract: *This paper investigates the National Common Curricular Base - BNCC, the flexibility of the curriculum and the idea of youth protagonism, expressed through the High School Reform, implemented in the year 2017. The methodology used was the qualitative bibliographic research, having as reference the documents dealing with the reform. It bases its reflections on Dialectical and Historical Materialism, to comprehend historical and discursive elements that allow the understanding that the reform is aligned to a neoliberal discourse. The incursions pointed out that the process proposed by the reform makes the State not responsible for the extensive formation of youth and their schooling processes, assuming a discourse that youth protagonism is characterized as the conduction of young people over their life projects, their insertion in the labor market. work and for its citizen behavior, having the BNCC as an alignment instrument of this education policy.*

Keywords: *National Common Curriculum Base, Curricular Flexibility, Youth Protagonism*

¹ Doutora em Educação. Linhas Políticas Públicas. (PPGED-UFPA). Professora da Universidade Federal do Pará. Membro do Grupo de Pesquisas sobre Trabalho e Educação- GEPTE-UFPA. E-mail: crisolita@ufpa.br

1 INTRODUÇÃO

Discutir sobre a formação da juventude brasileira requer a compreensão de que os processos formativos oferecidos pela escola no Brasil, tem se estruturado por um conjunto de movimentações político-pedagógicas, mais intensamente a partir dos anos 1990, orientados por organismos internacionais, com vistas a imprimir alterações nos conceitos e nos fins da educação, alicerçados no discurso da necessidade de retirar o Estado da crise fiscal iniciada na década de 1970 e que se configurava em “[...] uma crise do modo de intervenção do Estado no econômico e no social, e uma crise da forma burocrática de administrar o Estado” (BRESSER PEREIRA, 1997, p. 09). Essas movimentações permitiram que organismos internacionais como o Banco Mundial, vinculados a mecanismos de mercados, que no Brasil tinham, dentre seus objetivos, qualificar a pobreza, com vistas a inserir o trabalhador, nos setores informais da economia (OLIVEIRA, 2010), pudessem orientar os processos pedagógicos da formação do trabalhador brasileiro.

No campo da educação essas interferências se efetivaram por meio de um conjunto de ações e assessorias, determinando um fazer técnico, pedagógico e político relacionados aos aspectos educacionais e que também auxiliaram na condução da proposta de organização da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, LDB nº 9.394/96, alinhando a formação do trabalhador aos interesses internacionais do mercado global e permitindo, com estes fins, a expansão da educação básica no país.

Esta expansão permitiu a “abertura” das portas da escola, isto é, a referida LDB ampliou as possibilidades de escolarização dos sujeitos, e em se tratando de Ensino Médio em seu art. 35. determinou como finalidade dessa etapa o prosseguimento de estudos, a formação cidadã e a preparação para o mercado de trabalho (BRASIL, 1996).

Nessa perspectiva o currículo proposto para a formação do estudante brasileiro deveria ser organizado a partir de uma “base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada” (BRASIL, 1996, art. 26) permitindo que a discussão de uma Base Nacional Comum Curricular pudesse ser iniciada no país de forma legal.

Inúmeras discussões no campo da educação sucederam a LDB 9394/96 e a abertura das portas da escola, no entanto, isso não significou que o acesso e a permanência fossem em uma escola de qualidade, com aspectos físicos e pedagógicos de maneira equânime em todo o país. Neste sentido, a própria escola para a juventude acaba por segregar não garantindo uma formação integral, abrindo possibilidades de reflexões de que a escola de Ensino Médio brasileiro estaria em crise, necessitando de reorganização pedagógica e curricular para poder assegurar o interesse da juventude por ela.

A necessidade de reforma do Ensino Médio brasileiro foi pautada inicialmente nos diversos setores da educação e da sociedade de modo geral, no entanto, em 22 de setembro de 2016, o então presidente Michel Temer, por meio da medida provisória MP 746/2016, impôs alterações na organização didático-pedagógica do Ensino Médio com o objetivo de flexibilizar as disciplinas ministradas aos alunos dessa fase escolar. Esta medida provisória foi aprovada pelo Senado em fevereiro de 2017, não permitindo ampla discussão sobre a reforma. “O texto aprovado divide o conteúdo do Ensino Médio em uma parte de 60% para disciplinas obrigatórias, a serem definidas futuramente pela Base Comum Curricular, e 40% para que o aluno escolha uma área genérica de seu interesse” (SANTOS, 2017, p.21).

A partir da reforma a educação de Ensino Médio passa por um movimento de reorganização, tendo como proposta curricular a Base Nacional Comum Curricular-BNCC e a oferta de itinerários formativos para a juventude brasileira. Esta discussão foi sustentada pelo discurso da possibilidade de flexibilização curricular e a adequação dos estudos aos projetos de vida do estudante que deveriam ser construídos por meio do incentivo ao seu protagonismo juvenil, o que pode ser caracterizado como a responsabilização do próprio jovem com seus processos formativos.

Cabe destaque que toda a propaganda governamental a respeito da reforma, centralizava-se na discussão de que o ensino médio se apresentava como desinteressante para o sujeito, no entanto, este “novo” Ensino Médio acaba por ser implantado em uma estrutura já consolidada de uma escola desigual, com problemas históricos relacionados tanto na oferta como na permanência do sujeito na escola.

Este artigo orienta-se por campos discursivos que compreendem as relações sociais, não como elementos isolados, mas como campos de disputas, nos quais vão sendo construídas as percepções de homem e de sociedade, permitindo o entendimento da função da BNCC, da flexibilização curricular e do protagonismo juvenil na sociedade em que vivemos.

Ao tratarmos sobre a Reforma do Ensino Médio e sua implementação temos a necessidade de compreendê-la dentro de um contexto neoliberal que demarca interesses do capital e da formação da juventude aliada a sua inserção, precoce, no mercado de trabalho, sob a perspectiva de desresponsabilizar o Estado na oferta de políticas públicas que assegurem a formação de sujeitos sociais e as possibilidades de crescimento pessoal e intelectual.

Partindo do entendimento de que “a metodologia inclui as concepções teóricas de abordagem, o conjunto de técnicas que possibilitam a apreensão da realidade e também o potencial criativo do pesquisador” (MINAYO, 2008, p. 22), a metodologia aqui adotada se efetiva em uma pesquisa

bibliográfica de caráter qualitativo, utilizando como material para a base de investigação artigos, livros, aprofundados em Ferretti (2018), Costa (2017), Costa (2000), Oliveira (2020), Santos (2012), entre outros, além de resoluções, legislações, que tinham como enfoque abordar a Reforma do Ensino Médio brasileiro e a BNCC, com vistas a analisar os campos de interesses motivadores da mesma, além das discussões apresentadas sobre flexibilização curricular e protagonismo juvenil, assumindo a perspectiva de que os documentos se caracterizam como fontes de informações e esclarecimentos e que por meio de seu conteúdo permitem a elucidação das questões investigadas (FIGUEREDO, 2007).

Este artigo para melhor compreensão do tema proposto está estruturado em três seções. Primeiro a introdução que apresenta o contexto, os objetivos e o percurso metodológico da pesquisa, delineando os passos iniciais de compreensão da temática abordada. Na segunda seção apresenta-se uma breve contextualização sobre a Base Nacional Comum Curricular-BNCC para o Ensino Médio e a flexibilização curricular como eixos estruturantes da reforma. Na terceira seção discute-se sobre a proposta de protagonismo juvenil expresso por meio da Reforma do Ensino Médio e seus documentos orientadores: a resolução 649/2018 que trata sobre o Programa de Apoio ao Novo Ensino Médio e as Diretrizes Curriculares para o Ensino Médio (BRASIL, 2018). E por fim, as considerações finais do trabalho.

2 BNCC E FLEXIBILIZAÇÃO CURRICULAR

A partir da implementação da Reforma do Ensino Médio, iniciada por meio de medida provisória, MP 746/2016, o Ministério da Educação buscou reorganizar esta etapa da educação, por meio da lei 13.415/2017. Uma das mudanças na organização do Ensino Médio refere-se a estrutura curricular, pois a partir do art. 35-A, da referida lei, o currículo para esta etapa da educação brasileira passa a ser organizado por meio de uma Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017).que:

[...] definirá direitos e objetivos de aprendizagem do ensino médio, conforme diretrizes do Conselho Nacional de Educação, nas seguintes áreas do conhecimento:
I - linguagens e suas tecnologias;
II - matemática e suas tecnologias;
III - ciências da natureza e suas tecnologias;
IV - ciências humanas e sociais aplicadas

A BNCC configura-se enquanto documento de caráter normativo que define as aprendizagens a serem desenvolvidas nas etapas e modalidades da educação brasileira, “a ideia é que elenque os conteúdos que devem ser trabalhados em todas as instituições de ensino” (SANTOS, 2017, p21), no

entanto, há uma proposição de pesquisadores do campo do currículo que pontuam a necessidade de cautela para este tipo de iniciativa uma vez que “facilmente declinam para tentativas de padronização dos processos formativos de regulação do trabalho docente e de utilitarismo nos critérios de seleção dos conhecimentos” (SILVA, 2017, p.31).

A BNCC do Ensino Médio é homologada implementando o proposto pela reforma de 2017, ancorada no discurso de que poderia solucionar problemas maiores relacionados à educação, como a desigualdade regional e a oferta desse direito ao cidadão, mas para Araújo (2016) a reforma abala conceitos importantes da educação nacional, dentre eles, o conceito de educação básica à medida que reduz a obrigatoriedade da carga horária comum e o conceito de educação pública estatal e gratuita, à medida que pode permitir a utilização de recursos da educação para a contratação de sistemas privados, na oferta dos itinerários de formação.

Por meio da reforma o currículo tem sua centralidade na BNCC e na oferta dos itinerários de formação, permitindo que uma visão reducionista do aprender se instale à medida que o discurso proposto anuncia que, por meio de base comum curricular “todos” teriam as mesmas oportunidades de aprendizagens em todo o território nacional.

Estes discursos acabam por não destacar as realidades estruturais existentes, as desigualdades territoriais e econômicas que não só distanciam as escolas e as formas do aprender, como evidenciam o que historicamente, tem se revelado em dois projetos de escola: um para a classe média e outro para os filhos da classe trabalhadora, reafirmando a lógica de dualidade para a educação média no Brasil que se sustenta à medida que você tem escolas e sujeitos com oportunidades e acessos diferenciados ao conhecimento.

Ao analisar a questão da dualidade da educação brasileira Krawczyk (2011) enfatiza que este debate propositivo de uma escola de formação geral e outra de formação profissional, são frutos de experiências e compartilhamentos da relação do Estado com a iniciativa privada, configurada no Brasil, objetivando atender a indústria, desde seu processo de desenvolvimento. Para Frigotto; Ciavatta; Ramos, (2012, p. 32) este processo se “enraíza em toda a sociedade, através de séculos de escravismo e discriminação do trabalho manual”.

Além de reafirmar dois projetos de escola, a Reforma do Ensino Médio, art. 35-A, § 5º, por meio de sua proposta curricular, imprime também uma visão reducionista do aprender, uma vez que a carga horária destinada a BNCC “não poderá ser superior a mil e oitocentas horas do total da carga horária do Ensino Médio” (BRASIL, 2018), o que pode permitir um esvaziamento no tempo destinado à formação geral do sujeito. A outra parte da carga horária será destinada aos itinerários de

formação, reduzindo o tempo destinado a uma formação mais ampla, pois esta se limitará a um determinado campo do saber, podendo diminuir as oportunidades de acesso às experiências e produção de conhecimento, pois com o tempo maior de formação em um campo específico, estas se darão somente na área escolhida pelos jovens, o que poderia não acontecer se o tempo de formação integral fosse maior.

Os itinerários são apresentados na lei da Reforma do Ensino Médio como componentes do currículo, mas são Diretrizes Curriculares para o Ensino Médio (2018) em seu art. 6º que trazem uma especificação do que seria tanto os itinerários quanto os arranjos curriculares:

III- itinerários formativos: cada conjunto de unidades curriculares ofertada pelas instituições e redes de ensino que possibilite ao estudante aprofundar seus conhecimentos e se preparar para o prosseguimento de estudos ou para o mundo do trabalho de forma a contribuir para a construção de soluções de problemas específicos da sociedade.

[...]

V- arranjo curricular: seleção de competências que promovam o aprofundamento das aprendizagens essenciais demandadas pela natureza do respectivo itinerário formativo.

Ter uma proposta curricular baseada em uma perspectiva de desenvolvimento a partir de competências se alinha a uma concepção de educação orientada pelos princípios neoliberais, que em nome do livre comércio, como proposição de desenvolvimento, orienta um movimento no qual o trabalhador seja responsável por sua própria formação e atenda diretamente as necessidades do mercado. Neste sentido, a proposta curricular anunciada pela reforma, alinhada a concepção neoliberal e formação de um sujeito “adaptado” ao mercado, deixar de considerar às condições objetivas em que funcionam as escolas das redes públicas de ensino, como se as limitações existentes pudessem ser superadas por meio do currículo flexibilizado e do uso de metodologias, equipamentos digitais e materiais didáticos que estimulem o protagonismo dos alunos (FERRETTI, 2018) e sua formação para o mercado.

Os itinerários podem possibilitar um agravamento das desigualdades educacionais, visto que a oferta destes caberá aos sistemas de ensino, dentro de suas condicionalidades, inclusive econômicas, agravadas por meio da Emenda Constitucional 95² que limitou os gastos públicos, dentre eles, os com a educação, por um período de vinte anos. Isso poderá aumentar o abismo educacional existente, entre os sistemas de ensino, pois muitos municípios não terão como ofertar experiências formativas

² A Emenda Constitucional 95 estabeleceu uma legislação que altera o regime fiscal e tem como seu principal foco, um congelamento por 20 anos na área da educação e saúde, causando vários impactos, principalmente no que concerne à insuficiência de recursos para o funcionamento da qualidade da educação pública (DUTRA & FREITAS, 2019)

comparadas ao que as grandes cidades e centros urbanos podem oferecer, pois não terão as mesmas condicionalidades. Esta realidade caracteriza uma desigualdade de oferta dos processos educativos dentro do país.

Outro problema que pode ser ocasionado em cidades pequenas, distantes geograficamente de grandes centros urbanos, é que muitas delas, ainda contam com a falta de professores com formações em áreas específicas, o que pode influenciar na oferta de itinerários, reafirmando que o estudante vai ter que escolher o que a escola lhe oferecer. Esta proposição reafirma que o que predomina é a escolha e as condicionalidades da rede e não do estudante, como foi amplamente divulgado na propaganda governamental.

A proposição de oferta de itinerários de formação para a juventude é antecedente a Reforma do Ensino Médio, ocorrida em 2017 e a promulgação da BNCC em 2018, pois ela está expressa nas Diretrizes Curriculares para o Ensino Médio do ano de 2012, que destaca em seu art. 14 que a organização desta etapa de ensino deve acontecer por meio da oferta, tanto de espaços, como atividades que permitam:

XI [...] itinerários formativos opcionais diversificados, a fim de melhor responder a heterogeneidade e pluralidade de condições, múltiplos interesses e aspirações dos estudantes, com suas especificidades etárias, sociais e culturais, bem como sua fase de desenvolvimento (BRASIL, 2012).

49

As Diretrizes Curriculares para o Ensino Médio de 2012 apontam diretamente os itinerários como possibilidade de ampliação dos processos de formação dos sujeitos e sem comprometer a carga horária destinada para a formação mais ampla e de cunho integral dos jovens brasileiros, como compromete a forma de organização proposta pela lei nº 13.415/2017, ao destacar que:

Art. 36- O currículo do ensino médio será composto pela Base Nacional Comum Curricular e por itinerários formativos, que deverão ser organizados por meio da oferta de diferentes arranjos curriculares, conforme a relevância para o contexto local e a possibilidade dos sistemas de ensino (BRASIL, 2017).

Neste sentido, os itinerários compõem a carga horária total destinada para a formação da juventude e não ampliam, como era proposto pelas Diretrizes de 2012, e ao compor a estrutura curricular podem imprimir o sentido de redução do tempo de formação integral, além do que esta forma de organização do ensino pode permitir a centralização nos processos de avaliação que primam por resultados gerais e alinhados a concepções internacionais de avaliação.

A possibilidade de centralização da BNCC alinhada aos processos de avaliação está explicitada no próprio documento ao destacar que:

[...] a BNCC integra a política nacional da Educação Básica e vai contribuir para o alinhamento de outras políticas e ações, em âmbito federal, estadual e municipal, referentes à formação de professores, à avaliação, à elaboração de conteúdos educacionais e aos critérios para a oferta de infraestrutura adequada para o pleno desenvolvimento da educação (BRASIL, 2017 p. 08).

No Brasil, a partir do início da década de 1990, uma enxurrada de propostas foram implementadas na educação e dentre estas, estava a criação de um conjunto de sistemas de aferição e de avaliação do conhecimento, por meio de provas e exames que possibilitavam a verificação, em notas, do desempenho dos alunos. Vieram, então: a Prova Brasil,³ o ENEM, a Provinha Brasil, dentre tantos mecanismos de verificação do desempenho dos alunos que se transformaram em resultados, e aí um discurso de qualidade para a educação (SANTOS, 2012), centrando a avaliação e a qualidade do ensino numa concepção baseada em resultados mensuráveis.

No que se relaciona ao ensino médio, o baixo desempenho dos estudantes nesses tipos de avaliação sustentaram a propaganda governamental para a proposta de Reforma do Ensino Médio e a BNCC surge como orientadora dos conhecimentos a serem adquiridos, seguindo uma lógica de que assim, melhoraria o desempenho dos estudantes nestes processos de avaliação.

As determinações das avaliações externas sobre os conhecimentos aos quais os estudantes terão acesso e sobre o trabalho pedagógico reverberam no processo didático que pressupõe ensinar, aprender, avaliar em sala de aula, e dificultam o alcance dos objetivos e das intencionalidades do projeto da escola, bem como o cumprimento de sua função social (SILVA; DE PAULA, 2019, p. 994).

Há de se considerar que essa sistemática de avaliação adotada pelos órgãos de gestão da educação brasileira, está embasada numa concepção gerencial, em que a lógica para se medir a qualidade da educação centra-se na eficácia do processo e não na sua construção. Ao centralizarmos a questão de um ensino médio com mais qualidade, é bom que seja destacado que os dados são importantes, pois orientam o caminho a ser seguido, no entanto, a qualidade da educação deve estar associada à garantia de condições física, materiais e pedagógicas capazes e suficientes de dar conta do processo educativo do aluno (SANTOS, 2012), isso implica que a qualidade não pode ser pautada somente em processos avaliativos mensuráveis, mas em todo o processo, incluindo aí os

³ A Prova Brasil e o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb) são avaliações para diagnóstico, em larga escala, desenvolvidas pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep/MEC). Têm o objetivo de avaliar a qualidade do ensino oferecido pelo sistema educacional brasileiro a partir de testes padronizados e questionários socioeconômicos [...] As médias de desempenho nessas avaliações também subsidiam o cálculo do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), ao lado das taxas de aprovação nessas esferas ([http:// www. portal. mec.gov.br](http://www.portal.mec.gov.br)).

condicionantes que podem interferir diretamente no seu desenvolvimento e na formação integral do sujeito.

Numa concepção de formação integral, a perspectiva seria aliar a educação geral com a educação profissional, isto implica que em todos os campos “seja nos processos produtivos, seja nos processos educativos como formação inicial, como ensino técnico, tecnológico ou superior” (CIAVATTA, 2012, p. 84), estaria se permitindo a ampliação dos processos de formação do sujeito, por meio do contato direto com a cultura, as artes, o trabalho, as ciências e a tecnologia.

Ao tratar sobre a questão da formação dos sujeitos cabe destacar que a BNCC torna obrigatórias, nas três séries do ensino médio, somente a língua portuguesa, a matemática e o inglês, o itinerário de formação, tido como obrigatório será “formação técnica e profissional” possibilitando o entendimento de que poderá acontecer uma redução nos processos de aprendizagem do sujeito à medida que, a eles será oferecido o mínimo dos diversos campos de conhecimento que permitem uma formação integral.

Essa obrigatoriedade do ensino profissionalizante, por meio da oferta do itinerário relacionado à formação técnica e profissional remonta a discussão da divisão entre formação geral e formação técnica e a desvinculação de conhecimentos gerais e conhecimentos técnicos. Esta, por sua vez, “promove, na verdade, uma espécie de negação dessa integração na medida em que, ao tomar o caráter de itinerário formativo, a formação técnica separa-se, de certa forma, da formação geral ocorrida na primeira parte do curso” (FERRETTI, 2018, p. 28).

Ao tomar como base uma formação técnica desvinculada de uma formação geral, o Ensino Médio pode distanciar a reflexão do trabalho como forma de constituição da existência do homem, enquanto ser material e social e reafirmá-lo como meio de intermediar apenas suas relações de consumo em sociedade. Nessa perspectiva, meramente econômica, corre-se o risco, de incentivar os jovens a tornarem-se mão de obra menos qualificada, à medida que podem mais cedo entrar no mercado de trabalho e torna-se aí, produtores de mais-valia para o capital, que poderá explorar sua força de trabalho, objetivando mais produção, mais lucro, mais capital (COSTA, 2017), isto porque “todo o sistema de produção capitalista repousa no fato de que o trabalhador vende e sua força de trabalho como mercadoria.” (MARX, 1985c, p.48).

Ao assumir este papel a educação atua na direção de estabelecimento de um senso comum, que tem tornado a escola de Ensino Médio como o local/espço de formação da juventude, muito mais para inserção no mercado de trabalho de forma aligeirada do que possibilitando a formação humanística destinada “a desenvolver em cada indivíduo humano a cultura geral, ainda

indiferenciada, o poder fundamental de pensar e de saber se orientar na vida” (GRAMSCI, 1982, p. 117). A escola, por tais práticas, auxilia, reforça e materializa a lógica do capital num espaço de socialização e produção do saber que deveria utilizar a formação para o trabalho como eixo estruturante da vida dos sujeitos e de suas diversas relações, isto é, como atividade extensiva da vida humana.

Assim, pauta-se a necessidade que no Ensino Médio, o trabalho seja pontuado como princípio educativo e como processo de produção humana. Ele é “a forma própria através da qual o homem participa ativamente na vida da natureza, visando transformá-la e socializá-la cada vez mais profunda e extensamente [...] É atividade teórico-prática” GRAMISCI (1982. p. 130). Ao assumir o trabalho como princípio educativo, a escola poderá ajudar na formação do sujeito social articulando os conhecimentos e os espaços indispensáveis para esta formação.

É importante destacar que ter uma base nacional como definidora de conteúdos a serem ministrados numa perspectiva homogênea, pode reduzir a compreensão do trabalho na formação desses sujeitos, alinhando-a ao entendimento de que a inserção direta dos jovens no mercado de trabalho está relacionada a forma como este atua, enquanto protagonista de seus projetos de vida.

3 PROTAGONISMO JUVENIL

A discussão sobre a ação protagonista do jovem estudante, no Brasil não é recente e remonta ao início do século XX, tendo aí seu início por volta dos anos 20 e 30 do referido século. A expansão dessa participação para os canais institucionais que estimulavam e/ou permitiam a participação de estudantes em grêmios estudantis data da década de 60 do século XX e ampliação dessa forma de participação por meio de conselhos se dá efetivamente por meio da década de 80 do citado século (FERRETTI; ZIBAS; TARTUCE; 2004). Isto implica dizer que falar sobre protagonismo juvenil não é ação inédita da Reforma do Ensino Médio e de seus documentos orientadores.

A questão do protagonismo juvenil, destacado na Reforma do Ensino Médio, tem que ser analisada numa base de compreensão que pontua a ação do modelo neoliberal e a inserção dos grupos empresariais na educação, orientada pelos Organismos Internacionais como o Banco Mundial, que imprimem uma lógica de mercado para o atendimento das políticas sociais no país.

Nesta perspectiva é reafirmada a lógica de que o cidadão é livre, autônomo e criativo, sendo assim, poderá ascender socialmente por seus próprios méritos. Enquanto cidadão é responsável pela solução dos problemas vivenciados na sua comunidade, exercendo aí sua cidadania, por meio de um conjunto de práticas e ações sociais, “[...] que podem ocorrer no espaço escolar ou na comunidade:

campanhas, movimentos, trabalhos voluntários ou outras formas de mobilização” (RIBAS JUNIOR, 2004, p. 08).

A partir desta concepção, o protagonismo é definido como a ação de condução do jovem, de seus projetos de vida e a sua responsabilização por eles. Esta proposição está alinhada a compreensão de que [...] “Protagonista quer dizer, então, o lutador principal, personagem principal, ator principal, ou mesmo agente de uma ação, seja ele um jovem, adulto, um ente da sociedade civil ou do Estado” (COSTA, 2000, p. 150) referendando que “o jovem protagonista é metaforicamente definido como ator principal desse elenco da sociedade civil que atua num cenário considerado público” (SOUZA, 2006, p. 63), colocando o jovem como responsável principal e desresponsabilizando o estado de conduzir e viabilizar estratégias e condições materiais para que este cidadão possa viver com dignidade social.

Este protagonismo juvenil está alicerçado numa ideia de cidadão e participação em que os homens são reconhecidos, por seus instrumentos legais, como cidadãos de “direitos”, “livres” para buscarem a ascensão social, mas que na verdade dentro da divisão social do trabalho esta ascensão pode não acontecer, à medida que ele passa, para poder sobreviver, a vender sua força de trabalho. Esta ideia de participação sustenta a ideia de um protagonismo individual, também, desfocando a ação formativa do jovem de um contexto da coletividade, isto é, na busca pelas conquistas coletivas para o grupo social e não apenas para si, por meio de seus projetos de vida.

A questão do protagonismo juvenil vem gerando discussões sobre sua definição e inserção nos processos de formação do sujeito do Ensino Médio. Que protagonismo deve ser incentivado? Que lógica orientadora e que concepção de homem e juventude? Estas devem ser as constantes reflexões a serem realizadas pela escola ao tratarem sobre o protagonismo juvenil.

O protagonismo da juventude deve ser incentivado por meio de processos formativos que lhe permitam a ampla compreensão das relações sociais e de produção, assegurando-lhe, por meio da autonomia, a clara observância do contexto histórico no qual está inserido e as contradições existentes entre aquilo que lhe é proposto em termo de formação e aquilo que realmente pode lhe formar enquanto sujeito autônomo, criativo, político, verdadeiramente sujeito de direito e de construção social.

Neste sentido, a escola deve se caracterizar como espaço de ampliação da formação cultural, caso contrário corre o risco de reafirmar uma ideia de protagonismo baseada numa concepção de sociedade que visa apenas à adaptabilidade do sujeito às conformações sociais e gerais que sustentam a lógica do capitalismo e seu poder segregador.

A escola deve incentivar o protagonismo juvenil que permita a construção da identidade do sujeito e de uma vivência social que lhe assegure a compreensão dos condicionantes políticos econômicos e sociais na construção das suas relações de produção. Esta visão de protagonismo e de função social da escola pressupõe a superação da visão dos organismos internacionais, que com sua interferência direta nas políticas públicas no Brasil, estimulam o entendimento de que “o próprio indivíduo é o responsável pela sua inserção no mercado de trabalho, pelo acesso a serviços (e não direitos) de educação, saúde, segurança, etc. enfim pela sua *inclusão* na sociedade” (SOUZA, 2006, p. 62, grifos do autor) devendo a escola ser um instrumento potencializador desta formação.

A superação desta visão pressupõe, também, o entendimento das práticas formativas que podem está alicerçadas em uma concepção de educação aproximada da visão de uma escola unitária, defendida por Gramsci, (1982) e que:

[...] traz implícita na sua formulação a necessidade de que os jovens a que se dirige tenham acesso aos conhecimentos historicamente produzidos por meio do conjunto integrado das disciplinas escolares, mas, além disso, para se tornarem efetivamente autônomos, que tal acesso se dê não apenas pela apropriação individual, mas também coletiva de tais conhecimentos por meio do estabelecimento de relações entre o trabalho, a ciência, a cultura e a tecnologia, conforme indicado nas Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio de 2012 (FERRETTI, 2018, 34).

A juventude do Ensino Médio precisa ser orientada, ter seus interesses educados numa escola que tenha como diretriz a busca por uma formação ampla, integral que assegure aos jovens o acesso ao saber, à uma formação crítica, capaz de permitir que os cidadãos se apropriem do trabalho como identidade e não como princípio orientador da sociedade capitalista, isto porque “o trabalho é uma condição de existência do homem, independente de todas as formas de sociedade” (MARX, 1985a, p.50).

A ação formadora de uma escola que compreenda a dimensão do trabalho e do homem enquanto ser social não se efetiva em um espaço que estimula o protagonismo destes jovens como sinônimo de empreendedorismo e sim como capacidade de formação e compreensão do contexto social e das relações das quais fazem parte, superando a proposição de inserção precoce destes jovens no mercado de trabalho, numa fase da vida em que as incertezas afloram tão frequentemente.

O discurso em torno do protagonismo juvenil aliado a uma concepção de escola que forma prioritariamente para o mercado de trabalho pode ser observado nos documentos oficiais que diretamente tratam sobre a educação do Ensino Médio, dentre eles, a portaria nº 649/2018 e as Diretrizes Curriculares do Ensino Médio de 2018 que objetivam orientações gerais e curriculares sobre a Reforma do Ensino Médio no país.

Assim, por meio da portaria 649/2018, o Ministério da Educação lançou o Programa de Apoio ao Novo Ensino Médio, que tinha como objetivo geral:

Dar suporte às unidades da federação na elaboração e execução do Plano de Implementação do Novo Ensino Médio, que contemple a Base Nacional Comum Curricular, os diferentes itinerários formativos e a ampliação da carga horária escolar para, pelo menos, 1000 (mil) horas anuais, em todas as escolas de ensino médio no país (BRASIL, 2018, p.05).

O documento enfatiza que a reforma, por meio da lei, 13.415/2017 estabelece uma organização curricular que deverá contemplar a BNCC, a oferta de diferentes itinerários formativos, com foco em áreas de conhecimento e na formação técnica e profissional, possibilitando o protagonismo juvenil no que se refere à escolha de seu percurso de aprendizagem (BRASIL, 2018), por meio de uma proposta de flexibilização curricular.

Para a viabilização da reforma, o documento orientador destaca que as Secretarias Estaduais de Educação-SEE devem elaborar um Plano de Acompanhamento das Propostas de Flexibilização Curricular- PAPFC que orientará juntamente com o Projeto Político, Pedagógico da escola e as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio a elaboração do Plano de Flexibilização Curricular-PFC de cada escola.

Dentre as ações que o PFC deve contemplar, o MEC orienta, por meio da Portaria 649/2018, que sejam desenvolvidas “III- atividade(s) curricular(es) com foco no desenvolvimento de competências socioemocionais, sob a ótica do protagonismo juvenil” (BRASIL, 2018, p. 20). Por meio do documento observa-se que o protagonismo juvenil se apresenta como elemento de composição e formação das aprendizagens do sujeito por meio do discurso da reforma implementada.

Além da portaria citada anteriormente, o protagonismo juvenil é destacado nas Diretrizes Curriculares do Ensino Médio (2018), tanto na definição de educação integral quanto na composição das propostas curriculares, em seu artigo 6º, I, ao destacar:

Formação integral: é o desenvolvimento dos aspectos físicos, cognitivos e socioemocionais do estudante por meio de processos significativos que promovam a autonomia, o comportamento do cidadão e o *protagonismo* na construção de seu projeto de vida (BRASIL, 2018- grifos nossos)

Para tanto, as propostas curriculares devem “adotar metodologias de ensino e avaliação de aprendizagem que potencializem o desenvolvimento das competências e habilidades expressas na BNCC e estimulem o protagonismo dos estudantes” (BRASIL, 2018, art. 8º, III). Neste sentido, os itinerários formativos devem ser organizados de forma que aprofundem e ampliem as aprendizagens

em áreas de conhecimentos, além de estimular a “participação social e o protagonismo dos estudantes, como agentes de transformação de suas unidades de ensino e de suas comunidades” (BRASIL, 2018, art. 26, XXI).

Pelo exposto observa-se que tanto o Programa de Apoio ao Novo Ensino Médio como as Diretrizes Curriculares para o Ensino Médio, apresentam uma concepção de protagonismo juvenil, que como destacado anteriormente, se alinha as orientações dos organismos internacionais e sua ação direta nas formulações de políticas para a educação no Brasil.

Ao que se apresenta sobre o protagonismo juvenil dentro deste contexto neoliberal, no qual a reforma do ensino médio foi construída e encontra suas bases de sustentação, cabe destacar que tanto o conceito de ação cidadã quanto a preparação para esta ação “[...] constituem o cimento semântico que une as diferentes expressões que diversos estudiosos usam para nomear e discutir o envolvimento de jovens em seu contexto escolar, social e/ou político” (PEREIRA, 2009, p.71)

Neste sentido, partindo de uma compreensão da realidade como construída pelas mediações e contradições, esta ideia de protagonismo juvenil precisa ser analisada dentro de um contexto de lutas por significação, à medida que se constrói por meio das relações interdiscursivas dos sujeitos políticos que nele vão se constituindo em determinado contexto histórico. Isso tem demarcado uma frequente utilização de termos e conceitos “adaptados” as realidades vivenciadas o que permite muitas vezes que a ideia de protagonismo juvenil se estabeleça como a ação prioritária do estudante na definição e condução de seus projetos de vida, mas orientado às necessidades imediatas e conformações da sociedade capitalista, afastando deste jovem o sentido da escola, enquanto espaço de materialidade de sua vivência e da mediação de sua relação com o social.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por meio do Programa de Apoio ao Novo Ensino Médio e das Diretrizes Curriculares para o Ensino Médio de 2018, tem-se proposto formas de organização e experiências curriculares para a implementação da reforma do ensino médio, e para tanto, as escolas selecionadas na etapa inicial, deveriam elaborar uma Proposta de Flexibilização Curricular-PFC, propondo dentre suas ações, que o protagonismo juvenil fosse incentivado e permitindo, assim, que os projetos de vida dos sujeitos fossem delineados a partir de escolhas dos itinerários formativos.

As reflexões aqui traçadas apontam e se orientam no entendimento de que a Reforma do ensino médio implementada no Brasil desde 2017, permite a formação integral da juventude com tempos/espacos reduzidos, distanciando o sujeito em formação de uma escola que prime, por um

espaço do aprender geral e mais amplo, construídos em processos históricos das produções humanas, além de limitar os espaços de sociabilidade e ações políticas da juventude que envolve seu protagonismo político/social no contexto escolar e na sociedade em geral.

Como forma de implementação da reforma, a BNCC se limita em selecionar o que deve ser ensinado em “comum à todos”, caracterizando um processo de unificação, homogeneização do que ensinar, não evidenciando que as diferentes realidades e desigualdades históricas, econômicas, culturais e estruturais do país não permitem que “todos” aprendam com as mesmas oportunidades, aumentando aí o abismo existente entre as classes sociais e seus sujeitos.

A relação protagonismo juvenil e escola expressa na Reforma do Ensino Médio ressalta a ideia de protagonismo juvenil, aliada às intencionalidades do modelo neoliberal e centra-se na ideia de participação dos jovens como aquele que sabe se relacionar nos seus coletivos, aquele que busca seu próprio caminho, que é responsável por si só pela construção de seu projeto de vida e que assume as responsabilidades “cidadãs” na solução dos problemas sociais encontrados.

A escola é o espaço de formação da juventude e o estado deveria ser o principal responsável por esta formação, ofertando um ensino público de qualidade estruturais, pedagógicas e formativas, para o sujeito, e não direcionando formas de ensinar e “moldando” comportamentos, no entanto, em sociedades capitalistas como a nossa, essa responsabilidade é limitada, permitindo que comportamentos, identidades e processos formativos sejam forjados numa dinâmica economicista e segregadora, transferindo para os sujeitos a responsabilidade por sua própria formação, a partir de uma perspectiva que centraliza as competências e habilidades individuais como processos formativos.

É neste cenário, que tem se organizado os movimentos atuais de “construção” do Ensino Médio. Cabe à escola, portanto, a responsabilidade de promover esta educação mais ampla que atinja o ser humano em suas múltiplas dimensões. No entanto, para que isso aconteça ela deve estar diretamente vinculada a este propósito, e na sociedade capitalista ela atua, tanto na manutenção da ordem social como se manifesta enquanto movimento contra hegemônico. É preciso, pois, tornar a ação contra hegemônica mais solidificada e efetiva, a fim de que a escola ajude por meio da formação de novos líderes, na consolidação de um projeto político e social de emancipação.

Para tanto, o protagonismo juvenil precisa ser entendido como práticas e vivências escolares que permitem experiências formativas e a capacidade de autoformação do sujeito, ajudando no desenvolvimento de práticas sociais orientadas pela autonomia e pela capacidade de reflexão das diversas contradições e mediações nos quais as relações sociais são construídas.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei Federal nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases para educação Nacional. **Diário Oficial da União** de 23 de dezembro de 1996. Brasília, DF, 1996.

BRASIL. **RESOLUÇÃO Nº 2**, de 30 de janeiro de 2012. Estabelece as Diretrizes Curriculares para o Ensino Médio. Brasília, 2012.

BRASIL, **LEI. Nº 13.415**. 16 de fevereiro de 2017. Altera a lei nº 9394/96 que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 2017.

BRASIL. **RESOLUÇÃO Nº 3**, de 21 de novembro de 2018. Atualiza as Diretrizes Curriculares para o Ensino Médio. Brasília, 2018.

BRASIL, Programa de Apoio ao Novo ensino Médio. **Documento orientador da portaria 649/2018**. Brasília, 2018.

