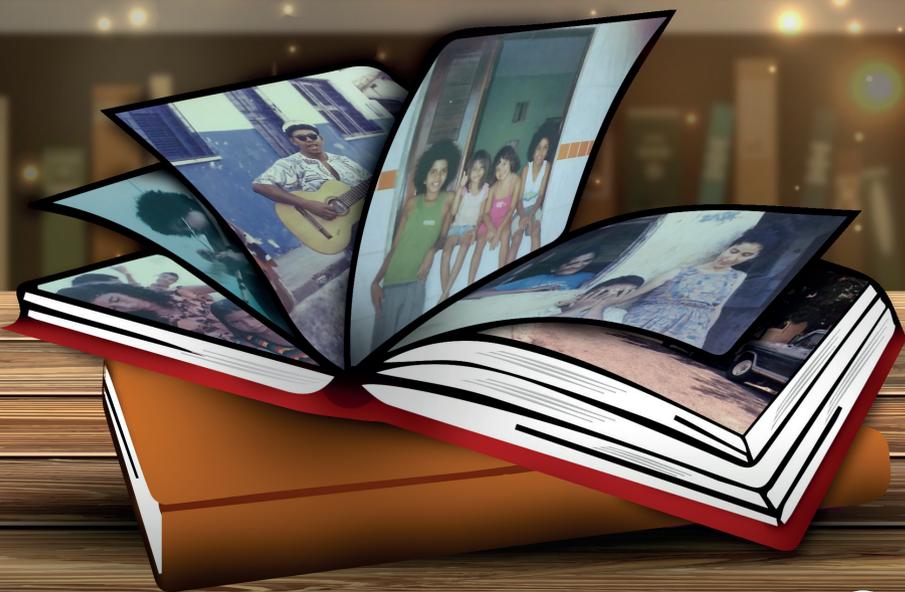


# ÉTICA, EDUCAÇÃO E DIVERSIDADE

ORGANIZADORES:

ROSA MARIA BARROS RIBEIRO  
SAMIA PAULA DOS SANTOS SILVA  
JARLES LOPES DE MEDEIROS  
EMANUELA FERREIRA MATIAS  
MARIA DE LOURDES CARVALHO NUNES FERNANDES



## **COLEÇÃO PRÁTICAS EDUCATIVAS**

### **Editores**

Lia Machado Fiuza Fialho | Editora-Chefe

José Albio Moreira Sales

José Gerardo Vasconcelos

### **CONSELHO EDITORIAL EXTERNO**

#### **Conselho Nacional Externo**

Charliton José dos Santos Machado, Universidade Federal da Paraíba, Brasil  
Emanoel Luiz Roque Soares, Universidade Federal do Recôncavo Baiano, Brasil  
Ester Fraga Vilas-Bôas Carvalho do Nascimento, Universidade Tiradentes, Brasil  
Jean Mac Cole Tavares Santos, Universidade Estadual do Rio Grande do Norte, Brasil  
José Rogério Santana, Universidade Federal do Ceará, Brasil  
Lia Ciomar Macedo de Faria, Universidade Estadual do Rio de Janeiro, Brasil  
Maria Lúcia da Silva Nunes, Universidade Federal da Paraíba, Brasil  
Norberto Dallabrida, Universidade do Estado de Santa Catarina, Brasil  
Robson Carlos da Silva, Universidade Estadual do Piauí, Brasil  
Rosangela Fritsch, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Brasil  
Samara Mendes Araújo Silva, Universidade Federal do Paraná, Brasil  
Shara Jane Holanda Costa Adad, Universidade Federal do Piauí, Brasil

#### **Conselho Internacional**

António José Mendes Rodrigues, Universidade de Lisboa, Portugal  
Catherine Murphy, University of Illinois, Estados Unidos da América  
Cristina Maria Coimbra Vieira, Universidade de Coimbra, Portugal  
Dawn Duke, University of Tennessee, Estados Unidos da América  
Hugo Heredia Ponce, Universidad de Cádiz, Espanha  
Nancy Louise Lesko, Columbia University, Estados Unidos da América  
Oresta López Pérez, El Colegio de Michoacán, México  
Ria Lemaire, Universidade de Poitiers, França  
Susana Gavilanes Bravo, Universidad Tecnológica Metropolitana, Chile  
Emilie Zola Kalufuak, Université de Lubumbashi, Haut-Katanga, Congo

### **UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ**

**REITOR** – Hidelbrando dos Santos Soares

**VICE-REITOR** – Dárcio Ítalo Alves Teixeira

#### **EDITORA DA UECE**

**COORDENAÇÃO EDITORIAL** – Cleudene de Oliveira Aragão

#### **CONSELHO EDITORIAL**

Antônio Luciano Pontes • Eduardo Diatáhy Bezerra de Menezes • Emanuel Angelo da Rocha Fragoso  
Francisco Horacio da Silva Frota • Francisco Josênio Camelo Parente • Gisafran Nazareno Mota Jucá  
José Ferreira Nunes • Liduina Farias Almeida da Costa • Lucili Grangeiro Cortez • Luiz Cruz Lima  
Manfredo Ramos • Marcelo Gurgel Carlos da Silva • Marcony Silva Cunha • Maria do Socorro Ferreira Osterne  
Maria Salete Bessa Jorge • Sílvia Maria Nóbrega-Therrien

#### **CONSELHO CONSULTIVO**

Antonio Torres Montenegro (UFPE) • Eliane P. Zamith Brito (FGV) • Homero Santiago (USP)  
Ieda Maria Alves (USP) • Manuel Domingos Neto (UFF) • Maria do Socorro Silva de Aragão (UFC)  
Maria Lírída Callou de Araújo e Mendonça (UNIFOR) • Pierre Salama (Universidade de Paris VIII)  
Romeu Gomes (FIOCRUZ) • Túlio Batista Franco (UFF)

Rosa Maria Barros Ribeiro  
Samia Paula dos Santos Silva  
Jarles Lopes de Medeiros  
Emanuela Ferreira Matias  
Maria de Lourdes Carvalho Nunes Fernandes  
**O r g a n i z a d o r e s**

# ÉTICA, EDUCAÇÃO E DIVERSIDADE



1ª EDIÇÃO  
FORTALEZA | CE  
2022

## ÉTICA, EDUCAÇÃO E DIVERSIDADE

© 2022 *Copyright* by Rosa Maria Barros Ribeiro, Samia Paula dos Santos Silva, Jarles Lopes de Medeiros, Emanuela Ferreira Matias e Maria de Lourdes Carvalho Nunes Fernandes (Orgs.)

O conteúdo deste livro bem como os dados usados e sua fidedignidade são de responsabilidade exclusiva dos autores. O *download* e o compartilhamento da obra são autorizados desde que sejam atribuídos créditos aos autores. Além disso, é vedada a alteração de qualquer forma e/ou utilizá-la para fins comerciais.

### TODOS OS DIREITOS RESERVADOS

Editora da Universidade Estadual do Ceará – EdUECE  
Av. Dr. Silas Munguba, 1700 – *Campus* do Itaperi – Reitoria – Fortaleza – Ceará  
CEP: 60714-903 – Tel.: (85) 3101-9893 – Fax: (85) 3101-9893  
Internet: [www.uece.br/eduece](http://www.uece.br/eduece) – E-mail: [eduece@uece.br](mailto:eduece@uece.br)



### Coordenação Editorial

*Cleudene de Oliveira Aragão*

Projeto Gráfico e Montagem da Capa

*Carlos Alberto Alexandre Dantas*  
[carlosalberto.adantas@gmail.com](mailto:carlosalberto.adantas@gmail.com)

Capa

*Idea Comunicação*

Revisão Vernacular e Normalização

*Jarles Lopes de Medeiros*

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

(Câmara Brasileira do Livro, SP, Brasil)

---

Ética, educação e diversidade [livro eletrônico] / organização Rosa Maria Barros Ribeiro...[et al.]. – 1. ed. – Fortaleza, CE : Editora da UECE, 2022.

PDF

Vários autores.

Outros organizadores: Samia Paula dos Santos Silva, Jarles Lopes de Medeiros, Emanuela Ferreira Matias, Maria de Lourdes Carvalho Nunes Fernandes.

Bibliografia.

ISBN 978-85-7826-821-3

<https://doi.org/10.47149/978-85-7826-821-3>

1. Diversidade 2. Educação - Aspectos morais e éticos 3. Prática de ensino 4. Prática pedagógica 5. Professores - Formação I. Ribeiro, Rosa Maria Barros. II. Silva, Samia Paula dos Santos. III. Medeiros, Jarles Lopes de. IV. Matias, Emanuela Ferreira. V. Fernandes, Maria de Lourdes Carvalho Nunes.

22-102188

CDD-370.71

---

### Índices para catálogo sistemático:

1. Professores : Formação : Educação 370.71

Liete Marques da Silva – Bibliotecária – CRB-8/9380

# SUMÁRIO

## **APRESENTAÇÃO • 9**

Gardner de Andrade Arrais

## **PARTE I – Ética e Educação**

### **ÉTICA E FORMAÇÃO DE PROFESSORES: PERCEPÇÕES DOS DISCENTES DA PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DA UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ • 25**

Andria Magalhães Cordeiro

Mariana Cunha Castro

Rosa Maria Barros Ribeiro

### **TRABALHO E EDUCAÇÃO: UMA RELAÇÃO HISTORICAMENTE NECESSÁRIA • 43**

Iara Rute Morais de Oliveira da Silva

Rosa Maria Barros Ribeiro

### **PÁTRIA AMADA BRASIL: PODER, ÉTICA E EDUCAÇÃO • 64**

Lívia Raquel da Silva Oliveira

Patrícia Lima Bezerra

### **ÉTICA, CONHECIMENTO E FORMAÇÃO DOCENTE: DESAFIOS TEÓRICOS E PRÁTICOS • 82**

Rosa Maria Barros Ribeiro

Maria de Lourdes Carvalho Nunes Fernandes

Helano Maciel Cavalcante Prata

**ÉTICA E EDUCAÇÃO: A FORMAÇÃO DO SUJEITO NUMA SOCIEDADE EM CRISE • 112**

Francisco Mário Carneiro da Silva  
Vanessa Maria Araújo de Oliveira

**A ÉTICA COMO MEDIAÇÃO INDISPENSÁVEL À FORMAÇÃO DOCENTE • 132**

Ramon Xavier Pereira  
Rosa Maria Barros Ribeiro

**PARTE II – Relações Étnico-raciais e Educação**

**TENDÊNCIA PROGRESSISTA CRÍTICO-SOCIAL DOS CONTEÚDOS COMO EXERCÍCIO DE INCLUSÃO DE TEMÁTICAS AFROCENTRADAS NO PLANEJAMENTO DE ENSINO • 153**

Auricléa Barros Pereira

**PRETAGOGIA E EJA GINGAM: A DIDÁTICA AFROREFERENCIADA E OS SABERES AFRO-ANCESTRAIS DOCENTES • 168**

Maria Kellynia Farias Alves

**VIVER EM COMUNIDADE: EDUCAÇÃO TERRITORIALIZADA E AFRODESCENDÊNCIA • 187**

Emanuela Ferreira Matias  
Tiago Souza de Jesus  
Samia Paula dos Santos Silva

**O TRANÇAR ENTRE DESAFIOS E POTÊNCIAS NA EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS: O QUE DIZEM OS/AS PROFESSORES • 206**

Maria Evani Sabino  
Maria Kellynia Farias Alves

**CULTURA, DIVERSIDADE ÉTNICO-RACIAL E CURRÍCULO: ELEMENTOS PARA REFLEXÕES E PRÁTICAS EDUCATIVAS • 226**

Rosa Maria Barros Ribeiro  
Samia Paula dos Santos Silva  
Jarles Lopes de Medeiros

## PARTE III – Gênero e Educação

### **SEXO, SEXUALIDADE E GÊNERO: CONSIDERAÇÕES PARA PENSAR A EDUCAÇÃO** • 253

Jamyllle Marques Capistrano  
Emanoela Terceiro Silva

### **A MULHER EDUCADORA NA HISTÓRIA** • 271

Juliana Alice Costa Freire  
Jarles Lopes de Medeiros

### **O SEXO DOS ANJOS: EXPERIÊNCIAS JUVENIS NAS TRAVESSIAS ENTRE IDENTIDADES DE GÊNERO E SEXUALIDADE NA ESCOLA** • 297

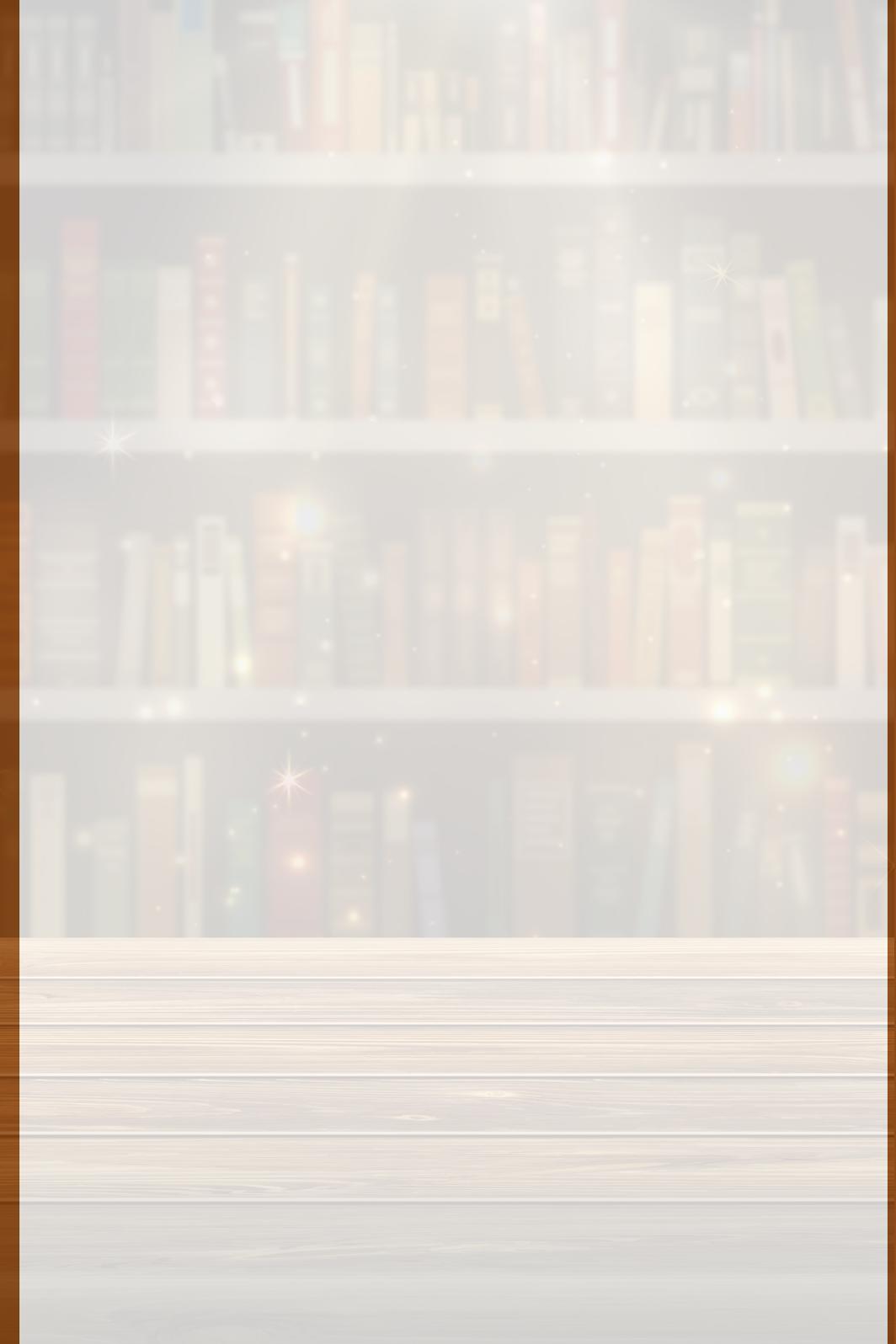
Anna Ranyelle Moreira Celedonio  
Raquel Carine Martins Beserra

### **GÊNERO, SEXUALIDADE E EDUCAÇÃO: EXPERIÊNCIAS E CONHECENÇAS DE UM GRUPO FEMININO DE ESTUDOS NO CURSO DE PEDAGOGIA** • 313

Gabriela Diniz Melo  
Raquel Carine Martins Beserra  
Zélia Maria Lemos Andrade Sobrinha  
Zimara Oliveira Xavier

### **MULHER E EDUCAÇÃO: CONSIDERAÇÕES SOBRE OS PRINCÍPIOS MORAIS** • 331

Juliana Alice Costa Freire  
Gisafran Nazareno Mota Jucá



# APRESENTAÇÃO

## **GARDNER DE ANDRADE ARRAIS**

Professor Adjunto da Universidade Federal do Piauí (UFPI), Curso de Licenciatura em Educação do Campo/Ciências da Natureza. Doutor e mestre em Educação pela Universidade Estadual do Ceará (UECE). Especialista em Didática (UECE). Graduado em Pedagogia (UECE). Licenciado em Arte e Educação pela Faculdade Integrada da Grande Fortaleza (FGF). Foi membro do grupo de pesquisa Investigação em Arte, Ensino e História - IARTEH (2012-2021). Coordenou o Espaço de Convivência com o Ambiente Semiárido - e-CASA (2017-2019). Vice-líder do Grupo de Pesquisa Educação do Campo e Ensino de Ciências (2019). Coordenador do Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Ensino de Ciências - NESPEC (2020).

E-mail: gardner.arrais@gmail.com

Este livro, intitulado *Ética, Educação e Diversidade*, organizado por Rosa Maria Barros Ribeiro, Samia Paula dos Santos Silva, Jarles Lopes de Medeiros, Emanuela Ferreira Matias e Maria de Lourdes Carvalho Nunes Fernandes, e é editado em tempo oportuno para contribuir com reflexões sobre ética e moral, com as mudanças que a realidade indica como urgentes e necessárias, considerando o período de pandemia da Covid-19 e o processo de fechamento democrático em voga no nosso país, ambos os processos derivados de nossas maneiras de sociabilidade e de convivência degradante com a natureza.

Além disso, não há como deixar de registrar que este livro surge em meio, também, às comemorações pelo aniversário de 100 anos de nascimento do grande condutor de educadores e educadoras no contexto da educação brasileira e no mundo, Paulo Regulus Neves Freire – ou Paulo Freire, nascido a 19 de setembro de 1921, reconhecido por seu pensamento fundamentado na liberdade, essência humana, e que permanece nos convocando ao aprendizado da democracia e a nos aprofundarmos na realidade concreta para transformar o mundo por meio da educação. Seu pensamento atravessa muitos dos escritos deste livro.

Escritas estas primeiras letras, antes de adentrarmos na apresentação do conteúdo do livro, é pertinente que o situemos na história de um grupo, filiado à Universidade Estadual do Ceará (UECE), ao Curso

de Licenciatura em Pedagogia, que nasce e se agrega a partir da necessidade de abordagem da ética, como essência do ato educativo, no movimento de formação docente. O Grupo de Pesquisa *Ética, Educação e Formação Humana*<sup>1</sup>, do qual fui integrante durante longo período, e no qual a minha alma ainda permanece, tem sido o esteio a estudantes que buscam uma formação mais sólida no Curso de Pedagogia e preveem sua ação docente futura conduzida eticamente, pensando no outro que se educa. Nesse grupo aprendi muito do que faço hoje como docente na educação superior, teórica e praticamente, nas oportunidades de estudos em grupo, de pesquisa e de intervenção na disciplina *Ética, Sociabilidade e Educação*, quando éramos convidados, ainda como graduandos, a dissertar sobre temas de pesquisa para estudantes de outras turmas do Curso de Pedagogia.

Apresentar este livro é um presente de grande valor, pois se trata de obra que se assenta sobre a história da formação de um grupo constituído de pessoas que, imbuídas da perspectiva comunitária de trabalho, construíram vínculos intelectuais e afetivos que perduram até os dias atuais. Em particular, guardo as melhores lembranças e as revivo a cada reencontro. Considero este livro um encontro de almas que se querem bem e que pensam a educação embebida em concepções e posturas éticas diante do mundo. E como não poderia ser diferente, encontros assim representam, na realidade hodierna, a água límpida em meio às águas turvas

---

<sup>1</sup> Registrado no Diretório de Grupos de Pesquisa do CNPq, desde 2012, sob a liderança da Profa. Dra. Rosa Maria Barros Ribeiro e vice-liderança da Profa. Me. Maria de Lourdes Carvalho Nunes Fernandes.

que se impõem sobre nós, remetendo ao que diz Brecht, em meio ao fascismo, no poema *Lendo Horácio*<sup>2</sup>.

Este livro representa a voz dos que sobrevivem e lamentam as vozes interditas de tantos que se foram.

A obra é dividida em três partes – Ética e Educação; Relações Étnico-raciais e Educação; e Gênero, Sexualidade e Educação – e em 16 capítulos que guardam relação entre si. Aborda questões históricas e contemporâneas que nos convidam a refletir sobre o papel da educação na transformação da sociedade, especialmente no que concerne à formação de professores e professoras, às relações étnico-raciais e às relações de gênero.

No primeiro capítulo do livro, intitulado *Ética e formação de professores: percepções dos discentes da Pós-graduação em Educação da Universidade Estadual do Ceará*, de Andria Magalhães Cordeiro, Mariana Cunha Castro e Rosa Maria Barros Ribeiro, as autoras iniciam com uma epígrafe de Paulo Freire sobre a pesquisa como princípio do ato de ensinar, e seguem indicando no seu pensamento a ética no trabalho docente. Movidas pela pergunta “o que os pós-graduandos em educação entendem por ética e por que estudá-la?”, interpellam estudantes de uma turma do Programa de Pós-graduação em Educação da UECE, que tem como área de concentração a formação de professores. O texto inicia por concepções de ética e de moral e a imbricação com a educação, acentuando a relação com o outro na formação de professores. Entre os achados estão as concepções de ética dos mestrandos confundidas com

<sup>2</sup> “Mesmo o dilúvio, não durou eternamente. Veio o momento em que as águas negras baixaram. Sim, mas quão poucos sobreviveram!”. BRECHT, Bertolt. **Poemas 1913-1956**. Seleção e tradução de Paulo César de Souza. 7. ed. São Paulo: Editora 34, 2012.

as de moral; a insuficiência de componentes sobre ética na formação inicial ou continuada; que a graduação contribuiu para a formação ética dos respondentes; que a ética tem papel essencial na formação e na prática docente; que consideram relevante a inclusão da ética ou a sua discussão de forma sistemática nas demais disciplinas. O capítulo apresenta importantes reflexões sobre ética e educação para a formação de professores.