BRESSER PEREIRA, Luiz Carlos. A Reforma do estado dos anos 90: lógica e mecanismos de controle. Brasília: **Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado**, 1997. (Cadernos MARE da reforma do estado; v. 1). Disponível em: <<http://www.bresserpereira.org.br>>. Acesso em: 17 de dezembro de 2020.

CIAVATTA, Maria. A formação integrada: a escola e o trabalho como lugares de memória e identidade. In: RAMOS, M. N.; FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M. (Org.). **Ensino médio Integrado: concepções e contradições**. 3ª ed.-São Paulo: Cortez, 2012.

COSTA, Crisolita Gonçalves dos Santos. **O sentido da escola para os jovens do ensino médio: um estudo na Escola Enedina Sampaio Melo**. Tese de doutorado em Educação. Universidade Federal do Pará. – Belém, 2017. 226 f.

COSTA, Antônio. Carlos. Gomes. da. **Protagonismo Juvenil: Adolescência, Educação e Participação Democrática**. Salvador: Fundação Odebrecht, 2000.

DUTRA, Maria de Fatima da Conceição. FREITAS Renan Moura de. Os impactos da Emenda Constitucional 95 na educação pública. Revista **Semana Pedagógica**, v.1, n.1 | 2019 disponível em: <<https://periodicos.ufpe.br/revistas/revistasemanapedagogica/>>. Acessado em 19 de dezembro de 2020.

FERRETTI, Celso João. A reforma do Ensino Médio e sua questionável concepção de qualidade da educação. **Estudos Avançados**. v 32 (93), 2018, p. 25-42.

FERRETTI, Celso João. Dagmar, M. L. TARTUCE, Gisela Lobo B. P. Protagonismo juvenil na literatura especializada e na reforma do ensino médio. **Cadernos de Pesquisa**, v. 34, n. 122, p. 411-423, maio/ago. 2004.

FIGUEIREDO, N.M.A. Método e metodologia na pesquisa científica. 2a ed. São Caetano do Sul, São Paulo, Yendis Editora, 2007.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. A Gênese do Decreto n. 5.154/2004: um debate no contexto controverso da democracia restrita. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise (orgs.) **Ensino Médio Integrado: concepções e contradições**. 3.ed.-São Paulo: Cortez, 2012.

GRAMSCI, Antônio. **Os Intelectuais e a Organização da Cultura**. Trad. Carlos Nelson Coutinho. 4.ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1982.

KRAWCZYK, Nora. Reflexão sobre alguns desafios do Ensino médio no Brasil hoje. **Cadernos de Pesquisa** v.41 n.144 set./dez. 2011. Disponível em: <[http:// www.scielo.br/scielo](http://www.scielo.br/scielo).> Acesso em 20 de dezembro de 2020.

MARX, K. O Capital: crítica da economia política. Tradução por Regis Barbosa e Flávio R. Kothe. São Paulo: Abril Cultural, 1985a. Livro 1, v.1, t.1. (Os economistas).

MINAYO, M.C.S. O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde. 11a ed. São Paulo, HUCITEC, 2008.

MINISTERIO DA EDUCAÇÃO. Prova Brasil-Apresentação. Disponível em <[http:// www. portal. mec.gov.br](http://www.portal.mec.gov.br)>. Acesso em 20 de dezembro de 2020.

OLIVEIRA, Ramon de. A Reforma do Ensino Médio como expressão da nova hegemonia neoliberal. **Educação Unisinos** – v.24, 2020, p. 02 – 20.

OLIVEIRA Dalila Andrade. **Educação básica gestão do trabalho e da pobreza**. 2ª edição. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2010.

PEREIRA, Kathiuscia Aparecida Freitas. **Protagonismo juvenil e educação da juventude no ensino médio brasileiro**. Dissertação de Mestrado em Educação. Universidade Estadual paulista Júlio de Mesquita Filho- Marília, 2009. 123 f.

SANTOS, Crisolita Gonçalves dos. **O PDE Escola: autonomia e qualidade do ensino na gestão educacional em Igarapé-Miri e na Escola Rio Tocantins**. Dissertação de Mestrado em Educação. Universidade Federal do Pará. – Belém, 2012. 231 f.

RIBAS JUNIOR. Fábio Barbosa. **Educação e Protagonismo Juvenil**. 2004. Disponível em <<http://www.prattein.com.br>> Acessado em 15 de outubro de 2020.

SANTOS, João Vitor. Base Nacional Comum Curricular – BNCC Documento determina currículo comum em todo o país para Educação Infantil e Ensinos Fundamental e Médio. Revista do Instituto Umanitas. USISINOS, Nº 516, Ano XVII, 2017. p 20-22.

SILVA. Roberto Rafael Dias da A Base Curricular que reverencia a lógica da financeirização. Revista do Instituto Umanitas. USISINOS, Nº 516, Ano XVII, 2017. p.30-36.

SILVA, Edileuza Fernandes, DE PAULA, Alessandra Valéria. BNCC do Ensino Médio e trabalho pedagógico na escola: proposta de audiência pública em Brasília. **Currículo sem Fronteiras**, v. 19, n. 3, p. 992-1010, set./dez. 2019.

SOUZA, Regina Magalhães. **O discurso do Protagonismo Juvenil**. Tese de Doutorado em Sociologia. Universidade de São Paulo - São Paulo, 2006. 350 f.



Esta obra possui uma Licença

[Creative Commons Atribuição-Não Comercial 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/)

<https://periodicos.ufpa.br/index.php/revistamargens/article/view/9580>



<http://dx.doi.org/10.18542/mri.v14i23.9580>

Submissão: 05/07/2020

Aprovação: 15/12/2020

FABRICAÇÕES DE GÊNERO NA AMAZÔNIA-BRASIL: ESTUDO DE CASO EM UMA ESCOLA PÚBLICA DE MANAUS-AM

*GENDER MANUFACTURES IN AMAZON-BRAZIL:
A CASE STUDY AT A PUBLIC SCHOOL IN MANAUS-AM*

Dielly de Castro SILVA¹

Universidade Federal Rural da Amazônia (UFRA)

Jheime Matos de SOUSA²

Universidade Federal Rural da Amazônia (UFRA)

Milton RIBEIRO

Universidade do Estado do Pará (UEPA)³

Resumo: Este artigo tem como objetivo compreender as representações de gêneros de alunos do primeiro ano do ensino médio da Escola Estadual Márcio Nery, em Manaus-AM. O desenho metodológico da pesquisa envolveu observação direta e participante durante as aulas, dinâmica em sala, exibição de uma produção audiovisual e entrevistas semiestruturadas com oito participantes deste primeiro momento, das quais selecionamos apenas quatro para análise. A partir da análise das entrevistas, observamos como as questões de gênero constituem formas de descrever os espaços e as experiências dos alunos, seja na família ou na escola.

Palavras-chave: Gênero, Representação, Escola, Família.

Abstract: This paper aims to understand the gender representations of first year high school students at Escola Estadual Márcio Nery, in Manaus-AM. The methodological design of the research involved direct observation and participant during classes, classroom dynamics, exhibition of an audiovisual production and semi-structured interviews with eight participants of this first moment, of which we selected only four for analysis. From the analysis of the interviews, we observed how gender issues constitute ways of describing the spaces and experiences of students, whether in the family or at school.

Keywords: Gender, Performance, School, Family.

¹ Técnica Administrativa na Universidade Federal Rural da Amazônia (UFRA). Especialista em Direitos Humanos e Diversidade em Educação pela Universidade Federal do Pará (UFPA). Licenciada e Bacharel em Ciências Sociais/UFPA. Graduanda em Direito/UFPA. E-mail: diellycastro@hotmail.com

² Mestranda em Educação no Instituto Federal do Pará (IFPA). Especialista em Educação em Direitos Humanos pela Universidade Federal do Pará (UFPA). Graduada em Letras – Português/UFPA. Professora da SEDUC-PA. Técnica na Universidade Federal Rural da Amazônia. E-mail: jheimemsousa@gmail.com

³ Professor de Ciências Sociais na Universidade do Estado do Pará (UEPA). Doutorando em Antropologia no Programa de Pós-Graduação em Sociologia e Antropologia da Universidade Federal do Pará (UFPA). Editor da Revista Eletrônica Visagem e Editor Associado da Revista Novos Debates da Associação Brasileira de Antropologia (ABA). E-mail: millor_ufpa@hotmail.com

1 INTRODUÇÃO

Neste trabalho, propomos analisar as representações de gênero de um grupo de alunas/os de uma turma do primeiro ano do ensino médio, da Escola Pública Estadual Marcio Nery, em Manaus-AM. O nosso objetivo é compreender as interpretações que elas/es possuem acerca das relações de gênero e refletir sobre como essas relações ganham significados na vida cotidiana. Os eixos que orientam este trabalho circunscrevem a representação social, a escola e a família como pontos nodais de valoração e significação das experiências de gênero aqui compartilhadas. Esses dois últimos serão aqui analisados em vista de verificar quais papéis desempenham neste sistema de relações sociais. Adiantamos que, como instituições sociais, possuem o papel de reiterar e reproduzir as normas construídas socialmente a respeito de possuem o papel de reiterar e reproduzir as normas construídas socialmente a respeito de gênero, raça, classe e demais eixos de diferenciação social (BUTLER, 2003; BENTO, 2011); bem como fiscalizá-las e garantir sua manutenção, seguindo aqui as proposições de Foucault (2007).

A categoria analítica gênero será articulada neste texto a partir das considerações de Gayle Rubin (2017), que afirma que o gênero: “[...] é uma divisão de sexos imposta socialmente. Ele é um produto das relações sociais de sexualidade” (p. 31). Portanto, são nas interações entre os indivíduos que o gênero se processa, as hierarquias são construídas e os papéis de gênero são articulados. Portanto, as representações coletivas acerca do gênero podem ser entendidas como categorias construídas coletivamente pelas pessoas, que são reiteradas ao longo de nossa existência e experiência individual.

Adriana Piscitelli (2009) ao abordar a história do conceito de gênero enfatiza que a diferenciação entre sexo e gênero começou a ser pensada por Robert Stoller, em 1963, e, de acordo com este psicanalista, o sexo dizia respeito às distinções biológicas entre homens e mulheres enquanto o gênero fazia referência às características impostas culturalmente, podendo sofrer variações no tempo e no espaço, pois trata-se o gênero de uma construção no plano cultural. A ideia inovadora de Stoller alcançou impacto social apenas na década de 1970, quando as mulheres passaram a se organizar para requererem igualdade frente à dominação masculina.

E quando passaram a organizar os movimentos feministas, as mulheres se apropriaram da ideia de que a inferioridade a que estavam sendo historicamente subordinadas derivavam de construções sociais e não de distinções biológicas, uma vez que “é no âmbito das relações sociais que se constroem o gênero” (LOURO, 1997. p. 32). Sendo assim, passaram a questionar, a se opor e até subverter os padrões estabelecidos, aliando-se a toda uma produção teórica que vinha sendo desenvolvida por autoras nos anos 1930, 1950 e 1970, como: a antropóloga Margaret Mead (1901-

1978), que “problematizou a ideia de que noções de feminilidade e masculinidade eram fixas, mostrando como variavam de uma cultura para outra” (PISCITELLI, 2009, p. 128); a filósofa Simone de Beauvoir (1908-1986), que estabelece o debate sobre a construção social da categoria mulher; e a também antropóloga Gayle Rubin (1949-), que elaborou o conceito que chamou de *sistema sexo/gênero*, na obra intitulada “Tráfico de mulheres: notas sobre ‘economia política’ dos sexos”, publicada em 1975, na qual estabelece que esse “é o conjunto de arranjos através dos quais uma sociedade transforma a sexualidade biológica em produtos da atividade humana” (PISCITELLI, 2009, p. 137).

A partir deste contexto é possível considerar que as questões de gênero (ou gênero como categoria de análise) se constituem como um movimento intelectual, prático e “[...] constitutivo de relações sociais baseadas nas diferenças percebidas entre os sexos e [...] (que) o gênero é uma forma primária de dar significado às relações de poder” (SCOTT, 1995, p. 86). Esse poder é qualificado pelo construto social e medido pelo pertencimento a um gênero tido como norma, o masculino; sendo o feminino detentor de poder difuso, em comparação ao seu oposto, com quem mantém, o mais das vezes, uma relação de dependência. Esta assimetria de poder favorece o homem em detrimento da mulher e dá origem a diversos tipos de violência, discriminação e desrespeito. Portanto, a igualdade de direitos, a distribuição e o exercício do poder são requeridos pelos movimentos feministas como forma de equilibrar a balança desfavorável às mulheres.

As teorias que tratam da distinção entre gênero e sexo/cultura e natureza, em suas vertentes essencialistas ou construcionistas, conformaram-se no interior dos movimentos feministas e geraram importantes conquistas para as mulheres, pois segundo Louro (1997, p. 35): “[...] essas são, muitas vezes, capazes de fazer dos espaços e instâncias de opressão, lugares de resistência e de exercício de poder”. Contudo, a plenitude na equidade de gênero ainda não foi alcançada, configurando ainda um longo caminho.

Ademais, os estudos sobre gênero discutem a desconstrução dos modelos de masculinidades e feminilidades fruto da cultura a que estamos submetidas/os, bem como a compreensão da diversidade de gênero. O sistema binário homem/mulher não satisfaz a diversidade humana com seus arranjos que incluem variadas experiências e performances de gênero, como: transexuais, travestis, *crossdresser*, andróginos, agêneras, pessoas não-binárias e afins. Tão pouco as doutrinas religiosas ou convicções filosóficas conseguem responder de maneira adequada as essas questões sem desvirtuamento ideológico problemático.

Abrindo parênteses nesta introdução, destacamos que nenhuma convicção política, filosófica, religiosa, ou mesmo quaisquer sentidos de moralidade, podem servir de base para violação de direitos ou supressão da dignidade, inerente a todos os seres humanos, como preconizados na Declaração Universal dos Direitos Humanos, Artigo 1º, de 1948. A história da humanidade mostra que, por causa de convicções de naturezas variadas, como as ideologias totalitárias, seres humanos foram submetidos a tratamentos sub-humanos, degradantes e lastimáveis.

As representações sociais, coletivas e naturalizadas, exercem o poder de conformar comportamentos e ações no mundo sensível. No entanto, apesar das vigências de gênero determinarem caminhos exclusivos sobre os quais deveremos seguir, as imposições não se realizam por completo; havendo frestas nesse sistema; ajudando assim a dinamizar as regulações e o poder. No entanto, esta dinâmica acaba por oprimir meninas e meninos que não reiteram em seu modo de ser as características demarcadas de maneira rigorosa para homens e mulheres em nossa sociedade; e um caminho delicado é evitar que isso ocorra e se propague dentro do espaço escolar.

Assim, a escola, como uma das instituições sociais responsáveis pela socialização dos indivíduos, poderia representar o espaço ideal para favorecer a igualdade e o respeito por abrigar a diversidade, constituindo-se em um modelo no qual indivíduos deveriam praticar a convivência pacífica com o diverso, sendo estimulados a partir de discussões e reflexões, a respeitar e compreender o outro.

No entanto, o conceito de escola aqui é trabalhado sob a perspectiva de Foucault (2007), que nos afirma que este é um espaço disciplinador onde se vigiam as/os *sujeitas/os-alunas/os* a fim de que os padrões e normas continuem vigorando e não sejam subvertidos. E mais, em casos de violações das normas, a punição é aplicada, cumprindo-se aí uma finalidade muito mais reguladora do que simplesmente produtora, mediadora e difusora do saber.

O que se observa nas escolas é o silenciamento em temas propícios ao conhecimento da diversidade humana, como gênero, por exemplo. O silêncio gera a perpetuação de culturas que desfavorecem o pluralismo, a democracia e a convivência pacífica entre as pessoas. A diversidade que está na cidade e no campo, nas ruas e nas casas, nos centros urbanos e nas periferias transita também pelo centro de conhecimento formal que é a escola. O transitar de vidas e pessoas diversas, aprendendo, conhecendo, descobrindo sobre as ciências propicia o desenlace de temas e questões, reflexões e questionamentos, muito embora as/os gestoras/es e equipe docente das escolas retratem as relações sociais como sendo uniformes e todas iguais, sem variações ou lições a serem aprendidas. Por isso, enfatizamos que é necessário compreender a extensão do pensamento dessas/es *sujeitas/os-alunas/os* sobre gênero e entender quais as referências dessas ideias para que assim seja possível

pensar em maneiras de abordar o tema em sala, objetivando a desconstrução de preconceitos e discriminação originados das relações de gênero.

Em termos de desenho metodológico, a pesquisa foi realizada na Escola Estadual Márcio Nery, em Manaus-AM. Os dados apresentados aqui foram coletados por meio de entrevista semiestruturadas, constando de um primeiro momento com aula introdutória na disciplina de Sociologia e exibição de um material audiovisual intitulado “Gênero nas Escolas”, produzido por Lorelay Fox, uma *drag queen* que possui um canal no YouTube chamado “Para Tudo”. No vídeo, de aproximadamente quatro minutos, de uma maneira bastante didática, Lorelay explica o que é gênero e destaca a importância de discutir esse tema no ambiente escolar. Esse momento de preparação ocorreu em uma aula apenas e serviu como ponte para explorar a temática durante as entrevistas. O público-alvo foram alunas/os do primeiro ano do ensino médio, uma vez que a temática aqui abordada se encontrava fundamentada nas Diretrizes Curriculares Nacionais e na Proposta Curricular do Ensino Médio – Sociologia, do Estado do Amazonas, em 2016. No entanto, atualmente, o ensino médio brasileiro é regulamentado pela Resolução CNE/CP n. 4, de 17 de dezembro de 2018, que instituiu a Base Nacional Curricular Comum na etapa do Ensino Médio (BNCC-EM) e fez desaparecer as palavras gênero e sexualidade de seu texto final. No documento que regulamenta o Ensino Médio no Amazonas, o conteúdo “Gênero e Diversidade” propunha-se que as/os alunas/os alcançassem a competência de: “Analisar e compreender as condições possibilitadoras da emergência de novos gêneros [...], de modo a ressaltar a diversidade”; desenvolvam a habilidade de “Identificar a emergência de novos gêneros” (p. 4).

Após esta breve apresentação, apontamos que o presente artigo está organizado em três seções, a saber: a primeira seção é sobre as dimensões metodológicas da pesquisa de campo, na qual abordamos sob quais circunstâncias ocorreu a apresentação do vídeo descrito acima em sala, seguido por uma breve descrição sobre este momento introdutório, o andamento da aula e a reação das/os alunas/os durante essa exibição; na segunda seção, abordaremos a relação com as famílias e as percepções das/os jovens alunas/os sobre essa instituição social; por fim, na última seção, analisaremos como a escola pode ser entendida com um espaço de reprodução das normas gênero. Outrossim, entendemos e destacamos que o tema das relações de gênero expande-se para além do binarismo homem/mulher e apontamos para a urgência em falar sobre gênero e identidades sexuais em ambientes escolares. Contudo, neste artigo, detemo-nos em analisar e compreender apenas o duplo feminino/masculino e os papéis de gênero desempenhados por cada uma dessas pessoas *em relação*, como preconizado por Scott (1995).

2 QUANDO O CAMPO É A ESCOLA: QUESTÕES DE MÉTODO

Manaus é a capital do estado do Amazonas, um espaço com área de 11.401,092 km², o que corresponde a dez vezes o tamanho da cidade de Belém-PA, cidade de nascimento das/os autoras/es desse artigo. Desde o Decreto Municipal n. 2924, de 07 de agosto de 1995, a região metropolitana encontra-se dividida em sete zonas, a saber: Zona Sul, Zona Norte, Zona Oeste, Zona Leste, Zona Centro- Oeste, Zona Centro Sul e Zona Rural. A Zona Sul é considerada a mais elitizada da cidade, está localizada próxima à área central da capita e situam-se nela a Universidade Estadual do Amazonas, o Instituto Federal do Amazonas, Fundação Alfredo da Matta – centro de referência nacional e internacional no tratamento de Hanseníase e dermatologia tropical – e o Teatro Amazonas – um dos equipamentos fundamentais na constituição do centro histórico de Manaus. Por esses motivos, a Zona Sul é considerada um bairro nobre, uma área cara para algumas/ns moradoras/es da cidade.

66

Nosso campo de pesquisa situou-se na escola Márcio Nery, localizada no limite entre dois bairros da Zona Sul, São Francisco e Cachoeirinha. Apesar de ser uma área considerada nobre, alguns bairros da Zona Sul figuram, nos meios de comunicação, como bairros com índices altos de tráfico de drogas, como é o caso do São Francisco. Por conta deste fato, em 2015, a escola deixou de funcionar no turno da noite, devido à incidência de tráfico nas proximidades, que colocava em risco a segurança de toda a comunidade escolar. Atualmente, a Escola Estadual Marcio Nery funciona apenas no turno matutino e vespertino, possui quatorze turmas, sendo quatro de primeiro ano do ensino médio, cinco de segundo e cinco de terceiro ano. Ela atende, em grande parte, um quantitativo de 1.228 alunas/os regularmente matriculadas/os. De acordo com o setor pedagógico, uma pequena parte dessas/es alunas/os é proveniente de bairros próximos, como Praça 14, Petrópolis, São Jorge e Raiz, e a maior parte são dos dois bairros que dividem a escola, Cachoeirinha e São Francisco; sendo este último bastante conhecido pela presença do tráfico de drogas ilícitas e de altos índices de violência.

A escola convive com esses problemas sociais e vem criando algumas ações de enfrentamento, ainda que sem o apoio da Secretaria de Educação local, como é o caso do Dia D, que ocorre uma vez a cada semestre. Neste dia, as/os alunas/os, professoras/es, mães, pais e/ou responsáveis pelas/os jovens participam de campanhas preventivas contra o uso de drogas. As feiras bimestrais também constituem uma forma de a escola buscar aproximação com a comunidade: a primeira do ano a ser realizada é a Feira de Humanas, no mês de abril; a Feira Literária ocorre em junho; a Feira de

BioExatas em setembro; e, por fim, os jogos estudantis e comunitários. Nesta ocasião, as/os próprias/os alunas/os, sob a orientação das/os professoras/es de cada uma dessas áreas, produzem os trabalhos referentes aos temas de cada feira e se responsabilizam por divulgar o evento nas imediações da escola. Esta programação foi desenhada no Projeto Político Pedagógico (PPP) como uma forma de integração da escola com a comunidade. As feiras ocorrem há três anos e tem conseguido alcançar o objetivo a que se propõe, de acordo com a direção; e a presença da comunidade tem sido significativa.

Na busca de inserção das mães, dos pais e/ou das/os responsáveis no cotidiano escolar das/os alunas/os, o projeto político da E. E. Márcio Nery incluiu em suas atividades ordinárias a apresentação do Projeto de Lei Suplementar n. 620/2011, aprovado na Câmara dos Deputados do Estado do Amazonas, que permite a ausência do trabalhador para comparecimento às reuniões escolares das/os filhas/os desde que apresente comprovante de comparecimento à escola. Assim, antes das reuniões, as/os professoras/es são orientadas/os a explicar em sala de aula o conteúdo deste projeto de lei a fim de garantir a presença dos pais nas reuniões sobre o desempenho escolar das/os alunas/os. Infelizmente, esta ação ainda não teve um resultado satisfatório, pois é possível observar nas listas de frequência das reuniões uma participação de mães, pais e/ou responsáveis muito inferior a de alunas/os que a escola possui.

O quadro de docentes da escola é composto por trinta professoras/es. E integra, ainda, a comunidade escolar um diretor, um pedagogo, duas secretárias, um porteiro, quatro auxiliares de cozinha, duas pessoas responsáveis pelos serviços gerais, uma bibliotecária –função que é exercida por uma das professoras em tempo vago.

A estrutura física da escola é composta por 14 salas de aula, uma sala das/os professoras/es, uma sala destinada à Hora de Trabalho Pedagógico (HTP), uma biblioteca (que funciona em períodos específicos já que não tem ainda um/a funcionária/o destinada/o exclusivamente para esta função), uma quadra de esportes, quatro banheiros, um laboratório de ciências e um auditório (que ainda se encontrava em construção em 2016).

A pesquisa foi realizada exclusivamente com alunas/os do turno da manhã, de uma turma pertencente ao primeiro ano do ensino médio. A turma contém um total de quarenta pessoas matriculadas; deste total, oito participaram das entrevistas. Optamos por selecionar quatro das entrevistas para compor este trabalho, levando-se em conta o tempo destinado à produção deste artigo.

A turma do primeiro ano foi escolhida porque o conteúdo “Diversidade de Gênero” faz parte do Programa Curricular de Sociologia, portanto, a temática trabalhada em sala constituiu a

oportunidade ideal de realização deste trabalho junto desta turma. Antes de participarem da entrevista, as/os alunas/os assistiram a uma aula introdutória relativa ao conteúdo supracitado, como explicado em parágrafos anteriores.

Na etapa de elaboração do plano de aula, recorremos à metodologia utilizada no “Módulo IV: Diversidade: Políticas Públicas, Escola e Sociedade I – Gênero”, do Curso de Especialização em Educação em Direitos Humanos e Diversidade (EDHDI) da Universidade Federal do Pará, coordenado pela Profa. Dra. Marlene Freitas nos anos de 2015-2016; as duas coautoras deste trabalho foram alunas deste curso. Em uma das aulas deste módulo, o professor que assina a coautoria deste texto iniciou a aula realizando uma breve dinâmica: traçando uma linha vertical, dividindo o quadro ao meio, escreveu em um dos lados, no topo do quadro, a palavra “mulher”; e no outro lado a palavra “homem”. Após uma pequena intervenção sobre a forma como conduziríamos a dinâmica, foi-nos pedido que de um lado ditássemos de forma espontânea palavras (substantivas ou adjetivas) que representassem o termo “mulher” e “homem”. Para surpresa da turma, aquele exercício demonstrou que nós não estávamos livres de reiterar as normas, estereótipos e convenções de gênero presentes em nossa sociedade: o espanto foi tanto que percebemos que a palavra “vulgar” é mais utilizada para referir-se às mulheres que aos homens, por exemplo.

Esta simples atividade tornou-se complexa à medida que deslocou os nossos olhares em direção às situações que naturalizam os lugares de subordinação das mulheres; levando à percepção do alcance que essas definições possuem ao aprisionar todas/os nós; e reconhecer a urgência de contribuirmos para a desconstrução dessas definições essencializadas. Na reconstrução desse exercício na turma do primeiro ano na E. E. Márcio Nery, tivemos o seguinte resultado:

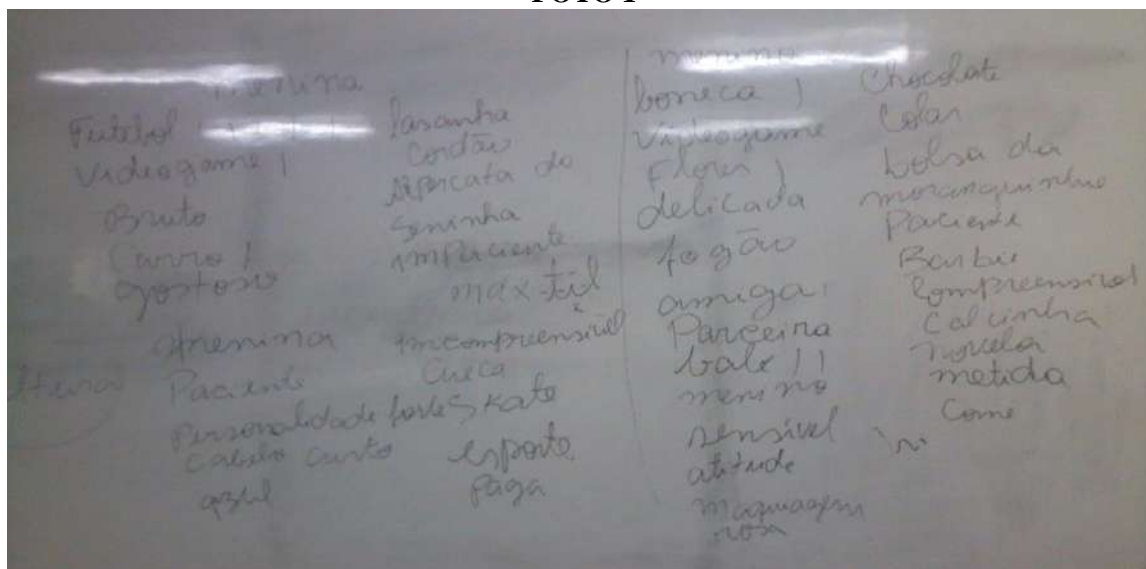
QUADRO 1: JOGO DE GÊNERO

MENINA	MENINO
BONECA, VIDEOGAME, FLORES, DELICADA, FOGÃO, AMIGA, PARCEIRA, BALÉ, MENINO, SENSÍVEL, ATITUDE, MAQUIAGEM, ROSA, CHOCOLATE, COLAR, BOLSA DA MORANGUINHO, PACIENTE, BARBIE, COMPREENSÍVEL, CALCINHA, NOVELA, METIDA, COME.	FUTEBOL, VÍDEOGAME, BRUTO, CARRO, GOSTOSO, MENINA, PACIENTE, PERSONALIDADE FORTE, CABELO CURTO, AZUL, LASANHA, CORDÃO, ALPERCATA DO SENINHA, MAXSTEEL, INCOMPREENSÍVEL, CUECA, SKATE, PAGA (A CONTA)

Fonte: Pesquisa de Campo, 2016.

Após a dinâmica em sala e elencadas as palavras (substantivas e adjetivas) associadas às representações sobre meninas e meninos, elas/es foram questionadas/os sobre a possibilidade de inversão daquela ordem; se aceitariam que as palavras usadas para definir os meninos fossem usadas para descrever as meninas e vice-versa. Como demonstrado abaixo:

FOTO 1



Fonte: Dielly Castro, 2016.

O questionamento gerou uma discussão: algumas/ns alunas/os disseram não ver problemas em “videogames” e “carros” serem permitidos às meninas; outras/os reagiram à “maquiagem”, “balé” e “bonecas” serem permitidos aos meninos. Esta inversão constitui-se como problemática porque ataca o sistema binário rígido homem/mulher: o qual não permite que homens adentrem os espaços determinados como feminino, pois isto significaria deixar de ser homem. O homem, definido como a norma em diversos sistemas sociais, políticos e econômico, deve conservar sua masculinidade e não maculá-la com práticas atribuídas às mulheres – consideradas como inferiores, na maioria das vezes. Portanto, não é admissível a brincadeira de bonecas entre os meninos.

A construção desta hierarquia em consonância com os modelos de masculinidades inviabiliza a aceitação de meninos com práticas ditas afeminadas, como afirma Scott (1995, p. 82): “[...] A ideia de masculinidade repousa na repressão necessária de aspectos femininos - do potencial do sujeito para a bissexualidade - e introduz o conflito na oposição entre o masculino e o feminino”. Por isso, brincar de boneca não pode, de forma alguma, ser concebida como atividade desenvolvida pelos meninos.

Ademais, há uma prescrição de gênero, no sentido de ser somente homem ou mulher, ou encontrar-se circunscrito apenas às regras atribuídas a um ou outro (nunca aos dois!); não sendo

permitido maneirismos e atitudes lidos femininos em homens e vice-versa; isto porque a identidade de gênero em seu sentido classificatório antagônico rígido exclui as semelhanças naturais compartilhadas por homens e mulheres, como afirma Rubin (2017):

Longe de ser uma expressão de diferenças naturais, a identidade de gênero exclusiva é a supressão de semelhanças naturais. E isso demanda repressão: nos homens, do que quer que seja a versão local de traços “femininos”; nas mulheres, do que quer que seja a versão local de traços “masculinos”. A divisão dos sexos tem como efeito reprimir certas características de personalidade de praticamente todas as pessoas, homens e mulheres. Este é o sistema social que oprime as mulheres nas relações de troca nele vigente, e que oprime a todos com sua insistência em uma divisão rígida de personalidade (p. 31-32).

Em se tratando da brincadeira com bonecas, esta atividade está ligada ao incentivo e ao treinamento do *saber-cuidar*, uma vez que é disseminada a ideia de que apenas as mulheres *cisgênero* são capazes de conceber outro ser humano. Então, podemos pensar (e a sociedade ratifica isto) que, baseado nesta capacidade, as mulheres nascem para serem mães e por isso precisam aprender o cuidado. Porém, o cuidado também deveria ser uma habilidade desenvolvida pelo homem, visto que também é parte essencial na concepção moderna de indivíduo.

Portanto, podemos enquadrar neste sentido as semelhanças naturais entre homens e mulheres em termos fisiológicos e reprodutivos, pois a união sexual entre um homem e uma mulher é que produz um ser humano, portanto, ambos devem desenvolver habilidades em relação ao cuidado. Entretanto, não há viabilidade neste pensamento já que a oposição/binaridade é impositiva em todas as situações e formas. Como corolário, a brincadeira de boneca é somente para meninas.

A ideia de atribuir o cuidado à mulher, baseada em disposições biológicas, contrapõe-se às teorias de gênero de caráter construtivista, uma vez que os estudos evidenciam que justamente desconstruir a visão naturalizada que determina os papéis das mulheres na sociedade é o vetor que dá impulso às políticas de gênero. Na famosa frase “Ninguém nasce mulher: torna-se mulher”, Beauvoir (1967) nos apresenta a ideia de gênero como construção social e prossegue: “Nenhum destino biológico, psíquico, econômico define a forma que a fêmea humana assume no seio da sociedade; é o conjunto da civilização que elabora esse produto intermediário entre o macho e o castrado que qualificam de feminino. Somente a mediação de outrem pode constituir um indivíduo como um outro.” (p. 9).

Esta é uma provocação das certezas do gênero enquanto essência porque somos levadas/os a repensar todo um ciclo de aprendizado e passamos a questionar a construção sociocultural que nos enquadrou como pessoas de determinado gênero. Assim, apareceu como conflitante para algumas meninas e meninos da turma perceberem que palavras e objetos sobre os quais elas/es aprenderam a

enxergar exclusivamente como femininos ou masculinos agora poderiam pertencer a ambos os gêneros.

Após a livre exposição dos argumentos, a aula seguiu com uma breve explicação sobre como essas diferenças operam no plano sociocultural, bem como se articulam no plano das representações e do imaginário social. Não podemos deixar de mencionar aqui o quanto este assunto mobilizou a turma. As/Os alunas/os demonstraram-se interessadas/os em expor suas ideias, em debater a temática e, durante a exposição, aqueles olhares reflexivos poderiam facilmente ser igualados aos olhares das/os alunas/os da EDHDI; posto que ambas as turmas foram levadas a experimentar o questionamento acerca das regulações de gênero.

Com o final da explicação, as/os alunas/os assistiram ao vídeo intitulado “Gênero nas Escolas”⁴, que compõe o canal “Para Tudo”, no YouTube. Nele, a *drag queen* Lorelay Fox, interpretada pelo publicitário Danilo Dabague, explica de forma bastante didática a importância das abordagens de gênero nas escolas. Partindo de uma experiência vivenciada durante a infância, na qual recebeu da professora a orientação de brincar apenas com meninos, a apresentadora reafirma a prerrogativa de tratar as questões de gênero nas escolas como Direitos Humanos e problematiza ainda a atuação da escola que por vezes reforça as normas de gênero.

Após a exibição do vídeo, à primeira reação da turma, coube a seguinte pergunta: “Isso é homem ou mulher, professora?”. Como resposta, provocamos com outro questionamento: “O que é ser homem e o que é ser mulher para vocês?”. Seguiu-se o silêncio. Por fim, uma outra pergunta foi lançada: “Com base no quadro que vocês construíram, na imagem de Lorelay e na as características que vocês utilizaram para compor esse quadro, podemos definir o que é ser menino e o que é ser menina?”. A resposta foi uníssona: “Não!”.

Após essa aula introdutória, com o objetivo de cumprir as metas deste trabalho e para nos aprofundarmos nas representações que estas/es alunas/os possuíam sobre gênero, realizamos entrevistas semiestruturadas com alguns alunos da escola E. E. Marcio Nery. Os critérios utilizados para selecionar as/os participantes dessa etapa da pesquisa foram, cumulativamente, terem participado da aula introdutória sobre gênero ministrada na turma do primeiro ano da Escola Marcio Nery e terem irmãos/ãos. Este último critério fora estabelecido ainda durante a construção da pesquisa e na etapa de elaboração das perguntas que iriam compor a entrevista semiestruturada, pois no nosso entendimento

⁴ Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=ZIJ2Ifu6SIM>

seria mais simples para as/os alunas/os que tivessem irmãs/ãos identificarem as possíveis diferenças na criação e na relação familiar, caso estas se fizessem presentes.

Nas entrevistas, procuramos basicamente conhecer um pouco do cotidiano das/os alunas/os em casa e na escola, extraindo elementos de seu convívio social com as mães, pais, irmãs/ãos e colegas da escola com a intenção de identificar como as relações de gênero constituem esses espaços. Para ter acesso mais direto à representação de gênero construída por esses alunos, eles foram questionados sobre o que é ser menino e o que é ser menina. As conversas foram realizadas na escola, durante os momentos nos quais os alunos encontravam-se sem aula ou qualquer atividade escolar.

3 QUESTÕES DE GÊNERO NA FAMÍLIA: FABRICANDO MENINAS E MENINOS

As diferenças em relação ao gênero manifestam-se no convívio familiar, na criação das/os filhas/os, no modo de tratar meninas e meninos dentro de casa e nas formas como se expressam os modelos de masculinidade ou feminilidade no espaço público. Neste sentido, as quatro pessoas que participaram desta pesquisa possuem irmãs e irmãos e todas foram unânimes em afirmar que existe diferença na criação de mulheres e homens.

Mayara, 16 anos, tem três irmãs e irmãos e afirma que a diferença está na liberdade que o irmão homem possui. A liberdade pensada por ela diz respeito a ter permissão da mãe e do pai para sair sozinha de casa. Ela sente que seu acesso ao espaço público, por exemplo, é mais limitado que o de seu irmão Max, como demonstra o trecho da entrevista abaixo:

Pesquisadoras/es: Então... você e o Max são criados da mesma forma? Têm as mesmas responsabilidades?

Mayara: Nas coisas de casa sim, mas de sair não. O Max sempre sai com os colegas dele na rua, mas pra sair eu tenho que pedir pra minha amiga ou pra mãe da minha amiga ligar pra mamãe pra ela poder deixar eu ir.

Pesquisadoras/es: Mas isso é preocupação da sua mãe, né?!

Mayara: E por que ela não faz o mesmo com ele? Se eu demoro ela vai atrás de mim e eu chego em casa e ela faz gritaria, mas com ele não... o Max pode até dormir na rua (risos).

A liberdade também aparece ainda como marcador da diferença na criação de meninas e meninos na conversa que tivemos com mais dois entrevistados. Gabriel, 15 anos, tem uma irmã de 10 anos, e quando questionado sobre o que significava ser menina e ser menino, ele responde:

Pesquisadoras/es: O que é ser menino e o que é ser menina pra ti?

Gabriel: Bom... eu não sei lhe dizer como é ser menina, mas minha vida comparada com a de menina é bem mais livre; de ter muitos amigos... pra mulher é tipo mais fechado... mais presa... não que ela não pode fazer um monte de coisa; ela pode, mas é mais difícil.

Elisa, 15 anos, possui dois irmãos e, assim como Mayara, ressalta que uma das diferenças de criação entre ela e os irmãos, é a liberdade de sair:

Pesquisadoras/es: Que outras diferenças você percebe na criação de vocês?

Elisa: Tem a questão de sair. Eles podem sair mais que a gente. A mamãe sempre diz que a gente não tem que ficar andando pela rua.

Pesquisadoras/es: Tu concorda com ela?

Elisa: Por uma parte sim, mas por outra não... os meninos também não deveriam ficar muito na rua, [pois] acontece um monte de coisas não só com as meninas, com os meninos também.

Uma possível análise desses trechos recortados de entrevistas, e da concepção das/os entrevistadas/os sobre a liberdade, nos leva inevitavelmente a recorrer ao uso das categorias *casa* e *rua* para problematizar a relação que se constitui como um dilema brasileiro: a relação entre o público e privado. O antropólogo Roberto DaMatta (1997) define a rua como espaço da *malandragem*, do perigo e da sujeira; um espaço sem regras, no qual se pode fazer de tudo – o lugar da objetividade da burocracia. Como contraponto, temos a casa como uma categoria oposta, pois este seria o espaço dos códigos morais, um espaço protegido, possuidor de regras determinadas (pelo patriarca) e específicas – o lugar da subjetividade da família. Não fazemos em casa aquilo que fazemos na rua, ou seja, se lá foram não existem regras, dentro de casa você deverá seguir algumas.

E nas falas de nossas/os entrevistadas/os percebemos que as práticas de socialização que constroem a identidade em meninos são tecidas com mais facilidade em espaços públicos; ao passo que entre as meninas a fabricação de gênero está associada ao âmbito privado; é perceptível ainda que a socialização das meninas no espaço público recebe mais a vigilância de mães, pais e da família que a dos meninos.

Entender a liberdade a partir desse ponto de vista nos leva a algumas conclusões importantes, como as observadas pela entrevistada Elisa: a rua oferece perigo tanto para os meninos quanto para as meninas. Porém, enquanto protegemos as meninas no ambiente seguro da casa, com regras morais bem definidas e circunscrevendo suas formas de trânsito entre os espaços públicos e privados, continuamos enviando nossos meninos para os perigos e a desordem que habitam na rua.

Uma outra explicação para as meninas conformarem-se ao espaço doméstico estaria na capacidade de engravidar e, conseqüentemente, desenvolver a maternidade. As relações sociais que organizam as famílias priorizam a mulher no espaço privado do lar, tendo em vista a naturalização da condição maternal. E disso decorrem as outras formas de inserção da mulher na experiência do cuidado, como a responsabilidade de cuidar da casa e da família. A diferença biológica entre homens e mulheres orienta os papéis de gênero e situa, desde a infância, a mulher no espaço doméstico, como afirma Piscitelli (2009):

Em muitos cenários, a vinculação entre qualidades femininas e a capacidade de conceber filhos e dar à luz contribui para que a principal atividade atribuída às mulheres seja a maternidade, e que o espaço doméstico e familiar seja visto como seu principal local de atuação. (p. 118).

Por outro lado, a sociedade segue reiterando a existência de espaços sociais definidos para meninas e meninos e condicionam uma assimetria na maneira como se olha para aquelas: meninas que estão na rua não devem ser tratadas como as meninas que estão em casa, sendo as primeiras menos dignas de respeito. De forma similar operam as circunstâncias acerca de um menino que prefere ficar dentro de casa ao invés de sair com os amigos; ele não será encarado como homem o suficiente.

Um outro caminho apontado pelas entrevistas diz respeito aos afazeres domésticos. Estes são direcionados sempre às meninas, uma vez que elas são criadas para ser donas de casa ou, no mínimo, expertises no manejo do *saber-cuidar*. Trata-se da construção de seres capazes de cuidar e para isso torna-se imprescindível as habilidades nos afazeres domésticos porque o cuidado parte do âmbito familiar para o espaço público.

O historiador Philippe Ariès (1986) narra como a criança era vista no século XVII, momento no qual a educação era monopólio do sexo masculino e as crianças do sexo feminino eram criadas para serem excelentes donas de casa, habilidosas nas atividades domésticas. Quando comparamos com tempos atuais, observamos que as mulheres adquiriram o direito à educação, no entanto, o treino para ser do lar persiste em comparação à criação dos meninos. Assim, é possível observar na fala de Elisa quando considera que uma das diferenças entre ela e o irmão é a realização das tarefas domésticas:

Pesquisadoras/es: Tu consegues perceber alguma diferença na criação que tu e tua irmã tiveram com a criação que os teus irmãos tiveram?

Elisa: Sim! Tem muita diferença.

Pesquisadoras/es: Tipo, quais?

Elisa: Assim... a gente sempre teve que fazer os trabalhos da casa, e eles (os irmãos) nem sempre tem que fazer.

Os trabalhos domésticos se estendem por toda a vida das mulheres, resultando em duplas (e até triplas) jornadas no período do emprego formal, com as atividades remuneradas. Então, não importa quão cansada esteja, pois quando há um homem e uma mulher dividindo os mesmos ambientes, esta sempre vai arcar com a obrigação de trabalhar dentro e fora de casa, realizando as tarefas de organização e manutenção do espaço doméstico. A dupla (ou tripla) jornada é realidade e explicita a divisão de tarefas advindas da diferença entre os sexos. O homem não precisa desempenhar

esta dupla jornada nos casos em que trabalha fora, pois culturalmente o homem é apenas o provedor, aquele que sustenta o lar.

Ainda que haja lares nos quais as mulheres são criadas sem precisar aprender atividades domésticas – como lavar, passar e cozinhar – a sociedade se encarrega de questionar estas mulheres do porquê de elas não estarem desempenhando seus *papéis* de mulheres. A cobrança é explícita quando uma mulher afirma não saber cozinhar. Isto soa para muitas pessoas como uma ofensa às relações e normas que estabeleceram a divisão de tarefas baseadas no sistema sexo/gênero.

Como aponta Piscitelli (2009), em uma pesquisa realizada em 2001, a Fundação Perseu constatou que 96% das entrevistadas (de um espaço amostral de 2.502 entrevistas) “cuidavam das tarefas domésticas e das crianças, mesmo que também trabalhassem fora de casa. Nos casos em que o trabalho doméstico era dividido com outra pessoa, em quase a metade dessas situações dividiam-no com outra mulher, geralmente a mãe ou as filhas” (p. 121). Mais um exemplo de como as mulheres ainda figuram como elementos centrais no que diz respeito aos afazeres domésticos.

Estes fatos, em consonância com nossa pesquisa, revelam que as meninas são obrigadas a lavar, passar e cozinhar por imposições relacionadas ao gênero, por uma divisão baseada na essência da condição feminina e as origens disto adviriam de sua capacidade natural de gerar filhos, frutos de uma concepção essencialista das relações sociais. São diferenças entre homens e mulheres tendo como critério corpos que podem (ou não) gerar vidas.

Analisamos também nos discursos das/os entrevistadas/os que o gênero feminino é visto como alguém que sempre é descrito como comportada, regrada nos modos e aquela que não viola normas. A submissão tem de ser parte de sua personalidade. O espírito “baderneiro” caberia aos meninos, aos quais são permitidos violar regras, subverter ordens e ultrapassar os limites, que são vistos como desafios a serem superados, como no trecho:

Mayara: os meninos falam mais e levam tudo na brincadeira e todo mundo acha legal, mas a menina não, tem que sempre fazer as *coisas direitinho*, e sempre não pode errar (grifo nosso).

Gabriel: Ah, ela sempre tem ajuda pra fazer as coisas, eu e meu irmão não, e ela *sempre se comporta melhor* e todo mundo fica falando dela (grifo nosso).

“Fazer as coisas direitinho” e “sempre se comportar melhor” significam fazer coisas de menina ou agir como uma menina. A pergunta surge tão logo as evidências afloram: ser comportada é coisa de menina mesmo? É uma habilidade ou característica inata pelas quais são responsáveis os cromossomos XX? Ou foi alguém que determinou que devia ser assim? De outra forma, a falta de

comportamento adequado é uma característica própria dos meninos? É uma característica presente nos cromossomos XY? Por certo que não.

A antropóloga Margaret Mead afirma que os traços de caráter, como o comportamento (adequado ou não), são aprendidos desde que a criança nasce (PISCITELLI, 2009, p. 129). Ou seja, são aprendidos e não inatos ou próprios de uma criança do sexo feminino ou masculino. E isso levamos a crer que o comportamento regrado de uma menina não é responsabilidade do condicionamento biológico e sim uma construção social, uma demarcação de caráter engendrada nas (e pelas) interações sociais. Um menino pode ser mais contido em suas atitudes do que uma menina, pode seguir regras, ser obediente e outras coisas consideradas femininas e isso não deve ser pensando como uma perda de suas características masculinas.

A forma como criamos meninas e meninos segue o caminho da naturalização das diferenças baseadas nos corpos sexuados, na representação determinada pelos órgãos geniais. Logo, um menino comportado demais é criticado e uma menina não-comportada é criticada da mesma forma e tudo isso porque as características morais que as/os diferenciam precisam respeitar os códigos de conduta: existem coisas de menino e coisas de menina. Isso aparece como algo inventado e construído nas relações sociais que se tornam verdade absoluta tão logo reiterado por todas/os.

A seguir, resumimos as contraposições apresentadas, direta ou indiretamente, nos discursos das/os alunas/os entrevistadas/os sobre o que caberia a meninos e a meninas. São termos, palavras e associações que representam o jogo das relações de gênero em seu antagonismo e binaridade:

QUADRO 2: REPRESENTAÇÕES DE GÊNERO 1

MENINO	MENINA
Liberdade	Privação
Espaço público	Espaço privado
Tarefas domésticas facultativas	Tarefas domésticas obrigatórias
Não-comportado	Comportada

Fonte: Pesquisa de Campo, 2016.

Essas representações são absorvidas e reproduzidas e constituem o centro nevrálgico do sistema sexo/gênero, no qual as irradiações espelham a binaridade, antagonismo e oposição entre mulheres e homens, que servem para que pensemos como rearticular essas dimensões que estão assentadas em naturalizações e essencializações de toda ordem; é urgente atacarmos teoricamente esses esses dispositivos.

4 QUESTÕES DE GÊNERO NA ESCOLA: MODELANDO MENINAS E MENINOS

Nas falas de nossas/os entrevistadas/os, a escola é vivenciada como um espaço essencial de sociabilidade, uma vez que possuem a liberdade regulada pelos pais, é na escola que tecem as principais relações sociais. Por outro, é possível também perceber que as representações sobre ser menino ou menina que as/os alunas/os possuem são também reproduzidas no ambiente de interação social que é a escola.

Destacamos aqui as falas que dizem respeito a uma ideia que ainda é realidade entre nossas/os alunas/os: a construção de um modelo de comportamento para as meninas-alunas e meninos-alunos; muitas vezes este comportamento é monitorado de perto por algumas/ns professoras/es.

Pesquisadoras/es: Aqui na escola, tu consegues perceber alguma diferença na forma em que os meninos e as meninas são tratados?

Elisa: Como assim, por quem? Pelas/os professoras/es?

Pesquisadoras/es: No geral, na sua sala de aula, por exemplo, os meninos têm tratamento igual a vocês?

Elisa: Ah, tá... não... tem algumas coisas que não.

Pesquisadoras/es: Podes me dar um exemplo?

Elisa: Hum... por exemplo quando tem trabalho em grupo, sempre a gente tem que organizar tudo, e até copiar, porque a letra deles é horrível (risos). Quando tem também alguma coisa que toda a turma tem que fazer... a feira de Humanas, a gente que arrumou e comprou as coisas, eles só desarrumaram depois e carregaram as cadeiras pra sala.

Pesquisadoras/es: E por que vocês não pediram a ajuda deles para a organização?

Elisa: Ah... professora, porque eles não sabem arrumar nada (risos) e também a professora que *tava* com a gente disse que era melhor só as meninas virem arrumar.

Observamos na fala de Elisa dois estereótipos que ainda persistem: um é a suposta diferença entre as letras de meninas e meninos; aquelas teriam a “letra mais bonita”. E, por isso, nos trabalhos em grupo, acabariam assumindo a maior parte da responsabilidade. Outra ideia viria da maior capacidade de organização atribuída às meninas. Estes estereótipos continuam sendo utilizados para justificar a atribuição de maiores responsabilidades para meninas e isentar os meninos de algumas tarefas pertinentes ao âmbito escolar. A reprodução de tais estereótipos, principalmente deste último, extrapola o espaço da escola e em determinados momentos alcançam o ambiente da casa, por exemplo: os meninos não são convidados a realizar atividades que visem manter a organização do ambiente, uma vez que esta capacidade é considerada feminina.

Para dar ênfase a esta ideia, temos um episódio relatado por Nayara, que conta que em determinada ocasião, ao levar seu caderno para que a professora lhe corrigisse a tarefa, recebeu uma advertência: a professora se incomodou com o estado do caderno e com a letra de Nayara. Em contrapartida, o colega com o caderno nas mesmas condições que o dela não sofreu nenhuma advertência.

Nayara: Ela ficou falando que meu caderno deveria ser mais organizado. E ainda escreveu que eu tinha que escrever melhor. Depois o Luan entregou o dele... a senhora já viu o bacalhau que o Luan chama de caderno, né?! (risos) E ela só corrigiu e nem falou nada.

A organização como característica eminentemente das meninas e a bagunça e desorganização como característica dos meninos foram citadas por todas/os as/os quatro entrevistadas/os. O aluno Robert aponta uma diferença interessante para nossa reflexão ao ser questionado sobre as diferenças entre meninos e meninas na escola e na sua sala de aula.

Robert: Meninas trazem comida e os meninos refrigerantes (risos).

Pesquisadoras/es: Por que vocês escolhem trazer os refrigerantes?

Robert: Porque é mais fácil (risos). Mas não é a gente que escolhe não... é só o que sobra pra nós trazer. (risos)

Elisa, quando questionada sobre o fato mencionado por Robert, responde:

Elisa: Eles nunca querem ter trabalho com nada, professora! Sempre escolhem trazer coisas pra beber ou dar dinheiro pra gente comprar; pegam sempre o mais fácil.

Pesquisadoras/es: E porque vocês não tentam inverter: deixem as comidas com eles e tragam o refrigerante?

Elisa: Aí, a gente só vai beber refrigerante porque eles não vão trazer! É certeza, professora!

No entanto, Thiago se demonstra mais otimista sobre essa possibilidade:

Pesquisadoras/es: E se vocês invertessem: as meninas trouxessem as bebidas e vocês ficassem com a comida?

Thiago: A gente teria que trazer, né, pra não ficar com fome (risos)!

Esta divisão não é estranha para muitas/os de nós, pois ao lembrarmos de nosso cotidiano no espaço escolar seremos capazes de lembrar de pelo menos uma ocasião em que durante a organização da costumeira confraternização de fim de ano da turma tudo pareceu solucionado com um inocente: “as meninas trazem a comida e os meninos trazem refrigerantes”. Talvez nunca tenhamos nos questionado o porquê de os pratos de comida serem atribuição das meninas – mesmo sabendo que dependendo da faixa etária da turma, não seria elas a cozinhar –, e porque para os meninos temos tarefas bem mais simples: contribuir financeiramente, trazer os materiais descartáveis ou simplesmente trazer os refrigerantes. Quando normatizamos esta divisão na sala de aula, estamos colaborando para a manutenção da norma social pensada para os gêneros que situa os homens fora do ambiente da cozinha, deixando-o pensar que comprar os refrigerantes já está de bom tamanho.

Estar no ambiente da cozinha, ou fora dele, não é o ponto central da discussão e sim como representamos em termos de gênero esse espaço, quem (não) está nele e o motivo disso acontecer.

Ou ainda, quem é obrigado a estar nesse ambiente por suposição de que seja o gênero, o feminino, que tenha o perfil para desempenhar as atividades inerentes a ele.

Quando analisamos as respostas das entrevistadas neste caso de organização de festas escolares, concluímos que a normatização dos gêneros é verificada em situações como estas que se impôs, nas quais meninas e meninos têm obrigações distintas, nas quais as tarefas encontram-se divididas pelo gênero; provocando desigualdade em termos de responsabilidade com tarefas que demandam mais trabalho sendo atribuído às meninas.

O papel da escola neste processo de vivência das representações de gênero por parte de meninos e meninas reside na reprodução das normas regulamentadoras de gênero, tudo que é construído socialmente acerca do gênero. A reprodução localiza meninas e meninos em suas instâncias de atuação previamente determinadas. Em consonância à reprodução está a fiscalização e manutenção das normas sociais que regulam o comportamento de meninos e meninas enquadrando a escola na definição de Foucault (2007) como espaço regulatório e de vigilância.

No caso da organização citada, poderia ser feita uma intervenção por parte das/os professoras/es no sentido de questionar as/os alunas/os quanto à possibilidade de uma divisão na organização não mais por gênero, mas por outras variantes, como vizinhança, parentesco e afinidade, por exemplo, possibilitando uma igualdade de oportunidades, independente do gênero.

A escola é formada por gestoras/es, técnicas/os, agentes operacionais e professoras/es, além das/os alunas/os, e todas/os possuem papel fundamental na criação de novas perspectivas no que se refere à desconstrução de paradigmas equivocados. A/O aluna/o está na escola para aprender, conhecer e questionar. Para tanto, é necessário a mediação por parte dessas/es agentes que compõem o espaço escolar. São essas as novas possibilidades ações e ideias difundidas entre todas/os e para todas/os sem perder de vista a função ideal da escola de refletir e incorporar as discussões sociais.

A mediação do conhecimento na área de gênero deve ser bem articulada e direcionada, tendo como base sempre o respeito e a preservação da dignidade humana. Ideias contrárias devem ser combatidas de forma inteligente e moderadas para que não se termine por desrespeitar crenças e convicções.

Nos documentos oficiais, como os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (2000), o tema gênero é elencado, levando-nos a crer que o Estado e suas políticas já verificaram a necessidade de ensinar o tema na escola. Contudo, percebemos que as/os professoras/es e corpo técnico da escola ainda não incorporaram a ideia a ponto de se permitirem refletir sobre elas e repassar o conhecimento às/aos alunas/os. O que se percebe muitas vezes são falas de preconceitos e distinções

entre meninas e meninos que resultam em tratamento desigual. Abaixo, resumimos as contraposições apresentadas, direta ou indiretamente, nas falas das/os alunas/os entrevistadas/os sobre o que cabe aos meninos e às meninas:

QUADRO 3: REPRESENTAÇÕES DE GÊNERO 2

MENINO	MENINA
Desorganização	Organização
Letra feia	Letra bonita
Bebidas	Comidas

Fonte: Pesquisa de Campo, 2016.

Educar, orientar e fazer pensar sobre este tópico dos Direitos Humanos que são as relações de gênero passam a ser mais uma das funções da educação formal. Essa temática se insere nos contextos das disciplinas e áreas de conhecimentos administradas nas escolas. Este fato surge da necessidade de discutir sobre temas recorrentes da sociedade que resultam na falta de respeito, violência e discriminação. Essa discussão tem por finalidade a conscientização de todas/os pela efetividade dos Direitos Humanos e preservação da dignidade humana.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa forneceu informações que evidenciar o que as/os alunas/os entendem por ser menino ou menina. A representação ou o que significa ser pertencente a um gênero feminino ou masculino, bem como observou como a escola e a família reiteram normas de gênero construída na sociedade e articulada nas interações sociais. Nas falas de nossas/os entrevistadas/os, observamos que as características definidas para meninos/meninas são vivenciadas em casa, com a família, na relação com os pais e irmãos; na escola, na interação com os colegas e toda a comunidade escolar. Observamos, ainda, que as limitações para menino e menina são evidentes e não deixam dúvidas quanto ao fato de que o gênero é um construto social, que encontra respaldo na repetição de atos performativos (BUTLER, 2003).

Por certo, há de se verificar que o que se entende por ser homem ou mulher não é exatamente igual ao que se concebia há décadas; houve uma transformação nos modos de ser e pensar na sociedade ocidental. Como foi dito na introdução deste trabalho, a concepção de gênero modifica-se ao longo do tempo, porém sem desprender-se do entendimento equivocado de que menino/meninas nascem com qualidades, virtudes e defeitos apoiada apenas no sexo ou órgãos genitais.

Como afirma Bento (2011), desde que se descobre o sexo do bebê em um exame de ultrassom toda uma vida é traçada, cores são definidas – rosa pra meninas, azul para meninos. Pronto. A partir de então, ações e atitudes deverão seguir um rito de permissividade, o que pode ou não pode, o que deve ou não ser feito, dependendo do sexo da criança. O menino vai brincar de carro e a menina de casinha. Inversões não são vistas com bons olhos, nem a ausência das ações previamente traçadas são aceitas, dando margens para suposições de alternância de gênero ou para identidades transgressoras.

Assim, esta criança irá crescer e aprenderá que ser bagunceiro cabe mais aos meninos e não às meninas, reconhecidas como símbolo de passividade e calma; que ser da rua é próprio de meninos e ser de casa, das meninas; que os afazeres domésticos pertencem às meninas e aos meninos são permitidas mais horas de folga, sem a necessidade de aprender a cuidar-se, por exemplo.

Os estudos de gênero abarcam também temas como as homossexualidades e demais formas de sentir e amar, por exemplo. No entanto, o foco em gênero traz consigo o entendimento sobre como as culturas reproduzem injustiças e mascaram as habilidades e características de mulheres e homens como um fator congênito (que estaria impresso no gene na hora de sua concepção biológica). O problema desta concepção equivocada está na geração de hierarquias, levando-nos a crer que o homem é superior à mulher. E, ainda, que a manipulação de condutas precisa existir para fabricarem pessoas validadas pela sociedade; e isso significa que as condutas das pessoas precisam ser orientadas pelo que admitem como correto ou normal; imputando àquelas/es que se desvirtuam pesados fardos de discriminação.

As representações de gênero são aprendidas em casa, com a família, e continuam a serem aprendidas na escola. Tudo muito normal e simples. Contudo, não é para ser normal, visto que o sistema de fabricações de meninos e meninas trazem marcas de desvantagens, privilégios, desigualdades e injustiças. O menino tem o privilégio da liberdade e do pertencimento ao espaço público em comparação à menina. As atividades domésticas são obrigações das meninas e de caráter facultativo para os meninos, o que representa uma injustiça. Na organização das festas escolares, vimos, no que tange à divisão de tarefas, as meninas ficarem encarregadas de trazer a comida, que demanda mais trabalho na elaboração, apresentando desvantagem quanto à responsabilidade dos meninos, que só precisam trazer as bebidas, algo mais simples de se resolver.

Desse modo, com base no estudo realizado, sugerimos medidas: maior empenho por parte da escola em trazer estudos e debates sobre as questões de gênero para o dia a dia da escola; envolvendo a comunidade escolar e conscientizando sobre a importância do respeito aos Direitos Humanos e equidade de gênero. Uma outra medida que sugerimos é o envolvimento da escola com os familiares

das/os alunas/os, com o intuito de debater as questões de gênero nas reuniões e também na organização de eventos, como palestras e diálogos com especialistas nessa área de estudos. Além destas, há também o oferecimento de cursos de formação continuada para as/os professoras/es na área de Direitos Humanos e nos Estudos de Gênero, afinal nada melhor do que o conhecimento para a construção e consolidação do real entendimento sobre os assuntos que rodeiam as interações sociais que atravessam a escola, sejam elas entre as/os alunas/os ou entre alunas/os e professoras/es e demais agentes do espaço escolar.

Sabemos que este processo não é simples, uma vez que implica abrir-se ao novo e reconhecer as perversas imposições culturais, tendo a lucidez para mudar o que precisa ser mudado, ainda que custe abrir mão de convicções e verdades. Porém, acreditamos que o avanço das décadas nos trouxe outras perspectivas e que já é possível vislumbrar escolas capazes de compreender e ensinar que muitas desigualdades e hierarquias não existem por definição da natureza, mas sim por definição da cultura.

REFERÊNCIAS

82

ARIES, Philippe. **História social da criança e da família**. Rio de Janeiro: Guanabara, 1986.

BEAUVOIR, Simone. **O segundo sexo – 2**. A experiência vivida. São Paulo: Difusão Europeia do Livro, 1967.

BENTO, Berenice. Na escola se aprende que a diferença faz a diferença. Em: **Estudos Feministas**, v. 19, n. 2, 2011, p. 549-559. Disponível em <https://www.scielo.br/pdf/ref/v19n2/v19n2a16.pdf>. Acesso em 24 Dez. 2020.

BUTLER, J. **Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

DAMATTA, Roberto. **A casa & a rua: espaço, cidadania, mulher e morte no Brasil**. Rio de Janeiro: Rocco, 1997.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. Petrópolis: Vozes, 2007.

GÊNERO NAS ESCOLAS. Produção: Para Tudo. Apresentação: Lorelay Fox. Duração: 4 min. e 56 seg. Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=ZIJ2Ifu6SIM>. Acesso em 24 Dez. 2020.

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

NASCIMENTO, Célia Regina Rangel; TRINDADE, Zeide Araújo. **Criando Meninos e Meninas: investigação com famílias de um bairro de classe popular**. Arquivo brasileiro de psicologia. Vol. 62, n. 2. Rio De Janeiro. 2010.

PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS – Ensino Médio. Parte IV. Ciências Humanas e suas tecnologias. Conhecimentos de Antropologia, Sociologia e Política, 2010, p. 37- 45.

PISCITELLI, Adriana. Gênero: a história de um conceito. Em: ALMEIDA, Heloísa Buarque de & SZWAKO, José Eduardo (Org.). **Diferenças, igualdade**. São Paulo: Berlendis & Vertecchia, 2009, p. 116-149.

RUBIN, Gayle. **Políticas do sexo**. São Paulo: Ubu Editora, 2017.

SCOTT, Joan. Gênero: uma categoria útil para análise histórica. Em: Educação & Realidade, v. 20, n. 2, 1995, p. 71-99, 1995. Disponível em <https://www.seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/viewFile/71721/40667>. Acesso em 24 Dez. 2020.



Esta obra possui uma Licença

[Creative Commons Atribuição-Não Comercial 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/)

<https://periodicos.ufpa.br/index.php/revistamargens/article/view/9531>



<http://dx.doi.org/10.18542/mri.v14i23.9531>

Submissão: 05/07/2020

Aprovação: 15/12/2020

RECURSOS DIDÁTICOS E INCLUSIVOS PARA O ENSINO DO MEIO AMBIENTE

TEACHING AND INCLUSIVE RESOURCES FOR ENVIRONMENTAL EDUCATION

Kauê Felipe de MORAES¹

Universidade Federal do Pará (UEPA)

Bruna Rafaela Mendonça OLIVEIRA²

Universidade do Estado do Pará (UEPA)

Luciana de Nazaré FARIAS³

Universidade do Estado do Pará (UEPA)

Resumo: Este artigo refere-se à utilização de recursos didáticos e inclusivos para o ensino de Meio Ambiente, experiência realizada em uma turma de discentes do PARFOR que atuam no Ensino Fundamental com a disciplina Biologia. Tem por objetivo analisar as dificuldades enfrentadas por esses professores em formação que atuam com alunos com deficiência visual (cegos/baixa visão). A metodologia com base na pesquisa qualitativa, se deu em três diferentes etapas e culminou com a realização do *workshop* intitulado de “Recursos Didáticos e Inclusivos para o Ensino de Meio Ambiente”, onde foi construído e experimentado o uso de um “Dominó Inclusivo Sobre Meio Ambiente”. Os resultados apontam que os acadêmicos apresentam experiências na educação dos alunos deficientes visuais. Porém, ainda há dificuldades em promover a educação inclusiva no ensino regular.

Palavras-chave: Deficiência Visual, Educação Inclusiva, Meio Ambiente, Recursos Didáticos.

Abstract: *This article refers to the use of didactic and inclusive resources for the teaching of Environment, experience carried out in a class of PARFOR students who work in Primary Education with the discipline Biology. It aims to analyze the difficulties faced by these teachers who work with visually impaired students (blind/low vision). The methodology, based on qualitative research, took place in three different stages and culminated in the workshop entitled "Didactic and Inclusive Resources for Teaching the Environment", where the use of an "Inclusive Domino over the Environment" was built and experimented. The results show that the academics present experiences in the education of visually impaired students. However, there are still difficulties in promoting inclusive education in regular education.*

Keywords: *Visual Impairment, Inclusive Education, Environment, Didactic Resources.*

¹ Graduação em Licenciatura Plena Em Ciências Naturais - Biologia (Universidade do Estado do Pará), Mestrado em Ecologia pelo Programa de Pós-graduação em Ecologia (UFPA/EMBRAPA), e doutorando em Zoologia pelo programa de Pós-graduação em Zoologia (UFPA/MPEG).

² Graduação em Licenciatura Plena Em Ciências Naturais - Biologia pela Universidade do Estado do Pará.

³ Graduação em Licenciatura Plena Em Ciências Biológicas pela Universidade Federal do Pará, Mestrado e Doutorado em Educação em Ciências e Matemáticas pela Universidade Federal do Pará. Docente na Universidade do Estado do Pará.

1 INTRODUÇÃO

Diversas pesquisas da área de Educação em Ciências defendem a necessidade de reformulação e inovação das práticas docentes (GEHLEN, AUTH E AULER, 2008; AULER, 2007; MALDANER E ZANON, 2004; GONÇALVES, 2000; MONIZ DOS SANTOS, 1999) no contexto de superação do modo tradicional e ultrapassado de “passar” conteúdos puramente informativos, propedêuticos de modo decorativo, fragmentados, descontextualizados e excludentes nas aulas de ciências (MALDANER E ZANON, 2004). Onde a ciência é abordada de forma meramente ilustrativa, dissociadas das discussões e do contexto atual, no qual os meios tecnológicos e digitais, bem como novas metodologias e recursos didáticos podem e devem promover a inclusão de todos os alunos.

Desse modo, é necessário renovação e inclusão no ensino de ciências, de modo que o ensino promova a alfabetização científica, buscando avançar no sentido da concepção de ciências e seu processo de ensino-aprendizagem, concernentes com o século XXI (FARIAS; MIRANDA; FILHO, 2012).

O aluno deficiente visual⁴ (DV) precisa de incentivo para que possa ser sujeito ativo no ambiente escolar para assim construir os conhecimentos necessários à sua formação, deste modo os alunos DV, obterão educação escolar de qualidade. Diante disso, o intuito principal do trabalho, é investigar as concepções dos estudantes de Licenciatura da área de Ciências Naturais – Habilitação em Biologia do Plano Nacional de Formação de Professores (PARFOR) sobre a formação de professores de Biologia para atuar com alunos DV com a utilização de recursos didáticos e inclusivos para o ensino de meio ambiente.

2 OS ESTUDOS ECOLÓGICOS E O MEIO AMBIENTE: ELEMENTOS PARA UMA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

A palavra Ecologia foi criada por Ernest Haeckel e usada pela primeira vez no ano de 1869. Segundo Peroni e Hernández (2011, p.11), Haeckel definiu a Ecologia como “o estudo científico das interações entre os organismos e seu ambiente”. E após isso, em 1972, C. J. Krebs aprofundou a definição de Ecologia como “o estudo científico das interações que determinam a distribuição e abundância dos organismos”. Tal definição enfatiza que as interações são fatores determinantes para a distribuição e abundância dos seres vivos e faz uso de previsões testáveis e análises estatísticas,

⁴ O termo deficiência visual não significa, necessariamente, total incapacidade para ver. Na verdade, sob deficiência visual poderemos encontrar pessoas com vários graus de visão residual. (<http://www.ce.ufpb.br/nedesp/contents/noticias/deficiencia-visual-a-cegueira-e-a-baixa-visao>).

possibilitando a individualização da Ecologia enquanto ciência e a diferenciando-a da História Natural (KREBS, 2006; MENEZES; MARTINS; ARAÚJO, 2016).

A ecologia aborda todos os assuntos relacionados à biodiversidade e meio ambiente. Ela explica desde a criação de um meio natural e seu clímax, até as relações dos animais que participam desse meio. Dessa forma, este caracteriza como um elemento despertador do senso crítico dos discentes acerca do ambiente na qual ele está inserido. O autor Mariani Junior concorda com este argumento, ao afirmar que:

As informações, o conhecimento adquirido, as competências e habilidades desenvolvidas na escola devem se reverter em ações que promovam a satisfação, o bem-estar social e, sobretudo, a preocupação constante com as futuras gerações, ou seja, promover ações que visem à menor degradação do meio com a possibilidade de usufruto dos recursos naturais para as gerações futuras. (2008, p.17).

Beltramin e Góis (2009) afirmam que a instituição escolar tem um papel fundamental na formação do cidadão, pois o acesso ao conhecimento científico pode inserir o aluno em questões fundamentais que possam contribuir para o avanço da sociedade.

Nesse contexto, é crucial uma formação qualificada dos professores, em que se busquem metodologias que torne o ensino/aprendizagem acessível aos discentes. Apesar da importância de abordar este assunto em sala, o conteúdo apresenta grandes dificuldades para a compreensão dos discentes. Entre os fatores que caracterizam esta dificuldade, destacam-se os termos presentes no conteúdo, os mecanismos que são apenas apresentados sem contextualização e a falta de recursos didáticos que busquem o interesse e a atenção dos alunos.

No que tange ao ensino de ciências, (FARIAS, 2017) destaca que é urgente e necessário que os cursos que formam professores para atuar na educação básica, possibilitem em sua formação inicial o desenvolvimento, reflexão e ação sobre o ensino de ciências. Evidenciando a sua importância para a formação integral e o exercício da cidadania, não se limitando a disciplinas de cunho muitas vezes eminentemente teóricos e desvinculados da realidade e contexto dos alunos.

Diante destes problemas elencados, é necessário que o professor busque alternativas que possibilitem ao aluno uma formação de qualidade sobre os diversos assuntos abordados no contexto escolar. Dessa forma, os recursos didáticos se apresentam como uma das alternativas para auxiliar no processo de ensino aprendizagem dos alunos.

Segundo Castoldi (2016), as utilizações de recursos didático-pedagógicos são alternativas válidas para preencher as lacunas existentes no ensino tradicional, e enquanto o conteúdo é

apresentado aos alunos, é possível mantê-los como participantes do processo de aprendizagem durante o momento em que está sendo usado o recurso.

Como afirma Souza (2007), recurso didático é todo e qualquer material utilizado que seja relevante para o processo de ensino aprendizagem do aluno. Ou seja, filmes, jogos, músicas e outros instrumentos de interação e entretenimento, podem ser considerados recursos, a partir do momento em que são direcionados ao ensino.

Os benefícios de usar práticas inovadoras de ensino no tripé educacional (professor – aluno – conhecimento) são infinitos. Para o aluno, alguns recursos podem ter papel fundamental na retomada do interesse, pois os recursos didáticos podem promover interação, proporcionar inclusão, motivar os alunos e proporcionar aprendizagem significativa (Tarouco et al., 2004).

Para o docente, estes mecanismos inovadores facilitam o seu trabalho e mudam o seu papel dentro da sala de aula que deixa de ser um indivíduo repassador de conhecimento, e se torna um mediador entre o aluno e as informações. Klein et al. (2005) também afirmam que oficinas pedagógicas podem funcionar como “aperfeiçoadores” do profissional da educação, atuando como um prolongamento da sua formação inicial.

Dessa forma, é necessário investir na formação inicial e continuada do professor, para que o mesmo seja capaz de desconstruir conceitos e preconceitos. Deste modo, é possível torná-lo um ser mais consciente, crítico, participativo e comprometido em desenvolver uma sociedade democrática. (Nunes, et al., 2010)

A constituição federal de 1988 assegura que é dever do estado à educação plena de todos, com atendimento educacional especializado aos portadores de necessidades especiais, preferencialmente na rede regular de ensino (BRASIL, 1998). Diante disso, é indispensável que se inclua estratégias que possam facilitar a compreensão dos discentes acerca dos conhecimentos abordados no contexto escolar, principalmente os assuntos de difícil assimilação, como é o caso de alguns conteúdos presentes nas ciências/biologia.