O segundo capítulo, *Trabalho e educação: uma relação historicamente necessária*, escrito por Iara Rute Morais de O. da Silva e Rosa Maria Barros Ribeiro, objetiva refletir sobre os conceitos de trabalho e de educação, situados historicamente, e suas relações com as estruturas das diferentes sociedades. As autoras iniciam pela exploração do conceito de trabalho, situando-o em diferentes momentos da história, com uma preocupação especial sobre a formação da sociedade e do homem por meio do trabalho. Em seguida, abordam o conceito de educação, realizando um percurso histórico desde a Antiguidade até a contemporaneidade. Nesse construído, as autoras estabelecem relações entre ética, moral e educação em distintos períodos da história, destacando as correlações entre trabalho e educação na formação social. O escrito é arrematado com um alerta sobre o artifício capitalista que conforma a escola dualista, uma educação intelectual para a classe dirigente e uma educação voltada para as tarefas manuais destinada ao povo.

O texto que compõe o terceiro capítulo, com título *Pátria Amada Brasil: poder, ética e educação*, escrito por Lívia Raquel da Silva Oliveira e Patrícia Lima Bezerra, analisa a conduta ética do Poder Executivo brasileiro desde o *impeachment* (2016) e como ela impac-

ta na sociedade civil. As autoras iniciam apresentando os principais marcos político-ideológicos no Brasil, no início do século XXI, dos anos 2000 aos dias atuais, demonstrando as conquistas em termos de programas sociais dos governos do presidente Luiz Inácio Lula da Silva e da presidenta Dilma Rousseff até as eleições de 2018, que elegem o presidente Jair Messias Bolsonaro, que, segundo as autoras, instauram “[...] um clima de extrema tensão civil, desvelando uma profunda crise política, social, econômica, diplomática e, porque não dizer, uma profunda crise de ética”. Na seção *Pátria Amada Brasil* o texto descreve atos do atual governo em uma crítica à sua condução. As autoras seguem com reflexões sobre ética, contra as formas de violência e no sentido de humanização por meio da educação, com todos os seus desafios em meio à política de nosso país. O escrito é um chamamento aos profissionais da educação para enfrentamento dos desafios da atualidade frente ao cenário político.

O quarto capítulo, intitulado *Ética, conhecimento e formação docente: desafios teóricos e práticos*, escrito por Rosa Maria Barros Ribeiro, Maria de Lourdes Nunes Carvalho Fernandes e Helano Maciel Cavalcante Prata, analisa experiências de estudantes do Curso de Pedagogia da UECE, “[...] destacando suas percepções sobre a forma como o conhecimento tem sido abordado e compreendido no cotidiano acadêmico”; refletem sobre a relação com o conhecimento na universidade e destacam a importância da aprendizagem no processo educativo do sujeito. Em seguida, discutem o conceito de conhecimento, estabelecem relação entre conhecimento e docência e finalizam com a problemática do conhecimento no referido curso. Uma das reflexões que

se pode extrair do texto é a necessidade de superação da simples transmissão de conhecimentos produzidos e acabados para a construção do conhecimento de forma dialógica.

O texto do quinto capítulo, intitulado *Ética e educação: a formação do sujeito numa sociedade em crise*, de Francisco Mário Carneiro da Silva e Vanessa Maria Araújo de Oliveira, tem o objetivo de “[...] refletir sobre a necessidade de uma educação de valores e para a cidadania que destaca a formação do sujeito numa sociedade em crise”. Crise essa ocasionada pela violência como forma de dominação, em relações sociais marcadas pela disputa de poder e pelo medo. Os autores apontam a máxima cristã “amar ao próximo” como caminho possível de superação da crise, reforçando “[...] a importância do respeito a moral, à ética e uma noção de sociabilidade necessária para se viver”. Para isso, concebem que a escola deve “[...] proporcionar conhecimentos que favoreçam os estudantes em sua relação com seus pares em sociedade, de modo livre, autônomo e crítico [...]”, de modo que valorizem a coletividade.

O sexto capítulo, escrito por Ramon Xavier Pereira e Rosa Maria Barros Ribeiro, com título *A ética como mediação indispensável à formação docente*, objetiva refletir sobre questões ético-educacionais e a importância de estudos sobre ética na formação de professores, tanto para estudantes em formação inicial (graduação) quanto para professores formados e atuantes, em formação continuada. Os autores destacam a negligência com a abordagem da ética nos cursos de formação de professores em contradição com a necessidade de formação profissional que valorize a dimensão ética atravessando o currículo.

O texto *Tendência progressista crítico-social dos conteúdos como exercício de inclusão de temáticas afrocentradas no planejamento de ensino*, sétimo capítulo, escrito por Auricléa Barros Pereira, inicia trazendo um pouco da história das desigualdades educacionais entre negros e brancos, e situa que o Brasil já nasce em condições desiguais. No ínterim entre o passado e o presente, segundo a autora, “[...] as lutas de resistência e por sobrevivência é o legado positivo que nos impulsiona até hoje contra o preconceito e a discriminação nos vários âmbitos da sociedade”. Dentre as lutas está a introdução de conhecimentos de base africana na educação. A autora segue apresentando algumas ações do movimento social negro em prol da educação, e critica a dificuldade de efetivação da Lei n.º 10.639/2003 nas escolas. Para finalizar, aponta a pedagogia crítico-social dos conteúdos como aquela que se alinha à militância do movimento social negro, na abordagem da realidade de modo crítico, incluindo o conhecimento afrocentrado.

O capítulo intitulado *Pretagogia e EJA gíngam: a didática afrorreferenciada e os saberes afro-ancestrais docentes*, de Maria Kellynia Farias Alves, apresenta-nos a Pretagogia e a educação de jovens e adultos numa relação libertadora e ancestral, refletindo “[...] sobre as formas outras de diálogo com as relações étnico-raciais, elaboradas desde os valores ancestrais por meio da Pretagogia em diálogo com experiências formativas de docentes na EJA [...]”. Afirma que esse campo do saber nasce a partir de movimentos de resistência e reconhecimento de valores africanos, e que “[...] tem aglutinado afro-narrativas em suas andanças epistemológicas, podendo ampliar a concepção de escola e ensino, visto que defende uma aprendizagem si-

tuada e vivenciada nos trânsitos entre micro e grande história”.

O capítulo nono, intitulado *Viver em comunidade: educação territorializada e afrodescendência*, de Emanuela Ferreira Matias, Tiago Souza de Jesus e Samia Paula dos Santos Silva, analisa “[...] como se desenvolvem histórica e socialmente os bairros Rosalina e Conjunto Palmeiras, traçando uma relação entre a territorialidade e a educação”. Para isso, intercalam entrevistas com moradores e autores que abordam o tema em estudo. Iniciam com apontamentos sobre educação e sociabilidade na Comunidade Rosalina, caracterizando-a como bairro negro na cidade de Fortaleza-CE e constituído em relações comunitárias, solidárias. Em seguida, refletem sobre a educação territorializada no Conjunto Palmeiras, bairro negro marcado pela resistência, desde a segregação espacial até a precariedade encontrada pelos primeiros moradores, e finalizam com a defesa de uma escola que considera o território do estudante no processo educativo, vinculada à vida comunitária.

O décimo capítulo, escrito por Maria Evani Sabino e Maria Kellynia Farias Alves, intitulado *O trançar entre desafios e potências na educação das relações étnico-raciais: o que dizem os/as professores/as*, apresenta resultados de pesquisa que objetivou investigar o olhar de professores da escola pública, nos municípios de Fortaleza e Maracanaú, sobre a implementação da Lei n.º 10.639/03 para suas práticas educacionais. Adotam como referencial para discutir o currículo das escolas a Pretagogia, uma proposta pedagógica afrorreferenciada. Os resultados foram organizados nas categorias racismo e sociedade brasileira; escola e relações étni-

co-raciais; currículo escolar e práticas docentes; Lei n.º 10.639/03; e processo formativo. Concluem, dentre outras questões muito relevantes, que embora exista um discurso dos sujeitos sobre a importância da lei, ainda há um caminho a percorrer para a efetivação prática na escola.

*Cultura, diversidade étnico-racial e currículo: elementos para reflexões e práticas educativas* é o título do décimo primeiro capítulo, escrito por Rosa Maria Barros Ribeiro, Samia Paula dos Santos Silva e Jarles Lopes de Medeiros. O texto é introduzido pontuando avanços em torno da temática étnico-racial, e segue com o conceito de cultura, do qual sobressai a necessidade de pensar as culturas em seus contextos de produção e as relações de poder em que se estabelecem. Em seguida, discutem identidades, diferenças, representações e currículo em uma abordagem crítica, destacando a distância entre o currículo e as vivências dos alunos, especialmente distante da cultura popular. No que concerne à abordagem das relações étnico-raciais, a prática demonstra um currículo e uma escola etnocentros, que não respeitam as diferenças, que excluem determinados grupos da sociedade brasileira, a exemplo da população negra.

O décimo segundo capítulo, *Sexo, sexualidade e gênero: considerações para pensar a educação*, escrito por Jamylle Marques Capistrano e Emanuela Terceiro Silva, contesta o olhar preconceituoso e marginalizante sobre grupos minoritários. As autoras prosseguem com os conceitos de sexo, gênero e sexualidade, de modo interdisciplinar, incluindo problemáticas sociais nesse âmbito, que são o cerne do escrito. A abordagem das questões de gênero e sexualidade no cotidiano escolar

é problematizada e conduz à necessidade de inclusão desse conhecimento na formação do pedagogo. Um dos questionamentos feitos pelas autoras é: o gênero masculino é superior ao feminino? A partir desse questionamento refletem sobre aspectos históricos do lugar da mulher na sociedade. O escrito é arrematado com convite à reflexão sobre os nossos valores em relação às questões de gênero e sexualidade para melhor condução da prática docente.

*A mulher educadora na história* é o décimo segundo capítulo e foi escrito por Juliana Alice Costa Freire e Jarles Lopes de Medeiros. O texto problematiza o movimento histórico que impôs desvantagem social para a mulher, subvalorizou suas capacidades e a colocou em situação de marginalidade no sistema de produção capitalista. Os autores discutem “o lugar ocupado pela mulher na formação das gerações em lugares e tempos distintos” e o papel de educadora no movimento de complexificação da sociedade. Os mitos da tradição judaico-cristã e da Grécia são utilizados para demonstrar a origem da ideia da responsabilização da mulher “por todos os males do mundo”. Apontam, ainda, nas comunidades primitivas a importância da mulher, inclusive na transmissão de saber, e finalizam localizando a mulher no mundo antigo e seu papel educador nas sociedades de classe.

O décimo quarto capítulo, intitulado *O sexo dos anjos: experiências juvenis nas travessias entre identidades de gênero e sexualidade na escola*, tem como autoras Anna Ranyelle Moreira Celedonio e Raquel Carine Martins Beserra, e inicia pela abordagem dos conceitos de gênero e identidade de gênero. O objetivo principal da pesquisa “[...] foi compreender as con-

cepções e experiências relativas ao gênero e as sexualidades sob o ponto de vista de estudantes no ensino fundamental [...]", e tem como perguntas mobilizadoras da pesquisa: "Como os/as estudantes vão vivenciando e que concepções vêm elaborando acerca de suas experiências no campo de sexualidade e gênero? E os/as profissionais, sobretudo os/as educadores/as, como abordam tais conteúdos, seja dentro ou fora da sala de aula?". A pesquisa parte da evidência de ausência de um olhar sensível e relacional às questões de identidade de gênero e sexualidade de jovens na escola, locus da investigação, e aponta as seguintes necessidades: orientações oficiais sobre sexualidade e identidade de gênero na escola; superação do medo que a escola possui na abordagem do tema; preparação de professores; e, por fim, considerar as trajetórias de jovens e o seu olhar sobre gênero e sexualidade.

*Gênero, sexualidade e educações: experiências e conhecimentos de um grupo feminino de estudos no curso de pedagogia*, escrito por Gabriela Diniz Melo, Raquel Carine Martins Beserra, Zélia Maria Lemos Andrade Sobrinha e Zimara Oliveira Xavier, tem como objetivo refletir sobre as experiências e conhecimentos de um grupo de estudos feminino que ocorreu na UECE, em 2019, mais especificamente no Curso de Pedagogia, com o intuito de colaborar com a formação docente no que tange ao debate de gênero, sexualidade e educação. As autoras iniciam com temas e pautas abordados pelo grupo e suas imbricações com a realidade e contextos históricos, no sentido de construir "[...] *pensamentos* críticos e autocríticos em relação às óticas e posturas etnocêntricas [...]", e seguem refletindo sobre as experiências grupais, sob abordagem dialética, das quais

enfocam as relações entre gênero, sexualidade, etnia e educação.

O décimo sexto capítulo do livro, intitulado *Mulher e educação: considerações sobre os princípios morais*, de Juliana Alice Costa Freire e Gisafran Nazareno Mota Jucá, coroa esta publicação com uma breve história da educação escolar no Ocidente e sua relação intrínseca com a história das mulheres, passando pelas alterações na concepção de infância e os novos princípios morais e éticos trazidos pela Modernidade. Nesse caminho, demonstram como a mulher obteve acesso à educação e ao magistério, e afirmam que, apesar das contradições, é no sistema capitalista que a mulher é introduzida na escola, mesmo que minimamente.

Fica aqui o convite à leitura desta obra coletiva, em sua inteireza, em sua boniteza, que nos estimula ao desenvolvimento das melhores potencialidades e a olhar o mundo interno e externo de outro modo, mais vivo, na relação com o outro.

Agosto de 2021.



**PARTE I**

# Ética e Educação



# ÉTICA E FORMAÇÃO DE PROFESSORES: PERCEPÇÕES DOS DISCENTES DA PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DA UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ

<https://doi.org/10.47149/978-85-7826-821-3/cap1>

## **ANDRIA MAGALHÃES CORDEIRO**

Mestranda em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Ceará – PPGE/UECE. Graduada em Pedagogia pela mesma universidade. Professora substituta da rede municipal de Fortaleza. Integrante dos grupos de pesquisa: Ética, Educação e Formação Humana; Docência no Ensino Superior e na Educação Básica (GDESB); e Estudos e Pesquisas sobre Educação, Diversidade e Docência (EDDocência). E-mail: andriamagalhaes@gmail.com

## **MARIANA CUNHA CASTRO**

Mestranda em Educação no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE/UECE). Graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual do Ceará (UECE). Integrante do Grupo de Pesquisa Docência no Ensino Superior e na Educação Básica (GDESB) e do Grupo de Estudos e Pesquisas Educação, Diversidade e Docência (EDDocência). E-mail: mariana.cunha@aluno.uece.br

## **ROSA MARIA BARROS RIBEIRO**

Graduada em Filosofia (UECE). Mestre em Educação (UFC). Doutora em Educação (UNICAMP). Professora Adjunta do Curso de Pedagogia (CED-UECE). Líder do Grupo de Pesquisa Ética, Educação e Formação Humana, cadastrado o CNPq. E-mail: rosaribeiro@yahoo.com.br

## Introdução

Pesquise para constatar, constatando, intervenho intervindo educo e me educo. Pesquisa para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade.  
(Paulo Freire)



banalização dos valores morais presente nos discursos, principalmente dos políticos, revela-se distante da reflexão crítica da ética. Costumeiramente, ética e moral são interpretadas como sinônimos, quando, na verdade, a ética procura fundamentar a dimensão moral do comportamento humano. Como educadoras e pesquisadoras, buscamos por meio desta breve discussão *comunicar* e *anunciar* a novidade dos achados que encontramos ao investigarmos as percepções dos mestrandos do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Ceará (PPGE/UECE). Freire (1996) assinala aos professores e professoras, inclusive aos que estão em formação, que temos responsabilidade ética sobre nosso trabalho docente, por isso a discussão sobre a temática se faz tão necessária em espaços educacionais, como a escola, a graduação e a pós-graduação.

Rios (2013) destaca a dimensão ética como mediadora entre as dimensões técnica e política da competên-

cia profissional do educador. Nós, professores, sempre permaneceremos na memória de nossos alunos, positiva ou negativamente. E isso tem relação com o nosso preparo científico combinado à retidão ética (FREIRE, 1996). Tem a ver com o compromisso e respeito à pessoa do educando. Pesquisar sobre ética nos move para sermos melhores em nosso ambiente de trabalho, na vivência do nosso dia a dia e, principalmente, em nossa formação como professores pesquisadores. E o que os pós-graduandos em educação entendem por ética e por que estudá-la? Mais do que nunca, compreender a ética como campo inerente à nossa formação e prática docente nos tornará profissionais competentes e responsáveis por uma educação humanizadora em favor da autonomia dos educandos.

Assim, apresentamos uma breve análise acerca da percepção dos mestrandos do PPGE/UECE, turma 2020, sobre o que é ética, uma vez que a formação de professores é área de concentração do referido programa. A investigação foi realizada por meio de um questionário *on-line* composto por sete perguntas, a partir das quais buscamos entender a temática. Com abordagem qualitativa e de cunho exploratório, nossa pesquisa utilizou como aporte teórico os estudos de Freire (1996), Durkheim (2011), Rios (2013), Severino (2011), Vázquez (2013) e o regimento do PPGE/UECE.

## **Ética e formação de professores**

Os termos ética e moral são comumente associados e confundidos. Por vezes, escutamos que alguém não agiu com ética em determinada situação cotidiana. Essa confusão pode ser verificada pelo próprio signifi-

cado das palavras. Em uma rápida consulta ao dicionário “Aurélio”, o vocábulo *ética* é apresentado como “estudo dos juízos de apreciação referentes à conduta humana, do ponto de vista do bem e do mal” e “conjunto de normas e princípios que norteiam a boa conduta do ser humano” (FERREIRA, 2010, p. 325). Já a moral significa “conjunto de regras de conduta ou hábitos julgados válidos, quer universalmente, quer para grupo ou pessoa determinada” (p. 516). Observamos que as acepções de ambos os termos no dicionário são semelhantes, levando ao embaraço dos significados.

Vazquéz (2013, p. 24) nos alerta que, mesmo estando relacionadas, não podemos confundir a ética e a moral. “A ética não é a moral e, portanto, não pode ser reduzida a um conjunto de normas e prescrições; sua missão é explicar a moral efetiva e, nesse sentido, pode influir na própria moral” (p. 24). A ética não estabelece ou prescreve normas, também não julga a conduta humana. Ela “[...] é a teoria ou ciência do comportamento moral dos homens em sociedade. Ou seja, é ciência de uma forma específica de comportamento humano” (p. 23). Como ciência, seu objeto de conhecimento é o comportamento moral, são os problemas morais inseparáveis da prática do homem, situados no tempo e no espaço da história social da humanidade.

Para Durkheim (2011), a sociedade só pode existir se entre os seus membros houver suficiente homogeneidade. Segundo ele, em cada um de nós existem dois seres inseparáveis e distintos. O primeiro é o ser individual, formado por todos os nossos estados mentais e por acontecimentos pessoais; e o segundo é o ser social, constituído por um sistema de ideias, sentimentos e hábitos que expressam o grupo do qual fazemos

parte. Para o autor, a finalidade da educação é formar esse ser social em cada um de nós. A educação consistiria, então, na socialização dos indivíduos, garantindo a harmonia, o respeito e a diversidade entre os seres humanos. Aprendemos a ser com o outro, permeados por relações sociais, por modos de agir e pensar. Ao nascermos, já somos introduzidos em uma cultura, nossa identidade vai se formando imediatamente após o nosso nascimento e ao longo de toda a nossa vida, sempre tendo o outro como parâmetro. Mas o que o outro está aprendendo comigo? Como o meu “eu” colabora com a formação de sua identidade?

Severino (2011, p. 130) afirma que “[...] a exigência da necessidade ética emerge no exercício da ação interpessoal, ou seja, ela se impõe prioritariamente quando está em pauta o agir em relação a outras”. Assim, nossas ações, quando direcionadas ao outro, devem ser sustentadas pelo respeito à sua dignidade. Ora, o que é a educação senão uma ação direcionada ao outro? A educação, “[...] sendo uma prática interventiva, traz em seu próprio processo um risco muito grande de atingir a identidade e a dignidade do outro. Por isso mesmo, ela é lugar onde se faz ainda mais necessária a postura ética” (p. 131).

Tanto educadores como educandos, ao adentrarem na escola, trazem arraigada uma infinidade de valores morais que foram adquiridos mediante a participação em grupos sociais, como a família e a igreja. Mas, nem sempre esses valores respeitam a dignidade humana, criando um ambiente propício ao desrespeito, à exclusão, à humilhação e à opressão. Daí a importância de a formação e a prática docente serem pautadas não só pela dimensão teórica, técnica e política, mas atra-

vessadas pela dimensão ética. O discurso e a prática do professor, qualquer que seja sua disciplina ou nível em que atue, devem ser referenciados pelos valores éticos, pelo compromisso e pela responsabilidade.

Desse modo, indagamo-nos sobre até que ponto a formação acadêmica do professor e da professora contribui para a construção de uma consciência ética que incida em sua práxis. Freire (1996, p. 9) escreve que “[...] o erro na verdade não é ter um certo ponto de vista, mas absolutizá-lo e desconhecer que, mesmo do acerto de seu ponto de vista, é possível que a razão ética nem sempre esteja com ele”.

### **Caminhos metodológicos**

Em consonância com o objeto de nossa investigação, utilizamos o método dialético nesta pesquisa por entendermos que ele “[...] advém da superação estabelecida entre o modelo objetivista e subjetivista”, permitindo maior abrangência de análise dos fenômenos educativos (GHEDIN; EVANDRO, 2011, p. 118). Com abordagem qualitativa e de cunho exploratório, buscamos analisar e interpretar as percepções dos discentes sobre o conceito de ética levando em consideração seu contexto histórico.