O ensino de ciências/biologia na maioria das vezes é apresentado por meio de elementos visuais, é isto acaba dificultando que o conhecimento chegue aos alunos com (DV), principalmente, pelo alto grau de abstrações. Desse modo, os recursos didáticos entram nesse contexto, a fim de garantir a estes alunos, um ensino de qualidade e prazeroso.

Por esse motivo, os recursos didáticos e Tecnologias assistivas assumem fundamental importância na educação de alunos com deficiência visual. Principalmente quando se trata do ensino de ciências, que por diversas vezes o uso de imagens, tais como fotos, tabelas, e até mesmo vídeos, contribuem para o

entendimento dos alunos sobre o conteúdo que está sendo abordado. (SILVA et al., 2014).

As Tecnologias Assistivas (TA) são recursos e serviços utilizados por pessoas com deficiência, e tem como principal função facilitar o desenvolvimento das atividades e aumentar as capacidades funcionais, promovendo assim maior autonomia e a independência. Desta maneira, são utilizados como instrumentos para minimizar os problemas encontrados pelos indivíduos deficientes (Melo, Costa e Soares, 2006). Para Barros e Costa (2013), por meio da TA é possível buscar caminhos alternativos estimulando e potencializando a qualidade de cada aluno. Nesta perspectiva de uma escola ser considerada inclusiva, segundo Glat (2009, p.16) necessita que:

Para a escola tornar-se inclusiva, a escola precisa formar seus professores e equipe de gestão, e rever suas formas de interação vigentes entre todos os segmentos que compõem e que nela interferem. Precisa realimentar sua estrutura, organização, seu projeto político-pedagógico seus recursos didáticos, metodologias e estratégias de ensino, bem como suas práticas avaliativas. Para acolher todos os alunos, a escola precisa, sobretudo, transformar suas intenções e escolhas curriculares, oferecendo um ensino diferenciado que favoreça o desenvolvimento e a inclusão social.” (GLAT, 2009, p. 16)

Essa Inclusão tem base legal assente na Constituição federal de 1988 que assegura que é dever do estado à educação plena de todos, com atendimento educacional especializado aos portadores de necessidades especiais, preferencialmente na rede regular de ensino. (BRASIL, 1998).

Diante desse cenário, é indispensável que se inclua estratégias que possam facilitar a compreensão dos discentes (DV) acerca dos conhecimentos abordados no contexto escolar, principalmente os assuntos de difícil assimilação, devido ao grau de abstração, como é o caso de alguns conteúdos presentes nas ciências/biologia, por exemplo: células e organelas, explicar ao aluno cego, as diferenças de Retículo endoplasmático liso e retículo endoplasmático rugoso ou o Complexo de Golgi não é uma tarefa fácil levando em consideração a morfologia.

O processo de inclusão dos alunos (DV) abrange diversos fatores, como: a família, a estrutura da escola para receber esses alunos e também a qualificação dos professores para acolher este público. Nesse contexto, é necessário que haja a interação destes elementos, para que a educação inclusiva efetivamente ocorra. Segundo Wally, “as questões que envolvem o estímulo são de grande relevância para os educadores do século XXI, uma vez que, é algo que deve ser muito levado em consideração se quisermos visar à educação plena das crianças deficientes visuais.” (2011, p. 2).

Para além de teóricos que contribuem com essa discussão, temos os relatos dos próprios discentes do PARFOR, participantes do *workshop* que com base na sua experiência, assim se posicionam: “Estrutura logística, e uma política de fato inclusiva e as devidas informações

necessárias. Capacitação dos profissionais da área, infraestrutura do espaço. Apoio da secretaria de educação da escola, dos pais. Recurso didáticos adequados” (relato sujeito de pesquisa).

É perceptível que um dos principais problemas em promover a educação inclusiva, seria a falta de políticas públicas. Neste contexto, percebe-se a importância de haver um trabalho em conjunto no ambiente escolar. Dessa forma, é necessário que os todos os membros do corpo docente junto, a coordenação e a secretaria de educação possuam um diálogo visando à melhoria da formação continuada para que aconteça efetivamente a educação inclusiva.

O capítulo V, artigo 58, da Lei das Diretrizes e Bases Nacionais, LDBEN, classifica educação especial “*como modalidade de educação escolar, oferecida, preferencialmente, na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais*”. A devida reverência estabelece nos devidos incisos a definição de acesso, condições, metodologias e recursos educativos para a efetiva implantação.

3 O DOMÍNIO INCLUSIVO: A APLICAÇÃO DO RECURSO DIDÁTICO E SUA IMPORTÂNCIA NO COTIDIANO ESCOLAR

90

A presente pesquisa apresenta-se de caráter qualitativa, de Utilizando a pesquisa narrativa (Connely e Clandinin, 1995). Desta maneira, houve consultas bibliográficas sobre informações que norteiam à temática. E a partir disto, foram selecionados os tópicos que seriam abordados durante o workshop. Para subsidiar tal pesquisa, utilizou-se autores que retratam sobre o uso dos recursos didáticos, sobre a importância dos mesmos para tornar o ensino de qualidade e as questões referentes ao aluno deficiente visual, as quais destacaram os autores: Castoldi (2016); Souza (2007); Tarouco et al (2004); Glat (2009); Wally (2011).

O público alvo do workshop “recursos didáticos e inclusivos para o ensino de meio ambiente” foram os alunos do PARFOR, do curso de ciências naturais-biologia da Universidade do Estado do Pará, participaram da pesquisa cerca de dezenove (19) acadêmicos deste curso. Por se tratar de uma turma do PARFOR, as aulas destes alunos acontecem no período de janeiro a fevereiro e junho a julho.

O workshop foi realizado na Universidade do Estado do Pará (UEPA), no Centro de Ciências Sociais e Educação (CCSE), no período de 8 a 10 de julho de 2016, no período da manhã e tarde, com atividades teórico-práticas e totalizando carga-horária de 20 horas. A seguir, as atividades realizadas durante a pesquisa.

O PARFOR tem como objetivo formar professores atuantes na educação básica que ainda não possuem formação adequada exigida na Lei de Diretrizes e Bases (LDB)⁵. Dessa forma, este Plano é de fundamental importância para reorganizar a formação inicial dos professores da rede pública, e assim promover a qualidade no ensino.

A experiência compreendeu 3 fases, sendo que na primeira fase, foi solicitado que os acadêmicos respondessem a um questionário prévio, a fim de realizar um levantamento sobre as concepções acerca da temática. O questionário constituiu-se de cinco (05) questões. Estas serviram de subsídios para analisar as primeiras compreensões dos acadêmicos sobre o tema. As cinco (05) questões envolviam o uso dos recursos didáticos inclusivos no contexto escolar de modo a promover aprendizagem efetiva dos conceitos científicos.

Os tópicos abordados foram: ecologia e meio ambiente, a importância do ensino de meio ambiente, as dificuldades dos alunos com o tema meio ambiente, educação: “o direito de todos”, as dificuldades em promover um ensino inclusivo, o aluno cego e de baixa visão no ensino regular, escola inclusiva e por fim, a importância dos recursos didáticos para o ensino de meio ambiente. Além disso, mostraram-se recursos didáticos, que possam ser utilizados nas aulas de ciências/biologia. No decorrer, deste momento os discentes eram instruídos a dialogarem sobre suas experiências e sua opinião sobre o assunto.

Neste momento, realizou-se uma atividade, a qual os alunos foram orientados a formarem duplas. Em cada dupla, um aluno era responsável por guiar e o outro era guiado a pegar bombons, que foram distribuídos dentro da sala de aula. Após isso, os ministrantes do workshop, solicitaram que os discentes expressassem as percepções deles sobre os obstáculos que eles enfrentaram durante a atividade. O objetivo principal desta atividade foi demonstrar as dificuldades que o deficiente visual enfrenta no cotidiano.

Na segunda fase construiu-se um recurso didático inclusivo, o qual denominou-se de “Dominó Inclusivo Sobre Meio Ambiente”. A priori, foram feitas 28 peças de MDF, e após isso selecionamos imagens e conceitos

Figura 1- Alunas realizando a atividade



Fonte: Arquivo Pessoal, 2016

⁵ Plano Nacional de Formação dos Professores.

Disponível:<<http://www.aedi.ufpa.br/parfor/arquivos/legislacao/RELATORIOAVALIACAOPARFOR2012.pdf>>

referentes à temática **meio ambiente**. A partir disso, foram impressos em folha adesiva as 28 “faces” do jogo. Para tornar o jogo inclusivo aos deficientes visuais, utilizou-se a cola 3D para simular os pontos de alto relevo presentes no alfabeto Braille. Por isso, em uma “face” encontrava-se a imagem e o conceito e na outra “face” os conceitos escritos em Braille. O sistema Braille é o meio de leitura e escrita de pessoas cegas.

Figura 2- Peças em MDF com as imagens e conceito



Fonte: Arquivo Pessoal, 2016

92

A Escrita em Braille foi realizada através do programa computacional Braille Fácil², a qual está disponível no site do Instituto Benjamin Constant, do Rio de Janeiro. A partir disto, digitou-se o termo referente ao conceito e o programa disponibilizou a imagem da palavra em Braille e com a cola 3D, construiu-se ponto a ponto, até formar o conceito.

Figura 3- Peça em MDF com “face” com os conceitos em Braille



Fonte: Arquivo Pessoal, 2016.

² O Programa Braille Fácil é utilizado para transcrever textos para o Braille, facilitando assim a leitura pelos deficientes visuais, disponível para downloads em: < <http://www.ibc.gov.br/?itemid=387>

A terceira fase compreendeu as discussões sobre a temática, e culminou com a experiência do material didático, onde a turma foi dividida em quatro (04) grupos, no qual cada grupo recebeu (07) peças do recurso didático construído. O objetivo do jogo é que se relacione a imagem ao conceito de cada tema, até que se acabem as peças contidas em cada grupo, como no jogo de dominó comum, o primeiro que terminar vence.

Por fim, depois das discussões realizadas, solicitou que os acadêmicos respondessem a um questionário final. Este possuía três (03) questões referentes aos benefícios que os recursos didáticos proporcionam ao ensino, sobre o auxílio que os recursos didáticos podem trazer ao ensino/aprendizagem dos alunos portadores de necessidades especiais e por último, se os acadêmicos utilizariam apresentados no *workshop* e pediu que os mesmos sugerissem outros recursos didáticos.

Dentre os relatos referentes aos questionamentos apresentados, alguns merecem destaque, a exemplo dos que dizem respeito a experiência/preparo para atuar com o público de alunos com deficiência, pois apesar de muitos professores já terem se deparado com este cenário de possuir alunos com necessidades especiais no ensino regular, a maioria dos participantes não se sente preparada para lidar com este desafio, por uma série de motivos. Cada necessidade especial possui suas diferenças muito bem aparentes, deste modo, cada necessidade carece de uma metodologia diferente e específica. É inviável ensinar um aluno com baixa visão da mesma maneira que se trabalha com um aluno com surdez.

Ainda que os participantes do *workshop* possuam experiência em sala de aula com outras disciplinas, o ensino de ciências requer de qualquer profissional noções de contextualização dos conteúdos com o cotidiano, visando a diminuição da abstração que a grade curricular de ciências possui, este fator aumenta a dificuldade dos professores em trabalhar com este tipo de aluno pois pessoas com necessidades especiais possuem um cotidiano totalmente diferente das pessoas que não possuem estas necessidades.

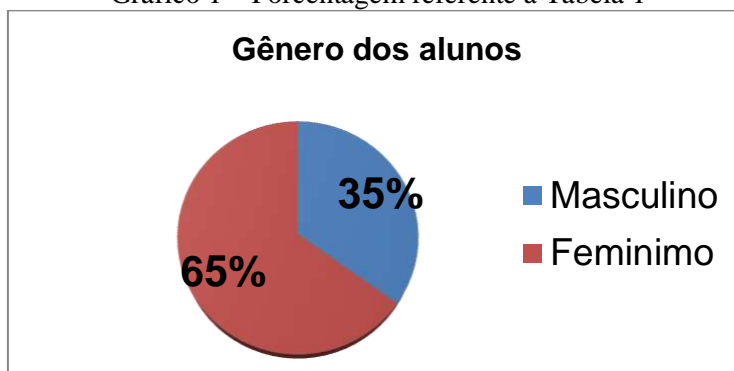
Durante o *workshop*, contamos com a participação de 20 alunos de PARFOR, sendo eles do sexo masculino e feminino, com idades declaradas entre 22 e 56 anos.

Tabela 1 – Distribuição do sexo dos alunos

Sexo dos alunos	Número de alunos
Masculino	7
Feminino	13
Total	20

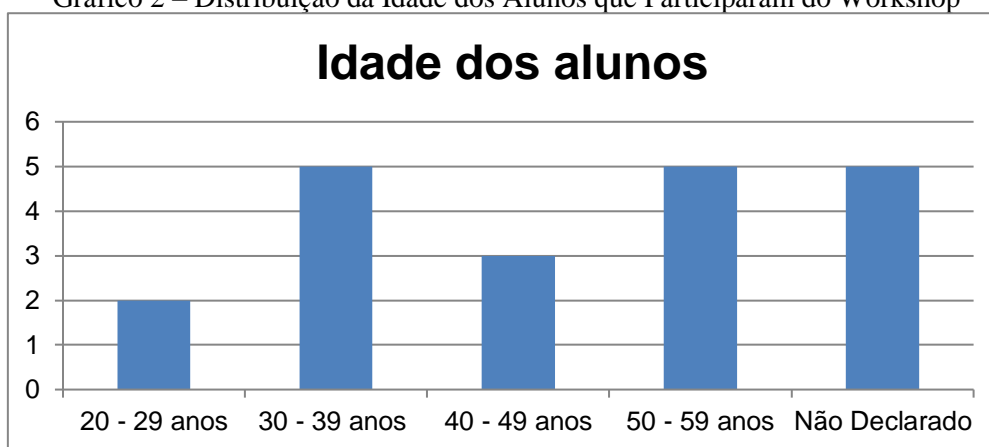
Fonte: Dados da pesquisa, 2016.

Gráfico 1 – Porcentagem referente à Tabela 1



Fonte: Dados da pesquisa, 2016.

Gráfico 2 – Distribuição da Idade dos Alunos que Participaram do Workshop

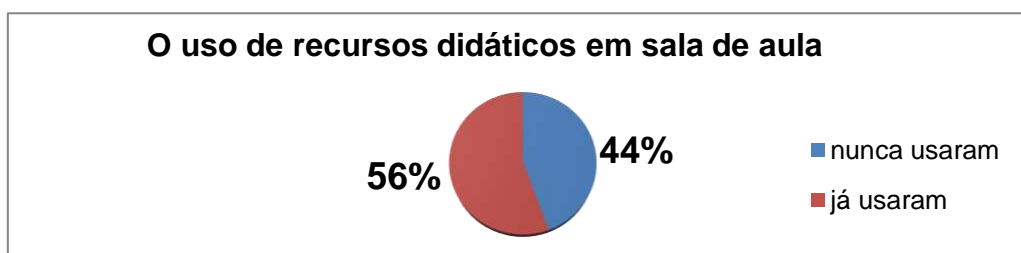


Fonte: Dados da pesquisa, 2016.

A análise de dados foi feita a partir da leitura dos questionários prévios e finais entregues aos alunos durante o *workshop*. Para facilitar a leitura e a interpretação dos resultados, serão apresentados gráficos, tabelas e/ou transcrições dos relatos dos alunos. Estes dados foram coletados entre Agosto e Outubro de 2016.

No Gráfico 3, a seguir mostra que o percentual de alunos que já utilizaram recursos didáticos em suas aulas, percebe-se um pouco mais da metade, tal realidade pode estar diretamente relacionada ao fato de que muitos graduandos estarem cursando a segunda graduação e a maioria já ter experiência docente.

Gráfico 3 – Percentual de alunos que utilizaram recursos Didático em sala de aula



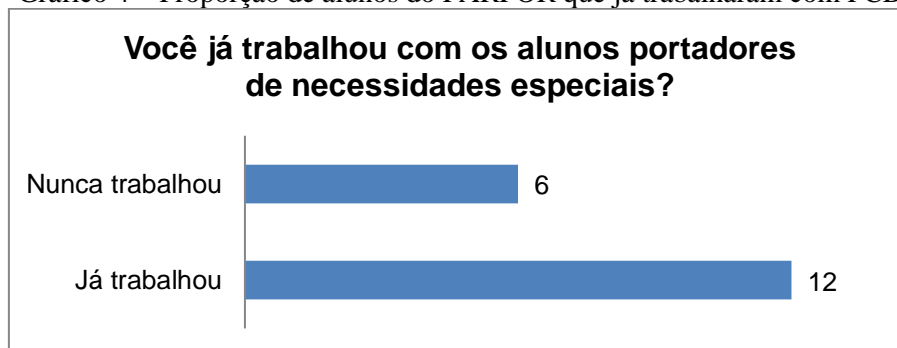
Fonte: Dados da pesquisa, 2016.

Conforme apresentado no Gráfico 3, observa-se que 56% dos graduandos já utilizaram recursos didáticos em sala de aula, enquanto 44% destes nunca buscaram aplicar outros métodos de ensino. Estes dados nos mostram que apesar de entrarmos em contato com o recurso didático durante a graduação, ainda sim quase metade dos professores não utilizam estes artifícios, ou por falta de interesse, de conhecimento sobre o tema ou por alegarem não terem condições de aplicá-los no seu ambiente de trabalho.

Outro fator importante que vale salientar é a falta de formação continuada e a possível carência na ênfase de metodologias alternativas da época da formação dos profissionais que participaram do *workshop*, alguns dos participantes já lecionam há cerca de 30 anos. Flóride & Steinle (2014) afirmam que a formação continuada na escola é uma alternativa que melhora a qualidade do processo de ensino-aprendizagem e é feita a partir das necessidades e interesses da comunidade escolar.

As autoras demonstram que mesmo com professores já em atividade, a atualização e reflexão sobre as metodologias abordadas dentro do local de trabalho podem se tornar ainda mais valiosas, pois podem atender diretamente as dificuldades que a instituição possui. No segundo (2º) questionamento, pergunta-se a respeito da experiência dos professores com alunos portadores de necessidades especiais em sala de aula. O Gráfico 4, demonstra a proporções das respostas.

Gráfico 4 – Proporção de alunos do PARFOR que já trabalharam com PCD



Fonte: Dados da pesquisa, 2016.

De acordo com o Gráfico 4, 12 dos presentes no *workshop* já trabalharam com alunos portadores de necessidades especiais no ambiente escolar. Enquanto 6 deles, afirmaram que nunca trabalharam com este público. Os que afirmam já terem trabalhado com os alunos portadores de necessidades especiais demonstram muita satisfação em observar o desenvolvimento intelectual destes alunos, entretanto expressam as dificuldades em trabalhar com este tipo de aluno.

Sim, sou especializada nesta área, então as experiências são muito, principalmente na área da surdez. A minha melhor experiência foi ver dois alunos passarem na UEPA, após trabalhar no ENEM como aplicadora de prova, os alunos foram classificados para estudar na UEPA, fiquei emocionada quando encontrei. (relato do graduando, pedagogo, sexo feminino).

Sim, aluno com baixa visão, paralisia cerebral e deficiência intelectual, é um trabalho que exige dedicação e compromisso, porém, o resultado é gratificante. (relato do graduando, sexo feminino).

Pode-se perceber através dos relatos dos participantes que a baixa visão não é o único desafio deste tipo que um profissional pode enfrentar na sala de aula, deficiência intelectual e surdez, são outras necessidades especiais muito corriqueiras encontradas na rede pública de ensino.

No terceiro questionamento (3º) é perguntado se os acadêmicos se sentem preparados para lidar com alunos portadores de necessidades especiais. A Tabela 2 demonstra as respostas dos graduandos.

Tabela 2 – Respostas obtidas da 3º pergunta do questionário prévio

Você se sente preparado para lidar com os alunos portadores de necessidades especiais no ensino regular?	
Sim	3
Não	15

Fonte: Dados da pesquisa, 2016.

A partir da análise da Tabela 2, percebe-se que apesar de muitos graduandos possuírem experiência com alunos portadores de necessidades especiais em sala de aula (ver Gráfico 4), a grande maioria não se sente preparado para trabalhar com este tipo de aluno.

Não, minha resposta foi não no sentido de não está preparado para todas as necessidades, apesar de que já trabalho com alguns alunos especiais. (relato do graduando, pedagoga, sexo feminino)

No âmbito da educação física sim, já dentro das ciências ainda sinto um pouco de dificuldade dependendo dos locais onde tenho que trabalhar. (relato do graduando, educador físico, sexo masculino)

Apesar de muitos professores já terem se deparado com este cenário de possuir alunos com necessidades especiais no ensino regular, a maioria dos participantes não se sente preparada para lidar com este desafio, por uma série de motivos. Cada necessidade especial possui suas diferenças muito bem aparentes, deste modo, cada necessidade carece de uma metodologia diferente e específica, é inviável ensinar um aluno com baixa visão da mesma maneira que se trabalha com um aluno com surdez.

Ainda que os participantes do *workshop* possuam experiência em sala de aula com outras disciplinas, o ensino de ciências requer de qualquer profissional noções de contextualização dos conteúdos com o cotidiano, visando a diminuição da abstração que a grade curricular de ciências possui, este fator aumenta a dificuldade dos professores em trabalhar com este tipo de aluno pois

peças com necessidades especiais possuem um cotidiano totalmente diferente das peças que não possuem estas necessidades.

No quarto (4º) questionamento, perguntou-se a respeito das dificuldades em promover a educação inclusiva no ensino regular. As respostas dos graduandos giraram em torno da falta de políticas públicas, que invistam em capacitação de profissionais e infraestrutura, tanto didática quanto espacial para a melhoria deste tipo de trabalho. A seguir, alguns relatos analisados a respeito do questionamento.

Estrutura logística, e uma política de fato inclusiva e as devidas informações necessárias. (relato do graduando, educador físico, sexo masculino).

Acredito que são muitos, principalmente, a falta de capacitação dos profissionais da área, infraestrutura do espaço, dentre outros. (relato do graduando, pedagoga, sexo feminino).

A falta de apoio da secretaria de educação da escola, dos pais, a falta de recurso didático para trabalhar com esses alunos com necessidades especiais. Dessa maneira, fica difícil incluir esses alunos no ensino regular. (relato do graduando, pedagoga, sexo feminino).

Entendo que não só a falta de preparo do professor, o meu ver a dedicação, o amor, o respeito para com o outro faz com que se busque o melhor, vá atrás desse conhecimento para dar um atendimento de qualidade a esses alunos. (relato do graduando, sexo feminino).

Um desafio muito importante é a mudança no sistema educacional dando mais formação de profissionais na área da educação especial com obrigatoriedade em todos os cursos de licenciatura. (relato do graduando, sexo masculino).

A meu ver precisa que nossos profissionais tenham a sensibilidade de que somos todos iguais e estes alunos precisam ser tratados com dignidade e respeito. (Relato do graduando, sexo feminino, 56 anos).

De acordo com o questionamento acima, é perceptível que um dos principais problemas em promover a educação inclusiva, seria a falta de políticas públicas. Neste contexto, percebe-se a importância de haver um trabalho em conjunto no ambiente escolar. Dessa forma, é necessário que os todos os membros do corpo docente junto, a coordenação e a secretaria de educação possuam um diálogo visando à melhoria da formação continuada para que aconteça efetivamente a educação inclusiva.

Na quinta (5º) e última pergunta do questionário prévio, perguntamos se o graduando já passou por situações de ficar com dificuldades para enxergar ou se possui algum familiar com este problema. Foram identificadas 8 pessoas que já passaram por este tipo de problema, enquanto 9 pessoas nunca passaram por este problema e não possuem familiares com este histórico.

Após a aplicação do questionário prévio e do workshop, foi utilizado o questionário final para avaliar as contribuições do workshop aos graduandos.

O primeiro (1º) questionamento solicitou os relatos dos discentes sobre os benefícios da utilização dos recursos didáticos para o ensino de meio ambiente por meio da pergunta “De que maneira os recursos didáticos podem trazer benefícios ao ensino de meio ambiente?”. De acordo com as respostas dos alunos:

Fazer com que o aluno conheça as diversidades da ecologia de uma maneira lúdica, saber como preservar e valorizar o meio ambiente em que vive, através de brincadeiras e jogos como uma forma de conscientização e preservação do meio. (relato do graduando, sexo masculino)

Pode contribuir para fixar os conteúdos de maneira mais prazerosa, assim os alunos se sentirão mais motivados nas aulas. (relato do graduando, pedagoga, sexo feminino)

Proporcionando um aprendizado dinâmico e prazeroso. Dessa forma, poder amenizar as dificuldades que os educandos encontram no processo ensino/aprendizagem. (relato do graduando, sexo feminino).

Estas afirmações se assemelham com a da autora Silva et. al. (2012) ao afirmar que “A utilização de recursos variados recursos didáticos é uma importante ferramenta para facilitar a aprendizagem e superar lacunas deixadas pelo ensino tradicional”.

A partir desta análise, podemos afirmar que metodologias alternativas como os recursos didáticos são eficazes para “encurtar” a distância que o aluno possui com o conhecimento dentro da educação básica e suas metodologias saturadas.

No segundo (2º) questionamento pergunta-se como os recursos didáticos podem auxiliar no processo de ensino/aprendizagem dos alunos portadores de necessidades especiais.

As respostas dos graduandos demonstram que os principais benefícios dos recursos neste caso seria o assunto apresentado de maneira mais prazerosa e a integração que traria ao cenário escolar para com os alunos.

De acordo com cada necessidade especial, os recursos didáticos possibilitam ao educando uma melhor compreensão e interação no processo ensino/aprendizagem. (relato do graduando, sexo feminino).

Permitindo a integração aos portadores de necessidades ao meio e convívio social para o ensino se torne mais prazeroso e interessante sem aulas vazias dos ensinamentos tradicionais e mecânicos. (relato do graduando, sexo masculino).

Os recursos didáticos são ferramentas que possibilitam tornar as aulas mais agradáveis e prazerosas, nesse sentido os benefícios são inúmeros não só em relação aos conteúdos, como também para desenvolver as competências e habilidades desses alunos. (relato do graduando, sexo feminino).

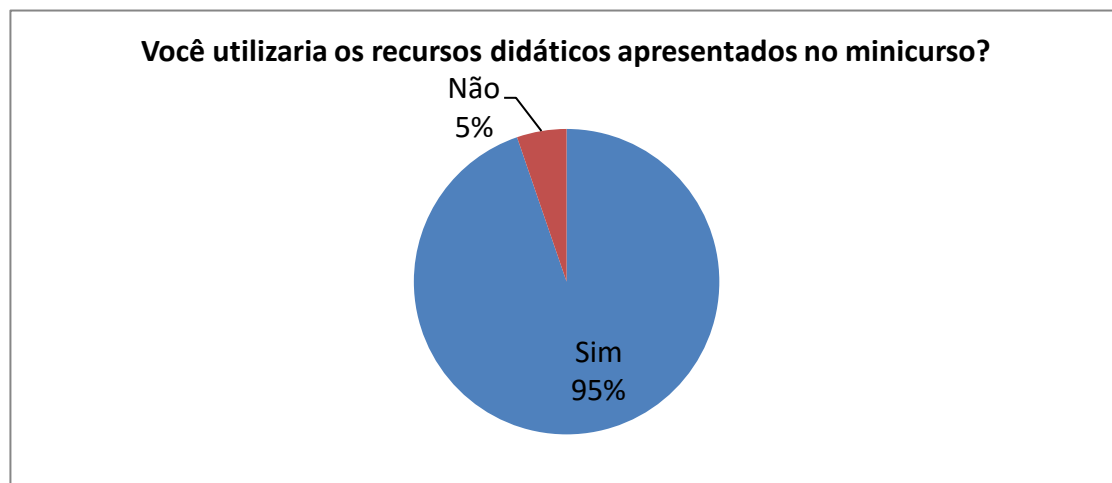
Auxilia na aprendizagem, pois torna a aula e a sala um espaço inclusivo e socializado através de atividade motivadora. (relato do graduando, sexo feminino).

Esta é uma maneira de contribuir para o aprendizado que seja completo e significativo, nesse processo que é importante para a coleta de informações. (relato do graduando, sexo masculino).

No caso de alunos com cegueira e/ou baixa visão, por exemplo, os maiores empecilhos que eles enfrentam é a dificuldade de contato com o ambiente físico. Manoel et. al. (2006), discute essa temática afirmando que a falta de uma mediação adequada em relação ao ensino de um portador deste tipo de necessidade desmotiva o aluno, o distanciando dos conhecimentos oferecidos. Como relatam os participantes, os recursos apresentados resgatam o prazer de aprender e motivam os alunos a cada passo dado com o ensino.

No terceiro (3º) questionamento foi perguntado aos acadêmicos se eles utilizariam os recursos didáticos apresentados no workshop. O Gráfico 5 demonstra a proporção de respostas deste questionamento.

Gráfico 5 – Respostas Obtidas da 3º Pergunta do Questionário Final



Fonte: Dados da pesquisa, 2016.

A partir do Gráfico 5 percebe-se que a grande maioria dos graduandos que participaram do workshop afirmaram que podem ou tem interesse em aplicar os recursos apresentados por acharem que estes, afetariam de maneira satisfatória tanto no ensino do professor quanto na aprendizagem do aluno

4 CONCLUSÃO

A experiência teve o intuito de investigar as concepções dos acadêmicos sobre a atuação com alunos deficiências visuais, possibilitando a estes debates necessários sobre as dificuldades em lidar/acolher os deficientes visuais, além disso, buscou-se mostrar os benefícios que os recursos didáticos podem trazer para o processo de ensino/aprendizagem dos alunos com tal necessidade e para aqueles ditos “normais”.

É imprescindível que os docentes busquem metodologias que possam ser utilizadas com os diversos públicos presentes no ambiente escolar. Desta maneira, será possível promover a educação inclusiva no ensino regular. Além disso, é importante frisar que as licenciaturas devem se preocupar em realizar mais debates sobre o processo de educação inclusiva. No curso de licenciatura plena em ciências naturais- biologia há poucas disciplinas que discutem sobre este assunto. Dessa forma, a

formação acaba sendo insuficiente neste aspecto e por este motivo dos acadêmicos apresentam dificuldades em realizar o ensino aos alunos deficientes visuais.

A aplicação do *workshop* possibilitou não só ao público presente, mas também as ministrantes um novo “olhar” para o processo de ensino/aprendizagem. Por se tratar de uma turma que está em atuação no ensino, durante o workshop alguns acadêmicos socializaram suas experiências, suas dificuldades e suas ideias para melhorar a qualidade do ensino dos alunos deficientes visuais.

Vale ressaltar que um dos grandes aliados em promover a educação inclusiva é o recurso didático, principalmente ao ensino de ciências/biologia, que na maioria das vezes é ministrado de forma visual. Além disso, o recurso didático pode proporcionar uma aula mais dinâmica, motivante e participativa. E isto foi perceptível na aplicação do recurso didático inclusivo, no decorrer da atividade os acadêmicos mostraram-se participativos e entusiasmados com o jogo.

Dessa forma, as ações, os debates, as experiências mostraram que é possível ter outras atitudes em relação ao ensino, que diante de todas as dificuldades, a educação inclusiva pode efetivamente acontecer no ensino regular.

100 REFERÊNCIAS

AULER, D. Enfoque ciência tecnologia sociedade: pressupostos para o contexto brasileiro. *Ciência & Ensino*, vol. 1, número especial, novembro de 2007.

BARROS, V. F. A; COSTA, R. L. Educação Especial: a Tecnologia Assistiva no Atendimento Educacional Especializado. In: VIII International Conference on Engineering and Computer Education, Angola, 2013. Disponível em: http://s3.amazonaws.com/academia.edu.documents/42838749/Educao_Especial_a_Tecnologia_Assistiva_n201602193199Educao_Especial_a_Tecnologia_Assistiva.pdf. Acesso em: 05 nov. 2016

BRASIL, Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm>. Acesso em: 05 nov. 2015

BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto. Parâmetros Curriculares Nacionais. Secretaria de Ensino Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

FARIAS, L. de N.; Formação de Professores na Abordagem C-T-S: Um estudo no curso de Licenciatura Integrada em Educação em Ciências, Matemática e Linguagens da UFPA. Tese (doutorado) – Universidade Federl do Pará, IEMCI, Belém, 2017.

FARIAS, Luciana de Nazaré; MIRANDA, Werventon dos Santos; FILHO, Silvio Carlos Ferreira Pereira. Fundamentos epistemológicos das relações CTS no ensino de ciências. *Amazônia - Revista de Educação em Ciências e Matemáticas* V.9 – nº 17. 2012, p.63-75.

GEHLEN, S.T, AUTH, M.A E AULER, D. Contribuições de Freire e Vygotsky no contexto de propostas curriculares para a Educação em Ciências. *Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias*. Vol. 7 N°1 (2008).

GLAT, R. Educação Inclusiva: cultura e cotidiano escolar. Rio de Janeiro: 7 LETRAS, 2009.

GONÇALVES, T. V.O. Ensino de Ciências e Matemática e formação de professores: Marcas da diferença. Tese (doutorado) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação – Campinas, SP, 2000.

KLEIN, T. A. S. Oficinas Pedagógicas: Uma Proposta Para A Formação Continuada De Professores De Biologia. In: *Anais do V Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências*. Associação Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências Atas do V ENPEC. São Paulo. Nº 5. 2005 - ISSN 1809-5100. Disponível em: <<http://www.nutes.ufrj.br/abrapec/venpec/conteudo/artigos/1/pdf/p618.pdf>>. Acesso em: 24 out. 2015.

KREBS, C. J. *Ecology: the experimental analysis of distribution and abundance*. New York: Harper International, 1972.

LIMA FILHO, F. S. A Importância Do Uso De Recursos Didáticos Alternativos No Ensino De Química: Uma Abordagem Sobre Novas Metodologias. *ENCICLOPÉDIA BIOSFERA*, Centro Científico Conhecer - Goiânia, vol.7, N.12; 2011 Pág. 166-173. Disponível em <<http://www.conhecer.org.br/enciclop/conbras1/a%20importancia.pdf>>. Acesso em: 20 out. 2015

MALDANER, O.A, ZANON, L.B, Situação de estudo: uma organização do ensino que extrapola a formação disciplinar de ciências. in: *Educação em Ciências- Produção de currículos e formação de professores*, Ed. Ijuí, 2004.

MARIANI JUNIOR, R. O Estudo De Ecologia No Ensino Médio: Uma Proposta Metodológica Alternativa. In: [Dissertação de Mestrado]. Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Matemática da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais. Minas Gerais. 2008. Disponível em: <http://www.biblioteca.pucminas.br/teses/EnCiMat_MarianiJuniorR_1.pdf>. Acesso em: 25 out. 2015.

MELO, M, A; COSTA, J. B. C.; SOARES, S. C. M. *Acessibilidade: discurso e prática no cotidiano das bibliotecas*. Campinas: Central Cesar Lattes, 2006. Disponível em:

<<http://eurydice.nied.unicamp.br/portais/todosnos/nied/todosnos/artigo.1.pdf>> Acesso em: 16 nov. 2016.

MENEZES, B. S.; MARTINS, F. R.; ARAÚJO, F. S. Montagem de comunidades: conceitos, domínio e estrutura teórica. 2017. *Oecologia Australis*, v. 20, n. 1, p. 1-17. 2016.

MONIZ DOS SANTOS, M.E.V. Desafios Pedagógicos para o Século XXI. Ed. Livros Horizonte, Lisboa, 1999.

NUNES, B. C. Propostas de atividades experimentais elaboradas por futuros professores de Química para alunos com deficiência visual. In: XV Encontro Nacional de Ensino de Química (XV ENEQ), 15., Brasília, 2010. Disponível em: <http://www.s bq.org.br/eneq/xv/resumos/R1092-1.pdf>. Acesso em: 21 out. 2015.

PERONI, N.; HERNÁNDEZ, M. I. M. *Ecologia De Populações E Comunidades*. Florianópolis: CCB/EAD/UFSC, 2011.

SÃO PAULO (Estado) Secretaria da Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas - 1992 - Proposta curricular para o ensino de biologia 2º grau. 3ª ed. São Paulo: SE/CENP. 64p.

SILVA, T. S.; LANDIM, M. F.; E SOUZA, V. R. M. A utilização de recursos didáticos no processo de ensino e aprendizagem de ciências de alunos com deficiência visual. *Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias* Vol. 13, Nº 1, 32-47 (2014). Disponível em: http://www.docenciauniversitaria.org/volumenes/volumen13/REEC_13_1_3_ex710.pdf. Acesso em: 25 out. 2015.

SOUZA, S. E. O Uso De Recursos Didáticos No Ensino Escolar. In: I Encontro de Pesquisa em Educação, IV Jornada de Prática de Ensino, XIII Semana de Pedagogia da UEM. 11(Supl.2):110-4. Paraná: ArqMudi. 2007. Disponível em: <<http://webmail.dma.ufv.br/downloads/MAT%20103/2014-II/Rec%20didaticos%20-%20MAT%20103%20-%202014-II.pdf>>. Acesso em: 24 out. 2015.

TAROUCO, L. M. R. *Jogos Educacionais*. Porto Alegre. 2004. Disponível em: <http://www.cinted.ufrgs.br/ciclo3/af/30-jogoseducacionais.pdf>. Acesso em: 23 out. 2015.

WALLY, P. O estímulo enquanto um fator que contribui para a aprendizagem do deficiente visual. *Udesc em ação*, Universidade do Estado de Santa Catarina. v.5, n.1, p:2, 2011. Disponível em: <http://revistas.udesc.br/index.php/udescemacao/article/view/2243/pdf_77>. Acesso: 20 de out 2015.



Esta obra possui uma Licença

[Creative Commons Atribuição-Não Comercial 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/)

<https://periodicos.ufpa.br/index.php/revistamargens/article/view/9658>



<http://dx.doi.org/10.18542/mri.v14i23.9658>

Submissão: 05/07/2020

Aprovação: 15/12/2020

O ENSINO RELIGIOSO NA REDE ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DO AMAZONAS: PRIMEIRAS OBSERVAÇÕES EM UM CAMPO NOVO

RELIGIOUS TEACHING IN THE AMAZONAS STATE EDUCATION NETWORK: FIRST OBSERVATIONS IN A NEW FIELD

Manoel Vitor **BARBOSA NETO**¹
Universidade do Estado do Pará (UEPA)

Resumo: Este artigo, configura-se como um trabalho preliminar acerca da oferta do Ensino Religioso no Estado do Amazonas e debruçou-se sobre os aspectos legais da disciplina a nível nacional e estadual. Para a produção do mesmo consultei os documentos de caráter normativo ligados a esta disciplina a nível estadual, comparando-os a legislação nacional e outros documentos relacionados a fim de encontrar convergências e divergências entre eles. Nesse processo de aproximação, percebe-se que o Ensino Religioso no Amazonas retrocedeu na forma de admissão de professores em relação as discussões travadas a nível nacional e que ficou ainda mais discrepante com o recente parecer do Conselho Nacional de Educação que estabelece a Licenciatura em Ciência(s) da(s) Religião(ões) como a formação do professor de Ensino Religioso no Brasil.

Palavras-chave: Ensino Religioso. Amazonas. Legislação.

Abstract: *This article is configured as a preliminary work on the provision of Religious Education in the State of Amazonas and focused on the legal aspects of the discipline at national and state level. For its production, I consulted the normative documents related to this discipline at the state level, comparing them to national legislation and other related documents in order to find convergences and divergences between them. In this process of approximation, it can be seen that Religious Education in Amazonas went back in the form of admission of teachers in relation to the discussions held at the national level and that it was even more inconsistent with the recent opinion of the National Council of Education establishing the Degree in Science (s) of Religion (s) as the formation of the teacher of Religious Education in Brazil.*

Keywords: Religious Education. Amazonas. Legislation.

¹ Mestre em Ciências da Religião (UEPA). E-mail: neto_barbosa28@outlook.com

1 INTRODUÇÃO

Este trabalho é resultado dos primeiros meses de observação sobre o Ensino Religioso na rede estadual de educação do Estado do Amazonas. Esta escolha não foi aleatória, mas como consequência do meu processo de inserção neste campo através do exercício da docência que até o momento venho realizando. Face a exposto, entendo ser necessário esclarecer três elementos que considero fundamentais para que o leitor, ao entrar em contato com esta produção, possa tirar o melhor proveito possível da mesma, ao mesmo tempo que fique bem informado sobre sua abrangência.

O primeiro elemento a ser informado é que este trabalho se configura como um esforço preliminar, por isso, as informações aqui terão caráter introdutório e será priorizado as questões legais que envolve o Ensino Religioso, apontando como esses elementos estão dispostos na rede estadual de educação do Amazonas. O segundo elemento a ser esclarecido é que não se trata de um trabalho de caráter histórico, seja em relação ao Ensino Religioso² propriamente, seja em relação esta disciplina e sua trajetória no Amazonas.

O terceiro e último ponto que é importante frisar, se refere a compreensão de não ler este trabalho com tendo um tom ufanista por enfatizar a legislação como se a existência dela, se apenas a homologação da lei fosse o suficiente para que determinada realidade fosse alterada em uma espécie de "mágica", no entanto, não se pode desconsiderar que toda e qualquer lei é fruto de um processo histórico que envolve pessoas e grupos que reivindicam a alteração de determinada realidade, bem como, sabemos, e isso, qualquer manual de direito administrativo informa, que a ação do agente público gira em torno do que a lei determina, portanto, a legislação, apesar das contradições que possam ser vista na realidade é um elemento que não pode ser desconsiderado nas reflexões sobre o Ensino Religioso.

Apontamentos devidamente feitos, cabe agora informar que do ponto de vista metodológico, este trabalho foi construído a partir da pesquisa documental, através da realização de um levantamento de legislações, resoluções e pareceres que perpassam o Ensino Religioso tanto a nível nacional, quanto a nível estadual. Este tipo de pesquisa, tem como característica coletar conteúdos textuais no qual será desenvolvido o processo investigativo e analítico (SEVERINO 2007). E, complementando esta prática também utilizei a pesquisa bibliográfica para trabalhar com outras produções acadêmicas serviram de subsídio através de seus dados e categorias já apresentadas (SEVERINO 2007).

² Para quem tiver interesse, sugiro conhecer o livro intitulado "O Ensino Religioso no Brasil", organizado por Sérgio Junqueira e que é uma leitura obrigatória para quem deseja conhecer a história desta disciplina.

O trabalho está dividido em três tópicos, sendo o primeiro, intitulado "Legislação educacional brasileira e o Ensino Religioso" apresenta os elementos constitucionais e infraconstitucionais que moldam a disciplina Ensino Religioso, como por exemplo, o art. 210 da Constituição Federal Brasileira, o Art. 33 da Lei de diretrizes e Bases da Educação Nacional, a Lei 10.639/03, entre outros. O segundo tópico, seguindo o modelo o primeiro, apresenta um levantamento da documentação produzida pelo Estado do Amazonas que perpassa o Ensino Religioso, e, destaco aqui, as resoluções do Conselho Estadual de Educação do Amazonas sobre o perfil profissional para ministrar a disciplina, bem como, a lei estadual nº 138 de 2013 que define as características do Ensino Religioso em seu sistema de educação.

O terceiro e último tópico, intitulado "Algumas considerações sobre a relação entre o Ensino Religioso e as Ciências da Religião" aponta alguns dados referentes a oferta a nível de licenciatura em Ciências da Religião por instituições públicas no Brasil, bem como aponta a alguns elementos que caracterizam a Ciências da Religião e a relação da mesma com o Ensino Religioso.

2 LEGISLAÇÃO EDUCACIONAL BRASILEIRA E O ENSINO RELIGIOSO

O Ensino Religioso, no que se refere aos aspectos legais, possui diversos dispositivos constitucionais e infraconstitucionais de modo a definir suas características e sua função na educação pública brasileira. O primeiro elemento está apontado no Art. 210 da Constituição Federal de 1988, que define que "serão fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais" e no § 1º informa que o "o ensino religioso, de matrícula facultativa, constituirá disciplina dos horários normais das escolas públicas de ensino fundamental", inserindo, portanto, a disciplina no hall das necessárias para garantir a formação básica dos discentes, mesmo que ela seja ofertada de forma facultativa.

Essa compreensão acerca da importância do Ensino Religioso como um elemento necessário para a formação e o respeito a diversidade nos é reforçada quando lembramos do art. 5º, inciso VI, que trata da inviolabilidade da liberdade religiosa e da proteção aos locais de cultos e liturgias, bem como o inciso VIII que determina que ninguém pode ter seus direitos privados por suas crenças religiosas (ou não-religiosas) - a não ser que a utilize como argumento para se eximir de obrigação legal, ou seja, não cumprir uma demanda imposta pelo Estado.

Sobre a questão do Ensino Religioso, Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), especificamente em seu o artigo 33 informa que:

O ensino religioso, de matrícula facultativa, é parte integrante da formação básica do cidadão e constitui disciplina dos horários normais das escolas públicas de ensino fundamental, assegurado o **respeito à diversidade cultural religiosa do Brasil, vedadas quaisquer formas de proselitismo** (grifo meu).

Além do Artigo 33 da LDBEN, outras leis também influenciam diretamente no modelo de Ensino Religioso no Brasil como a Lei 10.639/03 que torna obrigatório o Ensino de História e Cultura Afrobrasileira e a Lei 11.645/08, que adiciona ao conteúdo da lei anterior a obrigatoriedade do ensino de história e cultura indígena, estas leis estão expressas no Art. 26-A da LDBEN:

Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena.

§ 1º **O conteúdo programático a que se refere este artigo incluirá diversos aspectos da história e da cultura** que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, **a cultura negra e indígena brasileira** e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil.

§ 2º Os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros **serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar**, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileiras.(grifo meu)

A partir da Lei 10.639/03 foi gerada uma diretriz curricular para nortear a efetivação dessa legislação educacional, trata-se das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana (DCNERER).

O DCNERER (2004, p.12) aponta a cultura religiosa de matriz africana presente no Brasil como um dos componentes a serem abordados em vista a valorização e desconstrução de preconceitos historicamente impostos a estas, bem como aos seus adeptos:

Reconhecer exige a valorização e respeito às pessoas negras, à sua descendência africana, sua cultura e história. Significa buscar, compreender seus valores e lutas, ser sensível ao sofrimento causado por tantas formas de desqualificação: [...] fazendo pouco das religiões de raiz africana.

A temática da religião também está presente na diretriz curricular sobre Educação em Direitos Humanos, quando a mesma trata da laicidade do Estado, do respeito a diversidade religiosa e do respeito a não-crença como um dos elementos basilares da educação voltada para os direitos humanos (Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica (2013).

O último documento a nível nacional sobre o Ensino Religioso tenta resolver uma questão histórica para a disciplina que é a formação para o exercício da docência. A LDB havia definido que os sistemas de ensino estabeleceriam as normas para admissão de professores (Art. 33, § 1º), o que

levou na prática, a disciplina ter uma pluralidade de formações profissionais aptas para lecionar. No entanto, no ano de 2018, o Conselho Nacional de Educação através do parecer nº 12 definiu a licenciatura em Ciências da Religião como a formação inicial para a docência da disciplina Ensino Religioso na Educação Básica³.

3 ASPECTOS LEGAIS DO ENSINO RELIGIOSO NA REDE ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DO AMAZONAS

Sobre a docência no Ensino Religioso na rede estadual de educação do Amazonas pude encontrar três resoluções do Conselho Estadual de Educação do Amazonas, uma do ano de 2001 e duas no ano de 2010. A primeira é a resolução nº 108 de 2001 que definia a Licenciatura em Ensino Religioso ou na ausência de pessoas com essa formação poderiam ser admitidas pessoas com especialização em Ensino Religioso ou ainda qualquer licenciatura na área de Ciências Humanas e que tenham feito algum curso de no mínimo 120 sobre Ensino Religioso.

No ano de 2010 há duas resoluções, a primeira é a resolução nº 76/10 e a segunda é a resolução nº 97/10. Entre as duas não existe diferença de seus conteúdos o que por si só já causa estranhamento, pois existe fizeram duas resoluções como o mesmo conteúdo, no entanto, há diferenças significativas entre essas e a resolução de 2001 e me atentarei especificamente neste ponto sobre o perfil profissional.

As resoluções 76 e 97 definem que devem ter diploma de habilitação de magistério em nível médio, ou licenciatura em qualquer área do conhecimento ou ainda pode ser um bacharel que cursou algum programa de complementação pedagógica, além disso, o profissional deveria ter um curso de extensão universitária, atualização ou de aperfeiçoamento com no mínimo 180h em religião⁴ ou pós-graduação de no mínimo 360h, em ambos os casos, estes devem ser devidamente reconhecidos pelo MEC.

As resoluções do ano de 2010 sugerem um retrocesso na formação dos professores aptos a lecionar esta disciplina, pois se antes era necessário prioritariamente ter formação em Ensino Religioso em nível de licenciatura e na ausência desse profissional poderia ministrar pessoas com licenciadas nas áreas das ciências humanas e que tiveram algum curso de formação específica em Ensino Religioso.

³ O debate sobre essa questão da formação inicial em Ensino Religioso é bem extensa e o aprofundamento fugiria da ideia inicial deste texto.

⁴ Termo utilizado na resolução

Com a nova resolução o docente com extinta formação de magistério pode lecionar, assim como também abre possibilidade para licenciados em física ou em informática, por exemplo, possam também estarem aptos. Para todas essas situações basta que qualquer um deles tenha pelo menos um curso de 180 que pode ser de aperfeiçoamento, atualização ou de extensão universitária em religião, uma especificação bem genérica que nada esclarece e atualmente com a diversidade de formações nesses níveis aceitas pelo MEC não garante que a pessoa obterá a devida formação para direcionar a disciplina a partir dos dispositivos legais.

No ano de 2013, foi promulgada a lei nº 138/13 sobre o Ensino Religioso no sistema de ensino do Amazonas, nela o artigo art. 8 define que:

O exercício da docência do Ensino Religioso na rede pública estadual de ensino fica reservado a integrantes efetivos do quadro do Magistério da Secretaria de Estado da Educação - SEDUC, garantida a isonomia salarial e que atenda a um dos seguintes requisitos:

I - Diploma de Licenciatura Plena em Ensino Religioso, Ciências da Religião ou Educação Religiosa;

II - Diploma de Licenciatura em Pedagogia, com habilitação para o magistério de 1º ao 5º ano do ensino fundamental;

III - Diploma de Licenciatura em qualquer área do conhecimento com curso de especialização Lato-sensu ou Strictu-sensu, em Ensino Religioso, em Ciências da Religião ou equivalente;

IV Diploma de Bacharel em Teologia com complementação pedagógica nos termos da resolução 02/97 do Plenário do Conselho Nacional de Educação.

Apesar dessa lei apontar de forma prioritária o exercício da docência a partir de formação específica em Ensino Religioso, Ciências da Religião, ou educação religiosa, a mesma ainda assegura que as diversas licenciaturas a também pleitear a vaga, desde que tenha pós-graduação em Ensino Religioso, ou em Ciências da Religião e ainda o teólogo, desde que tenha complementação pedagógica.

Quando comparado com a resolução do Conselho Estadual de Educação do Amazonas, nota-se um sensível avanço ao priorizar cursos de Ciências da Religião e mesmo quando aberto as diversas licenciaturas, está sob a condição de ter cursado especialização, mestrado ou doutorado em Ensino Religioso, Ciências da Religião, ou equivalente, apesar do Brasil não ter até o momento um doutorado específico para o Ensino Religioso.

Outro ponto a ser destacado é a questão dos teólogos com complementação pedagógica que mais uma vez traz a discussão da confessionalidade do ensino, apesar da legislação atual ser terminantemente contrária fica a pergunta se os cursos de teologias têm formação que adequada para tratar das diversas religiões e não somente de uma.

A fim de exemplificar como essas legislações e portarias operaram na prática, é preciso dizer que no ano de 2018 o Governo do Estado do Amazonas publicou no mês de abril um edital de concurso público⁵ para a docência e entre as disciplinas contempladas estava o Ensino Religioso e nele constava que era possível assumir o cargo desde que com licenciatura em qualquer área do conhecimento desde que tivessem em sua formação algum curso em religião, seja de aperfeiçoamento, atualização ou extensão universitária com no mínimo 180h, ou curso de pós-graduação com no mínimo 360h, reconhecidos pelo MEC⁶.

Na prática o que estava sendo requerido eram as definições da resolução publicada em 2010 pelo Conselho Estadual de Educação e não a lei nº 138 de 2013 que apesar das críticas que podem ser feitas está mais próxima das legislações nacionais, bem como do parecer do Conselho Nacional de Educação já citado que foi feito no ano de 2018.

Observando agora as características da disciplina definidas pelo Estado, tem-se na constituição estadual, especificamente a alínea J do inciso II, art. 199 que o Ensino Religioso é "aberto a todos os credos". Apesar dessa redação ter um caráter bastante genérico e bem menos explicativo que o expresso no art. 33 da LDBEN, o mesmo demonstra que não haveria nenhum tipo de limitação no que se refere a abordagem da diversidade religiosa em sala de aula.

No entanto, ele também não reafirma o compromisso com a LDBEN no tocante a defesa contra o proselitismo, bem como não expressa que a disciplina deve ser construída tendo a diversidade religiosa como norte, uma vez que "aberto a todos os credos" não define que necessariamente se abordará pelo menos mais de uma religião, ou seja, na perspectiva colocada acaba abrindo margem para o confessional.

O Ensino Religioso só vai ser mais bem descrito na já referida lei nº 138/13 que aponta no parágrafo único que no Ensino Religioso se "respeitará a diversidade cultural e religiosa do Brasil, sendo vedadas quaisquer formas de discriminação, proselitismo e de abordagens de caráter confessional.

Outro artigo a ser destacado nessa perspectiva é o art. 4 ao definir que o "Ensino Religioso será ministrado de forma a incluir aspectos da religiosidade em geral, da religiosidade brasileira e regional, da fenomenologia da religião, da antropologia cultural e filosófica, e da formação ética". Um importante ponto a ser observado é que o referido artigo sugere que está utilizando o termo

⁵ Edital disponível em: <<http://www.educacao.am.gov.br/wp-content/uploads/2018/05/Edital-01-NIVEL-SUPERIOR.pdf>>. Acesso em: 02/09/2020

⁶ Descrição do cargo no edital disponível em: <<http://www.educacao.am.gov.br/wp-content/uploads/2018/05/ANEXO-DO-EDITAL-01-NIVEL-SUPERIOR.pdf>>. Acesso em 02/09/2020

"religiosidade" para aludir as denominações religiosas, apontando que o Ensino Religioso deve abordar em diferentes escalas a composição da diversidade religiosa.

Ainda nessa mesma lei, o art. 6 discorre:

Os conteúdos programáticos da disciplina Ensino Religioso devem ser organizados dentro dos seguintes eixos:

I - Antropologia das Religiões: o fenômeno religioso é entendido como construção cultural da humanidade, manifestada por meio de crenças e religiões, que interagem com o cotidiano por ela vivido e produzido.

II - Sociologia das Religiões: o fenômeno religioso é estudado do ponto de vista dos aportes e conflitos civilizatórios, criados por sociedades humanas, formados por experiências de diferentes crenças.

III - Filosofia das Religiões: o fenômeno religioso é tratado como manifestação ética da humanidade e como forma de compreensão do vivido, assim como da destinação humana, por meio das divindades, dos textos sagrados, das espiritualidades.

IV - Psicologia das Religiões: o fenômeno religioso é compreendido a partir dos acontecimentos vividos pelo homem.

V - Literatura sagrada e símbolos religiosos: referem-se aos livros sagrados das religiões monoteístas e também orais, **culturais e simbólicas, dos cultos afro-brasileiros de matriz africana e dos indígenas brasileiros.** (grifo meu)

A referida legislação incorpora as demandas das leis 10.639 e 11.645/08 de forma explícita ao elencar as experiências religiosas de matriz africana e as indígenas como um dos assuntos a serem contemplados no Ensino Religioso e também está em diálogo com as resoluções nº89/07 e nº 75/10⁷.

Enquanto a primeira trata da incorporação de conteúdos relacionados a história e cultura afro-brasileira em todas as disciplinas (Art. 6º, §1º) do Sistema de Ensino do Estado do Amazonas, a segunda resolução aprovada em 2010 é para efetivar a 11.645/08 que preconiza o estudo da história e cultura indígena (Art. 1 e Art. 2, §1º e §2º).

4 ALGUMAS CONSIDERAÇÕES SOBRE A RELAÇÃO ENTRE O ENSINO RELIGIOSO E AS CIÊNCIAS DA RELIGIÃO

As considerações que aqui seguem, estão norteadas pelo parecer nº 12/2018 que define a licenciatura em Ciências da Religião como área de formação do professor habilitado para ministrar a disciplina Ensino Religioso, nesse sentido, as ideias apresentadas se debruçam sobre os aspectos formativos a partir de duas perspectivas diferentes, mas extremamente interligadas, a saber: a importância da formação para o exercício da docência e o quadro de oferta da licenciatura em Ciências

⁷ Ambas as resoluções estão disponíveis em: <
http://www.cee.am.gov.br/?option=com_phocadownload&view=category&id=18:2007&Itemid=194>. Acesso em 27/09/20.

da Religião e seus impactos no campo do Ensino Religioso nas escolas públicas. Esclarecido os objetivos desse tópico, o primeiro ponto a ser ressaltado é que o referido parecer responde primeiramente a uma demanda imposta pela própria LDBEN, em seu artigo 62 que preconiza que "a formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura plena [...]".

Outro ponto que é importante esclarecer se refere a associação entre as Ciências da Religião e o Ensino Religioso ainda precisar ser mais difundido e conhecido, pois não podemos desconsiderar que ainda é bem recente o parecer nº 12/2018 do CNE e a discussão sobre essa temática é muito mais familiar para quem tem interesse no tema, sendo, portanto, estranho a população de modo geral e para profissionais da educação que não estão atentos a essa discussão e não podemos esquecer, claro, da trajetória das duas áreas, em especial a do Ensino Religioso, como já sugere RODRIGUES (2015, p. 56) ao dizer que:

A relação entre Ciência da Religião e Ensino Religioso não é auto-evidente, embora o objeto das duas seja a religião [...] a Ciência da Religião na academia brasileira teve início com estudos que priorizaram o empírico como, em certo sentido, o Ensino Religioso, que, antes de um embasamento teórico e compreensivo sobre a religião, teve início pelas mãos de profissionais envolvidos mais com a vivência dela do que com a reflexão a seu respeito.

Ao se falar em Ciências da Religião me reporto a uma área recente no Brasil, com seu surgimento datado em 1969 a partir da criação do colegiado de Ciências das Religiões instalados no interior da Universidade Federal de Juiz de Fora (JUNQUEIRA 2012; PIEPER 2019) e que levaria a criação do Departamento de Ciências da Religiões em 1971 (JUNQUEIRA 2012), portanto, estamos falando de uma área que institucionalmente fará 50 anos em 2021. A oferta de formação na área de Ciências da Religião a nível de graduação e pós-graduação ocorreu de maneira distinta, sendo a formação *strictu sensu*, pois a primeira a ser formalmente apresentada com regularidade foi a oferta de pós-graduação com a especialização em Ciência da Religião em 1991 e em 1993, o mestrado, ambos na UFJF (JUNQUEIRA 2012), enquanto primeira licenciatura em Ciências da Religião só surgiria no ano de 1999 na Universidade do Estado do Pará (PIEPER 2019).

De todo modo, Pieper (2019, p.40) nos aponta esses dois caminhos trilhados pela Ciências da Religião:

[...] a inserção das Ciências da Religião nas universidades públicas se dá a partir de dois modelos. As primeiras licenciaturas têm início a partir de demandas práticas de formação de professores para o Ensino Religioso, tendo forte acento prático. Dada sua história peculiar, o desafio enfrentando por esse modelo é desenvolver compreensão de Ensino Religioso e de formação de professores que não recaia em modelos confessionais ou proselitistas. No segundo modelo, recorrente em

universidades federais, os cursos surgem a partir de iniciativas de professores de outras áreas do saber, mas com interesse na pesquisa sobre religião.

Sem querer delongar muito sobre a trajetória das Ciências da Religião no Brasil⁸, o importante é perceber que a oferta da formação específica é bem recente mesmo se considerarmos a pós-graduação, também é importante perceber que as mesmas surgem por motivações diferentes. Enquanto a licenciatura ganha fôlego pelo interesse de responder a necessidade de formação adequada para ministrar a disciplina Ensino Religioso, a pós-graduação é uma consequência do interesse acadêmico pelo estudo da religião.

A título de conhecimento, no Brasil, segundo PIEPER (2019) há oito instituições públicas, federais ou estaduais, que ofertam a Licenciatura em Ciências da Religião, a saber, por ordem cronológica: Universidade do Estado do Pará (1999), Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (2001), Universidade Estadual de Montes Claros (2007), Universidade Federal da Paraíba (2011), Universidade Federal do Sergipe (2011), Universidade Federal de Juiz de Fora (2012), Universidade Estadual do Amazonas (2015), Universidade Federal Santa Maria (2016). Apesar, do autor apontar o Estado do Amazonas como um pólo de formação a nível de Licenciatura em Ciências da Religião, na prática, o que houve foi a oferta de apenas uma turma através do Plano Nacional de Formação de Professores (PARFOR), portanto, não sendo uma oferta regular dessa formação.

Face ao exposto, se tem no Brasil a oferta dessa licenciatura em quatro universidades federais e em três estaduais, desconsiderando a oferta excepcional da Universidade Estadual do Amazonas, sem esquecermos que na Universidade Federal Santa Maria a oferta é em regime de Educação à Distância (EAD), como indicado no portal eletrônico da instituição⁹. Posto essas informações, já fica subentendido o desafio para a oferta da referida formação a nível nacional.

Diante desse cenário, quer a nível nacional, ou a nível estadual, alguns desafios se impõem para aqueles e aquelas que ministram a disciplina, possuindo ou não, a formação em Ciências da Religião. A título de exemplo, como o próprio trabalho sugere, é a necessidade de conhecer os dispositivos legais que direta ou indiretamente perpassa o Ensino Religioso, pois essa ação poderia possibilitar a desconstrução dessa relação ainda presente na memória de professores que acabam relacionando a disciplina com práticas confessionais, no sentido de utilizá-la como instrumento de catequização, experiência essa já superada pelo menos desde a constituição de 1988 do ponto de vista

⁸ Para conhecer de forma mais detalhada esse processo, sugiro a leitura dos artigos de Sérgio Junqueira e Frederico Pieper em que as informações foram utilizadas para a formulação deste trabalho, respectivamente intitulados "O processo de gênese da (s) ciência (s) da religião na UFJF" e "Ciências da Religião nas universidades públicas brasileiras: modelos de implementação e desafios". Ambos estão na bibliografia deste artigo.

⁹ Link: <<https://www.ufsm.br/graduacao/>>. Acesso em 28/11/2020.

legal, sendo este entendimento consagrado pela LDBEN. Sobre a superação dessa compreensão acerca do Ensino Religioso, RODRIGUES (2013, p. 230) aponta:

A despeito do Ensino Religioso (ER) no Brasil ter sido oferecido desde o período colonial sob os auspícios da Igreja Católica, conforme a orientação jesuítica e com finalidade especificamente proselitista e evangelizadora, a discussão sobre esse componente da grade curricular[...] não deveria se pautar pelo lastro histórico de confessionalidade, pois já existem modalidades de oferta dessa disciplina que negam o privilégio de qualquer discurso religioso, em favor de uma proposta que visa à compreensão da diversidade e preservação do pluralismo de ideias e de crenças religiosas.

Fica evidente, portanto, que a formação em Ciências da Religião é aquela que possibilita efetivar os dispositivos legais, por possibilitar ao docente os conhecimentos teóricos e metodológicos para tratar do religioso em sala de aula sem fazer disso uma prática prosélita, ação que é expressamente vedada no art. 33 da LDBEN. Isso posto, é importante perceber que esta afirmação sobre a necessidade de formação específica para exercer a docência não é novidade nenhuma, pois para ministrar disciplinas como Língua Portuguesa, História, Filosofia, etc., é pressuposto base que o profissional seja formado nas respectivas áreas, no caso exemplificado: Letras, História e Filosofia, acompanhada de uma formação pedagógica adequada para que esse profissional consiga alcançar os objetivos escolares almejados e esse requisito também está imposto ao exercício da docência do Ensino Religioso. O profissional deve ter formação específica para atender o que dela se espera a partir de sua especificidade disciplinar e da legislação educacional.

A fim de que se conheça um pouco mais da história da oferta de Ensino Religioso, PASSOS (apud SOARES 2009, p. 8) informa:

O modelo catequético é o mais antigo; está relacionado, sobretudo, a contextos em que a religião gozava de hegemonia na sociedade, embora ainda sobreviva em muitas práticas atuais que continuam apostando nessa hegemonia, utilizando-se, pior sua vez, de métodos modernos. Ele é seguido do modelo teológico que se constrói num esforço de diálogo com a sociedade plural e secularizada e sobre bases antropológicas. O último modelo, ainda em construção, situa-se no âmbito das Ciências da Religião e fornece referências teóricas e metodológicas para o estudo e o ensino da religião como disciplina autônoma e plenamente inserida nos currículos escolares. Esse visa a lançar as bases epistemológicas para o ER, deitando suas raízes e arrancando suas exigências do universo científico dentro do lugar comum das demais disciplinas ensinadas nas escolas.

As informações acima expostas, talvez sugira ao leitor uma espécie de linha evolutiva do Ensino Religioso nas escolas, e sob certo ponto de vista até é, porém, o importante é perceber que ao longo do seu desenvolvimento, a disciplina passou por mudanças de caráter epistemológico para que a mesma pudesse responder as demandas da sociedade de seu tempo. Nesse sentido, não se deve

tomar o passado da disciplina como o elemento definidor de seu futuro, mas como um espírito de uma época.

Na atualidade quem ministra a disciplina deve se nortear pelas Ciências da Religião, área que possibilita a efetivação do Ensino Religioso de modo a efetivar, por exemplo, a garantia constitucional da liberdade religiosa e da não-crença que consiste tanto na segurança do sujeito religioso viver a sua fé como também daquele que se entende como um não-crente, nesse sentido, PIEPER (2019, p. 34) ao abordar a o Ensino Religioso a luz das Ciências da Religião, aponta que "a justificativa para seu ensino não é propriamente religiosa, mas política e social: formar cidadãos habilitados para o diálogo e atuação numa sociedade democrática" ao possibilitar ao educando, de acordo com SOARES (2009, p. 10) a aprender que "nenhum sistema de referencia pode ou deve reclamar para si a validade absoluta".

Uma dúvida que pode pairar no leitor até esse ponto e que não foi discutido que é sobre a especificidade das Ciências da Religião como área de conhecimento e sem querer adentrar de forma mais detida a uma reflexão epistemológica que é demasiadamente importante, porém, fugiria totalmente da proposta dessa comunicação, uma vez que há um extenso debate epistemológico sobre o mesmo. de todo modo, estou apontando um campo científico que no Brasil se constituiu através da interdisciplinaridade (FERREIRA e SENRA 2012) que tem como objeto central a religião, o estudo da religião, nesse sentido, estou falando de uma área que mais se caracteriza pelo objeto de estudo do que por um aporte teórico e metodológico característico.

A esse respeito, JÚNIOR e PORTELLA (2012, p. 445) afirmam que nas Ciências da Religião:

[...] importa não privilegiar nem uma abordagem que se queira descobridora de uma religião substancial, nem a que vise só as funções da religião na sociedade e cultura, ou psique; mas fazer estas duas perspectivas dialogarem criativamente e polinizarem-se, ainda que não se proponha um sincretismo metodológico.

Obviamente que essa discussão de cunho mais epistemológico no campo das Ciências da Religião não está resolvida da forma como exponho minhas compreensões a respeito dessa área até porque é característica do científico está em constante processo de crítica para o aperfeiçoamento dos elementos que o constitui, seja do ponto de vista teórico, metodológico ou epistemológico. No entanto, a proposta da exposição dessas ideias consiste em fazer conhecer um pouco das características das Ciências da Religião e assim perceber suas especificidades e no que ela se diferencia em relação as outras áreas.

Sendo o religioso, um elemento multifacetado, possuindo em seu interior aspectos objetivos e subjetivos (RODRIGUES 2013), que podem ser vislumbrados tanto do ponto de vista histórico como também ao realizar uma pesquisa de campo em uma grande metrópole, ou em uma pequena cidade do interior de qualquer Estado brasileiro do sul ou do norte, portanto, trata-se de um "objeto vivo" na sociedade brasileira. Face ao exposto, fica compreendido que é através do diálogo entre teorias e métodos que se configuraria a empresa de um cientista da religião sobre o "objeto" de interesse, portanto, no campo das Ciências da Religião "tensões pelo melhor lugar de fala sobre a religião são algo improficuo" (CONCEIÇÃO 2011, p. 894), uma vez que torna-se preocupação do fazer científico desta área a construção de análises que não redundem em uma "objetividade extrema" ou "dogmatização absoluta dos conteúdos" religiosos, como pondera CONCEIÇÃO (2011).

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao considerar a natureza preliminar deste trabalho que se caracterizou como um ponto de partida para conhecer as particularidades da oferta do Ensino Religioso no Estado do Amazonas, privilegiando com isso adentrar nas questões legais que norteiam o fazer dessa disciplina tanto a nível nacional, quanto a nível estadual por entender que estes dados são elementos chaves para compreender a situação atual desta disciplina, entendo que as "considerações finais" do trabalho muito mais do que fechar a discussão, dever ser utilizada para apontar elementos que precisam investigados e por consequência, objetos de produções futuras.

A formação dos professores que ministram a disciplina, o currículo do Ensino Religioso, a forma como vem sendo ministrada, as dificuldades relacionadas a execução dela, a percepção dos alunos sobre a mesma, bem como, conhecer a produção academia local sobre a temática e a formação proposta em Ciências da Religião pela Universidade Estadual do Amazonas são questões que precisam ser conhecidas, enfim, há um campo a ser desvelado.

Especificamente sobre os resultados dessa primeira aproximação com o campo a partir dos elementos legais, fica evidente que o Ensino Religioso se distanciou sensivelmente do seu passado confessional, evangelizador, sendo o esforço atual de efetivar, de tornar prático o que a legislação educacional preconiza. Volto a ressaltar que apenas a formalidade não basta, se não vem acompanhada de sua efetivação e sem dúvida, a falta da oferta regular da Licenciatura em Ciências da Religião por instituições públicas de nível superior no Estado do Amazonas, certamente é um entrave, no entanto, o parecer n. 12/2018 do Conselho Nacional de Educação aponta para mudanças que provavelmente não virão na velocidade desejada. No entanto, a realidade atual não pode ser

considerada determinante para supor um retorno ao passado confessional e nem a perpetuação do presente, que apesar das conquistas, é insatisfatório e não atende os requisitos legais de oferta da disciplina. É importante frisar que essa problemática não é uma realidade exclusiva do Amazonas, mas do Brasil.

Referências

AMAZONAS. Conselho Estadual de Educação. Resolução nº 108 de 2001. Disponível em: <http://www.cee.am.gov.br/?option=com_phocadownload&view=category&id=13:2001&Itemid=194#>. Acesso em: 27/09/2020.

_____. Conselho Estadual de Educação. Resolução nº 89 de 2007. Disponível em: <http://www.cee.am.gov.br/?option=com_phocadownload&view=category&id=18:2007&Itemid=194>. Acesso em: 27/09/2020.

_____. Conselho Estadual de Educação. Resolução nº 75 de 2010. Disponível em: <http://www.cee.am.gov.br/?option=com_phocadownload&view=category&id=21:2010&Itemid=194>. Acesso em: 27/09/2020.

_____. Conselho Estadual de Educação. Resolução nº 76 de 2010. Disponível em: <http://www.cee.am.gov.br/?option=com_phocadownload&view=category&id=21:2010&Itemid=194>. Acesso em: 27/09/2020.

_____. Conselho Estadual de Educação. Resolução nº 97 de 2010. Disponível em: <http://www.cee.am.gov.br/?option=com_phocadownload&view=category&id=21:2010&Itemid=194>. Acesso em: 27/09/2020.

_____. Lei 138 de 17 de Março de 2013. Disponível em: <https://sapl.al.am.leg.br/media/sapl/public/normajuridica/2013/9111/9111_texto_integral.pdf>. Acesso em: 27/09/2020.

BRASIL. Constituição Federal de 1988. Bloch Editores S.A. Rio de Janeiro: s/a.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Parecer nº 12/2018. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=99971-pcp012-18&category_slug=outubro-2018-pdf-1&Itemid=30192>. Acesso em: 28/11/2020.

_____. Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13448-diretrizes-curriculares-nacionais-2013-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 28/09/2020.

_____. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Brasília: MEC- SECAD/SEPPPIR /INEP, 2004. Disponível em: <<http://www.acaoeducativa.org.br/fdh/wp-content/uploads/2012/10/DCN-s-Educacao-das-Relacoes-Etnico-Raciais.pdf>>. Acesso em: 28/09/2020.

_____. Lei 10.639 de 9 de Janeiro de 2003. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.639.htm>. Acesso em: 28/09/2020.

_____. Lei 11.645 de 10 de Março de 2008. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111645.htm>. Acesso em: 28/09/2020.

_____. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB nº 9394/96. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. Acesso em: 28/09/2020.

CONCEIÇÃO, Douglas Rodrigues. A religião em cena: perspectivas de investigação. Revista Horizonte, Belo Horizonte, v.9, n.23, p. 883-896, out./dez. 2012. Disponível em: <<http://periodicos.pucminas.br/index.php/horizonte/article/view/P.2175-5841.2011v9n23p883>>. Acesso em 08/12/2020.

FERREIRA, Amauri Carlos; SENRA, Flávio. Tendência interdisciplinar das Ciências da Religião no Brasil. O debate epistemológico em torno da interdisciplinaridade e o paralelo com a constituição da área no país. Numen: revista de estudos e pesquisa da religião, Juiz de Fora, v. 15, n. 2, 2012. Disponível em: < <https://periodicos.ufjf.br/index.php/numen/article/view/21852>>. Acesso em 08/12/2020.

HUFF JÚNIOR, Arnaldo Érico; PORTELLA, Rodrigo. Ciência da Religião: uma proposta a caminho para consensos mínimos. Numem: revista de estudos e pesquisa da religião, Juiz de Fora, v.15, n.2, 2012. Disponível em: < <https://periodicos.ufjf.br/index.php/numen/article/view/21847>>. Acesso em 08/12/2020.

JUNQUEIRA, Sérgio. O processo de gênese da(s) ciência(s) da religião na UFJF. Numen: revista de estudos e pesquisa da religião, Juiz de Fora, v. 15, n. 2, p. 537-550, 2012. Disponível em: < <https://periodicos.ufjf.br/index.php/numen/article/view/21876>>. Acesso em 08/12/2020.

PIEPER, Frederico. Ciências da Religião nas universidades públicas brasileiras: modelos de implementação e desafios. Rever, São Paulo, v. 19., n.2., mai/ago 2019. Disponível em: <<https://revistas.pucsp.br/index.php/rever/article/view/45147/29885>>. Acesso em: 28/11/2020.