Segundo Oliveira (2016), a pesquisa qualitativa se caracteriza como “[...] um estudo detalhado de um determinado fato, objeto, grupo de pessoas ou ator social e fenômenos da realidade”. Nela, os pesquisadores procuram interpretar a realidade dentro de uma visão profunda, holística e sistêmica (OLIVEIRA, 2016). Com relação ao nível de pesquisa exploratória, Gil (1999, p. 27) postula que sua principal finalidade “[...] é desenvolver,

esclarecer e modificar conceitos e ideias, tendo em vista a formulação de problemas mais precisos ou hipóteses pesquisáveis para estudos posteriores”. Para o autor, a pesquisa exploratória tem como objetivo proporcionar ao pesquisador maior familiaridade com o problema de investigação, com a finalidade de torná-lo mais evidente e, assim, aperfeiçoar o conhecimento.

Para alcançar os objetivos propostos aqui, utilizamos o questionário como procedimento para coleta de informações, cujo “[...] potencial ultrapassa o caráter numérico dos dados, movimento que abre outras possibilidades de utilização desta estratégia de coleta de dados nos estudos qualitativos” (FARIAS *et al.*, 2011, p. 78). Ainda acerca dos questionários, Gil (1999, p. 121) os define “[...] como a técnica de investigação composta por um conjunto de questões que são submetidas a pessoas com o propósito de obter informações sobre conhecimentos, crenças, sentimentos, valores, interesses, expectativas etc.”.

Portanto, como pesquisadoras, sentimos a necessidade de ouvir os mestrandos em educação da UECE a respeito de suas percepções sobre ética e sua importância na formação e prática docentes. Em virtude do atual contexto de pandemia de Covid-19, que nos impõe o distanciamento social, imprescindível para a prevenção da doença, a aplicação do questionário foi realizada de modo virtual, por meio da plataforma *Google* Formulário. Inicialmente, entramos em contato com alguns mestrandos para explicar o teor do questionário e verificar a disponibilidade para respondê-lo. Em seguida, postamos o *link* com o questionário no grupo de *WhatsApp* dos discentes.

O critério de seleção dos participantes da pesquisa era estar matriculado na turma de 2020 do mestrado

em educação do PPGE/UECE. Composta por 38 alunos, dos quais 15 aceitaram colaborar com a nossa pesquisa, tivemos uma adesão correspondente a 39% de participação da referida turma. Para manter incógnita a identidade dos sujeitos da pesquisa, os mesmos foram identificados por números de 1 a 15.

Organizado em sete questões abertas, sendo duas de cunho pessoal e cinco com perguntas centrais para a temática, o questionário buscou trazer à tona os sujeitos da pesquisa e suas percepções sobre a ética. As questões foram assim formuladas: 1. Formação inicial (ex.: pedagoga e especialista em educação inclusiva pela Unichristus); 2. Campo de atuação profissional atualmente (ex.: atualmente sou bolsista/sou professora substituta da rede pública de Fortaleza/ trabalho na rede privada de ensino); 3. O que você entende por ética?; 4.

Durante a sua graduação, você cursou alguma disciplina sobre ética ou fez algum curso sobre essa temática? Se sim, fale sobre essa experiência; 5. Você considera que sua graduação contribuiu para uma formação ética? Em caso afirmativo ou negativo, discorra sobre o assunto; 6. Qual a sua percepção sobre o papel da ética na formação e na prática docentes?; 7. Qual a sua opinião sobre a oferta de uma disciplina sobre ética na pós-graduação em educação? Discorra sobre o assunto. As cinco últimas questões foram transformadas em categorias de análise, conforme os subtópicos a seguir.

### **Ética e pós-graduação: o que dizem os mestrandos em educação?**

De acordo com Costa e Lima (2019), o ingresso em um curso de mestrado ou de doutorado sinaliza o iní-

cio de um período de muitas mudanças que resultam da dedicação às atividades propostas aos discentes. Há uma significativa alteração na rotina familiar e no tempo dispensado aos amigos e ao trabalho por causa das demandas que são inseridas no cotidiano dos pós-graduandos, seja cursar disciplinas ou publicar artigos e participar de eventos.

Os mestrandos participantes da pesquisa ingressaram em um programa de pós-graduação voltado para a área de formação de professores. Dessa maneira, após a conclusão do mestrado, um dos elementos que deve constituir seus perfis é o “[...] compromisso com a condução ética de suas ações no campo da pesquisa e da prática profissional” (UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ, 2020). O currículo do curso de mestrado nesse programa é estruturado entre as disciplinas de aprofundamento (obrigatórias) e as complementares (eletivas), que se dividem “em domínio de concentração e conexo” (p. 3). As de domínio de concentração são mais específicas, voltadas para os interesses do pesquisador junto à sua linha de pesquisa. Já as de domínio conexo não pertencem ao campo específico do pesquisador, mas são consideradas necessárias para complementar sua formação.

Embora a ética não se organize em forma de disciplina na pós-graduação, presumimos que esteja presente ao longo das orientações e dos grupos de pesquisa, uma vez que um dos objetivos do programa é “[...] formar profissionais da educação reflexivos e críticos, capazes de compreender a prática docente em estreita vinculação com a totalidade social, por meio da articulação entre ensino e pesquisa” (REGIMENTO, 2017, p. 2).

Antes de começarmos a análise do questionário, é importante que conheçamos um pouco os mestrandos que se propuseram a colaborar com a nossa pesquisa. Com formação acadêmica inicial, nove são pedagogos; quatro letristas (português, inglês e espanhol), um educador físico e um historiador. Com formação continuada, seis possuem especialização na área de psicopedagogia, alfabetização e letramento, gestão escolar, formação de formadores e assessoria em comunicação; e uma possui mestrado em linguística aplicada. O campo de atuação de cada um dos participantes também é vasto: temos seis professores da educação básica, cinco bolsistas (dedicação exclusiva ao mestrado), duas trabalham em campos não educacionais (promotora de eventos e audiodescritora) e duas não estão trabalhando no momento.

### *O que é ética na percepção dos discentes*

Ao analisarmos os termos utilizados pelos discentes para expressarem seus entendimentos sobre ética, observamos o uso de palavras como “conduta”, “regras”, “normas”, “valores”, “códigos”, “princípios” e “hábitos”. Dos quinze participantes, dez confundem ética com moral. Cerca de 66% dos sujeitos compreendem a ética como sendo prescritiva ou normativa, situando-a no campo do comportamento moral, como um conjunto de normas e valores sociais. Vejamos algumas respostas:

Compreendo como as regras que nos orientam e que têm suas perspectivas baseadas em seus respectivos grupos, mudando, então, de acordo com o tempo, localização e sujeitos (PARTICIPANTE 2).

Para mim, ética é um conjunto de normas e valores presentes na sociedade que pode ser entendida ou revista de acordo com a realidade social vivenciada em diferentes lugares (PARTICIPANTE 3).

Conjunto de normas e valores acordados em uma sociedade (PARTICIPANTE 4). É a materialização dos códigos socialmente impostos ou a forma como me comporto socialmente (PARTICIPANTE 9).

Conjunto de hábitos e comportamentos que seguem uma determinada regência social (PARTICIPANTE 10).

Concebo a ética como um conjunto de valores morais e princípios que servem de orientação para a conduta humana (PARTICIPANTE 14).

### *Ética na formação inicial e/ou continuada*

Com o objetivo de compreendermos se a formação inicial e/ou continuada contribuiu com a concepção dos mestrandos sobre ética, questionamos se haviam cursado algum componente curricular ou se participaram de cursos específicos sobre a temática. Dos quinze participantes da pesquisa, dez (cerca de 66%) não cursaram disciplinas ou não fizeram cursos ao longo da graduação sobre ética. Outros três (aproximadamente 20%) tiveram disciplinas específicas sobre ética, sendo uma pedagoga, um jornalista e um educador físico. Importante ressaltar que a abordagem sobre a ética se deu no campo da conduta e do código profissional, tanto do jornalista quanto do educador físico. Portanto, deu-se no campo da moral e não da ética. Vejamos:

No primeiro semestre tive essa vivência em uma disciplina. Nela foram apresentadas todas as

condutas condizentes com a atuação profissional em educação física (PARTICIPANTE 10).

Cursei uma disciplina na minha primeira graduação em jornalismo. O tema estava mais voltado para a deontologia do exercício profissional e o código de ética (PARTICIPANTE 5).

Já a experiência que a pedagoga obteve ao cursar uma disciplina de ética, durante sua graduação, foi esclarecedora sobre os conceitos e diferenciações entre ética e moral.

Durante a graduação tive a oportunidade de cursar uma disciplina sobre ética, foi uma disciplina valiosa, em que pude conhecer princípios e concepções que diferenciam ética e a moral, podendo construir novos conhecimentos que potencializam o exercício da profissão docente (PARTICIPANTE 3).

Dois participantes (14%) consideraram o componente curricular filosofia um agregador com a temática ética.

Cursei uma disciplina de filosofia na graduação, em que se foi falado, a partir de estudos clássicos, do conceito de ética, de moral, valores, etc. (PARTICIPANTE 13).

Sim, na disciplina de filosofia (PARTICIPANTE 14).

### ***A graduação e sua contribuição para a formação ética***

Embora a maioria dos mestrandos não tenha cursado disciplinas específicas ou participado de cursos sobre ética ao longo da graduação, todos afirmaram que sua formação inicial contribuiu para a formação ética de modo indireto ou direto. Nas respostas apresentadas, podemos verificar que a graduação contribuiu com

o seu entendimento sobre ética, permeando as disciplinas, o discurso e as ações dos professores.

Sim, de maneira indireta, a partir de exemplos específicos de alguns professores e da vivência com colegas que prezavam pela ética (PARTICIPANTE 8).

Embora não tenha cursado uma disciplina específica sobre a temática, acredito sim, que a minha graduação me auxiliou nesse processo, pois as disciplinas promoviam reflexões sobre a minha postura, tanto enquanto pessoa inclusa no meio social como professora em formação (PARTICIPANTE 12).

A graduação possibilitou conhecimento sobre a história do desenvolvimento humano e da educação (influências e desdobramentos dessas influências), permitindo refletir e ponderar minhas ações (PARTICIPANTE 15).

### *O papel da ética na formação e na prática docentes*

Ao analisarmos as respostas dos mestrandos sobre suas percepções acerca do papel da ética na formação e na prática docente, os adjetivos que mais aparecem foram: “fundamental”, “importante”, “relevante”, “pertinente”, “essencial” e “central”. Por mais que o conceito de ética seja confundido, entre os participantes da pesquisa, com o de moral, há sempre em seus discursos o sentimento de esperança, de utopia, de desenvolvimento do aluno, da reflexão sobre a prática docente.

É algo fundamental, pois é a partir da moral e da ética profissional docente que vamos conseguir mudar as problemáticas que a profissão passa. Além de contribuir no desenvolvimento desses aspectos nos alunos (PARTICIPANTE 10). A ética é o alicerce fundamental para formação e prática docente. A educação como prática social exi-

ge seres humanos éticos que contribuam para a formação de uma consciência ética na sociedade. Sendo assim, os processos de ensino e aprendizagem devem seguir parâmetros éticos que auxiliam na humanização (PARTICIPANTES 9).

Central. Deve perpassar todos os momentos formativos. Sem compromisso ético, a atuação profissional não se sustenta e não cumpre sua função social (PARTICIPANTE 5).

### *A ética como componente curricular na pós-graduação*

Ao indagarmos sobre a opinião dos mestrandos a respeito da oferta de uma disciplina sobre ética na pós-graduação, quatorze discentes (cerca de 93%) consideraram relevante a inclusão ou a sua discussão de forma mais sistêmica nas demais disciplinas. Um participante (7%) não possui opinião formada sobre o assunto.

[...] Considero que a oferta de disciplina sobre ética na pós-graduação é importante, pois contribui de modo significativo para a nossa formação (PARTICIPANTE 3).

Eu gostaria de cursar uma disciplina sobre ética na atual pós-graduação. Estamos precisando discutir sobre o tema no Brasil atual e fazer repercutir essas discussões, pois o brasileiro, em geral, é um povo sem ética. Os que agem eticamente são a exceção, infelizmente (PARTICIPANTE 9).

Ao pensar na possibilidade de uma disciplina especificamente sobre ética na pós-graduação, imagino que seria relevante para o processo de formação, inclusive porque alguns procedimentos acadêmicos precisam ser enfatizados ou divulgados para que não fuja dos padrões éticos da academia. Além disso, penso que a ética deve perpassar todo o currículo da pós-graduação, mas, de certo, pontuar no currículo a ética com a

rigorosidade necessária seria um ganho para formação na pós-graduação (PARTICIPANTE 11).

Como podemos observar, a inclusão da ética como componente curricular ou o seu debate de forma mais regular se tornam pertinentes na medida em que contribuem com a formação e a prática docentes.

### **Considerações finais**

Buscamos, ao longo desta pesquisa, refletir sobre o conceito de ética e a percepção que os mestrandos do PPGE da UECE possuem sobre a temática. A ética, que tem a moral como seu objeto de estudo e reflexão, ainda é mal compreendida e, frequentemente, confundida com a própria moral, como um conjunto de normas a serem seguidas. Essa compreensão enviesada em relação aos dois termos pode ser constatada inclusive nos dicionários. Ética e moral, porém, não são sinônimos: “Ética é teoria, investigação ou explicação de um tipo de experiência humana ou forma de comportamento dos homens, o da moral, considerado, porém, na sua totalidade, diversidade e variedade” (VÁZQUEZ, 2013, p. 21).

Todos os mestrandos da pesquisa acreditam que a graduação contribuiu com sua formação ética, mesmo que a maioria não tenha cursado uma disciplina ou participado de algum curso sobre a temática. Essa contribuição é atribuída, muitas vezes, à participação em pesquisa científica, à convivência com indivíduos diferentes, ao discurso e prática dos professores, às leituras independentes e direcionadas pelos docentes, às reflexões sobre o papel do professor realizadas em sala de aula, etc. É unânime a importância dada pelos mestrandos ao papel da ética na formação e prática do-

centes. Por mais que suas percepções tenham se apresentado difusas, para eles a ética é sempre vista como algo que poderá ajudá-los em suas relações sociais e em suas atuações profissionais. Os estudantes também compreendem que a inclusão de uma disciplina sobre ética, ou sua presença de forma constante no currículo, é essencial para a formação humana e profissional.

Embora a maior parte dos pesquisados considere a ética crucial para o exercício da atividade docente, a maioria não teve nenhum contato com o campo, em forma de disciplina ou curso, durante sua formação inicial ou, quando teve, foi restrita a um aspecto normativo, seja direcionado à sua profissão ou a uma conduta moral. Nesse caso, a ética está atrelada a uma dimensão pragmática que a entende como um manual de conduta e não como esfera de investigação de condutas diversas. Nas respostas obtidas, é possível observar que os mestrandos dão pistas de que essa ética foi abordada de forma indireta ao longo de sua trajetória acadêmica e nunca como um esforço de reflexão voltado exclusivamente para as questões que dizem respeito a esse campo.

Consideramos esta pesquisa uma reflexão sobre a importância da dimensão ética na formação dos professores, que deve perpassar toda a trajetória formativa dos futuros docentes e dos que já se encontram em plena prática. A ética não é um atributo que se acrescenta ao currículo profissional para melhorá-lo ou enriquecê-lo. A ética é parte indissociável da construção de qualquer docente em qualquer área, e não há ambiente em que ela seja mais necessária do que uma sala de aula. Assim, ponderamos a necessidade de que a ética seja contemplada de modo mais claro no PPGE da UECE.

## REFERÊNCIAS

COSTA, Elisângela André da Silva; LIMA, Maria Socorro Lucena. Bases teóricas e metodológicas da escrita na formação do pesquisador: um olhar sobre os diários de formação. *Notas de aula*. Redenção: Mestrado Profissional em Ensino e Formação Docente – UNILAB-IFCE, 2019.

DURKHEIM, Émile. *Educação e sociologia*. São Paulo: Hedra, 2011.

FARIAS, Isabel Maria Sabino de; SILVA, Silvina Pimentel; NÓBREGA- THERRIEN, Silvia Maria; SALES, José Albio Moreira de. Trilhas do labirinto na pesquisa educacional qualitativa: dos procedimentos de coleta de dados ao trabalho de campo. In: FARIAS, Isabel Maria Sabino de; NUNES, João Batista Carvalho; NÓBREGA-THERRIEN, Silvia Maria (org.). *Pesquisa científica para iniciantes: caminhando no labirinto*. Fortaleza: EdUECE, 2010. p. 67-93.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. *Mini Aurélio: o dicionário da língua portuguesa*. Curitiba: Positivo, 2010.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GHEDIN, Evandro; FRANCO, Maria Amélia Santoro. *Questões de método na construção da pesquisa em educação*. São Paulo: Cortez, 2011

GIL, Antônio Carlos. *Como elaborar projetos de pesquisa*. 4. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

OLIVEIRA, Maria Marly de. *Como fazer pesquisa qualitativa*. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 2016.

RIOS, Terezinha Azerêdo. *Ética e competência*. São Paulo: Cortez, 2013.

SEVERINO, Antônio Joaquim. Formação e atuação dos professores: dos seus fundamentos éticos. In: SEVERINO, Antonio Joaquim; FERNANDES, Cleoni Maria Barboza; SEVERINO, Francisca Eleodora Santos (org.); GHIGGI, Gomercindo; GOERGEN, Pedro; GUZZO, Valdemir. *Ética e formação de professores*. São Paulo: Cortez, 2011. p. 130-149.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ. *Conheça o PPGE*. 2020. Disponível em: <http://www.uece.br/ppge/institucional/conheca-o-ppge/>. Acesso em: 5 ago. 2020.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ. Regimento do programa de pós-graduação em educação - PPGE. *Conselho universitário-Consu*. Fortaleza: 2017. Disponível em: [http://www.uece.br/ppge/wp-content/uploads/sites/29/2014/05/Regimento\\_1377\\_2017.pdf](http://www.uece.br/ppge/wp-content/uploads/sites/29/2014/05/Regimento_1377_2017.pdf). Acesso em: 6 ago. 2020.

VÁZQUEZ, Adolfo. *Ética*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2013.

# TRABALHO E EDUCAÇÃO: UMA RELAÇÃO HISTORICAMENTE NECESSÁRIA

<https://doi.org/10.47149/978-85-7826-821-3/cap2>

## **IARA RUTE MORAIS DE OLIVEIRA DA SILVA**

Especialista em Ensino na Educação Básica (IFCE). Graduada em Pedagogia (UECE). Professora efetiva na educação básica no Município de Maranguape.  
E-mail: iararute10@gmail.com

## **ROSA MARIA BARROS RIBEIRO**

Graduada em Filosofia (UECE). Mestre em Educação (UFC). Doutora em Educação (UNICAMP). Professora Adjunta do Curso de Pedagogia (CED-UECE). Líder do Grupo de Pesquisa Ética, Educação e Formação Humana, cadastrado o CNPq.  
E-mail: rosaribeiro@yahoo.com.br

## Introdução

Vivemos em um mundo globalizado, onde presenciemos, nas últimas décadas, o avanço tecnológico e uma revolução informacional. Acompanhando essas transformações, o mundo do trabalho também sofreu profundas mudanças. Um novo modelo de produção está em andamento, e a incorporação das tecnologias e da ciência na produção é cada vez maior (TONET, 2007). Esse novo modelo exige outro tipo de profissional, mais qualificado, mais reflexivo, com uma formação polivalente, que realiza as mais diferentes tarefas que lhes são apresentadas.

Nesse modo de produção, a classe dominante se apropria da força de trabalho, uma mercadoria especial, para que a mesma gere riquezas. O homem se transforma em um instrumento na produção. Cada um confiando em si, ao mesmo tempo em que se desconfia do outro, buscando sempre o seu bem-estar a qualquer custo. Com a exploração do homem e a lei do máximo lucro, gera-se uma moral e ética próprias, desumanas, fazendo com que o ser humano se torne alienado daquilo que produz e de si mesmo (VÁZQUEZ, 2011).

Por isso, este artigo tem como objetivo refletir sobre os conceitos de trabalho e educação, tomando como

base o contexto histórico para analisar criticamente essas duas dimensões que constituem a estrutura de diferentes sociedades, determinando, em grande medida, as relações sociais e o papel que os indivíduos, grupos e classes ocupam na sociedade, a partir dos parâmetros ocidentais.

## Conceito de trabalho

Desempenhamos diversas atividades todos os dias, existindo distintas profissões que podem ser seguidas. Mas, o que possibilita tudo isso? A mola propulsora para a nossa sociedade atual, com tantas atividades a serem realizadas, é o trabalho. É ele o produtor das riquezas, o que possibilita que todo esse aparato de coisas cotidianas saia da imaginação e se objective no dia a dia, perdurando-se durante muitos séculos.

A palavra “trabalho” tem origem no latim *tripalium*, que quer dizer:

Um instrumento feito de três paus aguçados, algumas vezes ainda munidos de pontas de ferro, no qual os agricultores bateriam o trigo, as espigas de milho, o linho, para rasgá-los e esfiapá-los. A maioria dos dicionários, contudo, registra *tripalium* apenas como instrumento de tortura, o que teria sido originalmente, ou se tornado depois. A *tripalium* se liga ao verbo do latim vulgar *tripaliare*, que significa justamente tortura (ALBORNOZ, 1988, p. 10).

Durante muito tempo a palavra “trabalho” carregou esse significado de algo pesado, um fardo, e só perdeu essa conotação de sofrimento com o pensamento protestante, para o qual trabalho é concebido como algo que dignifica o homem.

Para Karl Marx, o trabalho é a transformação da natureza pelo homem, é o “[...] conjunto das faculdades físicas e mentais existentes no corpo e na personalidade viva de um ser humano, as quais ele põe em ação toda vez que produz valores de uso de qualquer espécie” (MARX, 2014, p. 197). O autor compreende o trabalho como uma atividade essencialmente humana, diferente da realizada por outros animais, como as abelhas ou as aranhas, em que nem mesmo o pior arquiteto é superado pela abelha (que constrói perfeitamente sua colmeia), uma vez que aquele tem a capacidade de projetar em sua mente a construção do objeto antes de construí-lo. Ao realizar tais tarefas, o homem modifica a natureza, mas também se modifica e modifica a sociedade, pois “[...] não há ato humano fora da história, fora da sociedade” (TONET; LESSA, 2011, p. 27).