RODRIGUES, Elisa. Ciência da Religião e Ensino Religioso. Efeitos de definições e indefinições na construção dos campos. *Rever*, São Paulo, ano 15, n.2., jul/dez 2015. Disponível em: <<https://revistas.pucsp.br/index.php/rever/article/view/26184/18848>>. Acesso em 28/11/2020.

RODRIGUES, Elisa. Questões epistemológicas do Ensino Religioso: uma proposta a partir da Ciência da Religião. *Interações - Cultura e comunidade*, Belo Horizonte, v.8., n.14., jul/dez 2013. Disponível em: <<http://periodicos.pucminas.br/index.php/interacoes/article/view/P.1983-8478.2013v8n14p230/6245>>. Acesso em: 28/11/2020.

SEVERINO, Antonio Joaquim. Metodologia do trabalho científico / Antonio Joaquim Severino. - 23. ed. rev. atual, - São Paulo: Cortez, 2007. Disponível em: <https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/3480016/mod_label/intro/SEVERINO_Metodologia_do_Trabalho_Cientifico_2007.pdf>. Acesso em: 27/11/2020.

SOARES, José Maria Ligório. Ciência da Religião, Ensino Religioso e formação docente. *Rever*, ano 9, n. 3., set. 2009. disponível em: <https://www.pucsp.br/rever/rv3_2009/t_soares.htm>. Acesso em: 28/11/2020.



ARTIGOS





Esta obra possui uma Licença

[Creative Commons Atribuição-Não Comercial 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/)

<https://periodicos.ufpa.br/index.php/revistamargens/article/view/9141>

<http://dx.doi.org/10.18542/mri.v14i23.9141>

Submissão: 05/07/2020

Aprovação: 15/12/2020

COLONIALIDADE, GÊNERO E MERCADO DE TRABALHO: UM DIÁLOGO ENTRE A BIOPOLÍTICA E A NECROPOLÍTICA

COLONIALITY, GENDER AND LABOR MARKET: A DIALOGUE BETWEEN BIOPOLITICS AND NECROPOLITICS

Maritânia Salete Salvi **RAFAGNIN**¹

Universidade Católica de Pelotas

Tiago **LEMÕES**²

Universidade Católica de Pelotas

Resumo: Faz-se uma leitura da classe trabalhadora no contexto moderno-colonial utilizando-se das categorias da biopolítica de Foucault e necropolítica de Mbembe. Tais categorias são utilizadas como metodologia de análise dos fenômenos na periferia do capitalismo. Os resultados demonstram que, a produção de valores sempre foi relacionada ao trabalho vivo, contudo, com o advento da reestruturação produtiva, baseada na acumulação flexível, as empresas, descartaram a mão-de-obra (agora sobrando ao capitalismo), além do fato dos trabalhadores que mantiveram seus empregos, passaram a acumular diversas funções. Portanto, identificou-se que a precarização da vida tem incidido sobre a classe trabalhadora, submetida, cada vez mais, a novas formas de exploração da força de trabalho, sendo que na biopolítica inserem-se os trabalhadores formais e na necropolítica, os informais. Isso porque, o padrão que rege a sociedade capitalista é baseado nos valores de troca de mercadorias, logo, o sujeito não inserido nesse processo, é desnecessário para o sistema.

Palavras-chave: Classe Trabalhadora. Biopolítica. Necropolítica.

Abstract: A reading of the working class in the modern-colonial context is made using the categories of Foucault's biopolitics and Mbembe's necropolitics. Such categories are used as a methodology for analyzing phenomena on the periphery of capitalism. The results show that the production of values has always been related to live work, however, with the advent of productive restructuring, based on flexible accumulation, companies have discarded labor (now under capitalism), in addition to the fact of the workers who kept their jobs, started to accumulate several functions. Therefore, it was identified that the precariousness of life has affected the working class, which is increasingly subjected to new forms of exploitation of the workforce, with formal workers in the biopolitics and informal workers in the necropolitics. This is because, the standard that governs capitalist society is based on the exchange values of goods, therefore, the subject not inserted in this process, is unnecessary for the system.

Keywords: Working class. Biopolitics. Necropolitics.

¹ Doutoranda em Política Social e Direitos Humanos em Política Social pela Universidade Católica de Pelotas. Bolsista CAPES. E-mail: mari.salvi@gmail.com

² Doutor em Antropologia Social pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Professor do Programa de Pós-Graduação em Política Social e Direitos Humanos da Universidade Católica de Pelotas (PPG-PSDH/UCPel). E-mail: tiagolemoes@gmail.com

O sistema é muito racional do ponto de vista de seus donos estrangeiros e de nossa burguesia comissionista, que vendeu a alma ao Diabo por um preço que deixaria Fausto envergonhado. Mas o sistema é tão irracional para todos os outros que, quanto mais se desenvolve, mais aguça seus desequilíbrios e tensões, suas candentes contradições. Até a industrialização, dependente e tardia, que comodamente coexiste com o latifúndio e as estruturas da desigualdade, contribui para semear o desemprego, em vez de ajudar a resolvê-lo; alastra-se a pobreza e se concentra a riqueza nesta região de imensas legiões de braços cruzados que se multiplicam sem parar. Novas fábricas se estabelecem nos polos privilegiados do desenvolvimento – São Paulo, Buenos Aires, Cidade do México – e cada vez menos mão de obra eles necessitam.

O sistema não previu este pequeno incômodo: o que sobra é gente. E gente se reproduz. Faz-se amor com entusiasmo e sem precauções. Cada vez resta mais gente à beira do caminho, sem trabalho no campo, onde o latifúndio reina com suas gigantescas terras improdutivas, e sem trabalho na cidade, onde reinam as máquinas: o sistema vomita homens. (GALEANO, 2016, p. 21).

1 INTRODUÇÃO

122

Produzir uma reflexão teórica sobre o mercado de trabalho, no contexto brasileiro, em tempos de crise, é de fato um desafio, pois no plano dos direitos sociais conquistados, o neoliberalismo tem promovido a retirada de cada um deles. Para realizar uma reflexão preliminar – em diálogo com inferências produzidas no campo da teoria pós-colonial e em estudos de gênero – sobre o cenário de desmonte de frágeis garantias fundamentais conquistadas a muito custo, sobretudo no contexto latino-americano, lançaremos mão de dois conceitos que julgamos imprescindíveis ao que pretendemos perscrutar: a *biopolítica*, explorada pelo pensador francês Michel Foucault, e as reflexões decorrentes da noção de *necropolítica*, formuladas pelo teórico camaronês Achille Mbembe.

De imediato, julgamos necessária uma diferenciação: ao contrário de Mbembe (2017; 2019), que explora a perversidade histórica dos processos de colonização nas periferias do capitalismo, as reflexões foucaultianas voltam-se para a analítica do poder e do saber (sobre o corpo, a espécie humana e a população) em contextos históricos, sociais e institucionais predominantemente europeus. No entanto, tal distinção não nos serve como razão para o rechaço das contribuições de Michel Foucault – um dos mais complexos e influentes intelectuais do século XX. Como bem argumenta Hilário (2016), mesmo entendendo a pertinência da crítica em relação à sua localização eurocêntrica, os mecanismos de poder propostos por Foucault permitem “[...] olhar para a periferia e analisar os modos pelos quais os dispositivos de análise foucaultianos funcionam ou não” (HILÁRIO, 2016, p. 197).

Tal postura implica considerar a potência de determinados conceitos como bússola para identificar continuidades e inflexões nos modos de operação do poder, discriminando seriamente a geopolítica e as experiências históricas, sociais e culturais dos cenários em análise. Por isso,

utilizaremos a noção de *biopolítica* – e os processos de regulação da saúde, do corpo, da alimentação e da proteção social que a definem, para elucidar os efeitos perversos do colonialismo e do neoliberalismo inserido no contexto moderno-colonial.

Justamente pela opção de diálogo com Foucault, mas sem perder de vista as possibilidades de crítica e atualização de seu pensamento, é que trazemos ao texto as contribuições de Mbembe, autor que, por meio da noção de *necropolítica*, atualiza algumas inferências foucaultianas para fenômenos situados na periferia do capitalismo, mais especificamente aqueles que remetem a passagem da *biopolítica* para a *necropolítica*. Para potencializar e complexificar nossa proposta analítica, faremos conexões com as noções de *colonialidade do poder* (QUIJANO, 2010) e da *colonialidade de gênero* (LUGONES, 2014), dada a importância da localização do discurso, para que se compreenda a realidade experienciada pela mulher trabalhadora.

Entendemos que a necessidade de discussão destas últimas categorias – que serão esmiuçadas a seguir – para a leitura especificamente da mulher trabalhadora no contexto brasileiro, reside na incongruência entre conceitos clássicos e a nova realidade que se apresenta. Nesse sentido, conforme alerta Cláudia Costa (2010, p. 45), em vista das “[...] profundas mudanças ocasionadas pelos processos cada vez mais intensificados da globalização, as categorias tradicionais de análise (incluindo as marxistas) já não abarcam totalmente as transformações identitárias, geopolíticas, econômicas e culturais do mundo atual”. Por isso, ao articularmos as categorias aqui elencadas, valorizando os efeitos analíticos da *biopolítica* e *necropolítica*, iluminaremos algumas formas de poder que vigoram na periferia capitalista, as quais se desdobram em novos processos de barbárie, relacionados diretamente com políticas da vida e da morte.

2 ARTICULANDO O MARCO TEÓRICO

Para melhor situarmos a categoria *biopolítica*, nos deteremos em breves considerações acerca dos mecanismos, técnicas e tecnologias de poder incididas, em um primeiro momento, sobre o corpo, e, em seguida, sobre a população – tomada como objeto de reflexão e intervenção estatal. Nesta perspectiva, inicialmente o corpo assume uma realidade política mais precisamente porque

[...] as relações de poder têm alcance imediato sobre ele; elas o investem, o marcam, o dirigem, o supliciam, sujeitam-no a trabalhos, obrigam-no a cerimônias, exigem-lhe sinais. Este investimento político do corpo está ligado, segundo relações complexas e recíprocas, à sua utilização econômica; é, numa boa proporção, como força de produção que o corpo é investido por relações de poder e de dominação; mas em compensação sua constituição como força de trabalho só é possível se ele

está preso num sistema de sujeição (onde a necessidade é também um instrumento político cuidadosamente organizado, calculado e utilizado); o corpo só se torna força útil se é ao mesmo tempo corpo produtivo e corpo submisso. (FOUCAULT, 1999a, p. 29).

Com isso, podemos inferir que as relações de poder são, no contexto de emergência da modernidade, relações produtivas, que se tornam mais eficientes a medida em que o corpo que produz é também um corpo submisso, controlado e adestrado. No entanto, é prudente que este poder seja compreendido a partir de sua microfísica, com base em sua incidência sobre corpos individuais em suas práticas cotidianas, porquanto as relações de poder estão entre as coisas mais ocultas no corpo social (FOUCAULT, 1984). Mais especificamente, as técnicas de poder, centradas no corpo individual, são compreendidas como o conjunto de

[...] procedimentos pelos quais se assegurava a distribuição espacial dos corpos individuais (sua separação, seu alinhamento, sua colocação em série e em vigilância) e a organização, em torno desses corpos individuais, de todo um campo de visibilidade. Eram também as técnicas pelas quais se incumbiam desses corpos, tentavam aumentar-lhes a força útil através do exercício, do treinamento, etc. Eram igualmente técnicas de racionalização e de economia estrita de um poder que devia se exercer, da maneira menos onerosa possível, mediante todo um sistema de vigilância, de hierarquias, de inspeções, de escriturações, de relatórios: toda essa tecnologia que podemos chamar de tecnologia disciplinar. (FOUCAULT, 1999b, p. 288).

A tecnologia disciplinar, portanto, sujeita corpos a processos de docilização, tornando-os uma máquina de produção, através de normas, preceitos, proibições, eliminando desvios e anomalias (HILÁRIO, 2016). Conforme Hilário (2016) o poder disciplinar não se trata de um poder de morte, mas de um poder de vida, do qual sua função não é matar, mas sim, operar impositivamente sobre a vida.

Especificamente na segunda metade do século XVIII, Foucault observa que as disciplinas, empregadas sobretudo nas fábricas, nos hospitais, nos manicômios, nas escolas e nas prisões, estavam perdendo parte da eficácia da manutenção do seu poder. É exatamente neste recorte temporal de inflexões que Foucault identifica o surgimento de uma nova tecnologia “[...] que não exclui a técnica disciplinar, mas que a embute, que a integra, que a modifica parcialmente e que, sobretudo, vai utilizá-la implantando-se de certo modo nela e incrustando-se efetivamente graças a essa técnica disciplinar prévia” (FOUCAULT, 1999b, p. 289). Essa tecnologia o autor denomina de *biopolítica*, que atua sobre o homem-espécie, afetando o conjunto de “[...] processos que são próprios da vida, como o nascimento, a morte, a produção, a doença, etc.” (FOUCAULT, 1999b, p. 289). Concordamos, assim, que a *biopolítica* congrega uma série de

[...] fenômenos que se começa a levar em conta no final do século XVIII e que trazem a introdução de uma medicina que vai ter, agora, a função de uma higiene pública, com organismos de coordenação dos tratamentos médicos, de centralização da informação, de normalização do saber, e que adquire também o aspecto de campanha de aprendizado da higiene e de medicalização da população. Portanto, problemas da reprodução, da natalidade, problemas da morbidade também. O outro campo de intervenção da biopolítica vai ser todo um conjunto de fenômenos dos quais uns são universais e outros são acidentais, mas que, de uma parte, nunca são inteiramente compreensíveis, mesmo que sejam acidentais, e que acarretam também consequências análogas de incapacidade, de pôr indivíduos fora de circuito, de neutralização, etc. Será o problema muito importante, já no início do século XIX (na hora da industrialização), da velhice, do indivíduo que cai, em consequência, para fora do campo de capacidade, de atividade. E, da outra parte, os acidentes, as enfermidades, as anomalias diversas. É em relação a estes fenômenos que essa biopolítica vai introduzir não somente instituições de assistência (que existem faz muito tempo), mas mecanismos muito mais sutis, economicamente muito mais racionais do que a grande assistência, a um só tempo maciça e lacunar, que era essencialmente vinculada à Igreja. Vamos ter mecanismos mais sutis, mais racionais, de seguros, de poupança individual e coletiva, de seguridade, etc. (FOUCAULT, 1999b, p. 291).

A *biopolítica*, deste modo, tornou-se um elemento indispensável para o desenvolvimento do capitalismo, uma vez que garantiu a inserção controlada dos corpos no aparelho de produção, ajustando, conseqüentemente, não somente os corpos disciplinados, mas também a população aos processos econômicos (HILÁRIO, 2016). E isso ocorre precisamente porque como um problema político, a população é o terreno no qual a biopolítica vai regulamentar a vida e disciplinar o corpo, modificando assim o poder político para o direito de fazer viver e deixar morrer: um poder que, ao mesmo tempo em que se esforça no prolongamento e multiplicação de vidas, também pode matar e deixar morrer.

Nesta nova configuração política que se consolida sobretudo a partir do século XIX, o racismo assume um papel central no funcionamento do Estado biopolítico. Enquanto uma censura de tipo biológico, o racismo introduz um corte entre quem deve viver e quem deve morrer, justificando a morte em nome do fortalecimento da raça e da espécie, de modo que a morte de uns potencializa e otimiza a vida de outros (FOUCAULT, 1999b). Assim, nos cabe considerar que se por um lado a *biopolítica* implica em uma gestão da vida, ela também produz a gestão da morte, na medida em que para fortalecer a vida e sua produtividade, é necessário que outros morram ou sejam alvo de uma série de precarizações, vulnerabilizações e violências.

3 PERVERSIDADES NEOLIBERAIS: REFLEXÕES DESDE O PENSAMENTO PÓS E DECOLONIAL

Foucault inicia a elaboração de suas reflexões sobre poder disciplinar e biopoder em um momento em que o capitalismo estava em expansão, relacionado aos modos de produção *fordista/taylorista* aliados ao *Welfare State*. Com efeito, a partir da década de 1970, esse modelo demonstra sinais de esgotamento, obrigando o sistema capitalista de produção a se reinventar sob a ótica neoliberal, acompanhado da reestruturação produtiva baseada no modelo de acumulação flexível.

Com a alteração do modo de produção e da ofensiva política do capital proposta pelo neoliberalismo, alteram-se, conseqüentemente, as relações entre o corpo e o poder. Isso porque, sob a ótica neoliberal, foi dispensado um grande contingente de trabalhadores, principalmente nos países capitalistas periféricos. Em relação a este fenômeno, Santos (2016, p. 42) observa que:

Em decorrência desses processos [neoliberalismo e reestruturação produtiva], o capital assume novos padrões de produção, de acumulação e concorrência, que afetam diretamente a classe trabalhadora. O processo produtivo da sociedade capitalista neoliberal exige mais eficácia, promovendo um salto no desenvolvimento tecnológico, na informatização, que, conseqüentemente, atingem os processos e relações de trabalho. Percebe-se então que as mudanças no mundo do trabalho procedem de alguns vetores principais, mutuamente implicados: de um lado, a reestruturação produtiva (centrada na introdução da informática e da automação no processo produtivo, ela conduz a mudanças na organização do trabalho – produção flexível e trabalho polivalente), que substitui o modelo fordista anterior; de outro lado a descentralização produtiva e a terceirização. Associada a esse processo, observa-se uma tendência à desregulamentação dos mercados nacionais. É nesse contexto que o desemprego assume hoje um sentido estrutural, do mesmo modo que as formas precarizadas de trabalho – o subemprego (SANTOS, 2016, p. 42).

Assim, em termos econômicos, ainda que a produção de valores esteja relacionada ao trabalho vivo, o aumento da maquinaria nas fábricas passou a descartar os sujeitos, que se tornaram sobrantes. Com o crescente desemprego, intensificaram-se as formas de precarização do trabalho, que se traduzem em novos modos de adoecer e morrer da classe trabalhadora.

Esse processo tem como marco a passagem da *biopolítica* para a *necropolítica*, uma vez que não se tem mais

[...] uma política voltada para a produção de vida – ainda que adequada à forma social, [...] – e sim uma política cujo objetivo é a aniquilação em larga escala. Aqui a tendência para o ‘trabalho morto’ na produção de valor encontra o ‘trabalho de morte’ da política. Os indivíduos começam a sobrar diante da forma social atual, pois já não são mais rentáveis, não são mais requisitados a dispenderem sua força de trabalho no interior do processo produtivo amplo. Muito pelo contrário, são expulsos

e jogados no mercado informal e precário, nas margens da cidade etc. (HILÁRIO, 2016, p. 203).

Logo, em um Estado de cunho neoliberal, que defende a retirada dos direitos sociais, ao invés da produção de um “trabalho de vida”, com pessoas sadias para produzir riqueza, tem-se um “trabalho de morte”, ou melhor: um conjunto de intervenções que produz zonas nas quais determinados sujeitos são expostos à morte ou a vulnerabilização em suas múltiplas formas.

Diante disso, verifica-se que as massas de trabalhadores, considerados supérfluos, passam a viver em um estado de absoluta precariedade, pois o sistema econômico-social não tem lugar para todos. Essas pessoas passam a ocupar as bordas do mundo social, com condições precárias de vida ou mesmo em situação de sobrevida. Esses corpos, considerados sobrantes ao sistema, não mais necessários para a reprodução do capital, “[...] são submetidos a condições de vida que lhes conferem o *status* de ‘mortos-vivos’” (MBEMBE, 2016, p. 146), afinal, são portadores de uma vida descartável.

Essa realidade se faz presente em países latino-americanos, como o Brasil, onde a ordem democrática e a colonial estão absolutamente conectadas. A democracia e o “[...] império colonial fazem objetivamente parte de uma mesma matriz histórica. Este fato originário e estruturante é central a qualquer compreensão histórica da violência da ordem mundial contemporânea” (MBEMBE, 2017, p. 43).

Observa-se, então, que a *necropolítica* – essa subjugação contemporânea da vida ao poder da morte – se constitui como categoria fundamental para se pensar a realidade de países colonizados, principalmente, para entender que se as tecnologias de extermínio e exclusão possuem alvos racialmente marcados, também atingem, com intensidades diferentes, as populações não-negras, também cada vez mais precarizadas (LIMA, 2018).

Nessa senda, verifica-se que a precarização da classe trabalhadora, mesmo se apresentando como marca do modo capitalista de produção como um todo, nos países periféricos colonizados, se apresenta com novos desdobramentos da questão social, cujos corpos dos trabalhadores trazem consigo as marcas da lógica excludente desse sistema. Isso porque, esses corpos descartáveis, estão inseridos numa lógica de *colonialidade de poder* e de classificação social, pois,

[...] cada forma de controle de trabalho esteve articulada com uma raça particular. Consequentemente, o controle de uma forma específica de trabalho podia ser ao mesmo tempo um controle de grupo específico de gente dominada. Uma nova tecnologia de dominação/exploração, neste caso raça/trabalho, articulou-se de maneira que aparecesse como naturalmente associada, o que, até o momento, tem sido excepcionalmente bem-sucedido. (QUIJANO, 2010, p. 109).

Desde o começo da América, os europeus associaram o trabalho não pago ou não-assalariado às raças colonizadas, porque eram consideradas inferiores, desenvolvendo-se a percepção de que o trabalho assalariado era privilégio branco. Tal inferioridade racial produzida sobre populações colonizadas implicou em certa naturalização do trabalho em benefício dos seus amos – posição essa que se pode encontrar até os dias atuais em diversos lugares do mundo (QUIJANO, 2010). Logo, pode-se constatar que a colonialidade sempre foi elemento legitimador das diferenças biológicas, silenciando-as nos termos das relações de poder.

Porém, conforme assevera Costa (2010) no conceito da colonialidade do poder de Quijano, tem-se a ideia de raça como elemento estruturante do colonialismo e das suas manifestações neocoloniais, faltando analisar a questão do gênero enquanto elemento estruturador e não subordinado da colonialidade do poder. Nesse mesmo sentido, de acordo com Lugones (2014) a intersecção entre raça, classe, sexualidade e gênero permite compreender definitivamente que as mulheres não brancas, são justamente as mais submetidas à lógica de opressão do poder moderno-colonial.

4 COLONIALIDADE, GÊNERO E MERCADO DE TRABALHO

128

Ao levarmos a sério os ensinamentos de teóricos pós-coloniais e decoloniais, consideramos que a América Latina carrega em suas memórias mais de três séculos de escravidão e extermínio de indígenas e africanos, o que repercute, atualmente, nas relações sociais, principalmente na composição do mercado de trabalho. Especificamente no Brasil, ainda que entre os anos de 1950 a 2010 a participação feminina no trabalho remunerado tenha mais que triplicado, de 13,6% para 49,9%, ao passo que a masculina decresceu de 80,8% para 67,1%, as mulheres enfrentam disparidade de rendimentos, agravando-se quando se focaliza a questão racial, uma vez que um homem branco recebe quase o dobro de uma mulher negra que detém o mesmo nível de escolaridade (ANDRADE, 2016). Ademais, conforme pesquisa realizada pelo Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Socioeconômicos (DIEESE),

[...] as mulheres enfrentam grandes dificuldade no mercado de trabalho, representam mais da metade da população desempregada e, quando ocupadas, percebem rendimentos menores do que o dos homens. A discriminação de gênero é um fator determinante para as possibilidades de acesso, permanência e condições de trabalho. A necessidade de transformar as condições nas quais elas se inserem e estão inseridas, constitui-se um desafio relevante para a construção de novas relações sociais. Historicamente, a abordagem por sexo revela que as mulheres enfrentam grandes dificuldades no mercado de trabalho, tanto para conseguir uma ocupação como para mantê-la e, principalmente por auferir rendimentos menores do que os homens DIEESE (2013, p. 01).

Também, acerca da desigualdade de gênero e raça, aduz Andrade (2016) que enquanto o homem branco inativo tem média de idade de 65,7 anos, possui renda média de R\$ 1934 e número médio de filhos de 0,6, as mulheres negras inativas estão no extremo oposto: sua idade média é de 49 anos – quase 17 anos a menos que o homem branco, sua renda média é de R\$ 786 – representando 40% da deles, e possuem mais que o dobro de filhos, 1,3.

Ademais, segundo pesquisa realizada pelo IPEA (2016, p. 10) no Brasil, “[...] 44,2% das mulheres negras não são contribuintes da previdência social, seguidas de perto pelos homens negros (43,7%)”. Tais números indicam a baixa qualidade dos postos de trabalho, já que essa população está totalmente desprotegida em caso de desemprego ou de acidentes laborais.

Em vista desses dados, identifica-se a persistência das relações coloniais, pois o homem negro e mais ainda, a mulher negra, além de auferir renda inferior quando comparada ao homem e a mulher branca, encontram maior dificuldade de acessar o mercado formal de trabalho – estando, deste modo, excluídos do sistema de proteção social.

Há que se considerar, também,

[...] que o mercado de trabalho brasileiro sempre foi segmentado pelo menos em dois: um mercado de trabalho formal, no qual os trabalhadores tinham os direitos trabalhistas e previdenciários garantidos por força da lei, e um mercado informal, no qual os salários, a jornada e as condições de trabalho não tinham o amparo da lei e no qual os trabalhadores não tinham acesso aos benefícios previdenciários. A existência desse mercado, que compreende mais ou menos 50% dos ocupados, é um dos traços que nos identifica com os demais países da América Latina e faz com que estruturalmente parte do mercado de trabalho apresente certo nível de flexibilidade. Contudo, é preciso lembrar que os trabalhadores, que integram cada segmento, não são completamente intercambiáveis, sendo somente uma franja que ora está em um, ora em outro, e que a capacidade de intercambiabilidade depende dos requisitos necessários exigidos pelo setor de atividade que emprega o trabalhador. O percentual maior ou menor de ocupados na informalidade somente foi reduzido durante os governos Lula e Dilma, mas voltou a aumentar na crise recente. (MARQUES, UGINO, 2017, p. 17).

Logo, existem trabalhadores que sequer acessam o emprego formal, além do fato de que desses dados apresentados acima, existe uma parcela da população que nem ao menos entra no computo das estatísticas, seja por serem indígenas, ou por estarem em situação de rua, não se enquadrando dentro dessa lógica de dominação capitalista proposta pela modernidade-colonial. Estes sujeitos vivenciam mais ainda a lógica de precarização do trabalho e de suas vidas, justamente por sua condição de extrema vulnerabilização.

5 ALGUMAS REFLEXÕES FINAIS?

Neste artigo, buscamos fazer uma leitura da colonialidade, gênero e mercado de trabalho, no contexto moderno-colonial, utilizando as categorias da *biopolítica* de Foucault e *necropolítica* de Mbembe. A partir do exposto, verificamos que o foco da tecnologia disciplinar e da *biopolítica* tem sido a inserção controlada da população aos processos econômicos, garantindo a reprodução do sistema capitalista. Entretanto, tais categorias foram observadas num período em que os modos de produção *fordista/taylorista* aliados ao *Welfare State* estavam em plena ascensão.

Em meados de 1970, destacamos que esse sistema vigente começou a demonstrar sinais de seu esgotamento. Eis que o capitalismo se reinventa, com o processo de reestruturação produtiva, baseado no modelo de acumulação flexível, nos marcos do neoliberalismo. Sob essa ótica, o mercado de trabalho é profundamente afetado, tanto através das reduções de direitos laborais e terceirização, como pela automação e descentralização das fábricas, que extinguiu vários postos de trabalho, descartando inúmeros trabalhadores e submetendo àqueles que restaram nas fábricas a sobrecargas e jornadas extenuantes de trabalho.

Esse processo é o que entendemos como a passagem da *biopolítica* para a *necropolítica*, pois, no mercado de trabalho, passou-se a intensificar a concepção de “vidas descartáveis”. Isso porque, os indivíduos sobrantes do sistema, são expulsos das fábricas, relegados informalidade e novas formas de precarização de seu labor.

Contudo, no contexto moderno-colonial, é preciso lembrar que o processo de exploração da mão de obra de trabalho sempre foi distinto do europeu, pois, desde o início da América, as raças colonizadas eram consideradas inferiores, e, portanto, deveriam ser exploradas. Conforme observamos na análise de Quijano (2010), esses corpos descartáveis inserem-se dentro de uma lógica de colonialidade de poder e de classificação social, sendo que no mercado de trabalho, a tecnologia de dominação/exploração opera sob a questão da raça/trabalho. Com isso, ocorre a naturalização de negros e indígenas serem mais explorados e submetidos a condições inferiores de trabalho do que os brancos.

Todavia, nosso debate buscou ir além dessa classificação de raça/trabalho, por concordar com a análise de Costa (2010) de que a questão do gênero também é fundamental nesse cenário, porquanto trata-se de um elemento estruturador e não subordinado da colonialidade do poder. A partir da proposta de Lugones (2014), através da intersecção entre raça, classe, sexualidade e gênero, foi possível identificar que as mulheres não brancas, são as mais submetidas à lógica de opressão do poder moderno-colonial.

Verificou-se, ainda, que sobre os corpos – docilizados pelo poder disciplinar e biopolítico – o Estado, no contexto moderno-colonial, utiliza-se da *necropolítica*, afinal, sobrantes para o sistema, são relegados ao desemprego, ou ao subemprego (trabalho parcial, temporário, terceirizado ou subcontratado). Ainda é importante salientar que, nesse cenário, mesmo os trabalhadores e trabalhadoras que adoecem, sendo acometidas por alguma invalidez em virtude de doença adquirida pela atividade desempenhada, transformam-se em corpos inúteis ao mercado de trabalho. Muitos desembocam em zonas de não-humanidade, onde suas vidas perdem totalmente o valor e a capacidade de produzir comoção coletiva.

Por fim, entendemos estarmos longe de esgotar esse debate, porém apresentamos apenas algumas reflexões no sentido de (re)pensar sobre os processos de dominação/exploração que temos vivenciado no cotidiano, os quais se reinventam sob as novas faces da barbárie no sistema capitalista atual nos moldes do ideário neoliberal.

Referências

ANDRADE, Tânia. **Mulheres no Mercado de Trabalho**: Onde nasce a Desigualdade? Brasília: Consultoria Legislativa da Câmara dos Deputados, 2016.

COSTA, Cláudia. Feminismo, tradução cultural e a descolonização do saber. **Fragmentos**, Florianópolis, n. 39, p. 45-59, jul./dez., 2010. DOI: <https://doi.org/10.5007/29649>. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/fragmentos/article/view/29649>. Acesso em: 20 set. 2019.

DIEESE. A inserção das mulheres nos mercados de trabalho metropolitanos e a desigualdade nos rendimentos. **Pesquisa de Emprego e Desemprego (PED)**: Boletim de março de 2013. Disponível em: <https://www.dieese.org.br/analiseped/2013/2013pedmulhermet.pdf>. Acesso em: 02 set. 2019.

FOUCAULT, Michel. **Em defesa da sociedade**: curso no Collège de France (1975–1976). São Paulo: Martins Fonte, 1999a.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir**: nascimento da prisão. 20ª Edição. Petrópolis: Vozes, 1999b.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. 4ª Edição. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1984.

GALEANO, Eduardo H. **As veias abertas da América Latina**. Porto Alegre: L&PM, 2016.

HILÁRIO, Leomir Cardoso. Da biopolítica à necropolítica: variações foucaultianas na periferia do capitalismo. **Sapere Aude**, Minas Gerais, v. 7, n. 12, p. 194-210, jan./jun. 2016. DOI: <https://doi.org/10.5752/P.2177-6342.2016v7n13p194>. Disponível em: <http://periodicos.pucminas.br/index.php/SapereAude/article/view/11813>. Acesso em: 20 set. 2019.

IPEA. **Mulheres e trabalho**: breve análise do período 2004-2014. Nota técnica nº 24. IPEA: Brasília, março de 2016. Disponível em: http://repositorio.ipea.gov.br/bitstream/11058/6524/1/Nota_n24_Mulheres_trabalho.pdf. Acesso em: 20 set. 2019.

LIMA, Fátima. Bio-necropolítica: diálogos entre Michel Foucault e Achille Mbembe. **Arq. bras. psicol.**, Rio de Janeiro, v. 70, n. spe, p. 20-33, 2018. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1809-52672018000400003&lng=pt&nrm=iso. Acessos em: 24 set. 2019.

LUGONES, Maria. Rumo a um feminismo descolonial. **Revista de Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 22, n. 3, 320, p. 935-952, 2014. DOI: <https://doi.org/10.1590/%25x>. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/ref/article/view/36755>. Acessos em: 24 set. 2019.

MBEMBE, Achille. **Políticas de Inimizade**. Lisboa: Antígona, 2017.

MBEMBE, Achille. Necropolítica. **Arte & Ensaios**, Rio de Janeiro, n. 32, p. 123-152, 2016. Disponível em: <https://revistas.ufrj.br/index.php/ae/article/view/8993>. Acesso em: 20 set. 2019.

MARQUES, Rosa Maria; UGINO, Camila Kimie. O Brasil é chamado à ordem. **Argumentum**, Vitória, v. 9, n. 3, p. 8-23, set./dez. 2017. DOI: <https://doi.org/10.18315/argum.v9i3.17944>. Disponível em: <http://www.periodicos.ufes.br/argumentum/article/view/17944>. Acesso em: 11 set. 2019.

QUIJANO, Aníbal (2010). Colonialidade do poder e classificação social. In: _____. SANTOS, Boaventura de Souza; MENESES, Maria Paula (Orgs). **Epistemologias do sul**. São Paulo: Cortez, p. 84-130.

SANTOS, Aline Mendonça. Questão social, desemprego, precarização e produção da pobreza: os reflexos para a produção da economia solidária no Brasil. **Praxis Sociológica**, Castilla-La Mancha, nº 20, p. 29-56, 2016. Disponível: <https://estudogeral.sib.uc.pt/bitstream/10316/35333/1/Quest%c3%a3o%20social%2c%20desempreg%20o%2c%20precariza%c3%a7%c3%a3o%20e%20produ%c3%a7%c3%a3o%20da%20pobreza.pdf>. Acesso em 20 set. 2019.



Esta obra possui uma Licença

[Creative Commons Atribuição-Não Comercial 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/)

<https://periodicos.ufpa.br/index.php/revistamargens/article/view/9183>



<http://dx.doi.org/10.18542/mri.v14i23.9183>

Submissão: 05/07/2020

Aprovação: 15/12/2020

CULTURA MATERIAL E IDENTIDADE: AS MÁSCARAS INDÍGENAS DOS POVOS TICUNA E PANKARARU

MATERIAL CULTURE AND IDENTITY: THE INDIGENOUS MASKS OF THE TICUNA AND PANKARARU PEOPLE

Rita de Cássia DOMINGUES-LOPES¹
Universidade Federal do Tocantins - UFT

Resumo: O trabalho tem como objetivo apresentar e discutir a temática da cultura material como sendo um dos elementos importantes dos grupos humanos, assim, a produção e utilização desses elementos da cultura material marcam a identidade desses grupos. Nesta perspectiva, serão apresentados dois exemplos de cultura material através das máscaras: a máscara *Taí ou Tae* do povo indígena Ticuna (Amazonas) e a máscara *Praíá* do povo indígena Pankararu (Pernambuco). A pesquisa empreendida foi bibliográfica consultando referências reconhecidas sobre o assunto. Os resultados foram que os objetos, entre eles as máscaras, podem ser concebidos como elementos portadores de valores culturais, pois requer conhecimento e domínio de determinadas técnicas, do universo cosmológico, de relações próprias com o meio ambiente, a economia, a mitologia, os rituais, revelando o estilo de vida do grupo/povo e sua identidade.

Palavras-chave: Cultura material. Máscara. Povos indígenas.

Abstract: The work aims to present and discuss the thematic of the material culture as one of the important elements of human groups, thus, the production and use of these elements spot the identity of these groups. In this perspective, examples of the material culture will be presented through two masks: The *Taí* (also named as *Tae* mask) from the Ticuna indigenous people (located on Amazonas) and the *Praíá* mask from the Pankararu indigenous people (located on Pernambuco). The research method was bibliographic consulting recognized references on the subject. The results were that objects, including the masks, can be conceived as elements that carry cultural values, because it requires knowledge and mastery of certain techniques, of the cosmological universe, of unique relations with the environment, economy, mythology, rituals, revealing the lifestyle of the group/people and its identity.

Keywords: Material Culture. Masks. Indigenous People.

¹ Doutora em Antropologia (PPGA-UFPE). Professora na Universidade Federal do Tocantins, Campus Tocantinópolis. Coordena o Grupo de Pesquisa Cultura, Educação e Política (GP CEP/UFT). É membro do Núcleo de Estudos e Pesquisa Interdisciplinares da África e dos Afro-Brasileiros (NEAF/UFT). É sócia efetiva da Associação Brasileira de Antropologia (ABA) desde 2000. E-mail: ritadomingueslopes@gmail.com

1 INTRODUÇÃO

O trabalho tem como objetivo apresentar e discutir a temática da cultura material como sendo um dos elementos importantes dos grupos humanos e que sua produção e utilização marcam a identidade desses grupos. Nesta perspectiva, apresentarei dois exemplos de cultura material através das máscaras rituais: a máscara *Tai ou Tae* do povo indígena Ticuna (estado do Amazonas) e a máscara *Praia* do povo indígena Pankararu (estado de Pernambuco). Para tal reflexão e análise a metodologia utilizada no artigo foi de uma pesquisa bibliográfica utilizando autores considerados clássicos no estudo da cultura material e no campo da Antropologia como Franz Boas, Berta Ribeiro, Ulpiano de Menezes, Raul Lody entre outros, assim como em autores/as que pesquisam os dois povos indígenas citados como João Pacheco de Oliveira Filho, Jussara Grüber e Priscila Faulhaber, Cláudia Mura, Marcos Albuquerque entre outros.

O texto consistirá além da introdução, de um subitem tratando brevemente da definição e importância da cultura material nas sociedades humanas e um dos campos de estudo da Antropologia; outro subitem apresentando as máscaras, seus contextos e identidades revelando que são objetos portadores de valores culturais, porque demonstra a necessidade de conhecimento e domínio de determinadas técnicas, do universo cosmológico, de relações próprias com meio ambiente, economia, mitologia e rituais, por fim, as considerações finais.

2 CULTURA MATERIAL – DEFINIÇÃO E IMPORTÂNCIA

A cultura material é um dos aspectos estudados nas sociedades humanas pelos antropólogos, arqueólogos, museólogos e outros profissionais, sendo que cada área do conhecimento tem seus métodos, técnicas e teorias próprios. A antropóloga Berta Ribeiro escreveu que “[...] um argumento irretorquível dos que defendem os estudos de cultura material é o de que eles refletem em seu conjunto, a ecologia, a economia e, em função disso, o estilo de vida dos povos [...]” (RIBEIRO, 1985, p.13).

Segundo o historiador Ulpiano de Menezes a cultura material é um “[...] segmento do meio físico que é socialmente apropriado pelo homem. Por apropriação social convém pressupor que o homem intervém, modela, dá forma a elementos do meio físico, segundo propósitos e normas culturais.” (1983, p.112), portanto, não é aleatória e nem individual como diz Menezes, a produção da cultura material nesse nível é coletiva, segue elementos que marcam a identidade do grupo/povo que o produz, utilizando matérias-primas disponíveis no seu espaço de moradia e convivência.

O estudo da cultura material, segundo Ribeiro, engloba os sistemas tecno-econômico e mítico-ritual. Os artefatos podem ser explicados pelo *sistema tecno-econômico* quando relacionados “[a]os recursos naturais disponíveis para a subsistência e o seu manejo pelas populações locais.” (1990, p.17), e pelo *sistema mítico-ritual* por estarem relacionados com “[...] a mitologia, a ritualística e a etno-estética que contribuem para a reprodução social e a identidade [...]” (1990, p.17). Trabalhando com estes dois sistemas complementares no que concerne à materialidade da cultura preservada em museus e universidades, compreendemos as condições em que foi/é produzida por atores sociais envolvendo questões ideológicas e ecológicas, conteúdos concretos e simbólicos de cada sociedade (RIBEIRO, 1990). Tais aspectos foram destacados porque o estudo dos objetos fabricados por um grupo humano não pode ser desvinculado do contexto em que são produzidos e utilizados.

Há uma diversidade cultural entre os povos indígenas em muitos aspectos e para fins desta pesquisa destaca-se a cultura material que pode ser vista enquanto testemunhos e documentos dos grupos sociais. Testemunho no que concerne “[...] ao conhecimento técnico, a visão do mundo, [na relação entre] homem e sociedade, dialogando, na tentativa de dizer quem ele é pelo que faz, significando para si e para o seu grupo valores [...] decodificados por quem vivencia.” (LODY, 1986, p.152), desta maneira, revelam um conjunto de expressões materiais e imateriais desenvolvidas pelo grupo produtor.

Os bens materiais, produzidos por diversos povos indígenas e não indígenas, refletem tradições e saberes próprios, particulares a cada um, marcando suas identidades. Deste modo, a produção dos objetos caracteriza os povos, como por exemplo, os Xikrín (Pará) que se destacam pela plumária e pela cestaria; os Ticuna (Amazonas) por suas máscaras e vestimentas fabricadas a partir da entrecasca de árvore, onde são feitos desenhos e pinturas; os Karajá (Tocantins) pela produção das bonecas de barro Ritxòkò, entre outros exemplos. Somadas a estas particularidades em que se pode identificar o grupo produtor, observa-se também as categorias artesanais, a utilização de certas matérias-primas próprias de cada região e o contexto em que foram produzidos. Partindo dessa perspectiva, o artefato é vetor de identidade(s) e “[...] veículo de comunicação que traz consigo noções de status, idéias [sic], valores, sentimentos e significados.” (FLEMING *apud* RIBEIRO, 1994, p.197). Gonçalves corrobora com esta perspectiva, quando afirma que os objetos passaram a ser vistos “como meios de demarcação de identidades e posições sociais.” (1995, p.59).

A importância de se estudar a cultura material de uma sociedade se faz à medida que ela integra um conjunto de expressões desenvolvidas por essa mesma sociedade e implica tanto as relações com o meio ambiente quanto às questões socioeconômicas e culturais, as quais são reveladoras de vários aspectos, como: valores, costumes e tradições manifestadas pelo grupo,

expressando, deste modo, um estilo de vida. Os bens materiais produzidos pela comunidade tendo como pano de fundo a perspectiva de que são criações culturais concretas de homens e mulheres, esses bens refletem características do passado e do presente.

Para discutir significados e signos da cultura material o antropólogo Franz Boas considera que um mesmo objeto pode implicar em um ou mais significados e “[...] a arte e o estilo característico de um povo, são compreensíveis somente se estudarmos a totalidade de suas produções [...]” (*apud* LOWIE, 1946, p.176). Segundo Boas, na tentativa de entender os significados de tais objetos, é preciso realizar trabalho de campo, conviver por um tempo com o grupo para observar o uso dos objetos; ouvir a explicação dada pelo próprio grupo sobre origem, feitura, decoração do objeto; é anotando com parcimônia se há alguma explicação mitológica sobre o artefato em foco (DOMINGUES-LOPES, 2002).

Quando Boas indica a necessidade de realizar trabalho de campo para descobrir e revelar os significados dos objetos, ele se refere à produção de etnografia, isto é, inscrever o discurso social no papel. Os antropólogos, assim, estariam exercitando a “descrição densa” como denominou o antropólogo Clifford Geertz (1978) considerada de “segunda mão” porque a primeira seria do próprio nativo e interlocutor da pesquisa.

A seguir trataremos de um elemento que faz parte da cultura material que são as máscaras, artefato importante em várias sociedades. Os casos escolhidos demonstram a variedade de matérias-primas, de fabricação e uso, mas ambas as máscaras são usadas em momentos rituais de iniciação seja feminina ou masculina.

3 AS MÁSCARAS

Segundo Berta Ribeiro em seu Dicionário do Artesanato Indígena (1988), as máscaras fazem parte da categoria artesanal *Indumentária Ritual de Dança* que tem por definição “vestimenta/disfarce composta de máscara – solta ou parte integrante da vestimenta – que figura seres sobrenaturais antropomorfos ou zoomorfos, e/ou simples capa de fibras vegetais que oculta o usuário.” (1988, p.285). Corresponde a todo o conjunto que compõem a indumentária, ou seja, a cabeça, a vestimenta e/ou saiote, ou o traje que cobre todo o mascarado, da cabeça aos pés, e não apenas a “cara” ou a “cabeça”.

Segundo o antropólogo Claude Lévi-Strauss (1989), as máscaras não podem interpretar a si mesmas porque fazem parte de um todo e de um contexto próprio, e nem por si mesmas, ou seja, como objetos separados de outros elementos, mas precisam do ritual e de outros elementos como a

lança, o bastão, o tambor, para contextualizá-las, pois cada tipo de máscara está ligado à determinados objetos complementares. Não se deve considerar apenas o ponto de vista plástico das máscaras, mas também a sua representação e o momento que entra no ritual, cuja ênfase e cores determinadas pelos povos assumem uma individualidade própria.

O envolvimento social das máscaras reflete uma situação específica dos grupos humanos em um contexto social mais amplo de relações, uma vez que o uso das máscaras pode ser “[...] encontrado em grande número de povos.” (BOAS, 2005, p.31). Boas considera que a origem do costume de utilizá-las não está clara em todos os casos, então, as máscaras teriam vários usos: desde a proteção do portador em relação aos espíritos maléficos à personificação de algum espírito ou à comemoração e representação teatral de seus ancestrais.

Desta forma, Lévi-Strauss (1989, p.18) considera que “[...] a cada tipo de máscara se veiculam os mitos que têm por objeto explicar sua origem lendária e sobrenatural, e fundar seu papel no ritual, na economia [...]” e em outros níveis da vida. Assim, percebendo a ligação entre o mito, os objetos e as Festas, as máscaras e os instrumentos musicais representariam peças significantes – simbólicas e sociais – na organização da própria sociedade.

4 MÁSCARA *TAÍ* OU *TAE* – POVO INDÍGENA TICUNA² (ESTADO DO AMAZONAS)

As máscaras e os instrumentos musicais produzidos pelos povos estão associados a determinados aspectos de vida, de visão de mundo e de organização social. Entre os Ticuna, estão associados a aspectos religiosos e míticos por seguir uma tradição, repassada e rememorada em cada Festa da Moça Nova aos mais novos membros do povo.

Nesta Festa existem tipos de pinturas faciais e corporais, músicas específicas segundo a nação/clã, assim como a existência de determinados papéis no ritual que somente são realizáveis por pessoas da mesma nação/clã ou de nação/clã oposta à da moça nova. Essa divisão acontece também com o uso dos instrumentos musicais e das máscaras (OLIVEIRA FILHO, 1988; CAMACHO, 1995, DOMINGUES-LOPES, 2000).

Entre os Ticuna, as máscaras podem representar tanto um desejo dos convidados como um produto da imaginação como demônios, quanto os animais retratados nos mitos (DOMINGUES-LOPES, 2000). As máscaras e os panos de líber Ticuna são preparados com entrecasca de árvore,

² O povo indígena Ticuna se autodenomina Magüta vive em várias Terras Indígenas no oeste do estado do Amazonas, próximo à fronteira da Colômbia e Peru. A população é de 53.544 habitantes de acordo com os dados da Siasi/Sesai de 2014 e é considerado um dos povos mais numerosos na Amazônia brasileira. A língua falada é Tikuna, pertencente ao tronco linguístico Tikuna. (ISA, 2020).

conhecida na Amazônia como tururi que compreende várias espécies. Para retirar a entrecasca de uma árvore, ou seja, a parte mais tenra; raspa-se a epiderme da casca, apanha-se a entrecasca e coloca-se imersa em água, que a seguir, é batida de macetes até que os panos se desprendam do linho, os quais são lavados no rio e posto para secar ao sol esse processo foi descrito por Frota (1981).

Os Ticuna cortam os troncos de árvores no tamanho necessário para preparar as máscaras. Quando o pano está seco são pintados com pigmentos naturais e depois são costurados lateralmente com agulha de osso e fio de tucum para formar o corpo da vestimenta, acrescida posteriormente, se for o caso, de mangas que se estendem até a mão, e de franjas. Existem também máscaras que são retiradas inteiras do tronco, isto é, “[...] removidas da madeira como peça tubular inteiriça [...]” (VINCENT, 1987, p.153) não precisando, desta forma, serem costuradas lateralmente.

As máscaras são preparadas com matérias-primas retiradas da natureza, como: líber de caxinguba (*Ficus Radula* Willd), matá-matá (*Chytroma Turbinata* Berg Mierg), fio de tucum (*Astrocaryum vulgare*), madeira pau-de-balsa (*Ochroma lagopus* Swartz), cortiça de buriti (*Mauritia flexuosa* L.), tala de arumã (*Ischnosiphon* spp.) ou ainda com materiais adquiridos depois do contato com o branco como vidro (espelho), louça, alumínio (DOMINGUES-LOPES, 2000). As tintas para pintura das máscaras são de origem vegetal e mineral, a saber: o amarelo é retirado da argila terrosa e do rizoma do açafrão (*Dieffenbachia humulis*); o marrom é retirado das folhas do tariri; o preto é do breu (resina preta de anani *Maronobeia* sp.) e do jenipapo (*Genipa americana* L.); o azul claro é do anil (*Indigofera suffruticosa* Mill); o azul escuro é retirado do fruto da pacova (*Renealmia* sp.). (NIMUENDAJÚ, 1959; RIBEIRO, 1988; GRÜBER, 1992).

O formato das vestimentas, segundo Nimuendajú (1959) passou por um processo de modificação, possivelmente depois do contato com o branco, sendo que antes, elas eram feitas sem mangas, com franjas, em forma de vestido tubular estendendo-se até o joelho como verificou-se na vestimenta de **máscara Taí ou Tae** (Figura 1). Modernamente passaram para a forma de vestimenta inteiriça formando calça comprida, com mangas e franjas.

Figura 1. Vestimenta de máscara *Taí* ou *Tae*
Coleção Curt Nimuendajú (1942) do Museu Paraense Emílio Goeldi

Vestimenta de máscara *Taí*
ou *Tae* frontal



Vestimenta de máscara *Taí*
ou *Tae* dorsal

Fonte: FAULHABER, 2007, p.358.

A seguir, na Figura 2, é possível observar as máscaras sendo utilizadas no Ritual da Moça Nova entre os Ticuna no ano de 2014, como apresenta a antropóloga May Costa (2015).

Figura 2. Máscaras utilizadas em 2014



Fonte: COSTA, 2015, p. 75

A fabricação das máscaras, segundo Fajardo & Torres (1988), é realizada por homens para serem usadas no ritual da Festa da Moça Nova. A antropóloga Jussara Grüber (1992) afirma que tanto a confecção e uso das máscaras pertencem ao domínio masculino e que também seriam os homens que fabricariam os instrumentos musicais e os bastões esculpidos. Em 2015 Costa corrobora com a afirmação de que a produção é masculina. Informação diferente foi obtida pelo antropólogo Hugo Camacho (1996) entre os Ticuna no território colombiano em que a fabricação das máscaras é tarefa das mulheres, assim como a produção dos colares, pulseiras, esculturas e as tarefas domésticas.

As máscaras são inseridas em um contexto maior de relações, envolvendo um processo que vai da busca de matérias-primas recolhidas na floresta ou conseguidas através de troca ou de compra nas comunidades não indígenas mais próximas, à elaboração, compreendendo os significados atribuídos e observados no conjunto de mitos relatados antes e durante a Festa, demonstrando, desta maneira, aspectos da identidade Ticuna, que informa sobre a organização social, cultural e econômica do grupo. (DOMINGUES-LOPES, 2000).

A máscara seria a representação plástica do mito e suas formas geralmente são representações zoomorfas como animais quadrúpedes, peixes, pássaros e entes sobrenaturais da floresta. O uso das máscaras e dos instrumentos musicais perpetuaria o ciclo de vida, pois seriam utilizados tanto nos nascimentos e nos casamentos quanto na Festa da Moça Nova (VINCENT, 1987). Este é considerado o principal rito entre os índios Ticuna, além dele, há outros como: a pintura de jenipapo no corpo das crianças pequenas, a nominação das crianças, o corte do cabelo das crianças, a perfuração das orelhas das crianças e o corte de cabelo das moças meses após a realização de sua festa.

As máscaras e os instrumentos musicais e de sinalização representam símbolos importantes para a continuidade da Festa da Moça Nova. A presença dos instrumentos musicais serve tanto para marcar os passos durante a Festa, quanto convidar pessoas a participarem da mesma. Servem, ainda, para: atrair animais, ter prosperidade na caça, na pesca e na coleta de frutos, desejar/predizer longevidade às pessoas da aldeia, seguindo, a tradição na realização das festas, ou seja, a consolidação cada vez mais forte do grupo, tentando evitar maiores conflitos internos, visto que a luta contra os “brancos” é secular e eles precisam fortalecer-se. (DOMINGUES-LOPES, 2000).

A Festa representa um aspecto fundamental para a identidade Ticuna, a sua não realização segundo o mito de origem traz consequências maléficas como: doenças, escassez de alimento, má colheita, morte dos membros do grupo e através da natureza o seu herói fundador, Yoí, demonstraria sua força com períodos secos ou chuvosos. (CAMACHO, 1995).

Assim, as máscaras envolvem um conjunto de ações partindo desde a coleta e separação das matérias-primas, passando pela fabricação até chegar no uso durante a Festa. As máscaras fazem parte de um mito, juntamente com os instrumentos musicais e as pinturas corporais utilizadas na Festa. Assim, a realização do ritual é importante para a organização social do povo Ticuna.

5 MÁSCARA PRAIÁ – POVO INDÍGENA PANKARARU³ (ESTADO DE PERNAMBUCO)

Esta máscara faz parte do sistema ritual do Toré Pankararu que, segundo a antropóloga Claudia Mura, “ [...] o *toré* é apenas uma parte dos rituais, mais especificamente aquela que fecha as sequências dos rituais e que abre a dança ao público que ficou assistindo.” (2012, p.292). O ritual está dividido em:

A) personagens: os Encantados, os Praiá, os pais de Praiá e os dançadores; B) situações rituais: o particular e o Toré público, que podem assumir o caráter de simples demonstrações teatrais, como expressão folclórica, ou serem dedicados ao culto dos Encantados, ligados ou não ao pagamento de promessas; e C) locais: as cachoeiras, serrotes, casas e terreiros. (ISA, 2020).

Segundo o antropólogo Marcos Albuquerque (2013/2014, p.184)

o *praiá* é usado em uma dança cerimonial coletiva realizada como ato final de uma série ritual centrada na instituição da ‘promessa’ (dáviva que se contrai com um ser espiritual). A dança cerimonial figura como congraçamento coletivo [entre o Encantado, o dançarino que usa roupa e máscara de ouricuri ou croá, devidamente

³ O grupo indígena Pankararu mora em terras indígenas com seu nome, com extensão de 8.377.2819 hectares, localizadas nos municípios de Petrolândia, Itaparica e Tacaratu, no sertão pernambucano, próximo ao rio São Francisco. A população é de 8.184 habitantes, dados da Siasi/Sesai de 2014. Disponível em: <https://pib.socioambiental.org/pt/Povo:Pankararu>. Acesso em 14 ago 2020.

consagrada pelo zelador] e agradecimento de um feito milagroso, uma cura espiritual, atribuída à ação de uma entidade sagrada, genericamente chamada de *encantado*, cujo *praiá* é a representação material.

Durante os rituais as máscaras *praiá* personificam os *encantados* que são entidades sagradas que habitam na natureza (ALBUQUERQUE, 2017). Mura informa que são “apresentados como *índios encantados em vida*, isto é, índios que não passaram pela experiência da morte, mas por um processo de transformação, tornando-se imortais.” (2012, p.150. Itálico do original).

Figura 3. Ritual do Toré – Máscaras Praiá



Fonte: ALBUQUERQUE, 2013/2014, p.350

Todo ritual do Praiá tem um zelador do encantado, como diz a descrição abaixo:

[...] que passará a ser também um ‘pai de Praiá’, deve confeccionar ou contratar a confecção, por um dos poucos artesãos especializados na aldeia, da roupa e da máscara de palha de ouricuri que servem para encobrir a personalidade do dançador e que é, quando vestida sob determinadas prescrições, a materialização do próprio *Encantado*. (ISA, 2020. Itálico do original).

Pelas descrições e fotos observadas nos trabalhos de Albuquerque (2013/2014 e 2017) e Mura (2012), além da máscara feita com a palha de ouricuri (*Syagrus coronata* (Mart.) Becc) ou croá (*Neoglaziovia variegata*) que cobrem todo o corpo do dançador/dançarino, tem sobre a cabeça acrescido um adorno plumário de cabeça considerado dentro das categorias artesanais elaborado por Berta Ribeiro (1988) como um diadema vertical rotiforme⁴ presos por um disco occipital, e abaixo dele há um pedaço de tecido estampado que cai sobre as costas e nesse tecido pode ter algum bordado de símbolo religioso (Figura 4).

⁴ Temos por definição “diadema rotiforme, usado na altura de vértex com as penas ornamentais irradiantes inseridas em suporte semicircular.” (RIBEIRO, 1988, p.120. Verbete Diadema vertical rotiforme).

Figura 4. Ritual do Toré – Máscaras *Praia* com o diadema vertical e o disco occipital*

Fonte: MURA, 2012, p.303. *A seta foi colocada por mim para indicar o disco

No Dicionário do Artesanato Indígena, Ribeiro (1988, p.306) descreve uma “Máscara Capacete Plumário Pankararú” do Museu do Índio no Rio de Janeiro da seguinte forma:

Indumentária de dança dos índios Pankararú composta de três unidades: 1) capacete circular trançado revestido de uma fieira de penas de galo doméstico e penas de peru fixas no eixo superior do capacete; 2) gola de caraguatá ou agave que cobrem os ombros; 3) saio da mesma fibra pintado de anilina. Acompanha a indumentária um bordão e chocalho para marcar o ritmo da dança.

142

Na descrição acima feita por Ribeiro as matérias-primas são outras: caraguatá (*Bromelia pinguin L.*) e agave (*Agave americana L.*) o que nos leva a pensar que com o passar do tempo a matéria-prima mudou na fabricação das máscaras, ou ainda dependendo do local onde as máscaras são fabricadas há um tipo diferente de matéria-prima utilizada, essas ponderações são hipóteses que precisam ser confirmadas ou refutadas com trabalho de campo, o que vai além deste artigo.

A descrição desse conjunto que forma a máscara *Praia* cobre todo o dançador/dançarino deixando somente os pés de fora demonstrando a importância de todas as partes que compõe a máscara, portanto, assim como nos Ticuna as máscaras fazem parte de um ritual, entre os Pankararu é esperado que aconteça tanto dentro das aldeias como ritual quanto pode ocorrer fora das aldeias como uma brincadeira, que também marca a identidade.

Durante o ritual dois papéis se destacam: o de zelador e o de dançadores. Aos zeladores compete “um papel mais religioso, de orientação e guarda da tradição, através do cuidado com as sementes que lhes foram transmitidas, com as roupas dos *Praias* e com o contato permanente com os Encantados, funções que normalmente se associam às qualidades de rezador e pai de família.” (ISA, 2020).

Os dançadores “são normalmente homens jovens, casados ou não, capazes de ‘segurar a brincadeira’ do Toré, já que ela geralmente implica em muitas horas seguidas de dança dentro de

pesadas roupas de palha de ouricuri, ou fibras de croá, e nos rituais do Menino do Rancho e da festa do Umbú, em disputas corporais que exigem grande vitalidade física.” (ISA, 2020). Os dançadores geralmente fazem parte do círculo familiar ou de afinidade do zelador da semente do *Encantado*.

A dança do Toré é regida por uma música fortemente compassada, o Toante, cantado por apenas um “cantador” ou “cantadora” e que encontra respostas periódicas nos gritos uníssonos e ritmados do grupo de bailarinos (ISA, 2020). Mura argumenta que o Toré pode ser tanto ritual quanto uma brincadeira, sendo que esta última pode ser apresentada em momentos diversos dentro ou fora da aldeia “os Pankararu podem decidir levar os *praiás* para dançar *toré* em circunstâncias e lugares em que é preciso mostrar a própria identidade étnica diante de um público que assim o solicite ou para afirmar a sua presença em um contexto como forma de reivindicação.” (2012, p.292. Itálico do original).

Os instrumentos que acompanham a música durante o *toré* são: o maracá, a gaita, o pífano e o rabo de tatu (BARROS; STEINER, 2013). Um dos símbolos sagrados da festa é o maracá feito do fruto do coité (*Crescentia cujete*), segundo Barros; Steiner “Os materiais utilizados na sua fabricação são canos de PVC, madeira (principalmente da umburana-de-cambão, *Bursera leptophloeos*) e cauda de tatu, respectivamente.” (2013, p.243). A música é importante porque “chama a comunidade para os rituais [e chama] os encantados para formar o batalhão de *praiás*.” (idem).

O conjunto formado pela máscara *Praiá*, representando os encantados, a presença dos instrumentos musicais, dos zeladores, dos cantadores e cantadoras faz do *toré* um ritual importante de identidade para o grupo. Como Mura (2015) e Albuquerque (2017) informam pode se tornar uma brincadeira, mas uma brincadeira para marcar sua identidade Pankararu.

Os objetos tornam-se parte da cultura material dos povos seja indígena ou não indígena. Prestar atenção em quem fabrica os objetos, sua forma de fazer utilizando uma matéria-prima específica e tendo um período para isso seja ritual ou não, prestando atenção também nas mudanças que o tempo provoca na sua fabricação e uso, marca vários processos identitários que podem ser pesquisados.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presença da cultura material nos grupos humanos significa conhecimento e domínio de determinadas técnicas, do universo cosmológico, de relações próprias com o meio ambiente, a economia, a mitologia, os rituais e outros aspectos, revelando o estilo de vida do grupo e sua

identidade. O estudo de cultura material é justificado pelo registro e por tudo aquilo que significa em termos de representação social e relações estabelecidas entre grupos.

As máscaras preparadas pelos povos indígenas expressam um estilo, uma estética própria que caracterizaria o povo e é também um veículo que comunica visualmente ideias e conceitos sobre o meio ambiente em que vivem, assim como sua visão de mundo e cultura (VINCENT, 1987).

Os objetos podem ser concebidos como elementos portadores de valores culturais. E o objeto etnográfico ocupa um lugar no conjunto de documentos tais como textos etnográficos, cadernos de campo, filmes documentários e fotografias, através dos quais é possível pensar usos e significados em uma cultura particular.

Tomando a cultura como um processo dinâmico de contínua invenção de tradições e significados, discute-se a possibilidade de um grupo indígena manter sua cultura quando este passa a adotar alguns costumes e objetos ocidentais/“dos brancos” como bens industrializados, percebe-se que a cultura dos grupos sociais é dinâmica, assimila certos elementos culturais de outros grupos atribuindo-lhes novos significados e rechaçando outros.

A incorporação de novos elementos à cultura significa a luta pela sobrevivência do povo, dentro de uma situação de contato interétnico onde tanto há uma tentativa de preservação dos símbolos já existentes como também daqueles que são incorporados. A identidade é construída a partir do contraste com os outros povos, onde cada um firma-se perante o outro, enquanto único e a exacerbação dos elementos étnicos próprios, são construídos não apenas por oposição ao outro, mas justamente para opor-se a ele, reconhecendo as devidas diferenças (CARDOSO DE OLIVEIRA, 1976; BRANDÃO, 1986).

Assim, como objetivo deste artigo foi apresentar e discutir a cultura material como um dos elementos que marcam as identidades dos grupos humanos, as máscaras foram os objetos escolhidos para essa reflexão, observa-se que as máscaras fazem parte de um sistema ritual que organiza a sociedade e é esperado por todos/todas que o ritual aconteça e dentre os preparativos para que o ritual seja realizado, destaco a fabricação das máscaras, as matérias-primas utilizadas, as pessoas que vão vesti-las no dia e o que representam para cada povo. Esses são alguns elementos em comum que podem ser destacados aqui, mas há outros que cada pesquisador/pesquisadora pode descobrir em novas pesquisas sobre o assunto.

Nos dois povos apresentados brevemente neste trabalho a situação de contato interétnico e de colonização nesses 520 anos que tem o país chamado Brasil, provocou várias modificações entre elas o de agregar novos elementos à vida diária e mesmo na performance ritual, mas isso não significou perda de identidade e sim atribuição de novos significados aos elementos da sua cultura material, aos

aspectos cosmológicos e identitários, mantendo-se firmes na luta para continuarem sendo Tikuna e Pankararu.

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, Marcos Alexandre dos Santos. O praiá Pankararu: objeto-fetice modernista In: **PROA: Revista de Antropologia e Arte**, v. 1, n. 5, 2013/2014. Disponível em: <https://www.ifch.unicamp.br/ojs/index.php/proa/article/view/2334>. Acesso em: 14 ago 2020.

ALBUQUERQUE, Marcos Alexandre dos Santos. A Intenção Pankararu: a “dança dos *praiás*” como tradução intercultural na cidade de São Paulo. In: **Illuminuras**, Porto Alegre, v. 18, n. 43, p.158-187, jan/jul, 2017. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/illuminuras/article/view/72881> Acesso em: 15 ago 2020.

BARROS, Antônio Carlos de; STEINER, Andrea Quirino. Recursos Naturais da Caatinga utilizados nos rituais do povo indígena Pankararu (Pernambuco/Brasil). In: **OLAM – Ciência & Tecnologia**. Ano XIII, v. 1, n. 2, julho/dez., 2013, p.341-355. Disponível em: <http://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/olam/index>. Rio Claro/SP. Acesso em: 14 ago 2020.

BOAS, Franz. As limitações do método comparativo da Antropologia (1896). In: CASTRO, Celso. (Org.) **Antropologia Cultural: textos selecionados**. 2ª ed. Rio de Janeiro: Zahar Ed., 2005, p. 25-39.

BRANDÃO, Carlos R. **Identidade e Etnia: construção da pessoa e resistência cultural**. São Paulo: Brasiliense, 1986.

CAMACHO, Hugo. **Máguta, la gente pescada por Yoí**. Bogotá: Premios Nacionales de Cultura, Colcultura, 1995.

CAMACHO, Hugo. **Nuestras Caras de Fiesta**. Bogotá: Tecer Mundo Ed.,1996.

CARDOSO DE OLIVEIRA, Roberto. **Identidade, Etnia e Estrutura Social**. São Paulo: Biblioteca Pioneira de Ciências. Sociais, 1976.

COSTA, May Anyely Moura da. “**Nós, Ticuna, temos que cuidar da nossa cultura**”: um estudo sobre o ritual de iniciação feminina entre os Ticuna de Umariacú I, Tabatinga, Alto Solimões (AM). 2015. 122f. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social) - Universidade Federal do Amazonas. Manaus, 2015.

DOMINGUES-LOPES, Rita de Cássia. **Desvendando significados: contextualizando a coleção etnográfica Xikrín do Cateté**. 2002. 99 f. Dissertação (Mestrado em Antropologia) – Universidade Federal do Pará, Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Belém, 2002.

DOMINGUES-LOPES, Rita de Cássia. **Identidade Ticuna: (Re)Contextualizando as peças da Coleção Curt Nimuendajú**. 2000. 44f. Trabalho de Conclusão de Curso. Graduação em Ciências Sociais – Universidade Federal do Pará, Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Belém, 2000.

FAJARDO, Glória & TORRES, William. Ticuna In: **Colombia Ameríndia**. Bogotá: Instituto Colombiano de Antropologia, 1988.

FAULHABER, Priscila. Interpretando os artefatos rituais Ticuna. In: **Revista do Museu de Arqueologia e Etnologia**, São Paulo, n.17, p.345-363, 2007.

FROTA, Lélia Coelho. A cultura material do índio brasileiro: Um objeto de conhecimento. In: **Coleção Museus Brasileiros – Museu Paraense Emílio Goeldi**. vol. 4, RJ: FUNARTE, 1981.

GEERTZ, Clifford. **A Interpretação das Culturas**. Rio de Janeiro: Zahar Ed., 1978.

GONÇALVES, José Reginaldo Santos. O templo e o fórum – reflexões sobre museus, antropologia e cultura. In: **A invenção do patrimônio: continuidade e ruptura na constituição de uma política oficial de preservação no Brasil**. MC/IPHAN. Rio de Janeiro, 1995, p. 55-66.

GRÜBER, Jussara. A arte gráfica Ticuna. In: VIDAL, Lux (Org.) **Grafismo indígena: estudo de antropologia estética**. São Paulo: Studio Nobel/EDUSP/FAPESP, 1992, p. 249-264.

ISA – Instituto Socioambiental. Enciclopédia dos Povos Indígenas do Brasil. **Ticuna**. São Paulo. Disponível em: <https://pib.socioambiental.org/pt/Povo:Ticuna>. Acesso em: 14 ago 2020.

ISA – Instituto Socioambiental. Enciclopédia dos Povos Indígenas do Brasil. **Pankararu**, São Paulo. Disponível em: <https://pib.socioambiental.org/pt/Povo:Pankararu>. Acesso em: 14 ago 2020.

LÉVI-STRAUSS, Claude. **La via de La Máscaras**. 4º ed. Siglo Veintiuno. Ed. México, 1989.

LODY, Raul. Artesanato: uma visão completa. In: **Ciência & Trópico**, Recife, v. 14, n. 2, p. 151-155, jul./dez., 1986.

LOWIE, Robert. Franz Boas. In: **Historia de la Etnologia**. México, Fondo de Cultura Económica, 1946, p. 159-191.

MENESES, Ulpiano T. Bezerra de. A cultura material no estudo das sociedades antigas. In: **Revista de História**. São Paulo, USP, n. 115, p. 103-117, jul/dez., 1983.

MURA, Cláudia. **“Todo mistério tem dono!”** Ritual, política e tradição de conhecimento entre os Pankararu. 2012. Tese (Doutorado em Antropologia Social) – Museu Nacional da Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2012.

NIMUENDAJÚ, Curt. The Tucuna. In: **Handbook of South American Indians**. Bulletin of the Bureau of American Ethnology, vol. 3nº 143, 1959, p 713-725.

OLIVEIRA FILHO, João Pacheco. **O nosso governo** - os Ticuna e o regime tutelar. São Paulo: Marco Zero; Brasília, DF: MCT/CNPq, 1988.

RIBEIRO, Berta G. Etnomuseologia: da coleção à exposição. In: **Revista do Museu de Arqueologia e Etnologia**, São Paulo, vol. 4, p. 189-201, 1994.

RIBEIRO, Berta G. Cultura Material: Objetos e Símbolos. In: **Ciências em Museus**. Belém, MPEG, v. 2. n 1. p. 17-25, out./ 1990.

RIBEIRO, Berta G. **Dicionário de Artesanato Indígena**. Belo Horizonte/São Paulo: Itatiaia/EDUSP, 1988.

RIBEIRO, Berta G. Os estudos de cultura material: propósitos e método. In: **Revista do Museu Paulista**. São Paulo, USP, v. XXX, n. 30, p. 13-41, 1985.

VINCENT, William Murray. Máscaras. Objetos rituais do alto Rio Negro. In: **Suma Etnológica Brasileira – Arte Índia**. Vol. III. 2º ed. Petrópolis: Vozes/Finep, 1987, p 151-156.



Esta obra possui uma Licença

[Creative Commons Atribuição-Não Comercial 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/)

<https://periodicos.ufpa.br/index.php/revistamargens/article/view/9234>

<http://dx.doi.org/10.18542/mri.v14i23.9234>

Submissão: 05/07/2020

Aprovação: 15/12/2020

REFLEXÕES SOBRE O DESENVOLVIMENTO DO NORDESTE: O PENSAMENTO CEPALINO E A TEORIA DA DEPENDÊNCIA

REFLECTIONS ON THE DEVELOPMENT OF THE NORTHEAST: ECLAC THINKING AND THE THEORY OF DEPENDENCE

Annahid **BURNETT**¹

Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)

Pedro **MARANHÃO**²

Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)

Resumo: Duas teorias, uma que emergiu da outra, trazem leituras pouco diferentes acerca da reprodução do sistema de produção capitalista sobre o desenvolvimento dos países. Este artigo traz discussões sobre o Pensamento da Cepal e a Teoria da Dependência para fazer uma leitura sobre o processo de implantação do modo de produção capitalista no Nordeste e como se pensar modelos de desenvolvimento regional, como é o caso da Superintendência de Desenvolvimento do Nordeste. Usamos como metodologia a revisão bibliográfica da literatura pertinente às abordagens da Cepal, da Teoria da Dependência, como também das teorias da globalização e do pensamento social brasileiro. Concluímos que o modelo de desenvolvimento absorvido pela Sudene não incorporou mudanças estruturais, resultando no aumento da concentração fundiária e das desigualdades sociais.

Palavras-chave: Desenvolvimento do Nordeste. Cepal. Teoria da Dependência.

Abstract: Two theories, one that emerged from the other, bring slightly different readings about the reproduction of the capitalist production system on the development of countries. This article discusses the approach of CEPAL and the Theory of Dependence to argue about the process of implementation of the capitalist model of production in the Northeast and how to think regional development models, such as the Northeast Development Superintendence. We used as methodology the review of the literature relevant to the approaches of CEPAL, the Theory of Dependence, as well as the theories of globalization and Brazilian social thought. We observed that the development model adopted by Sudene did not incorporate structural changes, resulting in increased land concentration and social inequalities.

Keywords: Northeast Development. CEPAL. Theory of Dependence.

¹ Pesquisadora e professora do Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Regional da Universidade Estadual da Paraíba - UEPB/PNPD/PPGDR. Doutorado em Ciências Sociais; Mestrado em Sociologia; Licenciatura em Sociologia. E-mail: aburnett8@gmail.com

² Mestre em Desenvolvimento Regional, Universidade Estadual da Paraíba. E-mail: pedromaranhao90@gmail.com

1 INTRODUÇÃO

O presente artigo propõe uma discussão sobre o Nordeste brasileiro, focalizando o caso da Superintendência de Desenvolvimento do Nordeste, utilizando a teoria da dependência e uma análise histórico-estruturalista de cunho cepalino. A primeira foi desenvolvida por um grupo de estudiosos entre meados dos anos 60 e 70 que estavam no Chile, destacando os brasileiros que estavam exilados no país andino devido à perseguição política da ditadura brasileira. A segunda foi desenvolvida na Comissão Econômica para América Latina (CEPAL) também no Chile durante a década de 50, tendo como exponentes o economista argentino Raul Prebisch e o economista brasileiro Celso Furtado, tendo este último ampliado o escopo histórico da teoria sendo configurado o estruturalismo-histórico.

Estaremos utilizando as duas por terem muitos pontos em comum, por explicarem político e socioeconomicamente o lugar do Nordeste Brasileiro na conjuntura nacional e global além de que uma foi usada como instrumento teórico-político principal para a criação da Sudene, já a outra será usada para fazer críticas ao modelo proposto por Celso Furtado e procurar novas inferências sobre o Nordeste brasileiro, a Sudene e seus legados.