Para compreender melhor o conceito de trabalho, faremos um passeio histórico para visualizá-lo nas diferentes épocas e distintas sociedades.

As comunidades primitivas eram coletoras, extraíam da natureza, das matas, os frutos produzidos e caçavam animais para se alimentarem. Sendo nômades, viviam em pequenos grupos e migravam de um lugar para outro sempre que, na região em que estavam, já não podiam tirar o necessário para a sobrevivência. O trabalho era realizado por todos os membros do grupo, não existindo divisão de trabalho ou distinção de classes sociais. O desenvolvimento e aperfeiçoamento das ferramentas possibilitou o aparecimento da agricultura, a domesticação dos animais e o crescimento da população. Esses grupos deixam de ser nômades e passaram ao sedentarismo, com a terra sendo um bem comum a todos. A produção, que antes era restrita, pois

se produzia apenas o necessário para a sobrevivência do grupo, passa a sobrar e gerar excedente.

Esse excedente permitiu que algo novo acontecesse: a exploração do homem pelo outro. Com a guerra entre as tribos, os derrotados não eram mais devorados, e sim feitos escravos e utilizados para os trabalhos manuais pesados e exaustivos, ficando os seus bens com a tribo vencedora. Obrigados a trabalharem e a produzirem para aqueles que os capturaram, os membros da tribo que perdiam a guerra se tornavam inferiores aos membros da tribo vencedora. Assim, surgiu a divisão do trabalho e a apropriação privada da terra, que gerou a divisão de classes, pois os donos da terra passaram a ser senhores dos não possuidores, ocasionando, assim, a quebra do modo comunal das sociedades primitivas (SAVIANI, 2007). Com o desaparecimento das comunidades primitivas, surgiram dois modos de produção: o asiático e o escravista.

O modo de produção asiático prevaleceu principalmente nos países do Oriente, agrários e marcados por grandes obras públicas, como diques, represas, canais de irrigação e monumentos. Nesse modo de produção, também havia a exploração do homem sobre outro homem, as riquezas ficavam nas mãos das classes dominantes e os impostos eram cobrados com o auxílio das forças militares. Para assegurar esse modo de vida, novas entidades sociais foram criadas: o Estado e o direito.

“O Estado é a organização da classe dominante em poder político” (TONET; LESSA, 2011, p. 54). Esse poder político é utilizado para repressão social e perpetuação da classe dominante. Cabe ao direito: “[...] regulamentar a vida social por meios de leis que jamais ultrapassem a

dominação de classe” (TONET; LESSA, 2011, p. 55), evitando o confronto direto entre as classes antagônicas.

Toda essa organização social propiciou um lento desenvolvimento da região oriental, que fez esse modo de produção perdurar até o século XX, mas “[...] foram progressivamente destruídas à medida que a burguesia dominava o planeta” (TONET; LESSA, 2011, p. 55).

O modo de produção escravista prevaleceu na Antiguidade Ocidental, principalmente nas sociedades grega e romana. Os primeiros escravos eram os derrotados da guerra, mas, com o tempo, os próprios membros da mesma sociedade passaram a ser escravizados por conta das dívidas. Isso propiciou o aumento das desigualdades, uns ficando com mais terras e outros com menos, uns cada vez mais ricos e outros cada vez mais pobres.

A escravidão cresceu de tal forma que, em certo momento, já não se tinham condições de manter esse modo de vida e produção. Com isso, o escravismo entrou em declínio, abrindo condições para um novo modo de vida, o feudalismo (fundamentado sobre o modo de produção servil), que durou cerca de 300 anos para se consolidar.

O feudalismo foi um sistema econômico, social e político que existiu na era medieval. Tinha a terra como principal fonte de riqueza e a sociedade era dividida em classes: nobreza, clero e servos. Os senhores feudais eram líderes militares detentores de grandes terras e davam proteção ao feudo. Existia uma relação de dependência entre eles, e ambos estavam ligados à terra.

De tudo o que era produzido pelo servo, grande parte pertencia ao senhor, assim como os instrumentos de trabalho (o moinho, por exemplo). Porém, os ser-

vos eram possuidores de suas ferramentas e de parte do que era produzido. Paralelo a isso, outras formas de trabalho tiveram destaque: o artesanato e o comércio, desenvolvidos na cidade e nos feudos. Os artesãos e os comerciantes estavam submetidos à autoridade feudal e também pagavam taxas e prestavam serviços.

Era direito do servo ficar com uma parte do que era produzido, por isso, interessava-lhe o aumento da produção e a evolução das ferramentas e técnicas para melhor produzir. O aumento da produção gerou excedentes que eram trocados em outros feudos, a população feudal aumentou e parte dela se evadia para a cidade, e vários homens se tornavam artesãos ou começavam a trocar produtos. Isso fez florescer o comércio e as rotas comerciais, ao passo que novas cidades começaram a surgir. Os burgos e seus habitantes eram chamados burgueses.

Com o florescimento do comércio, a burguesia se fortaleceu e se tornou mais próspera. Expandiu-se em busca de novos mercados, incentiva as grandes navegações em novos continentes (África e América), encontrando riquezas inumeráveis que eram extraídas e levadas ao continente europeu.

Nas cidades da era moderna aconteciam efervescentes mudanças. Essa nova classe revolucionária crescia e se desenvolvia, pois a burguesia impulsionou o crescimento da vida urbana, das artes e da ciência. A partir daí, a classe burguesa começou a aplicar a ciência à produção para melhor produzir. Com o tempo, e com tanto capital acumulado, a burguesia realizou a Revolução Industrial.

Com a revolução, a forma de trabalhar muda, pois não se produz mais em casa, como o artesão fazia. O

local de trabalho e a moradia são distintos, os homens não são mais possuidores e conhecedores de todas as etapas para produzir o produto. Crescem as divisões do trabalho e de classe. Com a utilização das máquinas, não se faz necessário o uso da força física, sendo assim introduzida a utilização da mão de obra feminina e infantil. É após essa revolução que se estabelecem, de forma clara, as duas classes fundamentais do capitalismo: a burguesia, detentora das riquezas e dos meios de produção, e o proletariado, trabalhador, possuidor apenas de sua força de trabalho.

O homem para de produzir para si, para sua subsistência, e passa a produzir e gerar riquezas para a classe dominante, tornando, assim, alienado em seu trabalho. O trabalho, quando livre, serve para o homem se realizar em sua humanidade, mas a partir do momento em que essa atividade é apropriada por outro para gerar riquezas, torna-se algo doloroso e passa a ser visto como castigo pelo trabalhador. Por isso, o proletário passa a se realizar apenas em suas necessidades vitais: comer, beber e procriar (MARX, 2011).

Aos poucos, o mundo vai transformando o seu modo de produção para o capitalismo, que se mostra uma força “[...] universalizadora máxima jamais criada pela humanidade” (PONCE, 1998, p. 65). O mundo se transforma em um grande mercado capitalista, fazendo com que tudo gire em torno desse modo de produção, que passa a ditar o modo de vida e as relações sociais.

Como dito anteriormente, no modo de produção capitalista a classe dominante se apropria da força de trabalho, gerando, com isso, riquezas. O trabalhador é obrigado a vender a sua força de trabalho para poder sobreviver, como explicita Amorim:

No primeiro momento de compra de uma mercadoria especial (porque cria valor), a força de trabalho, que é consumida no próprio processo de produção, no interior da indústria ou na organização industrial. Comprada fora, num mercado de trabalho também especial, onde se vende força de trabalho como mercadoria, ela é consumida dentro, no processo de produção de mercadorias e de extração de mais-valia (AMORIM, 2014, p. 170-171).

A força de trabalho é comprada fora do processo de produção, sendo vista apenas como mais uma mercadoria necessária à produção. Assim, o homem é coisificado, desumanizado, “[...] com a *valorização* do mundo das coisas, aumenta em proporção direta a *desvalorização* do mundo dos homens” (MARX, 2011, p. 111, grifos das autoras).

A alienação é um tema presente nas obras de Marx. Em “Manuscritos econômicos e filosóficos” (2011) cita, de forma clara, a alienação a que o trabalhador é submetido no processo de produção capitalista. Sem ser possuidor dos meios de produção, o homem perde a visão do todo, e o produto “[...] opõe-se a ele como ser estranho, como poder independente” (MARX, 2014, p. 111). É algo produzido pelo operário, mas que não será dele, não servirá para suprir suas necessidades. O objeto resultante do seu trabalho lhe é algo estranho.

O trabalhador fica alienado dos meios de produção, que não lhe pertencem, e por isso se aliena de si mesmo, já que não se reconhece no trabalho que realiza. Alienado de si, o homem se aliena de seus iguais, dos outros homens, e o trabalhador é considerado uma mercadoria necessária no processo para gerar riquezas para a classe burguesa:

[...] é evidente, o trabalho produz coisas boas para os ricos, mas produz a escassez para o trabalhador. Produz palácios, mas choupanas para o trabalhador. Produz beleza, mas deformidade para o trabalhador [...]. Produz inteligência, mas também produz estupidez e cretinice para os trabalhadores (MARX, 2011 p. 113).

Desse modo, são considerados no processo das relações de produção somente a concentração de riquezas e o enriquecimento do burguês em detrimento do coletivo e da humanização no ato de produzir. Para tanto, nesse processo, é pago ao trabalhador o necessário para o mesmo se manter vivo (manter as necessidades básicas de existência, como comer, beber e vestir), com o mínimo necessário para a reprodução da força de trabalho.

A Revolução Francesa marca o início da Idade Contemporânea e o estabelecimento da classe burguesa capitalista no poder. De classe revolucionária, que buscava por mudanças e melhoria de vida, a classe burguesa passa a reacionária. Estando no poder, a burguesia busca meios para sua permanência.

A ampliação do saber e da ciência permitiu que grandes inovações tecnológicas continuassem a ser introduzidas nas fábricas, como o fordismo, o taylorismo e o toyotismo<sup>1</sup>, que proporcionaram profundas mudanças no modo de produção. Com o tempo e com a revolu-

---

<sup>1</sup> Fordismo e taylorismo são modos de produção em série e em larga escala. “Neste modelo, o trabalhador era considerado uma simples peça de uma engrenagem, devendo executar praticamente a mesma tarefa durante todo o seu tempo de trabalho” (TONET, 2007, p. 09). Toytismo é o modelo japonês de produção implantado nas fábricas de automóveis *Toyota*, após o fim da Segunda Guerra Mundial. Na década de 1970, em meio a uma crise do capital, o modelo toyotista se espalhou pelo mundo.

ção informacional, o mundo do trabalho foi sendo modificado, assim como as relações sociais e o modo de vida. “Instaurou-se um novo modelo produtivo caracterizado pela incorporação cada vez maior da ciência e da tecnologia a produção” (TONET, 2007, p. 09), até chegar à forma de produção e vida da sociedade atual.

## Conceito de educação

A educação é algo inerente ao ser humano e está em toda a parte: na rua, na igreja e em casa, dentre outros espaços. Muitas vezes, ela acontece onde não imaginamos, porque normalmente relacionamos a palavra “educação” a outras, como “escola” e “ensino”. Para Brandão (1981, p. 10), “[...] a educação é, como outras, uma fração do modo de vida dos grupos sociais que a criam e recriam, entre tantas outras invenções de sua cultura, em sua sociedade”. Ou seja, a educação é fruto da sociedade e do tempo histórico em que a mesma está acontecendo.

Marx entende por educação:

Primeiramente: Educação mental.

Segundo: Educação física, tal como é dada em escolas de ginástica e pelo exercício militar.

Terceiro: Instrução tecnológica, que transmite os princípios gerais de todos os processos de produção e, simultaneamente, inicia a criança e o jovem no uso prático e manejo dos instrumentos elementares de todos os ofícios (MARX, 2016, p. 06).

De forma simples, ele expressa uma educação que articula teoria e prática, possibilitando uma formação plena do ser humano.

Analisando todo o percurso histórico das sociedades que já existiram até a atual, percebe-se que, assim como tem modo de vida diferente, há também uma educação, uma moral e uma ética diferentes, e elas normalmente refletem a sociedade em que estão inseridas.

Na sociedade primitiva não existiam escolas ou instituições educacionais, a educação e o aprendizado se davam de forma natural e coletiva, através da convivência entre os mais novos com os mais velhos. Todo o modo de vida da tribo era introjetado na criança por meio da convivência, “[...] o ensino era para a vida e por meio da vida” (PONCE, 1998, p. 19).

Com a evolução social, surge a divisão de classes, a propriedade privada e a exploração do homem pelo outro homem. Com o desaparecimento de interesses comuns, surge a desigualdade na educação. Ela passa a ser usada como meio de conservar a classe dominante no poder. Ponce relata que:

No momento em que surgem a propriedade privada e a sociedade de classes, aparecem também como consequências necessárias, uma religião com deuses, a educação secreta, a autoridade paterna, a submissão da mulher e dos filhos e a separação entre os trabalhadores e sábios (PONCE, 1998, p. 31).

A educação começa a ser utilizada para alcançar os seguintes fins: “1º destruir os vestígios de qualquer tradição inimiga, 2º consolidar e ampliar a sua própria situação de classe dominante, e 3º prevenir uma possível rebelião das classes dominadas” (PONCE, 1998, p. 36).

Na Antiguidade Oriental, a terra não é mais coletiva, é propriedade do Estado, o responsável por organizar e manter o modo de vida da época. A educação é

privilégio de poucos, e a escrita é considerada sagrada, porém voltada para solucionar os problemas do dia a dia. Os detentores desse saber eram os sacerdotes, os escribas, que normalmente eram funcionários do Estado. Assim, “[...] a educação não se separa da religião, e o escriba, o sacerdote ou o mago são os depositários desses valores” (ARANHA, 1996, p. 41).

Na Antiguidade Ocidental, destacam-se as civilizações grega e a romana. Na Grécia, duas cidades se sobressaem: Esparta e Atenas. Nessas sociedades, a educação se desvincula da religião e tem como função formar o cidadão, pois “[...] a expressão da individualidade por meio do debate engendra a política, liberta o homem dos desígnios divinos, para que ele próprio possa tecer seu destino na praça pública” (ARANHA, 1996, p. 42).

A educação guerreira é proveniente de Esparta, já Atenas possuía uma educação que preparava o cidadão da polis, em ambos os casos a educação era um privilégio de poucos. Em Esparta, as crianças eram preparadas para ser exímios guerreiros, enquanto aos hilotas (escravos) até as atividades físicas lhes eram negadas para evitar possíveis rebeliões. “A educação moral valoriza a obediência, a aceitação dos castigos, o respeito aos mais velhos e privilegia a vida comunitária” (ARANHA, 1996, p. 51). A educação ateniense não se preocupava apenas com o corpo, mas também com a mente. A criança era preparada para a vida pública, para a democracia. Só desfrutava do “ócio digno” os considerados cidadãos e seus filhos. Aos filhos dos escravos era permitida apenas a educação elementar, a partir daí a criança se dedicava à busca de um ofício.

A Paideia foi o modelo da educação grega, que no início tinha o conceito de “educação da criança” e de-

pois “[...] passa a ter significado mais abrangente, estendendo-se à contínua formação do adulto capaz então de repensar por si mesmo a cultura do seu tempo”. (ARANHÁ, 1996, p. 43). Foi dessa sociedade a origem das palavras “ética<sup>2</sup>” e “pedagogia”, e o surgimento de uma importante instituição para os dias atuais: a escola.

Roma era uma sociedade escravista, que, assim como os gregos, desprezava trabalho manual. A educação era privilégio da elite. No início, o ensino era rural e rude, ficando a cargo da família passar todos os conhecimentos para se viver em sociedade. Com a conquista da Grécia, a educação romana sofreu grande influência da educação helenística. A partir do ano 362, o imperador Juliano estabeleceu como principal função dos ensinamentos estadual e público a preparação de funcionários para trabalhar no Estado.

Com o desmoronamento do mundo antigo, por causa das invasões bárbaras, tendo como marco a Queda do Império Romano, inicia-se a Idade Média. A influência greco-romana perde força, sendo submetida à forma cristã de pensar o mundo, dirigida pela Igreja. A Idade Média durou em torno de mil anos, e durante esse período muitas mudanças ocorreram na sociedade e na educação.

---

<sup>2</sup> “A ética é a teoria ou ciência do comportamento moral dos homens. Ou seja, é a ciência de uma forma específica de comportamento humano” (VÁZQUEZ, 2011, p. 23). A moral surge quando o homem começa o trabalho coletivo e a vida em sociedade. Assim, “[...] se por moral entendemos um conjunto de normas e regras destinadas a regular as relações dos indivíduos numa sociedade dada, o seu significado, função e validade não pode deixar de variar historicamente nas diferentes sociedades[...]. Por isso, pode-se falar da moral da Antiguidade, da moral feudal própria da Idade Média, da moral burguesa na sociedade moderna, etc.” (p. 37).

A educação medieval ficou a cargo da Igreja, sendo o ensino marcado pela oralidade e pela verbosidade. As principais correntes pedagógicas foram a patrística e a escolástica, tendo como principais representantes Santo Agostinho e Santo Tomás de Aquino. A patrística buscou conciliar a fé cristã com a cultura e os ensinamentos greco-romanos e espalhar escolas catequéticas. O ensino era formado pelas “sete artes liberais”, divididas em *trivium* (gramática, retórica e dialética); e *quadrivium* (geometria, aritmética, astronomia e música). A educação era dividida em: elementar, acontecia nas escolas paroquiais, e visava a classe popular; secundária, eram as escolas dos mosteiros; e a superior, que acontecia nas escolas imperiais e era voltada a preparar os funcionários.

A partir do século IX, o modelo educacional é a escolástica, principal representante da filosofia cristã, que buscava conciliar razão e fé. Nesse período, coexistia a educação cavaleira, voltada a preparar o filho do nobre, que não era o herdeiro e nem o religioso. Para a educação do povo, “[...] a finalidade [...] não era instruir a plebe, mas familiarizar as massas camponesas com as doutrinas cristãs e, ao mesmo tempo mantê-las dóceis e conformadas” (PONCE, 1998, p. 89).

Apesar de ser considerada a *idade das trevas*, é na Idade Média que florescem e surgem as instituições principais da educação atual: a escola e a universidade, que foram a *porta de entrada* da burguesia para desfrutar de alguns privilégios da nobreza.

Com o florescimento do comércio, surge a necessidade de uma nova educação. O pensamento pedagógico renascentista é fruto dos anseios da burguesia por uma educação secular, que fosse capaz de preparar as gera-

ções futuras para melhor administrar os seus bens. Ela “[...] caracterizou-se pelo elitismo, pelo aristocratismo e pelo individualismo liberal” (GADOTTI, 2001, p. 62). O pensamento pedagógico renascentista era humanista e valorizava os interesses dos homens.

Grandes revoluções sociais aconteciam no fim da era medieval e início da Idade Moderna: a Reforma e a Contrarreforma, a criação da Companhia de Jesus e a Inquisição. Coube aos jesuítas a organização escolar. Para isso, foi criada a *Ratio Studiorum*, que continha as regras e os métodos educacionais. Seu principal foco foi a educação e a formação da classe burguesa e a catequese dos povos indígenas das terras *descobertas* nas Grandes Navegações.

As efervescentes mudanças, impulsionadas pela burguesia, influenciaram a educação e os grandes pensadores da época: “[...] a principal tendência é a busca de métodos diferentes a fim de tornar a educação mais agradável e ao mesmo tempo eficaz na vida prática” (ARANHA, 1996, p. 107).

Na escola, passou-se a utilizar a língua vernácula, diminuindo o uso do latim. A instituição escolar passa a ter importante função nessa nova sociedade, pois “[...] o conhecimento só possui valor quando preparava para a vida e para a ação” (GADOTTI, 2001, p. 78). A pedagogia realista prioriza a razão e o estudo da natureza, combate o formalismo humanista e dá à educação um ar mais científico. Com o tempo, a cultura greco-romana foi sendo abandonada, prevalecendo a ciência e o saber racional.

No século XVIII vai predominar o pensamento pedagógico iluminista, marcado pela luta de classes populares por uma educação popular. A Igreja perde o

controle da educação, ficando, desde então, a cargo do Estado.

A classe burguesa convoca toda a população e faz a Revolução Francesa, sob o lema “Igualdade, liberdade e fraternidade”. Em meio a essas transformações sociais, duas formas de pensamento surgiam: o positivismo e o marxismo, tendo como principais representantes Augusto Comte e Karl Marx, respectivamente.

Apesar de essas duas ideias coexistirem, eram os pensamentos e ideais capitalistas que prevaleciam na educação. Nesse sentido, como destaca Marx e Engels (1980), os pensamentos de uma sociedade são os pensamentos da classe dominante.

O pensamento positivista consolida a educação burguesa e fortalece a tendência cientificista na educação. A partir desse momento, cresce a visão dualista na educação: “[...] à classe dirigente a instrução para governar e à classe trabalhadora a educação para o trabalho” (GADOTTI, 2001, p. 93).

A Revolução Industrial e a utilização da tecnologia nas fábricas fortalecem a necessidade de uma mão de obra mais qualificada para operar os novos instrumentos. “As máquinas complicadas que a indústria criava não podiam ser eficazmente dirigidas pelo saber miserável” (PONCE, 1998, p. 145). Assim sendo, a burguesia fundou dois tipos de escolas: a politécnica, que preparava especialistas para o trabalho e atendia às exigências dos que almejavam estudar; e as escolas para os seus filhos, que desfrutavam do ócio e da cultura moral e intelectual.

Grandes transformações ocorreram no fim do século XIX e entrada do século XX. As inovações tecnológicas trouxeram ao homem a esperança de desfrutar do

ócio enquanto as fábricas estariam esvaziadas e as máquinas fariam o trabalho no seu lugar. Contudo, o que se viu foi o desenvolvimento da tecnologia bélica, com a inteligência artificial sendo utilizada para criar armas de destruição em massa. Enquanto isso, novas ideias e propostas de reformas tendiam a adequar a educação a essa nova realidade (PILETTI; PILETTI, 2002).

Na educação, a criança passa a ser o centro e o sujeito no processo de ensino e aprendizagem. A escola procura preparar o aluno para as constantes mudanças que estão acontecendo na sociedade, tornando o mesmo apto a tomar decisões de forma ágil. “A escola deve representar uma vida que seja tão real para a criança quanto aquela que vive em sua casa, na rua, no campo de futebol, etc.” (PILETTI; PILETTI, 2002, p 144).

Apesar de todas essas mudanças, Paulo Freire (2002) aponta que a educação tanto podia servir como prática para dominação como prática para a liberdade. Porém, ainda vivemos em um sistema capitalista, em que a educação tem servido como reprodutora das ideias dominantes e formadora de profissionais para o mercado capitalista.

## **Considerações finais**

Trabalho e educação são duas áreas inerentes à vida do ser humano. Ao longo do tempo, da história humana, esses conceitos sofrem transformações, dependendo da sociedade e época em que estão ocorrendo. Atualmente, a globalização e as inovações tecnológicas causaram profundas mudanças no mundo do trabalho. Dessa forma, é necessário um trabalhador mais preparado para atender às demandas atuais de produção, o

que fez a sociedade mergulhar numa moral capitalista desumana.

Compreendemos que o trabalho em Marx é a base da realização humana, todavia, no sistema capitalista o trabalho passa por uma cruel distorção, sendo utilizado para produzir riquezas para o burguês. Contudo, como todo sistema histórico humano, o capitalismo é repleto de contradições e crises.

Concordamos com Jimenez (2001) quando traz a questão do “[...] discurso ideologicamente falseador sobre o caráter das fabulosas transformações que tem marcado a face do capitalismo contemporâneo [...]”, concepção essa que se tem apregoadado um discurso sobre o fim da sociedade do trabalho, com a implantação da sociedade do conhecimento. Conforme o modo de pensar dominante, vivemos um momento glorioso, em que a globalização acabou com a luta de classes e a liberdade mercadológica possibilita a prosperidade.

Nessa ótica capitalista, cabe à educação a função de preparar os indivíduos para exercerem, de forma qualificada, uma determinada profissão.

Assim sendo, a classe dominante se utiliza do artifício da escola dualista, uma voltada para a educação da elite, da classe dirigente, na qual é oferecida uma educação intelectual; e a outra, a escola do povo, sendo ofertada uma educação voltada para as tarefas manuais, para o trabalho. Como dito antes, a educação defendida por Marx “[...] longe estava de significar a defesa de uma instrução profissionalizante destinada à mão de obra ligada às funções subalternas” (JIMENEZ, 2001, p 70).

Como Freire (2002), acreditamos que a educação tem um papel importante na conscientização crítica da sociedade atual e, por isso, deve ter pessoas éticas em

sua atuação, pois a educação, mesmo nessa sociedade moralmente distorcida pelo capitalismo burguês, pode ser o caminho para a libertação e conscientização, para a busca da emancipação humana.

## Referências

ALBORNOZ, Suzana. *O que é Trabalho*. 3. ed. São Paulo: Editora brasiliense, 1988.

AMORIM, Maria Luísa de Aguiar. *Trabalho e formação humana em Marx: leitura pedagógica ou redescoberta do encontro de aprender*. Fortaleza: Expressão Gráfica e Editora, 2014.

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. *História da educação*. 2. ed. São Paulo: Editora Moderna, 1996.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. *O que é educação*. 3. ed. São Paulo: Editora Brasiliense, 1981.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 32. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002. GADOTTI, Moacir. *História das ideias pedagógicas*. 8. ed. São Paulo: Editora Ática, 2001.

JIMENEZ, Susana Vasconcelos. A educação e a relação teoria-prática: considerações a partir da centralidade do trabalho. In: JIMENEZ, Susana Vasconcelos; FURTADO, Elizabeth Bezerra. (org.). *Trabalho e educação: uma intervenção crítica no campo da formação docente*. Fortaleza: Edições Demócrito Rocha, 2001.

MARX, Karl. *Manuscritos econômicos e filosóficos*. 2. ed. São Paulo: Editora Martin Claret, 2011.

MARX, Karl. *O capital: crítica de economia política*. 33. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2014.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. *A ideologia alemã*. Lisboa: Editora Presença/Martins Fontes, 1980.

PILETTI, Claudino; PILETTI, Nelson. *Filosofia e história da educação*. 15. ed. São Paulo: Editora Ática, 2002.

PONCE, Anibal. *Educação e luta de classes*. 16. ed. São Paulo: Cortez, 1998.

SAVIANI, Demerval. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. *Revista Brasileira de Educação*, v. 12, n. 34, jan./dez. 2007. Disponível em: [www.scielo.br/pdf/rbedu/v12n34/a12v1234.pdf](http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v12n34/a12v1234.pdf). Acesso em: 01 out. 2021.

TONET, Ivo. *Educação contra o capital*. Maceió: Edufal, 2007.

TONET, Ivo; LESSA, Sergio. *Introdução à filosofia de Max*. 2. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

VÁZQUEZ, Adolfo Sanchez. *Ética*. 32. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2011.

# PÁTRIA AMADA BRASIL: PODER, ÉTICA E EDUCAÇÃO

<https://doi.org/10.47149/978-85-7826-821-3/cap3>

**LÍVIA RAQUEL DA SILVA OLIVEIRA**

Graduanda em Pedagogia (UECE).  
E-mail: liviaraqueligm@gmail.com

**PATRÍCIA LIMA BEZERRA**

Historiadora (UECE), graduada em Pedagogia (UECE) e professora da rede municipal de Fortaleza.  
E-mail: patricialimabe@gmail.com

## Introdução

Ética está presente em todos os locais em que haja participação de pessoas, é universal e imaterial, sendo assim muitas vezes ignorada, principalmente pelo fato de ser confundida com o termo moral. A “moral”, no Brasil, nos últimos anos tem sido efeito direto dos acontecimentos políticos e ideológicos, afinal, a “moral e os bons costumes” e o conservadorismo têm ganhado espaço enquanto maquiagem do neofacismo ascendente.

Como o resultado dessa estrutura tem incidido nos momentos históricos políticos desde os anos 2000 até a atualidade? Como e qual ética permeia ações públicas governamentais? De que forma a ética impacta a nossa identidade nacional? Que estratégia devemos seguir para alimentar uma ética humanizada no Brasil de hoje? Qual o papel da educação na promoção da ética?

Compreendendo a importância da ética como uma dimensão panorâmica da sociedade, entendemos que sua presença ou ausência afeta as principais políticas públicas e a nossa estrutura social. Atravessando desde o Planalto da Alvorada até a sala de aula.

O presente texto se configura mais que uma breve análise da conduta ética do poder executivo brasileiro desde o *Impeachment* de 2016, e sim como essa ética

impacta a sociedade civil. Este artigo é um chamamento a todos, todas e *todes* os profissionais educacionais aos desafios que a educação enfrenta e enfrentará, em espaços escolares e não escolares, na luta para que o nosso *ethos* esteja sempre comprometido com a humanização das relações, em permanente observação crítica e dialógica, reafirmando nosso compromisso com a práxis.

### **Início do século XXI - principais marcos políticos-ideológicos no Brasil**

O início dos anos 2000 inaugurou no Brasil um período de importantes transformações sociais. O governo do presidente e ex-operário Luís Inácio Lula da Silva, entre 2003 e 2010, deu o pontapé inicial a uma série de programas sociais até então inéditos no país. Programas como o “Minha Casa, Minha Vida”, que revolucionou o setor de habitação popular; “Bolsa-Família”, como incentivo financeiro para fomentar a frequência escolar e diminuir a fome de milhares de famílias; o programa “Prouni”, como estratégia de ampliação de vagas no ensino superior; além do sistema de cotas raciais e socioeconômicas implementado nas universidades a partir de 2012, que permitiu o acesso ao ensino superior de grupos historicamente prejudicados pelas políticas estatais.

Tais programas, continuados, ampliados e aprimorados durante o governo da presidenta Dilma Rousseff (2011-2016), permitiram o surgimento de um novo modelo de educação, além de promover o desenvolvimento de um Estado democrático de direito. O acesso

das camadas mais pobres, advindas da classe operária, de diferentes grupos étnicos, através das cotas, ao ensino superior, o aumento da renda das parcelas mais pobres da população e a retirada do Brasil do mapa mundial da fome em 2014<sup>1</sup> marcaram importantes avanços nos campos dos movimentos sociais e direitos humanos. Além disso, tivemos o reconhecimento e a valorização das contribuições históricas dos povos africanos e indígenas para a formação do país através da criação das leis n.º 10.639/2003 e 11.645/2008, que tratam da inclusão de história e cultura afro-brasileira e indígena no currículo oficial da educação nacional, o que marca uma importante mudança nas escolas.

Em 2016, entretanto, após um controverso e conturbado processo político, a presidenta Dilma Rouseff sofreu um *impeachment* e a jovem democracia brasileira um golpe. O país mergulhou numa onda de profundos retrocessos com a ascensão de projetos políticos conservadores. Esse processo, que retirou do poder o Partido dos Trabalhadores (PT), pode ser considerado um divisor de águas na história da democracia brasileira.

Para Boaventura de Sousa Santos, a crise dos governos de esquerda é alimentada pela incapacidade de análise das transformações sociais por eles promovidas, da fragmentação e falta de diálogo entre os diversos grupos de esquerda. Santos alerta ainda:

Esta indisponibilidade para reflexão, se foi sempre perniciosa, é agora suicida. Por duas razões. A direita tem à sua disposição todos os intelectu-

---

<sup>1</sup> Disponível em: <https://www.gov.br/casacivil/pt-br/assuntos/noticias/2014/setembro/relatorio-indica-que-brasil-saiu-do-mapa-mundial-da-fome-em-2014>. Acesso em: 10 out. 2021.

ais orgânicos do capital financeiro, das associações empresariais, das instituições multilaterais, dos think tanks, dos lobbistas, os quais lhe fornecem diariamente dados e interpretações que não são sempre faltos de rigor e sempre interpretam a realidade de modo a levar a água ao seu moinho. Pelo contrário, as esquerdas estão desprovidas de instrumentos de reflexão abertos aos não militantes e, internamente, a reflexão segue a linha estéril das facções (SANTOS, 2011, n.p).

A crítica feita por Boaventura encontra eco no resultado das eleições de 2018, quando vivenciamos, com perplexidade, a vitória do candidato com um discurso marcado pelo militarismo e neofascismo, numa campanha conduzida por notícias falsas, calúnias, distorção de conceitos e fatos, além de propostas de governo superficiais, confusas e sem estrutura concreta. Vale destacar que o candidato eleito, Jair Messias Bolsonaro, não participou de nenhum debate durante o 2º turno do pleito, utilizando as redes sociais como trincheira de disputa. A campanha de Bolsonaro acabou sendo uma amostra do que seriam os primeiros dois anos de seu mandato, como um grande *spoiler* de um *thriller* capaz de embrulhar os estômagos mais fortes.

A campanha e posterior eleição do então capitão reformado e deputado Bolsonaro instaurou no país um clima de extrema tensão civil, desvelando uma profunda crise política, social, econômica, diplomática e (por que não dizer?) uma profunda crise de ética.

## **Pátria amada Brasil**

Passados dois anos desde a posse de Jair Bolsonaro, algumas pessoas começam a aparentar surpresa ao

analisarem os atos de seu comando. Mas se tomamos como base o código de ética (não) adotado por Messias, quando ainda desempenhava sua função como parlamentar, não há assombros.

Jair Messias Bolsonaro coleciona uma série de falas e discursos marcados pela apologia à violência, desrespeito ao regime democrático e preconceitos dos mais diversos âmbitos e níveis. Nos anos de 1999, durante entrevista ao programa Câmera Aberta, da Rede Bandeirantes, Bolsonaro fez apologia à tortura, exaltou a Ditadura Civil-Militar no Brasil, sugeriu o fuzilamento de Fernando Henrique Cardoso, incitou uma Guerra Civil e o fechamento do Congresso Nacional.

Tema recorrente de suas preleções, a Ditadura Civil-Militar ocupa lugar de destaque na construção da figura de Bolsonaro, que diversas vezes glorificou o estado de exceção que vigorou no Brasil de 1964 a 1985. Enaltecendo a opressão violenta, o cerceamento das liberdades individuais e de expressão e o autoritarismo do período, Messias teria dito que “o erro da ditadura foi torturar e não matar”, afirmação proferida em 2008 e novamente em 2016, em entrevista à Rádio Jovem Pan. Em 2016, durante a votação do processo de *impeachment* da presidenta Dilma Rousseff, Bolsonaro fez uma homenagem ao coronel Carlos Alberto Brilhante Ulstra, uma das figuras mais famosas da lista de torturadores do período militar. Tal reverência levou o então deputado a um processo no Conselho de Ética da Câmara, arquivado pouco tempo depois sem mais prejuízos para Bolsonaro.

Em 2003, como deputado federal pelo PSL, Bolsonaro teria dito à deputada Maria do Rosário (PT) que não a estupraria porque “ela não merecia”. O conflito

teria ocorrido durante uma entrevista a uma rede de televisão. Na ocasião, o congressista chegou a ameaçar Maria do Rosário e a chamá-la de “vagabunda”, diante das câmeras e de várias pessoas, no *hall* do Congresso Nacional. O mesmo repetiu a ofensa em 2014, durante uma sessão do plenário. No ano seguinte, o parlamentar foi condenado pelo Supremo Tribunal Federal (STF) a pagar uma indenização à colega por danos morais. Os ataques de Bolsonaro aos Direitos Humanos ocorrem de forma frequente e contínua e atravessam os mais diversos grupos sociais: mulheres, povos indígenas e quilombolas, negros, LGBTQIA+ e imigrantes. A revista Carta Capital fez uma compilação de frases ditas pelo atual presidente da República. Aqui damos destaque a algumas dessas declarações:

**Sobre Mulheres:**

Eu jamais ia estuprar você porque você não merece (2003; 2014).

Por isso o cara paga menos para a mulher (porque ela engravida) (2014).

**Sobre Homossexuais:**

Para mim é a morte. Digo mais: prefiro que morra num acidente do que apareça com um bigodu do por aí. Para mim ele vai ter morrido mesmo (2011).

O filho começa a ficar assim meio gayzinho, leva um couro, ele muda o comportamento dele. Tá certo? (2010).

**Sobre Negros:**

Fui num quilombola [sic] em Eldorado Paulista. O afrodescendente mais leve lá pesava sete arrobas. Não fazem nada! Acho que nem para procriadores servem mais (2017) (REVISTA CARTA CAPITAL, 2018).

O jornal The New York Times também deu destaque às falas de Bolsonaro no tocante às populações indígenas, dentre elas: “Competente, sim, foi a cavalaria norte- americana, que dizimou seus índios no passado e, hoje em dia, não tem esse problema em seu país”. (BRASIL 247, 2019).

As pastas ministeriais do governo de Bolsonaro seguiram a mesma linha. No início de abril de 2019, tomou posse como novo ministro da Educação o economista Abraham Weintraub, antes secretário executivo da Casa Civil, após a demissão do colombiano Ricardo Vélez, nomeado em janeiro do mesmo ano. Uma das grandes bandeiras do novo ministro era o combate ao marxismo cultural nas universidades<sup>2</sup>. Na cerimônia de posse do mesmo, o presidente disse: “Nós queremos uma garotada que comece a não se interessar por política, como é atualmente, dentro das escolas, não é?”<sup>3</sup>.

A gestão de Weintraub também foi marcada por polêmicas e considerável despreparo para lidar com as demandas reais da educação nacional. O ministro diversas vezes fez uso de vocabulário chulo, usando palavras de baixo calão para se dirigir a seus opositores e críticos nas redes sociais. O mesmo também foi alvo de inquérito do STF depois de fazer um *post* racista sobre os chineses, além de ter se referido do STF como “esses vagabundos”, numa reunião da cúpula do governo sobre a pandemia do novo coronavírus, que desencadeou

<sup>2</sup> Disponível em: <https://www.bbc.com/portuguese/brasil-47859934>. Acesso em: 10 out. 2021.

<sup>3</sup> Disponível em: <http://www2.planalto.gov.br/acompanhe-o-planalto/discursos/2019/discurso-do-presidente-da-republica-jair-bolsonaro-durante-cerimonia-de-posse-do-ministro-de-estado-da-educacao-senhor-abraham-braganca-de-vasconcellos-weintraub-palacio-do-planalto>. Acesso em: 10 out. 2021.

uma profunda crise no país, no início de 2020. Ainda na reunião, Weintraub afirma:

Ele tá querendo transformar a gente numa colônia. Esse país não é [...] Odeio o termo “povos indígenas”, odeio esse termo. Odeio. O “povo cigano”. Só tem um povo nesse país. Quer, quer. Não quer, sai de ré. É povo brasileiro, só tem um povo. Pode ser preto, pode ser branco, pode ser japonês, pode ser descendente de índio, mas tem que ser brasileiro, pô! Acabar com esse negócio de povos e privilégios. Só pode ter um povo” (CARVALHO, 2020).

A fala de Abraham Weintraub reflete a essência da moral característica da gestão bolsonarista. Em julho de 2020, depois de mais uma troca na pasta, o pastor presbiteriano Milton Ribeiro assumiu o cargo de ministro da Educação. Dando continuidade à lógica governamental, precisou prestar depoimento à Polícia Federal após afirmar que o “homossexualismo é fruto de famílias desajustadas”. A declaração do ministro levou a Procuradoria-Geral da República a pedir abertura de inquérito para investigar se o ministro cometeu crime de homofobia.

As constantes incitações à violência e a tentativa de diminuir, apagar, silenciar e, até mesmo, extinguir a diversidade em suas mais diversas manifestações, além do enaltecimento de regimes totalitários de extrema direita, configuram a coluna vertebral do bolsonarismo.

### **Enquanto os homens exercem seus podres poderes - ética para quem?**

No livro “Ética e educação para a sensibilidade em Horkheimer” o autor nos apresenta: ética é tudo que opõe a todo comportamento violento que usa da força

para se impor contra a “natureza de algum ser”, mediante o uso de expedientes, tais como a tortura e a coação, para brutalizar e constranger, violando, portanto, sua espontaneidade, vontade e liberdade. Segundo Chauí:

Em nossa cultura, a violência é entendida como o uso da força física e do constrangimento psíquico para obrigar alguém a agir de modo contrário à sua natureza e ao seu ser. A violência é a violação da integridade física e psíquica, da dignidade humana de alguém. Eis por que o assassinato, a tortura, a injustiça, a mentira, o estupro, a calúnia, a má-fé, o roubo são considerados violência, imoralidade e crime (CHAUÍ, 2000, p. 4).

Ao considerarmos a citação acima, ocorrem-nos alguns questionamentos que tentaremos responder, outros que são uma provocação a quem se dedicar à leitura deste artigo: em que código de ética se pauta o governo de Jair Bolsonaro? É possível e aceitável que líderes políticos do alto escalão governamental possam agir de forma perniciosamente oposta ao nosso *ethos* e, ainda assim, manterem cargos e privilégios? As autoridades governamentais estão isentas da obrigação de manterem postura e relações éticas? A cobrança de rigor ético se dá de forma equitativa em todas as classes e grupos sociais? A crise de ética agravada a partir da ascensão do bolsonarismo está impingindo um novo *ethos*? De que forma poderemos solucionar essa crise?

Horkheimer defende que, por conta da industrialização, temos um declínio do indivíduo. O declínio do indivíduo é/foi produzido pelo “espírito da mente objetiva”, o qual penetra a vida social em todos os seus aspectos, na qual os elementos da “mente objetiva” funcionam como modelos preparados previamente pelos interesses do mercado, os quais são impostos aos indivíduos.

Os argumentos de Horkheimer, ao tratar do declínio do indivíduo, giram em torno do significado das novas relações econômicas baseadas na tecnologia e na maximização da produtividade, em que os indivíduos são vistos enquanto produtores eficientes e consumidores vorazes de mercadoria. O que se verifica com esse sistema é “o decréscimo contínuo do pensamento e da resistência individual; tal como resulta dos mecanismos econômicos culturais do moderno industrializado, tornará a evolução para o humano cada vez mais difícil” (HORKHEIMER *apud* SILVA, 2011, p. 208).

Um exemplo dessas relações caracterizadas por Horkheimer está no processo das eleições presidenciais de 2018, e mesmo no uso substancial das redes sociais pelo Executivo Federal para disseminar sua ideologia beligerante e defender os interesses de grupos aliados. Afinal, segundo Vásquez:

A atividade política ultrapassa este plano pessoal, e, embora, em última instância, sejam os indivíduos reais os que tomam parte conscientemente na política, seus atos individuais somente adquirem sentido político na medida em que se integram na ação comum ou coletiva do grupo (VÁSQUEZ *apud* SILVA; SILVA, 2015, p. 76).

O discurso em tom de desprezo e sadismo com que Bolsonaro tratou as milhares de vítimas da pandemia da Covid-19, o negacionismo da gravidade do cenário, mesmo em frente a dados mórbidos coletados pelas secretarias de saúde por todo o país<sup>4</sup>, são uma amostra do que seria esse novo *ethos*. Para Paulo Freire:

---

<sup>4</sup> “País de maricas”: 9 frases de Bolsonaro sobre pandemia que matou 162 mil pessoas no Brasil. UOL, Política. Disponível em: <https://noticias.uol.com.br/ultimas-noticias/bbc/2020/11/11/pais-de-maricas-9-frases-de-bolsonaro-sobre-pandemia-que-matou-162-mil-pessoas-no-brasil.htm>. Acesso em: 10 out. 2021.

O sadismo aparece, assim como uma das características da consciência opressora, na sua visão necrófila do mundo. Por isto é que o seu amor é um amor às avessas – um amor à morte e não à vida. [...] Na medida em que para dominar, se esforçam por deter a ânsia de busca, a inquietação, o poder de criar, que caracterizam a vida, os opressores matam a vida (FREIRE *apud* ZITKOSKI, 2010, p. 59-60).

Como, então, desenvolver uma ética baseada na biofilia? Que forma de resistência é preciso empoderar de modo que a *Pátria amada* ofereça aos seus filhos e filhas dignidade e não jazigos<sup>5</sup>? Sabendo que não é um exercício fácil, afinal o caminho para a (re)humanização das relações é árduo e tortuoso. José Costa nos traz que:

Temos que recuperar o nível mínimo de solidariedade que pode barrar a expansão da cultura da crueldade. Temos que reaprender que deixar pessoas como nós morrerem de fome, em meio ao nosso desperdício e cuidados dos adultos é crueldade; que tratar seres humanos como pedaços de corpos e sexos, semelhantes a garrafas de refrigerante ou embalagens de cosméticos, é crueldade, que por fim, fazer-nos do atoleiro em que estamos não é só crueldade, é monstruosidade (COSTA *apud* SILVA, 2001, p. 209).

Horkheimer acredita que o melhor é despertar a solidariedade e compaixão contra a “frieza burguesia” e a “feliz apatia”, assim insistindo numa educação que sensibilize os sujeitos para o exercício da alteridade, em que a pessoa que direciona o discurso de ódio e violência perceba o outro como indivíduo e que, como a mesma, pode amar, sofrer, ser feliz ou infeliz.

---

<sup>5</sup> Aqui fazemos referência à música “Lion Man”, do rapper Criolo.

## Por uma educação ética, antirracista, humanizada e popular

Enquanto nos posicionamos, quando tentamos nos colocar no lugar do outro, alimentamos o *ethos* em que qualquer pessoa é vista, considerada e respeitada como um ser humano, independentemente (principalmente) de sexualidade, etnia, nacionalidade, gênero, orientação política ou religião.

É por esse e outros motivos que Horkheimer fomenta uma educação que possa devolver às pessoas a capacidade de identificação com o outro, seja ou não do mesmo grupo, partido político, etnia ou nacionalidade. Defende uma educação que sensibilize, que deve se ocupar, principalmente, na infância e juventude, períodos em que os preconceitos produzidos têm maior poder na estruturação do caráter e da personalidade.

Se tomamos a educação como *dura-máter* do processo de resgate da eticidade da sociedade brasileira, precisamos reconhecer e definir o papel desempenhado *pels educadors* nessa empreitada. Freire nos aponta:

O professor libertador nem manipula, nem lava as mãos da responsabilidade que tem com os alunos. Assume um papel diretivo necessário para educar. Essa diretividade não é uma posição de comando, de “faça isso” ou “faça aquilo”, mas uma postura para dirigir um estudo sério sobre algum objeto, pelo qual os alunos reflitam sobre a intimidade de existência do objeto. Chamo essa posição de radical democrática, porque ela almeja a diretividade e a liberdade ao mesmo tempo, sem nenhum autoritarismo do professor e sem licenciosidade dos alunos. Isto não é dominação. Dominação é se eu dissesse que se deve acreditar nisto porque estou dizendo. Manipulação é dominar os alunos. A manipulação, por exemplo,

também cria mitos sobre a realidade. Ela nega a realidade, falsifica a realidade. Manipulação é eu tentar convencer você de que uma mesa é uma cadeira, é o currículo obscurecer a realidade. A aula libertadora, pelo contrário, ilumina a realidade. Ela desvenda a *raison d'être* de qualquer objeto de estudo. A aula libertadora não aceita o status quo e os mitos de liberdade. Ela estimula o aluno a desvendar a manipulação real e os mitos da sociedade. Nesse desvendamento, mudamos nossa compreensão da realidade, nossa percepção (FREIRE; SHOR, 1986, p. 104).

A citação acima, bem como toda a obra de Freire – patrono da educação brasileira e alvo de perseguição ideológica do atual governo –, fornece-nos mapas para encontrar a saída do labirinto de desafios que iremos enfrentar enquanto sociedade para (re)humanizar a nação. Mas de que é feita a linha do novelo que nos livrará do labirinto?

Ser estudante de pedagogia/professor/a é ser comprometido politicamente com a educação. Estar disposto a aprender, com professores e estudantes, e se colocar nesse espaço de aprendizagem é um ato de humildade, é estar aberto. Esse compromisso é ética, é ter respeito com o seu papel social: “A educação como prática da liberdade é um jeito de ensinar que qualquer um pode aprender. Esse processo de aprendizado é mais fácil para aqueles professores que também creem que sua vocação tem aspecto sagrado” (HOOKS, 2017, p. 25). Ser e se tornar professora/professor no Brasil é um desafio sem limites, afinal, o Estado não demonstra respeito e compromisso com a educação, pelo menos não com a educação dialógica. Exemplo disso é a Emenda Constitucional n.º 95, conhecida como “PEC da morte”, que aprovou em 2016 um plano econômico que conge-

la gastos em áreas essenciais, como educação e saúde públicas, por até vinte anos. Benéficos crescimentos que a educação gera, como: o crescimento econômico, inclusive o PIB; o combate à pobreza; a diminuição da violência; o fortalecimento da democracia e a cidadania; garante o acesso e o conhecimento dos direitos, etc. Infelizmente, isso é tudo o que a burguesia não quer: imaginar toda a população conscientes de seus direitos.

Kant (1996, p. 15) ressalta em sua obra sobre a importância da pedagogia: “[...] o homem não pode tornar-se um verdadeiro homem senão pela educação. Ele é aquilo que a educação dele faz”. Em um país onde a educação dá dois passos para frente e três para trás, é perceptível a manutenção e o agravamento das desigualdades sociais.

Diante de tantas crises e profusos desafios, como podemos exigir da educação brasileira a tarefa hercúlea de fomentar uma ética que sustente o pacto social humanizado, pautado no respeito às liberdades individuais e à diversidade, na valorização da vida, das cidadanias e da democracia? Precisamos assumir, enquanto *educadors*, a postura de agentes das possíveis transformações da realidade imposta:

Ninguém pode estar no mundo, com o mundo e com os outros de forma neutra. Não posso estar no mundo de luvas nas mãos constatando apenas. A acomodação em mim é apenas caminho para a inserção, que implica decisão, escolha, intervenção na realidade. Há perguntas a serem feitas insistentemente por todos nós e que nos fazem ver a impossibilidade de estudar por estudar. De estudar descomprometidamente como se misteriosamente de repente nada tivéssemos que ver com o mundo, um lá fora e distante mundo, alheado de nós e nós dele. Em favor de que

estudo? Em favor de quem? Contra que estudo?  
Contra quem estudo? (FREIRE, 2019, p. 75).

Afinal, juntando as políticas governamentais de sucateamento do ensino público, a perseguição político-ideológica perpetrada contra docentes pelo projeto “Escola sem Partido” e os exemplos de decoro e ética do Executivo nacional, os desafios da educação se tornam uma grande *bola de neve* de morosa resolução. Esse impacto vai atravessar não só na estrutura social, como vai estar, também, presente dentro das salas de aula, nas práticas pedagógicas, ainda mais quando colocamos a ética como protagonista em todo o espaço social.

### **Considerações finais**

O presente texto foi desenvolvido com o intuito de gerar reflexões sobre a atual crise ética que o Brasil enfrenta, mas também com o objetivo de lançar um convite a todas as pessoas para assumirem um compromisso: o de, através da educação, inaugurarmos uma nova ética no Brasil.

O caminho para a fundação dessa nova ética passa pelas salas de aula, atravessa o território nacional pelo eco de nossas práticas pedagógicas.

A sala de aula, com todas as suas limitações, continua sendo um ambiente de possibilidades. Nesse campo de possibilidades temos a oportunidade de trabalhar pela liberdade, de exigir de nós e dos nossos camaradas uma abertura da mente e do coração que nos permita encarar a realidade ao mesmo tempo em que coletivamente, imaginamos esquemas para cruzar fronteiras, para transgredir.

Isso é a educação como prática da liberdade (HOOKS, 2017, p. 273).

Brasil, a *Pátria amada*, cuja gentileza se reserva aos filhos, homens, ricos, brancos, heteronormativos, e cujos braços fortes das mulheres, dos indígenas, dos negros, dos imigrantes, *ds* LGBTQI+ ainda pelem para conquistar a tal igualdade, questionando as glórias do passado, vivenciando, com angústia e temeridade, o presente e ansiando por uma paz no futuro.

É preciso que a educação seja dialógica, libertária, antirracista, antifascista, que nos liberte da moral desumanizadora do neoliberalismo, e é preciso que assim seja já, ontem mesmo [...], “Ou então cada paisano e cada capataz, com sua burrice fará jorrar sangue demais nos pantanais, nas cidades, caatingas e nos Gerais”<sup>6</sup>.

## Referências

BRASIL 247. NYT destaca frases de Bolsonaro: “competente foi a cavalaria dos EUA, que dizimou seus índios”. *Mídia*, São Paulo, ago. 2019. Disponível em: <https://www.brasil247.com/midia/nyt-destaca-frases-de-bolsonaro-contr-o-meio-ambiente-e-aos-povos-indigenas>. Acesso em: 10 dez. 2020.

CARVALHO, Igor. Em reunião ministerial, Weintraub sugere “botar vagabundos” do STF na cadeia. *Brasil de Fato*, Seção Política, São Paulo, mai. 2020. Disponível em: <https://www.brasildefato.com.br/2020/05/22/em-reuniao-ministerial-weintraub-sugere-botar-vagabundos-do-stf-na-cadeia>. Acesso em: 11 dez. 2020.

CHAUÍ, Marilena. *Convite à filosofia*. São Paulo: Ed. Ática, 2000.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 58. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2019.

<sup>6</sup> Podres poderes, Caetano Veloso - Álbum Velô, 1984.

FREIRE, Paulo; SHOR, Ira. *Medo e ousadia – o cotidiano do professor*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

HOOKS, bell. *Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade*. São Paulo: Martins Fontes, 2017.

KANT, I. *Sobre a pedagogia*. Trad. Francisco Cock Fontanella. Piracicaba: UNIMEP, 1996.

REVISTA CARTA CAPITAL. Bolsonaro em 25 frases polêmicas. *Carta Capital*, São Paulo, Seção Política, out. 2018. Disponível em: <https://www.cartacapital.com.br/politica/bolsonaro-em-25-frases-polemicas/>. Acesso em: 2 dez. 2020.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Terceira carta às esquerdas. *Carta Maior*, dez. 2011. Disponível em: <https://www.cartamaior.com.br/?/Coluna/Terceira-Carta-as-Esquerdas/19496>. Acesso em: 10 dez. 2020.

SILVA, Divino José da. *Ética e educação para a sensibilidade em Horkheimer*. São Paulo: Unijui, 2001.

SILVA, Leonardo Farias da; SILVA, Iran Débora da. Reflexões sobre a relação entre ética, moral e política. In: RIBEIRO, Rosa Maria Barros et al. (org.). *Ética, sociabilidade e educação*. Fortaleza: EdUece, 2015. p.71-80.

ZITKOSKI, Jaime José. Biofilia/necrofilia. In: STRECK, D. R.; REDIN, E.; ZITKOSKI, J. J. (org.). *Dicionário Paulo Freire*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010. p. 59-60.

# ÉTICA, CONHECIMENTO E FORMAÇÃO DOCENTE: DESAFIOS TEÓRICOS E PRÁTICOS

<https://doi.org/10.47149/978-85-7826-821-3/cap4>

## **ROSA MARIA BARROS RIBEIRO**

Graduada em Filosofia (UECE). Mestre em Educação (UFC). Doutora em Educação (UNICAMP). Professora Adjunta do Curso de Pedagogia (CED-UECE). Líder do Grupo de Pesquisa Ética, Educação e Formação Humana, cadastrado o CNPq.  
E-mail: rosabribeiro@yahoo.com.br

## **MARIA DE LOURDES CARVALHO NUNES FERNANDES**

Graduação em Pedagogia pela Universidade Federal do Ceará (1996) e Mestrado em Educação pela Universidade Federal do Ceará (2000). Atualmente é professor assistente da Universidade Estadual do Ceará. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Educação Infantil e Educação Especial, atuando principalmente nos seguintes temas: ensino-aprendizagem de crianças, formação de professores, metacognição e educação inclusiva.  
E-mail: lourdes.carvalho@uece.br

## **HELANO MACIEL CAVALCANTE PRATA**

Pedagogo pela Universidade Estadual do Ceará (UECE).  
E-mail: helanoprata@hotmail.com



Quando abordamos sobre o assunto *conhecimento*, diferentes formas e relações podem ser estabelecidas, por exemplo: o saber acumulado pela humanidade, concepções tipos e finalidades, o papel que ocupa na sociedade, a possibilidade de se chegar à sua teoria e à sua prática, o conjunto de conteúdos de determinadas disciplinas, entre outros. Esses diferentes aspectos mostram sua complexidade e a dificuldade para se chegar a um consenso. Nosso objeto de reflexão aqui é refletir sobre a relação entre conhecimento e formação docente, no curso de pedagogia, tomando como referência a dimensão ética.

Este artigo se propõe a analisar nossas experiências em sala de aula com alunos do Curso de Pedagogia do Centro de Educação da Universidade Estadual do Ceará, destacando suas percepções sobre a forma como o conhecimento tem sido abordado e compreendido no cotidiano acadêmico, considerando que o mesmo ocupa um papel central nesse contexto, uma vez que os processos de ensino e aprendizagem realizados em todos os níveis sempre levam em conta determinadas concepções epistemológicas que se manifestam ou ficam subentendidas.

Quando indagamos nossos estudantes sobre suas relações com o conhecimento científico, geralmente são evasivos ou inseguros ao apresentarem suas noções, demonstrando falta de elementos suficientes para discutirem o assunto. Não têm clareza das concepções

epistemológicas que embasam as práticas docentes ou as têm de forma abstrata e, por conseguinte, incompreensível. Como consequência, há uma tendência a assimilar as teorias e as ideias apresentadas em sala de aula de forma passiva, ou seja, de não conseguirem se posicionar criticamente. Essa dificuldade interfere no processo de elaboração teórica, especialmente no momento em que se deparam com a necessidade de escrever o trabalho de conclusão de curso. E mais ainda, também repercute em sua formação continuada e em sua atuação como docentes, produzindo, assim, um círculo vicioso, na medida em que seus alunos serão influenciados por esse percurso.

O conhecimento é o objeto central da formação acadêmica, por isso é essencialmente necessário ter clareza sobre *que* conhecimento está sendo construído ou reproduzido, *como* e *para que*. O modo como a universidade e, particularmente, os professores lidam com o conhecimento é determinante para o tipo a formação de seus alunos, pois a prática docente e todos os elementos nela contidos têm como pressuposto, sempre, determinada concepção, ainda que não seja explicitada discursivamente.

Notamos que falta disponibilidade para refletir sobre o que subjaz a prática docente quanto às definições teórico-epistemológicas que influenciam diretamente nos conteúdos selecionados, na sua abordagem, no modo como as aulas são realizadas e como os alunos são avaliados. Muitas vezes, sequer o assunto é abordado, na medida em que se pressupõe que o mesmo seja desnecessário. Desse modo, a concepção de conhecimento fica implícita na maneira de lidar com os conteúdos em sala de aula, acarretando a escolha da metodolo-

gia de ensino, a relação professor-aluno, a avaliação da aprendizagem, etc. Além disso, há também uma escolha subjetiva nessas dimensões, baseada em intuições e em uma certa identidade profissional, desenvolvida através das experiências escolares.

Quando se tem como referência a concepção de ciência moderna, o conhecimento é tomado como algo pronto e absoluto, sendo transmitido ou transferido sem passar por questionamentos; o aluno, por vezes, é visto pelo professor como alguém que não é capaz de elaborar seu próprio conhecimento, de pensar por si mesmo; e o professor tende a reduzir suas aulas à reprodução do que está dito nos textos, porque geralmente não se constitui como autor de suas próprias ideias. Nesse tipo de visão o que importa é o produto final, a nota, correspondente à soma dos conteúdos ministrados. Esquece-se que o mais importante é o processo de aprendizagem e tudo que pode estar contido nele: significados, descobertas, reflexões, apropriações e elaborações.

### **Conceito de conhecimento**

O ato de conhecer é uma situação gnoseológica que concebe a pessoa como responsável por essa ação, portanto, sujeito no processo de descoberta do objeto do conhecimento, e participe na sua produção, e só possível de ser realizado se inferirmos que esse sujeito tenha uma autonomia de grau mais avançado (RIBEIRO; PRATA, VIEIRA; QUINTELA, 2012, p. 114).

A teoria do conhecimento estuda o valor do conhecimento das coisas e a importância que o conhecimento tem para o homem, devendo levar a termos a capacidade de exercer uma posição crítica, questionando seus

fundamentos. É um conhecimento reflexivo e crítico da origem, da natureza, dos limites e do valor do conhecimento, e uma investigação filosófica que examina as pretensões de verdade. Em síntese, a teoria do conhecimento é um estudo filosófico do conhecimento.

Há uma visão distorcida na escola e na universidade de que conhecimento se restringe ao conhecimento científico, visão essa resultante da concepção moderna de ciência que reduz o conhecimento e exclui todas as outras formas de explicar os fatos, identificando-as como pertencentes ao senso comum, portanto, sem validade, por não ter comprovação científica. No entanto, muito do que se conhece é adquirido e transmitido fora dos espaços da escola e têm grande importância para a vida das pessoas.

Desse modo, conhecer pressupõe abrangência, sem, no entanto, concluir que qualquer informação possa ser sinônimo de conhecimento. Ou seja, temos que é preciso sermos criteriosos em sua definição, termos um certo rigor, para não o banalizarmos, tampouco concluirmos que só o cientista pode produzir conhecimento. O conhecimento apresenta como característica central a compreensão da realidade em suas diferentes dimensões, tendo em vista buscar respostas aos problemas concretos com os quais lidamos de forma direta e indireta na sociedade. Nesse sentido, tem um peso enorme no modo como nos vemos e lidamos com os mesmos, ocupando um papel essencial em nossas vidas. Portanto, necessariamente, deve se ter aproximação com a realidade, sendo o mais verdadeiro possível.

O valor do estudo filosófico do conhecimento deriva, em parte, do valor que tem a própria posse do conhecimento. De diversas maneiras, a posse

de várias espécies de conhecimento é preciosa, e é ruim estar enganado acerca de assuntos importantes. Consequentemente, tentamos adquirir conhecimentos verdadeiros e evitar crer em relatos falsos, pelo menos no que diz respeito a assuntos significativos, como a saúde e a felicidade. É assim que cada qual se vê diante da tarefa de separar a imensa quantidade de informações com que se defronta todos os dias afim de aceitar o verdadeiro e rejeitar o falso. Sob este aspecto, a vida intelectual e a vida prática são excepcionalmente complexas (MOSEER; MULDER; TROUT, 2008, p. 5).

## Conhecimento e docência

Um discurso que tem marcado a atualidade é que o professor deve refletir sobre sua prática, pois esse ato explicita a necessidade de melhorar *o que* e *como se* trabalha em sala de aula, como também, contribui para o desenvolvimento profissional docente, porque gera produção de saberes e autonomia. Por outro lado, há a defesa pelo ensino com pesquisa e articulação entre teoria e prática. Desse modo, tornam-se importantes todos os conhecimentos advindos das teorias apreendidas ao longo do processo de formação, como os saberes da prática, o que alguns autores passaram a denominar de epistemologia da prática, a exemplo de Pimenta e Anastasiou:

Para Gimemo (1999), a fertilidade dessa epistemologia da prática ocorrerá se considerar inseparáveis teoria e prática no plano da subjetividade do sujeito (professor), pois sempre há um diálogo do conhecimento pessoal com a ação. Esse conhecimento não é formado apenas na experiência concreta do sujeito particular, podendo ser nutrido pela “cultura objetiva” (as teorias

da educação no caso), possibilitando ao professor criar seus “esquemas” que mobiliza em suas situações concretas, configurando seu acervo de experiência “teórico-prático” em constante processo de re-elaboração (PIMENTA; ANASTASIOU, 2002, p. 26).

Para nós, faz-se necessário compreender a prática docente na perspectiva de uma formação humanizada dos alunos, considerando, ao longo de seu processo de formação docente, elementos que se refiram a reflexões filosóficas, que envolvam os princípios e as finalidades da sua atuação profissional como sujeitos sociais que interagem e influenciam no seu meio. Nesse sentido, é muito importante que adquiram conhecimentos teóricos, mas também capacidade de se posicionarem criticamente sobre as teorias e a realidade na qual estão inseridos.

Na visão de Libâneo (2002), é de fundamental importância que o professor supere o papel de reproduzidor de conhecimentos teóricos (alheios) e adquira capacidade de se posicionar criticamente em relação às teorias, pois isso se traduz em reflexividade emancipadora e autonomia intelectual, que consiste em tomar consciência da ação e torná-la inteligível. Libâneo (2002, p. 67) apresenta, em síntese, quatro aspectos importantes nessa direção:

1. Descrever: o que estou fazendo.
2. Informar: que significado tem o que faço
3. Confrontar: como cheguei a ser ou agir desta maneira.
4. Reconstruir: como poderia fazer as coisas de um modo diferente. (LIBÂNEO, 2002, p. 67)

Ensinar, a partir dessa linha de pensamento, envolve outras noções e definições sobre *o que* e *como*

se deve ensinar, bem como *o que* e *como* o aluno pode aprender, ou seja, esses elementos estão profundamente imbrincados. Ao ensinar, o professor deve indagar se está permitindo ao aluno aprender, se este está conseguindo aprender, o que exige atividade intelectual (CHARLOT, 2000). Nesse sentido, interessa detectar as práticas do professor e as práticas dos alunos a partir da sala de aula.

Não me importa saber se o professor é tradicional, se não é tradicional, se é da pedagogia nova, da pedagogia antiga e todo esse debate. Importante é saber o que vai permitir ao aluno aprender a desenvolver suas próprias práticas intelectuais. O aluno tem ou não tem uma atividade intelectual? Esta é uma questão central; a outra é qual o sentido dessa atuação, e, uma terceira, qual o prazer que o aluno pode encontrar na atividade intelectual. Se resolvermos estas três questões, estaremos resolvendo as questões mais importantes (CHARLOT, 2002, p. 97).

Essa forma de pensar a construção do conhecimento do aluno poderá propiciar maior valorização do ensino e do papel do professor e, ainda, alternativas interessantes para a formação docente, ajudando na constituição da identidade epistemológica e profissional (PIMENTA; ANASTASIOU, 2002). Desse modo, a proximidade entre o que se conhece, propõe-se e realiza é necessária, à medida que “[...] ao confrontar suas ações cotidianas com as produções teóricas, impõe-se a revisão de suas práticas e das teorias que as informam, pesquisando a prática e produzindo novos conhecimentos para a teoria e prática de ensino” (PIMENTA; ANASTASIOU, 2002, p. 89).

Para tanto, é preciso um processo de formação que fomente a relação entre teoria e prática. O papel do

professor nesse processo é fundamental, especialmente no que diz respeito às implicações que podem trazer concretamente para os espaços nos quais atua. É preciso, ainda, que se supere a visão exageradamente formal e objetiva do processo de ensino-aprendizagem e seus conteúdos, para que se leve em conta as dimensões que fazem parte da vida de todos os seres humanos, como a dos valores que norteiam os comportamentos individuais e sociais.

Ao pesquisar a prática docente em sala de aula, sua complexidade se explicita apontando dimensões culturais e subjetivas que a produzem e a acompanham, assim como representações que a atravessam, explicitando determinadas interpretações e orientações. Segundo Fiorentine, Souza Jr. e Melo (1998, p. 317), “[...] a forma como conhecemos e concebemos os conteúdos do ensino tem fortes implicações como os selecionamos e reelaboramos didaticamente em saber escolar, especialmente no modo como os exploramos e problematizamos em nossas aulas”.

Ao mesmo tempo, a forma como nós, professores, conceituamos o conhecimento define nossas escolhas quanto às suas finalidades e ao modo como é trabalhado em sala de aula. A partir dessa concepção, podemos extrair que conteúdo e forma não são dimensões separáveis, mas, ao contrário, os conhecimentos que temos de uma determinada matéria, a maneira como os compreendemos e interpretamos determinam os modos como são desenvolvidos em sala de aula, e, por sua vez, o modo como atuamos pode ou não gerar reflexões sobre os mesmos. Nossas concepções são a base das nossas escolhas, por isso se faz importante termos clareza delas e das razões que as justificam. “[...] estudar é deso-

cultar, é ganhar a *compreensão* mais exata do objeto, é perceber suas relações com outros objetos. Implica que o estudioso, sujeito do estudo, se arrisque, se aventure, sem o qual não cria nem recria” (FREIRE, 1993, p. 33).

Na concepção de Charlot (2000), para entendermos o sujeito do saber, precisamos apreender sua relação com o saber e as relações que estabelece com o mundo em que vive. “O conhecimento é o resultado de uma experiência pessoal ligada à atividade de um sujeito provido de qualidades afetivo-cognitivas; como tal é intransmissível, está sob a primazia da subjetividade” (CHARLOT, 2000, p. 61).

Para Charlot (2000), toda relação com o saber envolve uma relação com o mundo e com uma forma de apropriação do mundo; todo saber apresenta uma dimensão epistêmica e uma dimensão de identidade, mas essas dimensões se encontram interligadas, pois a dimensão relacional é parte da dimensão identitária: “[...] aprender faz sentido por referência à história do sujeito, às suas expectativas, às suas referências, à sua concepção de vida, às relações com os outros, à imagem que tem de si e a que tem dos outros” (CHARLOT, 2000, p. 72).

O autor defende que a relação que o sujeito desenvolve com o conhecimento tem relação estreita com suas percepções e representações a respeito de si mesmo e dos outros sobre si; com suas projeções, suas expectativas e seus projetos pessoais. É nesse sentido que é importante a questão das oportunidades que se tem para aprender, bem como a da disponibilidade para aproveitar essas oportunidades, sendo aprender, também, uma chance e uma obrigação.

Qualquer que seja a figura do aprender, o espaço do aprendizado é, portanto, um espaço-tempo

partilhado com outros homens. O que está em jogo nesse espaço- tempo não é meramente epistêmico e didático. Estão em jogo relações com os outros e relações consigo próprio: quem sou eu para os outros e para mim mesmo, eu, que sou capaz de aprender isso, ou que não consigo? Analisar esse ponto é trabalhar a relação com o saber enquanto relação identitária (CHARLOT, 2000, p. 68).

A apropriação do conhecimento se faz atravessada por aspectos objetivos e subjetivos que a possibilitam ou dificultam. É nesse sentido que o conhecimento não deve mais ser entendido como sinônimo de aquisição e assimilação de conteúdos, mas passa por uma visão de que é necessária a capacidade de quem o busca, como sujeito ativo dessa busca e do resultado alcançado, compreendendo as implicações sociais que isso acarreta.

Para tanto, o professor cumpre um papel primordial, atuando como mediador dessa experiência que se adquire individualmente, mas tendo como referência o outro. Dito de outro modo, a questão do conhecimento passa pela questão da identidade do aluno, enquanto estudante universitário que se tornará um licenciado em pedagogia. Portanto, a formação construída através do curso de pedagogia interferirá, sem dúvidas, na sua atuação como profissional da educação, quanto ao que conhece e ao modo como conhece, condicionando, sobremaneira, a sua prática docente.

## **A problemática do conhecimento no Curso de Pedagogia da UECE**

A inserção do aluno no ensino superior representa um passo importantíssimo na sua trajetória de vida, pois é na universidade, fundamentalmente, que

terá acesso a uma vasta gama de conhecimentos acumulados e sistematizados pela humanidade, e que demandará de sua parte um conjunto de habilidades, competências, posicionamentos frente a esses conhecimentos e à realidade, na busca de construir seu próprio conhecimento.

A nova tarefa que lhe cabe é desafiante, assim como para a universidade, que, devido ser um espaço por excelência de produção e difusão de conhecimento, precisa desenvolver autonomia e pensamento crítico. A questão que nos cabe colocar é: como a universidade vem trabalhando para que o aluno possa se tornar responsável pela elaboração e produção do seu próprio conhecimento? A ideia que persiste em nossa sociedade é que essa construção só começa, de fato, quando se ingressa no ensino superior, como podemos perceber na fala a seguir:

Bom, eu acho que, inicialmente, é pra mim é assim como se estivesse introduzindo no ensino superior, porque a partir daquele momento é que a gente iria construir o próprio conhecimento, que não era aquela coisa pronta e acabada do ensino médio (ALUNA DO CURSO DE PEDAGOGIA 1).

Essa noção de conhecimento como um momento definido para acontecer é reflexo de um ensino e de uma concepção de ciência que o toma como produto e não como processo. É de se pensar que existe uma estreita relação entre ensino e ciência, pois, segundo Paviane (1988, p. 94), “[...] esse modo de ensinar (simples transmissão de conhecimentos produzidos e acabados) e ainda, de um outro modo, praticado em nossas escolas) está fundado ou justificado a partir de uma concepção determinada de ciência [...].

Não é de se admirar que, quando o aluno do Curso de Pedagogia da UECE, depara-se com a realidade do universo acadêmico e sente inúmeras dificuldades, sendo uma delas a leitura de textos teóricos, etapa essencial na construção e produção do conhecimento científico, que agora ele terá que dar conta. Ao mesmo tempo, percebe que, no decorrer do curso, a maneira como esse conhecimento é trabalhado não é muito diferente de como ela se deu nos anos anteriores. “Constata-se que o aluno, após três ou quatro anos de estudos, num curso secundário ou universitário, tem o mesmo comportamento que tinha ao iniciar o curso” (PAVIANE, 1988, p. 96).

É um ciclo que se perpetua: não se desenvolve o espírito científico do aluno perante o conhecimento e a realidade, espírito compreendido como aguçamento da curiosidade, inquietação, desejo em formular ideias e reinventar as teorias, procurando descobrir soluções relevantes para os problemas da sociedade, não se limitando a passar métodos e passos já estabelecidos.

Na universidade, a principal atividade acadêmica é a leitura de textos teóricos, os quais são mediadores que possibilitam a construção do conhecimento por parte do aluno, sendo a sua compreensão uma etapa a ser alcançada nesse processo. O modo como os alunos lidam com os textos não se dá de maneira uniforme. Alguns não demonstram grandes dificuldades na leitura e compreensão dos textos, mas outros apresentam enormes dificuldades, como mostra este depoimento: “A minha dificuldade é a questão dos textos que eram muito complexos, vocabulário altíssimo, então tinha que correr atrás mesmo, ler dicionário, as palavras que eu não conhecia” (ALUNA DO CURSO DE PEDAGOGIA 2).

Analisando a produção escrita dos alunos da disciplina de “Ética, Sociabilidade e Educação”, quando foram avaliados através da confecção de um dossiê, percebemos que a maioria deles apenas reproduziu os acontecimentos, seguindo um modelo pré-determinado pelos palestrantes, mostrando dificuldades de produzir algo próprio a partir do que foi explanado.

Contudo, outros alunos demonstraram, durante as atividades na disciplina mencionada acima, senso crítico e capacidade de elaborar um pensamento próprio:

Questiona-se com qual finalidade precisamos conhecer e como devemos conhecer nosso corpo. Qual o real sentido do conhecimento que buscamos? Se não tiver significado, se esse conhecimento não nos diz algo ou não acrescenta nada, isso não faz sentido. Tem que haver sentido e temos que dá sentido à vida e compreender a nossa estada no mundo. Conhecimento é poder e pode ser controlado. É importante ativar as potencialidades, pois a alienação do conhecimento se dá na aceitação de tudo que nos é posto sem questionamento. A dimensão do conhecimento vem satisfazer a necessidade de uma contextualização mais lúcida do papel do ser humano em sociedade (ALUNA DO CURSO DE PEDAGOGIA 3).

Percebemos na produção escrita da aluna 3 indagações a respeito do conhecimento, o que nos parece ser uma dimensão crítica da mesma, já que ela posteriormente faz uma reflexão acerca do conhecimento como algo pronto e acabado, considerando a reprodução sistemática de conhecimentos expostos a uma forma de alienação. Na sua percepção, a produção do conhecimento deverá acontecer a partir de questionamentos do que está posto para poder se criar o novo.

Com relação a concepções sobre o conhecimento e sua construção, por parte dos alunos da pedagogia, vale a pena destacar algumas falas, resultantes de trabalhos desenvolvidos na disciplina “Introdução à educação”.

E o que seria o conhecimento? Bom, o conhecimento não se trata apenas de obter informações de algo, mas de entender sobre a realidade e saber como ela funciona a partir de elementos que a explicam. Por isso, o conhecimento é visto como instrumento de vivência e sobrevivência. Quando há apropriação do conhecimento elaborado, há também uma evolução cultural de quem o apropria, pois este irá produzir um novo conceito de seus entendimentos do mundo e da realidade. O indivíduo passa a ser outro quando ele elabora uma cultura e tende a romper sua situação cultural anterior (ALUNA DO CURSO DE PEDAGOGIA 4).

O conhecimento está para além das escolas e dos espaços formais e institucionalizados, ele acontece sobretudo nas relações sociais, nos espaços de trocas de informações, se dá e se preserva através das tradições e dos costumes. Muitas vezes o conhecimento é confundido com decorar informações dos livros, e assim reproduzimos essa ação praticamente a vida inteira na escola, para passarmos nas provas. Muitas vezes acontece até de forma descontextualizada, onde pegamos apenas um aspecto e já fragmentamos, e inclusive dentro da universidade nós ainda temos o hábito de fragmentar o conhecimento (ALUNA DO CURSO DE PEDAGOGIA 5).

É importante que saibamos nos posicionar, criticar e expor nossas ideias. Isso faz parte do processo de construção e reconstrução do conhecimento, mas para que isso aconteça é necessário manter a mente aberta para novos conceitos e aprendizagens. Através disso, pode-se ver que para construir conhecimentos elaborados e

aprofundados, são necessários alguns critérios, com o compreender a realidade para a devida construção do conhecimento e retornar à realidade para auxiliá-la. Assim, é notório que o conhecimento parte do senso comum, mas não pode estagnar nele. É necessária a verificação, a análise, indagações e veracidade dos fatos (ALUNA DO CURSO DE PEDAGOGIA 6).

Destacamos, ainda, as falas de dois alunos da disciplina de “Ética, sociabilidade e educação” que nos pareceram bastante interessantes quanto à percepção do processo de construção do conhecimento e sua finalidade social, ficando nítida em suas percepções que o conhecimento tem uma dimensão que vai além da produção acadêmica, perpassa outras áreas sociais e é elemento essencial para a vida cotidiana. Não se fecha em si mesmo, mas atravessa as diferentes dimensões do sujeito que conhece. Nesse sentido, o modo como se trabalha o conhecimento em sala de aula tem implicações bem concretas.

O conhecimento é resultado de uma busca, de uma pesquisa. Os processos para os quais o homem busca uma solução para seus entraves. Uma constante forma de o homem repensar seu modo de encarar a vida, sua história, compreender a si próprio e ao outro, compreender tudo que norteia sua existência. Os processos de leitura, o debate acadêmico e os conceitos científicos devem servir como ponto central em uma mudança em nosso trato com o planeta, com o semelhante, com o social. Afinal, o que se articula é justamente a episteme com a realidade, nossas concepções de mundo recebendo o norte pelo que muito já foi discutido, é uma arma contra a existência de ações postas em prática sem a devida reflexão, sem o devido questionamento (ALUNO DO CURSO DE PEDAGOGIA 7).

Percebo que a proposta pedagógica adotada pela professora me favoreceu na construção do meu conhecimento, pois ela utilizava em seus diálogos questionamentos que estimulavam o aluno a refletir, desse modo relacionava os temas dos textos com a nossa realidade. Além disso, notei que a realização dos registros de aulas pode ser visto como uma forma de arquivar todo o assunto abordado na disciplina, como também uma maneira de nós, alunos, criarmos o hábito de registrar assuntos importantes (ALUNA DO CURSO DE PEDAGOGIA 8).

Analisando o relato descrito abaixo percebemos que o conhecimento explicitado nas produções científicas do nosso tempo é, muitas vezes, reduzido ao aspecto tecnológico. Este assume um papel de empoderamento sobre a vida das pessoas, e a forma como são utilizadas trazem mais malefícios do que benefícios.

Estamos a nos distanciar cada vez mais do caráter humano, do verdadeiro sentido de estar no mundo. Parece que quanto mais conhecimento temos, quanto mais nos aproximamos do saber, mais nos distanciamos do outro, do próximo. O conhecimento que deveria ser utilizado para o bem comum é utilizado como meio para acentuar as desigualdades e como instrumento de opressão. A tecnologia, personificação do conhecimento num sentido restrito, torna-nos reféns. Televisão, computador, geladeira, micro-ondas, celular, energia elétrica, não conseguimos imaginar nossa vida sem eles. Basta apenas faltar energia elétrica, por algumas horas, que identificamos o caos, congestionamentos quilométricos, paralização de nossas atividades, o caos na produção de fábricas e indústrias, entre outros problemas. O problema não reside no conhecimento, mas no que as pessoas fazem dele, utilizando-o como instrumento de opressão, de forma de acentuar as desigualdades sociais (ALUNA DO CURSO DE PEDAGOGIA 9).

Entretanto, a aluna tem consciência e clareza de que o problema não está nas tecnologias em si ou no próprio conhecimento, mas na finalidade que as pessoas atribuem ao mesmo, gerando uma falsa dependência e reduzindo a nossa capacidade de problematizar nossa postura, gerando acomodação no próprio contexto acadêmico. A aluna aponta, também, que a produção do conhecimento na universidade deva estar pautada na interdisciplinaridade, em que diferentes áreas da ciência lançam luz para compreender um mesmo problema, perspectiva corroborada pela ciência contemporânea, que busca estabelecer um diálogo entre as diversas áreas do conhecimento humano, diferentemente do viés da ciência moderna, que seguiu um caminho contrário da interdisciplinaridade. Neste caso, o conhecimento foi fragmentado, culminando na especialização e, hoje, na superespecialização, em que cada profissional fica restrito à sua área de atuação.

Um ponto em comum, na maioria das produções escritas desses alunos, foi levantar a questão da dimensão social do conhecimento que trata da mesma finalidade de estar a serviço da coletividade. O mesmo não se encerra no indivíduo, mas se desdobra cumprindo um papel preponderante nas relações sociais e no modo como os indivíduos lidam com a realidade, trazendo implícitas as dimensões ética e política. Por outro lado, pode servir, também, para segregar a sociedade, porque é usado como forma de manipulação e domínio sobre os outros homens.

Os dados apresentados a seguir são baseados nas falas dos participantes do segundo momento de uma pesquisa realizada com alunos do Curso de Pedagogia da UECE, em que fazemos uma breve relação entre a

metacognição, a leitura e a construção do conhecimento. O objetivo dessa pesquisa foi identificar as dificuldades, por parte dos alunos, quanto ao processo da leitura, suas causas e implicações no seu nível de aprendizagem, e, ao mesmo tempo, identificar caminhos que permitiriam superá-las. Dessa forma, buscou-se relacionar como a utilização de estratégias metacognitivas empregadas na leitura de textos acadêmicos otimizariam o processo de compreensão textual e, por conseguinte, de apropriação e elaboração de conhecimento.

A metacognição diz respeito, entre outras coisas, ao conhecimento do próprio conhecimento, à avaliação, à regulação e à organização dos próprios processos cognitivos. De acordo com Weinert (1987), as metacognições podem ser consideradas cognições de segunda ordem: pensamentos sobre pensamentos, conhecimentos sobre conhecimentos, reflexões sobre ações. (RI-BEIRO, 2003, p. 110).

A metacognição é uma forma de observarmos como construímos o nosso próprio conhecimento e, conseqüentemente, permite-nos reavaliá-lo e reconstruí-lo, ou seja, é um pensar sobre a nossa forma de compreender e construir conhecimento. A metacognição foi um assunto suscitado por um dos participantes da pesquisa, conforme a seguir:

Quando eu faço a leitura dos textos aqui na universidade eu tento associar a leitura ao conhecimento, tento absorver o mínimo do conhecimento possível daquele texto, mas eu penso, principalmente, em associar aquele texto à minha prática. Como é que eu vou utilizar isso quando eu tiver dentro da sala de aula? Aonde é que eu vou poder utilizar de alguma forma [...]? Eu sempre faço isso. Eu leio e fico pensando onde

é que esse conhecimento que eu estou adquirindo aqui com essa leitura, eu posso encaixar na minha prática (PARTICIPANTE 1).

O desconhecimento ou falta de consciência por parte dos alunos de pedagogia sobre os seus processos metacognitivos de construção do conhecimento não permite que os mesmos possam monitorá-los, de modo que se submetem a métodos pouco eficazes para uma real compreensão do texto científico. Tal constatação encontra respaldo em estudos que apontam para o caráter consciente e deliberado dos processos metacognitivos, o que explicaria, em parte, a dificuldade de muitos estudantes em compreender os textos acadêmicos, com sua estrutura e linguagem particular, que requerem “um conhecimento sobre o conhecimento” a fim de uma real compreensão leitora.

Weinert (1987) defende que a metacognição abrange não só a tomada de consciência dos processos cognitivos, mas também o controle deliberado e consciente dos mesmos, e refere como atributos do pensamento metacognitivo: 1) o conhecimento sobre os próprios processos cognitivos; 2) a tomada de consciência desses processos; e 3) o seu controle (RIBEIRO, 2003, p.113).

Dessa forma, procuramos investigar quais as estratégias metacognitivas dos alunos ao realizarem a leitura de textos acadêmicos, tendo em vista que a consciência desse processo esclarece o percurso individual de cada estudante em sua busca e construção do conhecimento, como nos mostra os relatos dos participantes:

Então, na primeira leitura eu já vou pegando algumas ideias, enxugando algumas palavras, colocando alguns conceitos-chave, marcando embaixo, aí depois é que eu vou fazer uma segunda

leitura. No caso aqui é porque não deu tempo, mas na segunda leitura é como se fosse passando o pente fino, até procurar saber o que é que o autor está querendo colocar, o que ele está querendo dizer, ou seja, seguindo aquela questão das ideias-chave [...] (PARTICIPANTE 1).

Eu leio uma vez só em voz alta, para eu escutar. Eu acabo pegando a informação assim. Leio em voz alta, me concentro mais, aí eu grifo as partes que eu acho mais interessantes e faço um pequeno resumo com as minhas palavras do lado do texto mesmo.

[...] Aí, quando eu perco a concentração, eu volto para a mesma parte. Se eu não entendi a parte, eu volto para ela (PARTICIPANTE 4).

A leitura envolveria, portanto, a interação entre o indivíduo e o texto. Na verdade, a leitura implicaria um nível de adequação entre as dimensões léxicas, sintáticas, semânticas e axiológicas do leitor e do texto, em que a apreensão do sentido pode ser consolidada a partir de estratégias de leitura que envolvem aspectos metacognitivos, porque são conscientes e sequenciais, deliberadamente seletivos de alguns aspectos textuais mais relevantes.

A metacognição na atividade de leitura consiste num conjunto de estratégias centradas no controle planejado e deliberado das atividades de compreensão que pode remeter a atividades de memória, aprendizagem, linguagem e atenção. A leitura centrada no conteúdo é uma atividade estritamente cognitiva, enquanto a detecção da necessidade de correções dos rumos de leitura se configura como atividade metacognitiva.

Eu nunca tinha pensado que a minha estratégia era outra antes. Na verdade, nem tinha estraté-

gia, porque é tão mais simplificado estudar na escola [...]. Eu fazia a leitura para a prova e pegava o resumo do professor [...] eu só passei a fazer os meus depois que entrei na faculdade (PARTICIPANTE 5).

Resumo: sempre eu faço um resumo quando estou estudando para a prova ou então quando eu vou apresentar seminário. Eu não consigo! Eu só entendo, de fato, para falar ou pra escrever, quando eu leio com a minha letra. Tenho que escrever, como se fosse uma síntese do texto para que eu vá estudando através da minha letra, porque se eu vou estudar só no texto aqui, parece que não entra legal na minha mente (PARTICIPANTE 4).

Vale salientar que os bons leitores são capazes de discutir suas estratégias metacognitivas, avaliando sua compreensão, selecionando os procedimentos mais adequados: ler com atenção redobrada, reler, ler de modo seletivo, grifar, resumir, identificar e solucionar problemas de compreensão.

A metacognição da leitura trata do problema do monitoramento da compreensão feito pelo próprio leitor durante o ato da leitura. O leitor em determinados de sua leitura, volta-se para si mesmo e se concentra não no que está lendo, mas no processo que, conscientemente utiliza para chegar ao conteúdo (LEFFA, 1996, p. 46).

Diante dos resultados obtidos, voltamos a refletir sobre papel primordial da universidade em fomentar a construção do conhecimento e, conseqüentemente, da relação que se estabelece com a leitura e os processos metacognitivos. Numa perspectiva sociointeracionista, é essencial que o papel do professor seja de mediador entre o aluno e o conhecimento e não de mero reproduzidor de ideias alheias. O corolário dessa perspectiva

se traduz na ênfase da aprendizagem e da intervenção do adulto (mais experiente) para estabelecer situações interativas que, por meio da mediação semiótica, favoreçam o planejamento e a regulação das atividades de aprendizagem do aluno face à mediação do outro, tendo em vista que “[...] as situações mais efetivas da aprendizagem são aquelas em que os alunos são orientados por seus professores para facilitar-lhes a aquisição e desenvolvimento de auto-regulação” (MARTÍN; MARCHESE, 1995, p. 30).

Em síntese, a consideração da aprendizagem numa orientação metacognitiva apresenta diversas vantagens, de entre as quais a de salientar: 1) a auto-apreciação e o auto-controle cognitivos como formas de pensamento que o sujeito pode desenvolver e que lhe permitem ter um papel ativo e construtivo no seu próprio conhecimento o foco de atuação, no nível metacognitivo, é desenvolver nos alunos aquelas competências, tanto quanto o seu desenvolvimento e prontidão cognitivos lhe permitem; 2) a metacognição abre novas perspectivas para o estudo das diferenças individuais no rendimento escolar, uma vez que destaca o papel pessoal na avaliação e controle cognitivos alunos com idênticas capacidades intelectuais podem ter diferentes níveis de realização escolar, devido à forma como cada um atua sobre os seus próprios processos de aprendizagem; 3) a metacognição, apesar de estar dependente do desenvolvimento cognitivo, como já foi referido, também favorece e é o motor do próprio desenvolvimento, uma vez que permite ao sujeito ir mais longe no seu nível de realização (RIBEIRO, 2003, p. 115)

No entanto, contrapondo-se a essa perspectiva, a visão produtivista de conhecimento seguida nas universidades brasileiras está se tornando cada vez mais

hegemônica. Exigem-se demandas quantitativas a professores e alunos, comprometendo, sobremaneira, a qualidade das produções acadêmicas, bem como o processo de formação desses sujeitos. É um ciclo vicioso que se descortina e que parece não vislumbrar uma saída possível. Entretanto, a realidade é muito mais complexa, e exemplos contrários ou diferentes desse modelo são possíveis. É o que mostraremos a seguir.

A partir de um exemplo de nossa experiência acadêmica podemos ilustrar como são possíveis novas formas de lidar com o conhecimento, representado pela publicação de um livro, fruto de um projeto de pesquisa intitulado “Processos de formação de professores para a leitura e a construção do conhecimento: uma proposta de reflexão-intervenção”, iniciado 2007 e concluído em 2010.

Inicialmente, a ideia da professora coordenadora da pesquisa era publicar o livro em forma de artigos escritos pelos próprios bolsistas. Mas, por estar aberta a novas possibilidades e entender que o seu objeto de estudo precisava de outros olhares para ser melhor compreendido, acabou convidando outros professores para compor o livro, intitulado “Ética, sociabilidade e educação”.

No decorrer do livro é possível perceber que ele lança múltiplos olhares sobre a mesma problemática. Cada um na sua área e experiência profissional contribui para compreender o fenômeno da relação entre a leitura e o conhecimento na universidade, em especial, no Curso de Pedagogia da UECE. É a interdisciplinaridade acontecendo de fato, em que diversas áreas do conhecimento dialogam na elucidação de um mesmo problema. Concordamos com Moraes quando destaca a respeito dessa perspectiva:

A descoberta de uma axiomática comum entre as diferentes disciplinas é hoje uma questão fundamental, pois implica um avanço mais qualitativo na produção do conhecimento. Ela nos acena com a possibilidade de saída da crise de fragmentação que caracteriza os sistemas educacionais e, em decorrência, o conhecimento atual. Essa busca de um ponto de encontro entre as diferentes disciplinas do conhecimento humano nos encaminha para a interdisciplinaridade e para a transdisciplinaridade, termo criado por Piaget ao falar de um estágio superior chamado “transdisciplinar” (MORAIS, 1997, p. 97).

A problemática da dificuldade dos alunos na universidade em relação à leitura de textos teóricos descrita no livro não está relacionada apenas com o processo de leitura em si, mas também com o modo como o aluno vê e se identifica com o curso, com a capacidade de se inserir ou não na comunidade discursiva do meio acadêmico, com as experiências vividas anteriormente com a leitura e prática pedagógica e com os pressupostos epistemológicos que embasam a concepção de conhecimento, de ciência e, conseqüentemente, de leitura. Todas essas variáveis que estão relacionadas com a dificuldade de leitura acadêmica dos alunos interferem, direta ou indiretamente, em seu processo de construção do conhecimento. Não podemos cair em um discurso fatalista de que não existem outras possibilidades de se conceber o conhecimento na universidade.

### **Considerações finais**

Nossa proposição acerca do conhecimento se aproxima enormemente das ideias de Paulo Freire, destacadas por MacLaren, Leorard e Gadotti (1998, p. 30):

Para Paulo Freire, o conhecimento é construído de forma integradora e interativa. Não é algo pronto a ser “apropriado” ou “socializado”, como sustenta a pedagogia dos conteúdos. Conhecer e descobrir e construir, e não copiar. Na busca do conhecimento, Paulo Freire aproxima o estético, o epistemológico e o social. Para ele é preciso reinventar um conhecimento que tenha “feições de beleza” (MACLAREN; LEORARD; GADOTTI, 1998, p. 30).

Para podermos lidar com o conhecimento de modo a propiciar uma formação mais rica, viva e profunda aos nossos alunos, precisamos desenvolver experiências de ensino de forma dialógica, observando as suas potencialidades e os seus limites, construindo-o, junto com eles, de forma colaborativa e processual, pois, desse modo, cremos se tornar mais provável encontrar o caminho da descoberta e, conseqüentemente, da realização acadêmica, da satisfação e do crescimento pessoal e profissional, ou seja, haverá mais condições de converter o não saber, como algo estático e definitivo, em “[...] ainda não saber, provisório, relativo e potencial” (ESTEBAN, 2001, p. 23), e ultrapassar as dificuldades que foram produzidas ao longo da sua formação escolar, em um processo de compreensão e elaboração criativa de conhecimento novo, vislumbrando sempre a possibilidade de “vir a saber”.

Para tanto, faz-se necessário abertura para o diálogo e troca de impressões, gerando avaliações mais aproximadas do processo de aprendizagem. Por essa razão, nós, professores, devemos vislumbrar o ensino numa perspectiva crítica, democrática e ética. “A necessária promoção da ingenuidade à criticidade não deve ser feita à distância de uma rigorosa formação ética ao

lado sempre da estética. Decência e boniteza de mãos dadas” (FREIRE, 1996, p. 36).

Nessa mesma linha de pensamento, Freire (1993) nos chama a atenção para o fato de que ensinar não é transferência de conhecimento que resulte numa memorização mecânica por parte do aluno, mas é preciso que este passe pela experiência de apropriação, que demanda, necessariamente, um determinado nível de compreensão, que exige uma relação ativa com esse conhecimento. É claro que isso necessita de sua parte uma busca, mas que não se realizará com o devido sucesso se não houver, por parte do professor, uma mediação através de orientações explícitas e precisas. De qualquer modo, o processo de construção de conhecimento vivido pelo aluno envolve intencionalidade, determinação e efetivação das duas partes: aluno e professor, pois, ensinar implica estudar, que é uma atividade exigente e complexa, possibilitada por meio de estratégias cognitivas e metacognitivas.

O curso de pedagogia, por trabalhar com formação de professores, precisa romper com a visão do conhecimento como algo definitivo e incontestável, descobrindo e desenvolvendo novas práticas pedagógicas de ensino, de forma que permita ao discente se posicionar frente às teorias e elaborar suas próprias ideias. Para que isso ocorra, a relação entre professor e aluno precisa ser repensada, para que ambos possam se tornar sujeitos na construção do conhecimento, tendo a pesquisa como elo de aproximação entre eles.

Outro problema vinculado aos processos de construção do conhecimento é o da relação teoria e prática, ao coloca-las em polos distantes e separados, conferindo-lhes um poder de explicação em si mesmas, o que

não faz sentido algum, até mesmo quando postas diante da realidade, engessando o processo dinâmico do conhecimento. O estudo da teoria por ela mesma não garante sua aplicação efetiva na prática, porque não há uma preocupação constante de se estabelecer as possíveis relações entre o que dizem as teorias e o campo prático. Não há, até mesmo, o que os autores chamam de teorização, que é justamente colocar de forma abstrata as teorias em movimento, em diálogo com a realidade, mesmo sem ter chegado à prática do real, de fato. Dessa forma, os alunos que já trabalham na área da educação podem contribuir com os colegas que não têm o conhecimento advindo da experiência, o que muito contribui no sentido de se estabelecer relações entre teoria e prática.

O processo de produção do conhecimento na universidade, de modo geral, ainda se assenta na concepção da ciência moderna, em que o conhecimento é tido como cópia fiel da realidade e sua verdade anunciada como a única possível. Ao mesmo tempo, cumpre destacar que há iniciativas em outra direção, o que se revela um campo fértil para a possibilidade de rupturas muito interessantes, como a de compreender que todos os sujeitos são capazes de produzir conhecimento se houver diretrizes que propiciem essa habilidade.

Ou seja, o conhecimento não deve ser visto como privilégio e propriedade de alguns, ainda que estes sejam professores-pesquisadores, mas sim um exercício possível a todos que o buscam com afincamento. Cabe-nos destacar que o conhecimento só tem valor real quando ultrapassa a conotação individual e assume um caráter coletivo, tendo em vista descobertas que contribuam positivamente na resolução de problemas que nos afligem, para vivermos melhor em sociedade.

## Referências

CHARLOT, Bernard. *Da relação com o saber: elementos para uma teoria*. Porto Alegre: ArtMed, 2000.

CHARLOT, Bernard. Formação de professores: a pesquisa e a política educacional. In: Pimenta, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro (org.). *Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*. São Paulo: Cortez, 2002.

ESTEBAN, Maria Teresa. Avaliação no cotidiano escolar. In: ESTEBAN, Maria Teresa (org.). *Avaliação: uma prática em busca de novos sentidos*. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

FIORENTINI, Dario; SOUZA Jr. Arlindo José; MELO, Gilberto Francisco Alves de. Professor reflexivo? Aparentamentos para o debate. In: GERALDI, Corinta Maria Grisólia; FIORENTINI, Dario; PEREIRA, Elisabete Monteiro Aguiar (org.). *Cartografias do trabalho docente: professor(a) pesquisador(a)*. Coleção Leituras do Brasil. Campinas: Mercado de Letras; Associação de Leitura do Brasil - ALB, 1998.

FREIRE, Paulo. *Professora sim, tia não*. São Paulo: Olho D'Água, 1993.

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

LEFFA, Vilson J. *Aspectos da leitura: uma perspectiva psicolinguística*. Porto Alegre: Sagra, 1996.

LIBÂNEO, José Carlos. Reflexividade e formação de professores: outra oscilação do pensamento pedagógico brasileiro? In: PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro (org.). *Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*. São Paulo: Cortez, 2002.

MACLAREN, Peter; LEONARD, Peter; GADOTI, Moacir (org.). *Paulo Freire: poder, desejo e memórias de libertação*. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

MARTÍN, Elena; MARCHESI, Alvaro. Desenvolvimento metacognitivo de aprendixagem. In: COLL, César; PALACIOS, Jesus; MARCHESI, Alvaro (org.). *Desenvolvimento psicológico e educação: necessidades educativas especiais e aprendizagem escolar*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

MORAIS, Maria Cândida. *O paradigma educacional emergente*. Campinas: Papyrus, 2003.

MOSER, Paul K.; MULDER, Dwayne H.; TROUT, J. D. *A teoria do conhecimento: uma introdução temática*. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

PAVIANE, Jayme. *Problemas de filosofia da educação*. Petrópolis: Vozes, 1988.

PIMENTA, Selma Garrido; ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos (org.). *Docência no ensino superior*. São Paulo: Cortez, 2002.

RIBEIRO, Célia. Metacognição: um apoio ao processo de aprendizagem. *Revista Psicologia: Reflexão e Crítica*, v. 16, n. 1, p. 109-116, 2003.

RIBEIRO, Rosa Maria Barros; PRATA, Helano Maciel Cavalcante; VIEIRA, Rafael Rodrigues; QUINTELA, Edilane Domingos. Leitura de textos teóricos e construção de conhecimentos no curso de pedagogia. In: RIBEIRO, Rosa Maria Barros; PEIXOTO, Renata Castelo; COSTA, Exedito Wellington Chaves; PINHEIRO, Joserlene. (org.). *Leitura e construção do conhecimento na universidade*. Fortaleza: EdUECE/ABEU, 2002.

# ÉTICA E EDUCAÇÃO: A FORMAÇÃO DO SUJEITO NUMA SOCIEDADE EM CRISE

<https://doi.org/10.47149/978-85-7826-821-3/cap5>

## **FRANCISCO MÁRIO CARNEIRO DA SILVA**

Graduado em Pedagogia pela Universidade Estadual do Ceará. Integrante do Grupo de Pesquisa em Gramática, Aquisição e Cognição (GRÃO). Atualmente pesquisa sobre a inserção e atuação de homens professores de Educação Infantil (Educação) e a constituição discursiva da identidade de homens professores de Educação Infantil, mapeando suas crenças através do Sistema de Transitividade da teoria sistêmico-funcional (Linguística Aplicada).

E-mail: mariocarter1294@gmail.com

## **VANESSA MARIA ARAÚJO DE OLIVEIRA**

Graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual do Ceará (UECE). Agente Escolar da Secretaria Municipal de Educação (SME) vinculada ao Distrito 3. Mediadora de Leitura no CEI Antônio Valdinar de Carvalho Custódio. Atualmente pesquisa sobre as Múltiplas Linguagens na Educação Infantil, como reconhecimento da aprendizagem e desenvolvimento integral da criança, através da inserção das Artes no processo de alfabetização.

E-mail: vanessaaraj@gmail.com

## Introdução



proposta do presente artigo é refletir sobre a necessidade de uma educação de valores e para a cidadania, destacando a formação do sujeito numa sociedade em crise.

Apontamos essa crise como sendo provedora de um estado de medo proporcionado por um artifício tão usado de dominação na sociedade: a violência.

A violência está cada vez mais acentuada na sociedade brasileira, observa-se a crescente adesão à violência como uma resposta possível aos problemas que se mostram tão presentes no cotidiano do país. Pensamos que a resposta dada a essa problemática deve ser moralmente orientada, por isso, aderimos a uma reflexão ética e educacional acerca da questão mencionada. Nesse sentido, objetivamos reforçar a necessidade de pensar um sujeito ético, consciente, crítico e autônomo, que se orienta moralmente ante a uma sociedade em crise, através de uma perspectiva educacional diferente da que está posta.

Assim sendo, desenvolvemos três tópicos de discussão: o primeiro anunciando a crise na sociedade, o segundo versando sobre ética e moral no contexto da crise anunciada e, por último, um tópico dando ênfase a uma educação de valores e para a cidadania.

## A crise na sociedade

Mário Ferreira dos Santos, em seu livro “Invasão Vertical dos Bárbaros” (2012), prescreve um retorno ao barbarismo em nossos dias, destacando a presença de uma mentalidade não civilizada, inculta e que combate toda e qualquer manifestação cultural que tenta se estabelecer. Mentalidade essa que tende a supervalorizar a força e animalidade do homem em detrimento da inteligência e da capacidade de discernir sobriamente.

A tese levantada pelo autor toma significado se por um minuto paramos e refletimos sobre tudo o que tem acontecido na sociedade brasileira. Referimo-nos, em especial, à ascensão do crime e ao uso da violência como meio de dominação e conquista, que tem produzido um estado de medo nas pessoas.

A condição em que a sociedade se encontra na contemporaneidade é um estado constante de medo, dado o aumento significativo de homicídios, do narcotráfico, da ascensão das facções criminosas que dominam boa parte da sociedade, assim como por conta do atentado deliberado contra a vida humana.

A violência tem sido o instrumento mais utilizado para dominar e conquistar. Domínio, diz-se, pois as relações sociais se dão através da mais legítima disputa de poder, em que o mais forte domina o menos forte e o fraco. Conquista, visto que a violência é o meio mais utilizado para a obtenção do que se deseja – mesmo que em detrimento do direito do outro.

A sociedade, como a idealizamos, possui uma organização que a mantém coesa e viva, onde direitos e deveres são estabelecidos, onde o cidadão, junto de seus pares, ordena, através de um consenso, a vida em

sociedade. Contudo, existem alguns fatores que impedem essa coesão, adoecendo o cidadão e, conseqüentemente, afetando diretamente a vida social do mesmo.

Nos dias atuais, o individualismo tem se apresentado como um dos fatores desorganizadores da sociedade. O individualismo, isto é, a supremacia da vontade pessoal e o suprimento do desejo particular de uma parcela da sociedade, tem produzido e legitimado o uso da violência como o principal instrumento para se apossar do poder.

Evocando Tocqueville, Bauman lembra que:

O indivíduo é o pior inimigo do cidadão [...]. O “cidadão” é uma pessoa que tende a buscar seu próprio bem-estar através do bem-estar da cidade – enquanto o indivíduo tende a ser morno, cético ou prudente em relação à “causa comum”, ao “bem comum”, à “boa sociedade” ou à “sociedade justa (BAUMAN, 2001, p. 49-50).

Infelizmente, o medo apresenta um poder, de modo que a ideia de Nietzsche (2007, p. 118), segundo o qual “[...] não se deve desejar que diminua o medo entre os homens, porque o medo obriga os homens a serem fortes, terríveis, se a ocasião se apresentar [...]”, continua bastante atual. Basta pensar em como o Estado e outras entidades que exercem poder social utilizam o medo para nos lembrar que a busca pelo suprimento da vontade individual em detrimento do direito do outro reforça a violência como instrumento de dominação.

Seguindo em consonância com o que nos diz Nietzsche, Gávria (2011), em seu estudo sobre a convivência com a violência em um contexto de criminalidade, ajuda-nos a pensar como que o indivíduo que intenta ver suas vontades e desejos serem realizados, custe o

que custar, utiliza-se da violência para dominar e conquistar. A autora advoga que: “O imaginário do medo possibilita ao Estado, e demais entidades representantes do poder social, desenvolver medidas cada vez mais autoritárias, leis cada vez mais punitivas, legitimadas por demandas sociais de proteções reais ou imaginárias contra a violência” (GAVÍRIA, 2011, p. 68).

A violência sofrida, nesse sentido, torna-se simbólica e representativa. Se alguma entidade que representa o poder social domina “com mãos de ferro”, o indivíduo, em especial – o inimigo do cidadão –, apropria-se de tal instrumento para dominar seus semelhantes e obter a satisfação de seus interesses pessoais.

Bauman (2001, p. 50) elenca que um dos lados da individualização “[...] parece ser a corrosão e a lenta desintegração da cidadania”. Ou seja, a vida em sociedade, que idealizamos ser ordeira e coesa, é desestruturada e se torna caótica quando o indivíduo não se assume enquanto um cidadão. Nesse sentido, o autor nos recorda que:

Se o indivíduo é o pior inimigo do cidadão, e se a individualização anuncia problemas para a cidadania e para a política fundada na cidadania, é porque os cuidados e preocupações dos indivíduos enquanto indivíduos enchem o espaço público até o topo, afirmando-se como seus únicos ocupantes legítimos e expulsando tudo mais do discurso público (BAUMAN, 2001, p. 51).

Diante do exposto, entende-se que há uma supervalorização do direito individual que afeta diretamente a sociedade, visto que uns possuem direitos atendidos, enquanto que outros ficam a desejar.

Existem direitos básicos que estão sendo deliberadamente amputados do cidadão. O direito, ressalta

Mounier (1976 *apud* ROCHA, 2010, p. 25): “[...] é a garantia institucional da pessoa”. Infelizmente, esse fator está presente de forma bastante acentuada em nossa sociedade, principalmente porque uns gozam do direito dos outros. O direito à vida não é um direito básico de todo cidadão? O direito de ir e vir, como avaliar?

A sociedade brasileira vivenciou em meados de 2016 a ascensão e domínio de facções criminosas, de modo que todos puderam visualizar a gradual perda de liberdade que se consolida em nossos dias. O direito de ir e vir foi, desse modo, amputado por divisões faccionais, em que de um lado impera uma facção e de outro sua rival, de modo que moradores do “lado A” não são permitidos transitar no “lado B”. Familiares se distanciaram, alunos mudaram, abruptamente, de escola e cidadãos perderam seus empregos por conta dessa gravíssima situação de nossos dias.

Outro exemplo a ser citado é o fato de que a vida humana é tratada com desprezo, e um indivíduo possui, muitas vezes, o direito de tirar, a qualquer custo e por qualquer motivo, a vida de outro. Como dissemos em linhas anteriores: o mais forte domina o menos forte e o fraco.

Santos (2012, p. 29) ressalta que “O crescente aumento da criminalidade não é algo que acompanhe os índices do progresso humano, porque o verificável não aponta nenhum laço superior, mas retornos à brutalidade e ao crime friamente premeditado como nunca conhecera a humanidade”.

Um princípio ligado à tradição cristã, que dá ênfase ao que de mais bonito pode existir na humanidade, foi esquecido em nossos dias: amor ao próximo. Bauman (2004), no entanto, destaca que o amar ao próxi-