O desenvolvimento do artigo se estrutura em três partes: a primeira discutirá o pensamento cepalino e o método histórico-estruturalista desenvolvido pelos estudiosos na Comissão, assim traremos aportes do economista argentino Raul Prebisch e do economista brasileiro Celso Furtado. A segunda trará pontos da teoria da dependência que serão utilizados no decorrer do artigo, para tanto utilizaremos os autores Gunder Frank, Rosa Luxemburgo, David Harvey, Cardoso e Faletto, Lipietz e Florestan Fernandes. No terceiro trataremos do caso do Nordeste, inserindo tanto no ponto de vista global como nacional, sua categorização no sistema produtivo global, seus problemas socioeconômicos e políticos derivados de sua posição e a criação de um órgão de planejamento para a região, a Sudene. Para tanto utilizaremos dos autores Guimarães Neto, Lucilélia Colombo, Tânia Bacelar, Manuel Castells, François Chesnais e documentos como o Relatório do GTDN, como também do pensamento social clássico brasileiro de Sérgio Buarque de Holanda, Caio Prado Jr., Florestan Fernandes e Darcy Ribeiro.

2 O PENSAMENTO DA CEPAL (COMISSÃO DE ESTUDOS ECONÔMICOS PARA A AMÉRICA LATINA E CARIBE)

De acordo com Adelia Miglievich-Ribeiro

Em 1948, havia nascido a Cepal (Comissão Econômica para a América Latina), que aliou o chileno Raul Prebich e o brasileiro Celso Furtado; em 1958, foi fundada a

Flacso (Faculdade Latinoamericana de Ciências Sociais), sob a primeira direção de José Medina Echavarría. No Rio de Janeiro foi criado, em 1957, ligado a Unesco, o CLAPCS (Centro Latino-Americano de Pesquisas Sociais). Nos inícios dos 1960, a Teoria Desenvolvimentista que inspirara o pioneirismo da Cepal começava a perder potência explicativa diante da persistência da dependência econômica e política latino-americana do capital internacional. Emergiu, assim, a Teoria da Dependência, ou melhor, as teorias da dependência, mediante a crítica ao desenvolvimentismo como até então concebido. Contestando o subdesenvolvimento e o desenvolvimento como etapas de um processo evolutivo, propugnando-os como realidades coetâneas e contrapostas, enfim, se visualizava o subdesenvolvimento como produto mesmo do desenvolvimento capitalista mundial. Diferentes formas de enfrentamento da dependência seriam imaginadas entre os próprios dependentistas, de um lado, Fernando Henrique Cardoso e Enzo Falleto; de outro, Ruy Mauro Marini, Theotonio dos Santos e Vânia Bambirra (MIGLIEVICH-RIBEIRO, 2018 p.30).

O pensamento da CEPAL é dinâmico, seguindo as transformações da realidade econômica, social e política, regional e mundial. Neste artigo apresentaremos as principais ideias dos maiores expoentes do pensamento: Raul Prebisch e Celso Furtado. Desde o final dos anos 1940 no escritório da Comissão em Santiago do Chile se desenvolve um método analítico próprio e com ênfase nas estruturas políticas que se mantêm insigne hodiernamente:

O estruturalismo é um sistema analítico que tem por base a caracterização das economias periféricas por contraste às centrais: baixa diversidade produtiva (reduzida integração horizontal e vertical, insuficiência de infraestrutura, etc.) e especialização em bens primários; forte heterogeneidade tecnológica e oferta ilimitada de mão-de-obra com renda próxima à subsistência; e, por último, mas não menos importante, estrutura institucional pouco favorável ao progresso técnico e à acumulação de capital. A partir desse contraste, o estruturalismo inclui a análise das relações “centro-periferia”, isto é, a análise da forma específica de inserção internacional das economias da América Latina. (BIELSCHOWSKY, 2000, p. 36).

O documento “O Desenvolvimento Econômico da América Latina e Seus Principais Problemas” do economista argentino Raul Prebisch (1949) é basilar: a leitura de que as economias latino-americanas teriam desenvolvido estruturas pouco diversificadas e pouco integradas com um setor primário-exportador dinâmico, mas incapaz de difundir progresso técnico para o resto da economia, de empregar produtivamente o conjunto da mão-de-obra e de permitir o crescimento sustentado dos salários reais foi pioneira.

Ao contrário do que pregava a doutrina do livre-comércio, esses efeitos negativos se reproduziriam ao longo do tempo na ausência de uma indústria dinâmica, entendida por Prebisch como a principal responsável pela absorção de mão-de-obra e pela geração e difusão do progresso técnico:

O ritmo de incorporação do progresso técnico e o aumento de produtividade seriam significativamente maiores nas economias industriais (centro) do que nas economias

especializadas em produtos primários (periferia), o que levaria por si só a uma diferenciação secular da renda favorável às primeiras. Além disso, os preços de exportação dos produtos primários tenderiam a apresentar uma evolução desfavorável frente à dos bens manufaturados produzidos pelos países industrializados. Como resultado, haveria uma tendência à deterioração dos termos de troca que afetaria negativamente os países latino-americanos através da transferência dos ganhos de produtividade no setor primário-exportador para os países industrializados (COLISTETE, 2001, p. 22).

Esta é a principal contribuição de Prebisch para o pensamento da Cepal: a ideia de Deterioração dos Termos de Troca ou Teoria das Trocas Desiguais e seus efeitos econômicos, políticos e sociais nas estruturas. A inserção da atividade industrial como prioridade nas agendas estatais deveria ser urgente para o desenvolvimento dos países latinos. Não deveríamos seguir modelos baseados nas experiências dos países centrais, não é do interesse deles mudanças no *status quo*. Segundo o argentino devemos criar nossos próprios modelos de crescimento pela experiência direta da vida econômica latino-americana.

Contudo, para Prebisch, a industrialização e a produção primária não são incompatíveis. Precisamos exportar produtos primários para poder importar bens de capital e assim tornar nossas atividades mais tecnologicamente produtivas. Extrair, de um comércio exterior cada vez maior, os elementos propulsores do desenvolvimento econômico. A América Latina necessita de inversões estrangeiras para assimilação técnica necessária ao seu desenvolvimento. Ao mesmo tempo - para evitar problemas na balança de pagamentos - deveríamos ter cuidado com a volatilidade dos preços das *commodities* e dos serviços financeiros no mercado internacional, pois quem tem o poder de emissão da moeda de comércio internacional, a senhoriagem do Dólar, pode ter interesses divergentes.

Um assunto importante e revisitado por Celso Furtado (2013) trazido no documento é a questão de evitar o consumo conspícuo para a formação do capital necessário para o progresso técnico, nós não precisaríamos comprimir o consumo da grande massa, pois já é demasiadamente baixa, deveríamos desviar uma parte importante do aumento da produtividade para a formação de capitais, evitando um consumo prematuro: Trata-se, em última instância, da manifestação do conflito latente entre o propósito de assimilar, precipitadamente, modos de existência que os países de técnicas mais avançadas lograram progressivamente, graças ao aumento de sua produtividade, e as exigências de uma capitalização, sem o qual não nos será possível conseguir aumento semelhante.

No outro lado, Celso Furtado trazia uma bagagem diferente, uma formação jurídica, administrativa pública, econômica e histórica com apoio dos teóricos da Escola de Frankfurt como Mannheim. Utilizando esse aporte, ele estruturou o método histórico-estruturalista que foi largamente utilizado como lente para entender a realidade a partir de então, sendo o livro História Econômica do

Brasil vetor inicial da nova metodologia teórica. Para ele, o subdesenvolvimento dos países latino americanos não era fruto apenas das trocas desiguais no comércio, era causado pela condição colonial destes países. O caráter telúrico dos seus estudos fez surgir a questão regional como importante setor do pensamento cepalino.

O método histórico-estrutural analisa a forma como as instituições e a estrutura produtiva herdadas condicionam a dinâmica econômica dos países em desenvolvimento e geram comportamentos que são diferentes do comportamento das nações mais desenvolvidas. Neste método não há estágios de desenvolvimento uniformes. O desenvolvimento tardio de nossos países tem uma dinâmica diferente das nações que experimentaram um desenvolvimento mais precoce. Ao estudar, não apenas a relação entre os países, mas também as dinâmicas internas, Furtado observou as grandes disparidades regionais - modos de produção não capitalistas, estruturas institucionais frágeis, falta de instrução, pouca inovação nas periferias contra estruturas modernas e voltadas para o capitalismo industrial nos centros. Para representar essa desigualdade ele utilizou a expressão heterogeneidade estrutural:

O esquema analítico de Prebisch e Furtado é uma análise histórico-estrutural das persistentes heterogeneidades produtivas e insuficiência na diversificação da estrutura produtiva, e é uma análise das consequências dessas duas características no crescimento, emprego e na distribuição de renda, que devem ser tomadas como referências centrais para formular e instrumentar agendas de reforma e de desenvolvimento. (BIELSCHOWSKY, 2010 p.186)

3 A TEORIA DA DEPENDÊNCIA

A teoria da dependência foi desenvolvida no Chile durante o final dos anos 1960 e começo dos 1970, com o aporte de intelectuais brasileiros que estavam exilados. Ela utiliza conceitos do estruturalismo-histórico cepalino, de Rosa Luxemburgo e do marxismo para fazer uma leitura crítica dos processos de reprodução do subdesenvolvimento na periferia do capitalismo mundial. Segundo Frank (1976), a maioria das categorias técnicas e guias para política e desenvolvimento provém da história das nações avançadas capitalistas europeias e norte-americanas - a periferia não deve esperar que historiadores e intelectuais dos países desenvolvidos criem teorias sobre o subdesenvolvimento periférico. É necessário um pensamento endógeno sobre o desenvolvimento, baseado no passado econômico e história política e social. Para tanto, devemos pensar como funciona o modo de produção capitalista.

Segundo Rosa Luxemburgo (1976), a lei fundamental da produção capitalista não é apenas a busca do lucro, mas sim de lucros sempre crescentes, distinguindo-se de todos os outros modos de

produção baseados na exploração. E para atingir esse lucro, mais uma vez ao contrário de outros tipos históricos de exploração, não utiliza os frutos da exploração nem exclusiva nem basicamente para consumo pessoal, mas sim para retroalimentar cada vez mais a própria exploração: a maior fração dos lucros é convertida em capital e utilizada para expandir a produção. Assim, o capital amontoa-se ou, como diz Marx (1959), acumula-se.

Como condições prévias para essa acumulação é necessário que, após reformas políticas ocorridas nas sociedades, como por exemplo a Grande Transformação ocorrida na sociedade inglesa no século XVIII, haja a criação de um exército industrial a ser explorado (POLANYI, 2012). O trabalhador fornece para o patrão o suficiente para o pagamento do seu salário e mais outra parte que é denominada por Marx de mais-valia. Ela não só deve permitir à classe capitalista ter uma existência digna de sua posição social, mas conter também uma fração destinada à acumulação de acordo com Rosa Luxemburgo. Como os trabalhadores recebem salários de subsistência, ou seja, não podem aumentar seus padrões de consumo, pois não é do interesse dos capitalistas nessa fase do capitalismo imperialista, nem poderiam gastar entre si a totalidade da mais-valia: assim não haveria acumulação - analogamente ao sistema escravista ou feudalismo -, segundo Rosa seria um suicídio econômico considerando o capitalismo total. É necessário ao capitalista buscar novos mercados consumidores e formas de exploração além do sistema em que vivem. Então, segundo Rosa Luxemburgo, o capitalismo tem de expandir, praticar o subconsumo – relações entre modos de produção capitalistas com sistemas não capitalistas, um processo de acumulação primitiva que se torna exploração e apropriação da propriedade alheia.

Essa relação entre os modos capitalistas e não capitalistas, segundo David Harvey (2003), se dá através de uma série de estratégias imperialistas: 1) política colonial; 2) sistema internacional de empréstimos; 4) guerras; 5) dependência; 6) Força/fraude; 7) pilhagem, entre outros. Com o subconsumo ocorre a sobreacumulação nos países industrializados: esse acúmulo de riquezas precisa de territórios abertos para investimentos e acumulação de capital econômico e político, acesso a insumos baratos para baixos custos e altos lucros. O capitalismo precisa dispor perpetuamente de algo “fora de si mesmo” para se estabilizar. Desse modo é implantada a mercadificação dos insumos e das relações, privatização da terra, expulsão de populações camponesas, conversão das formas de direito de propriedade, supressão de formas autóctones de produção e consumo, processos coloniais, monetização das trocas, taxações, comércio de escravos, usura e sistema de créditos. O Estado com seu monopólio da violência muitas vezes usa dessa prática para objetivos desenvolvimentistas.

Genocídio de culturas, proletarização, direitos de propriedade intelectual, biopirataria, poluição e desmatamento. Esse processo se intensificou a partir da grande transformação trazida pela

revolução industrial (POLANYI, 2012). Assim foi criada exércitos industriais de reserva pela tecnologia ou através de formações não capitalistas, os campesinatos, para aumentar os lucros via espoliação da terra comum para criar um proletariado sem-terra como já foi explicado anteriormente.

A partir do estudo das relações econômicas e outras entre as metrópoles e suas colônias no movimento de expansão mundial dos sistemas mercantilistas e capitalistas, Gunder Frank (1976) percebeu: 1) que os países desenvolvidos de hoje nunca estiveram subdesenvolvidos ainda que talvez pudessem ser menos desenvolvidos; 2) O subdesenvolvimento contemporâneo de um país é o produto e reflexo de suas próprias características ou estruturas econômicas, políticas, sociais e culturais e 3) que esse subdesenvolvimento é o produto histórico das relações entre os países satélites subdesenvolvidos com suas metrópoles desenvolvidas – “Lo que es más, estas relaciones son parte esencial de la estructura y el desarrollo del sistema capitalista a escala mundial en conjunto.” (FRANK, 1976, p. 22). Esse pensamento carrega similaridades com as teses de desenvolvimento e subdesenvolvimento desenvolvidas por Celso Furtado e também as de Cardoso e Faletto (1973) que trazem a unidade dialética entre a dinâmica geral do capitalismo internacional e a dinâmica interna dos países dependentes, provocando uma reorganização da divisão internacional do trabalho.

Gunder Frank, assim como Furtado, observa que os países subdesenvolvidos são marcados por desigualdades, mas para ele a principal se dá na dualidade dos modos de produção: enquanto um lado é moderno, com modo de produção capitalista, aparentando uma cultura importada da metrópole, desenvolvida; o outro lado é considerado atrasado, feudal, subdesenvolvido, com modos de produção predominantemente não capitalistas. Como foi dito anteriormente essa diferença faz parte do conceito de heterogeneidade estrutural usada pelos Cepalinos. Sendo assim, Frank preconiza três tipos de regiões, 1) as metrópoles centrais que são os países desenvolvidos; 2) as metrópoles coloniais e 3) os satélites periféricos. Como exemplo é mostrado o caso de São Paulo, que é uma metrópole colonial - recebe os bens de capitais dos países desenvolvidos como os EUA ou de instituições financeiras geridas por eles como FMI e Banco Mundial para desenvolver plantas industriais, são Agentes Heteronômicos segundo Florestan Fernandes (1981). A partir desde fato mantém outras regiões do país como satélite, segundo Gunder Frank, descapitalizando e consolidando seus subdesenvolvimentos: mecanismo debatido por Celso Furtado no GTDN exemplificado nas políticas cambiais brasileiras dos anos 1950.

Cardoso e Faletto ratificam a posição de Gunder Frank ao situar essa análise da reprodução do capitalismo global aos processos históricos de articulação capitalista das classes sociais periféricas e as economias centrais através de cruzamentos sociais e políticos do processo de expansão do sistema capitalista internacional. Os três, junto a Celso Furtado, pelo menos até os anos 1970, fazem duras

críticas ao modelo de consumo e estereótipos cujos satélites importam das suas respectivas metrópoles: que não correspondem a suas realidades econômicas nem as suas necessidades de liberdade política. De acordo com Gunder Frank (1976), para se mudar a realidade deve-se primeiro compreendê-la.

Uma outra hipótese importante na teoria de Gunder Frank é a de que os satélites têm o seu maior desenvolvimento industrial capitalista clássico quando as relações com a metrópole diminuem. Assim ele cita diversos eventos em que ocorreu um isolamento das antigas colônias e nesses intervalos ocorreu um desenvolvimento desses países como nos períodos de crises na Europa: Guerras Napoleônicas, Primeira Guerra Mundial, Depressão financeira dos anos 1930, Segunda Guerra Mundial etc. A primeira fez brotar movimentos de independência na América Latina e as outras foram trazendo liberdades e aumento de demandas. Nesses períodos abriram-se janelas de oportunidades para os satélites desenvolverem atividades que antes eram monopólio das metrópoles.

No caso brasileiro, segundo Celso Furtado no seu livro *História Econômica do Brasil* e Cardoso e Faletto, a partir do final do século XIX, capitalistas brasileiros realizaram inversões dos lucros do café em plantas industriais. No começo eram atividades manufatureiras ligadas ao café e autônomas, contudo a partir do desenvolvimento dessas indústrias houve um crescimento da demanda interna e externa com essas crises na Europa citadas anteriormente, com a Política de Substituições de Importações iniciada no Governo Vargas – a compra do café represado em troca de capital para o desenvolvimento industrial foi um momento de ruptura no desenvolvimento econômico Brasileiro. A partir de então, a questão industrial entrou definitivamente na agenda do Estado, que mais tarde foi trazida à luz juntamente com a questão regional por Celso Furtado no Relatório do GTDN.

4 O CASO DA SUDENE

A região Nordeste do Brasil, segundo Guimarães Neto e Furtado, teve características ímpares de estrutura e desenvolvimento em comparação com outras regiões do país. Segundo o primeiro podemos periodizá-la em três momentos representativos: 1) Consolidação de uma estrutura econômica e social chamada de Complexo Econômico Regional do Nordeste, constituído de vários segmentos exportadores agrícolas que se associavam a algumas atividades voltadas para o mercado interno como a pecuária; 2) Articulação ao mercado nacional, no movimento de constituição e consolidação de um mercado interno brasileiro; 3) Integração produtiva da região Nordeste através de transferência de capital produtivo público e privado para investimentos enfatizando o industrial.

Nesse último momento, de acordo com Guimarães Neto – “trata-se, agora, de ter, no interior de sua economia regional, frações de capitais dos grandes grupos econômicos que já marcavam presença nas regiões mais industrializadas do país” (GUIMARÃES NETO, 1997 p.3). Ou seja, essas mudanças instituem, ou pelo menos oficializam, o modelo fordista de produção na região, com o estímulo ao consumo de massa regulado por políticas keynesianas, criando a sociedade salarial, um novo estilo de vida (HARVEY, 1989). Contudo, a região não possuía uma classe operária experiente, com pessoal de apoio para aplicar os modos de produção fordista, com isso a produção não podia atingir o potencial previsto e junto com outros pontos como a distância tecnológica, forte êxodo rural e insípidos aumentos salariais dos operários podem caracteriza-la como Fordismo Periférico (LIPIETZ, 1989).

Porém, voltando ao texto de Guimarães Neto, essa passagem do Nordeste³ do segundo para o terceiro período se deu através da ação do Governo Federal com a criação da Sudene, Superintendência de Desenvolvimento do Nordeste:

O documento *Uma Política de Desenvolvimento Econômico para o Nordeste* também conhecido como Relatório do GTDN elaborado pelo grupo liderado por Celso Furtado em 1959 foi o primeiro plano de desenvolvimento regional e também a primeira abordagem estrutural e integrada de planejamento do Brasil. Até então, o mais importante instrumento de planejamento tinha sido o Plano de Metas de Juscelino Kubitschek, além de alguns planos setoriais que constituíam, praticamente, coleção de projetos. A política do GTDN contempla uma intervenção combinada e diferenciada nas estruturas econômicas do Nordeste com uma visão sistêmica que busca uma síntese das relações econômicas e sociais e suas características específicas. (BUARQUE, 2017, p. 15)

Utilizando o pensamento cepalino e o método histórico-estruturalista o plano faz um panorama econômico da região, divulgando suas vantagens comparativas e manifestando seus subdesenvolvimentos. A estratégia do GTDN se estruturou em quatro vetores de transformação articulados e integrados que sintetizam a necessidade de dinamização da economia, com a redução da vulnerabilidade às secas, geração de emprego e renda: 1) Transformação da economia agrária da faixa úmida da Zona da Mata; 2) Transformação da economia das zonas semiáridas com elevação da produtividade e tornando mais resistente ao impacto das secas; 3) Deslocamento da fronteira agrícola do Nordeste com incorporação das terras úmidas do *hinterland* maranhense para receber os excedentes populacionais criados pela reorganização da economia do semiárido e 4) Industrialização

³Para evitar dúvidas sobre a área de atuação da Superintendência de Desenvolvimento do Nordeste, ela não se limita ao Nordeste, contudo, as outras regiões, como o Norte de Minas Gerais e Espírito Santo foram incluídas por estarem contíguas e pelos mesmos motivos: baixo desenvolvimento econômico. A história do Nordeste se confunde com esses outros espaços sendo eles também artefatos políticos da autarquia.

da economia, combinando a reorganização e aumento da produtividade das indústrias tradicionais, e modificação da estrutura industrial com a implantação de uma indústria de base.

Em uma janela de oportunidade aberta (KINGDON, 1995) para a implementação de políticas públicas devido à conjuntura política nacional: forte seca de 1958 no Nordeste, crise no Governo Federal, Ligas Camponesas, Revolução Cubana, Apoio eclesiástico entre outros fatos uma forte mobilização nacional dirigida por Celso, Juscelino, burguesia nacional e alguns jornais como o Correio da Manhã galvanizam o projeto do GTDN em detrimento ao antigo modelo de solução hidráulica para a região representado pelo DNOCS⁴ (COLOMBO, 2015). A partir de então é criado o Conselho de Desenvolvimento do Nordeste (Codeno) através de um Decreto de JK, Furtado empenha-se em promover encontros pelo Nordeste para aglutinar interesses e buscar sinergias com as burguesias, intelectualidades e atores locais interessados na construção da superintendência.

Após meses de trabalho em dezembro de 1959 a Sudene é instituída tendo como seu principal trunfo político a criação Conselho Deliberativo da autarquia, espaço democrático de concertação regional. Segundo Lucileia Colombo – O Conselho Deliberativo representou uma esfera de resolução dos problemas de ação coletiva por meio de seu regimento interno, que tinha o poder de coordenar, coagir e mobilizar os governadores para agir juntamente. Como diretrizes principais da autarquia foi elaborado nesse Conselho Deliberativo o Plano Diretor da Sudene cuja base era o GTDN acompanhado das ideias debatidas no Conselho.

Porém, o GTDN não contemplou, ou simplesmente, negligenciou o cerne do problema regional nordestino: A Questão Agrária. De acordo com Sérgio Buarque de Holanda em *Raízes do Brasil*

Toda estrutura de nossa sociedade colonial teve sua base fora dos meios urbanos. É preciso considerar esse fato para se compreenderem exatamente as condições que, por via direta e ou indireta, nos governaram até muito depois de proclamada nossa independência política e cujos reflexos não se apagaram ainda hoje. Se, não foi a rigor uma civilização agrícola o que os portugueses instauraram no Brasil, foi, sem dúvida, uma civilização de raízes rurais (BUARQUE DE HOLLANDA, 1995 p. 73).

Caio Prado Jr. na sua obra *Formação do Brasil Contemporâneo* corrobora tal pensamento

⁴Dentre os órgãos regionais, o Departamento Nacional de Obras Contra as Secas – DNOCS, se constituiu na mais antiga instituição Federal com atuação no Nordeste. Criado sob o nome de Inspetorias de Obras Contra as Secas – IOCS, através do Decreto 7.619 de 21 de outubro de 1909, editado pelo então Presidente Nilo Peçanha, foi o primeiro órgão a estudar a problemática do semiárido. O DNOCS recebeu ainda em 1909 (Decreto 13.687), o nome de Inspetoria Federal de Obras Contra as Secas – IFOCS, antes de assumir sua denominação atual, que lhe foi conferida em 1945 (Decreto-Lei 8.846, de 28/12//1945) vindo a ser transformado em autarquia federal, através da Lei nº 4229, de 01/06/1963. Sendo de 1909 até por volta 1959, praticamente, a única agência governamental federal executora de obras de engenharia na região, fez de tudo. Construiu açudes, estradas, pontes, portos ferroviárias, hospitais e campos de pouso, implantou redes de energia elétrica e telegráficas, usinas hidrelétricas e foi, até a criação da SUDENE, o responsável único pelo socorro às populações flageladas pelas cíclicas secas que assolam a região (Fonte: www.dnocs.gov.br / acesso em julho 2019).

O caráter fundamental da nossa economia está na produção extensiva para mercados do exterior, e correlata falta de um largo mercado interno solidamente alicerçado e organizado. Donde a subordinação da economia brasileira a outras estranhas a ela; subordinação, aliás, que se verifica também em outros setores. Numa palavra, não completamos ainda hoje a nossa evolução da economia colonial para a nacional. No terreno social a mesma coisa. Salvo em alguns setores do país, ainda conservam nossas relações sociais, em particular as de classe, um acentuado cunho colonial (PRADO JR., 2011, p. 10).

Foi a grande exploração agromercantil de base territorial necessariamente extensa, que figurou no centro das atividades rurais na generalidade de suas regiões e zonas geoeconômicas no Brasil. E foi em função desse “setor principal” que se constituiu, se manteve e evoluiu o outro “setor secundário” das atividades rurais, é o que Caio Prado Jr. (2000) denomina de “bimodelismo”.

Neste sentido, Florestan Fernandes na sua obra *Sociedades de Classes e Subdesenvolvimento* argumenta que

A formação de um Estado nacional independente desenrolou-se sem que se processassem alterações anteriores ou concomitantes na organização da economia e da sociedade. Portanto, ela se deu sem que o regime de castas e estamentos sofresse qualquer crise, pois ele constituiu a base econômica e social da transformação dos “senhores rurais” numa aristocracia agrária. Sob esse aspecto, a inclusão da economia brasileira no mercado mundial representou um simples episódio do ciclo de modificações dos laços coloniais, no quadro histórico criado pela elevação da Inglaterra à condição de grande potência colonial. Os laços coloniais apenas mudaram de caráter e sofreram uma transferência: deixaram de ser jurídico-políticos, para se secularizarem e se tornarem puramente econômicos; passaram da antiga Metrópole lusitana para o principal centro de poder do imperialismo econômico nascente (FERNANDES, 1981, p.22).

Nesta perspectiva, ao analisarmos o caso específico do Nordeste, tomamos a explicação de Darcy Ribeiro na sua obra basilar *O povo brasileiro – A formação e o sentido do Brasil*

Para além da faixa nordestina das terras frescas e férteis do massapé, com rica cobertura florestal, onde se implantaram os engenhos de açúcar, desdobram-se as terras de uma outra área ecológica (1995, p. 339). No agreste, depois nas caatingas e, por fim, nos cerrados, desenvolveu-se uma economia pastoril associada originalmente à produção açucareira como fornecedora de carne, de couros e de bois de serviço. Foi sempre uma economia pobre e dependente (1995, p.340). A expansão desse pastoreio se fazia pela multiplicação e dispersão dos currais, dependendo da posse do rebanho e do domínio das terras de criação. O gado devia ser comprado, mas as terras, pertencendo nominalmente à Coroa, eram concedidas gratuitamente em *sesmarias* aos que se fizessem *merecedores do favor real*. Nos primeiros tempos, os próprios senhores de engenho da costa se faziam *sesmeiros* da orla do sertão, criando ali o gado que se consumiam. Depois, esta se tornou uma atividade especializada de criadores, que formaram os maiores detentores de latifúndios no Brasil. O mais célebre deles foi um baiano tão rico que deixou em testemunho, a favor dos jesuítas, recursos para rezarem missas por uma alma até o fim do mundo (RIBEIRO, 1995, p.341, grifos dos autores).

Após décadas de atuação da Sudene estudiosos trazem pontos positivos da atuação da autarquia como a criação de infraestrutura para a região, da sua busca por formar mão de obra capacitada através da instituição de cursos e universidades, do aumento industrial na região, dos auxílios técnicos em diversos setores e também de um ponto controvertido – o financiamento de projetos. (BUARQUE, 2017; COLOMBO, 2015). Também houve uma gigante diversificação das atividades econômicas: o complexo petroquímico de Camaçari e a plantação de feijão e soja no Oeste baiano (BA), a agroindústria de Petrolina, SUAPE e o complexo industrial da Região Metropolitana de Recife (PE), as indústrias extrativas do Maranhão dentre outras (ARAÚJO, 2000). Segundo esses estudiosos, apesar da grande mudança nas últimas décadas a região continua relativamente atrasada, com grande defasagem econômica e social comparada com o restante do país. Houveram mudanças, mas nada significativo, a porcentagem do PIB do Nordeste em relação ao Brasil pouco mudou, de 11% para 13% entre 1959 e 2013 (BUARQUE, 2017).

Segundo Cardoso, Fernandes e Harvey é necessária uma ação coletiva dos trabalhadores para que, através do fortalecimento das lutas sindicais, o aumento da produtividade mediante novas tecnologias e técnicas sejam distribuídas menos desigualmente entre as classes da sociedade. Algo que Furtado não trazia nos seus pensamentos clássicos. Olhando a situação do Nordeste cuja atividade sindical, como foi dito antes, não tinha a tradição do Sudeste, pode-se inferir que os lucros nem de perto foram bem distribuídos, situação diferente dos pactos sociais realizados entre as forças patronais e sindicais nos países desenvolvidos fordistas (HARVEY, 1989).

Com o passar dos anos o Conselho Deliberativo da Sudene foi se esvaziando e os governadores passaram a agir individualmente em busca de seus interesses, enfraquecendo a política regional e criando embates políticos e econômicos como a Guerra Fiscal. Outras instituições como o BNB e o BNDES se fortaleceram e ocuparam o espaço antes predominado pela autarquia. Os interesses e os recursos de financiamento e isenções fiscais foram diminuindo, além de casos de corrupção começarem a virem à tona a partir dos anos 90 (COLOMBO, 2015). Pode-se relacioná-los com o *patrimonialismo* e *clientelismo* presente na cultura brasileira cujos favores e ausência de distinção entre o público e o privado permeiam as instituições públicas.

Vemos no século XXI o Brasil como um todo, mas especialmente o Nordeste, sem grandes perspectivas de um lugar ao sol na globalização, financeirização econômica e na nova economia informacional de sociedade em redes (CASTELLS, 2011; CHESNAIS, 1996). A Sudene foi extinta em 2001, e, com certo esforço, reabriram-na em 2007, contudo não lhe deram instrumentos monetários, recursos humanos e infraestrutura para exercer seu papel de promotor do

desenvolvimento regional. Nessa nova época informatizada, com as distâncias progressivamente encurtadas, as culturas sendo sobrepostas e ao mesmo tempo as diferenças com mais contraste - que inovação no modelo de desenvolvimento regional podemos pensar?

5 CONCLUSÕES

Duas teorias, uma que emergiu da outra, trazem leituras pouco diferentes acerca da reprodução do sistema de produção capitalista sobre o desenvolvimento dos países. Encontraram terreno fértil, época de grandes transformações nos modelos de produção, de Guerra Fria, de inovações tecnológicas, de crescimento de universidades e novas instituições como foi o caso da Cepal sob liderança de Prebisch cujas ações tiveram amplo impacto na América Latina. No Brasil, Celso Furtado encontrou um ambiente amplamente receptivo, tanto no setor público como privado, de sua metodologia no intuito de concretizar seu plano de planejamento regional.

No outro lado a Teoria da Dependência trouxe com mais ênfase o caráter do desenvolvimento e subdesenvolvimento entre os países, trazendo Rosa Luxemburgo e Gunder Frank para pensar as formas de imperialismo das metrópoles centrais até os satélites que caracterizam as relações de subconsumo. Florestan Fernandes traz o conceito de agente heteronômico e como se dão as espoliações tão bem dissertadas por David Harvey para os processos de sobreacumulação. Com as teorias de globalização e da sociedade em redes, novas inferências podem ser discutidas e trazidas para essa dimensão regional, que muitas vezes é considerada retrógrada por pesquisadores ou que não está na agenda principal dos estados, a fim de trazer inovações no debate.

No caso da Sudene, a observação científica de Florestan Fernandes (1981) sobre as classes sociais é bastante pertinente. Ele constata que as classes dominantes dos senhores rurais que se formaram no Brasil colônia, a partir dos fidalgos portugueses, passaram a compor a aristocracia agrária no Brasil Império subjugado ao britânico, mas sem passar por uma conversão histórica. Por sua vez, no Brasil República, essa aristocracia agrária se converteu em burguesia durante a época da industrialização, na primeira fase de substituição de importações e se reforçou no pós-guerra na segunda fase de substituição de importações, sob a ascensão do império americano, através da implantação das multinacionais fordistas no Brasil. Ou seja, no Nordeste essa classe era representada pelos latifundiários e as práticas *patrimonialistas, coronelistas e clientelistas* da Sudene, só fizeram aumentar a concentração de terras e renda, sem, no entanto, resolver a questão agrária e a desigualdade social.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, T. Nordeste, Nordestes: que Nordeste? Ensaio sobre o desenvolvimento brasileiro. **Heranças e Urgências**. Rio de Janeiro: Revan Fase, p.165-196. 2000.

BIELSCHOWSKY, R. Vigência das contribuições de Celso Furtado ao estruturalismo. **Revista da CEPAL**, número especial em português, p. 183-191.2010. Disponível em: <http://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/11397/NEP183191.pdf?sequence=1>. Acesso em 5 oct. 2018.

BIELSCHOWSKY, R.; FORMIGA, M.; SACHS, I. (Coord). **Seminário Internacional “Celso Furtado, a Sudene e o Futuro do Nordeste”**. Recife: Sudene, 357p. 2000.

BUARQUE, S. **Celso Furtado, o desvelador da realidade nordestina**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, 128 p.2017.

BUARQUE DE HOLANDA, Sérgio. **Raízes do Brasil**. São Paulo: Companhia das Letras, 219 p. 1995.

CARDOSO, F. H. Teoria da dependência ou análises concretas de situações de dependência. **2º Seminário Latino-americano para El Desarrollo**, p. 26-45. Santiago: Chile, FLACSO; UNESCO. 1970.

CARDOSO, F. H. **As ideias e seu lugar**. Petrópolis: Vozes, 244 p.1995.

CARDOSO, F; FALETTO, E. **Dependência e desenvolvimento na América Latina**. São Paulo: Zahar, 143 p.1973.

CASTELLS, M.A **Sociedade em Rede**. São Paulo: Paz e Terra, 263 p.2011.

CHESNAIS, F.A **mundialização do capital**. São Paulo: Xamã, 335 p.1996.

COLISTETE, R. O desenvolvimentismo cepalino: problemas teóricos e influências no Brasil. **Estudos Avançados**. vol.15 no.41 São Paulo, p 21-34.2001. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-40142001000100004#not1. Acesso em 2 oct. 2018.

COLOMBO, L.A **Sudene no sistema federativo brasileiro: a ascensão e queda de uma instituição**. Recife: Superintendência de Desenvolvimento do Nordeste, 292 p.2015.

FERNANDES, F. **Sociedade de classes e subdesenvolvimento**. São Paulo: Zahar, 267 p.1981

FRANK, G. **América Latina: subdesarrollo o revolución**. Mexico: Ediciones Era, 357 p.1976.

FURTADO, C. **Essencial**. São Paulo: Companhia das Letras, 257 p.2013.

FURTADO, C. **Formação Econômica do Brasil**. São Paulo: Companhia das Letras, 352 p.2007.

KINGDON, J. **Agendas, alternatives and public policies**. 2ed Addison-Wesley Educational Publishers Inc., 254 p.1995.

HARVEY, D. **A condição pós-moderna: uma pesquisa sobre as origens da mudança cultural**. São Paulo: Loyola, 349 p.1989.

HARVEY, D. **O novo imperialismo**. São Paulo: Edição Loyola. 201 p.2003.

LIPIETZ, A. Fordismo, Fordismo periférico e Metropolização. **Ensaio FEE**, Porto Alegre: 10(2):303-335.1989.

LUXEMBURGO, R.; BUKHARINE, N. **Imperialismo e acumulação de capital**. Lisboa: Edições 70, 346 p.1976.

MARX, Karl. **Le Capital – Critique de L’Économie Politique**, Livre Premier, Le Développement de La production Capitaliste. Traduction de Joseph Roy et entièrement révisée par l’auteur. Paris: Éditions Sociales, 317 p.1959.

MICLIEVICH-RIBEIRO, Adelia M. Darcy Ribeiro e Utopia no Exílio LatinoAmericano: “Estruturas de Sentimentos” como Hipótese Metodológica. **Revista TOMO**. São Cristóvão: Sergipe, Brasil, n. 32, p. 15-40.2018.

POLANYI, K. **A grande transformação**. Rio de Janeiro: Elsevier, 349 p.2012.

PRADO Jr., Caio. **A Questão Agrária no Brasil**. São Paulo: Brasiliense, 188 p.2000.

PRADO Jr., Caio. **Formação do Brasil Contemporâneo**. São Paulo: Companhia das Letras, 446 p.2011.

PREBISCH, R. **O Desenvolvimento Econômico da América Latina e seus Principais Problemas**.1949. Disponível em: <http://bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/rbe/article/view/2443>. Acesso em 02 set. 2018, 65 p.

RIBEIRO, Darcy. **O povo brasileiro – A formação e o sentido do Brasil**. São Paulo: Companhia das Letras, 476 p.1995.



Autores

Annahid Burnett

Bruna Rafaela Mendonça Oliveira

Crisolita Gonçalves dos Santos Costa

Dielly de Castro Silva

Jheime Matos de Sousa

Kauê Felipe de Moraes

Luciana de Nazaré Farias

Manoel Vitor Barbosa Neto

Mara Rita Duarte de Oliveira

Maritânia Salete Salvi Rafagnin

Milton Ribeiro

Nilce Pantoja do Carmo

Pedro Maranhão

Rita de Cássia Domingues Lopes

Tiago Lemões

Waldir Ferreira de Abreu

:

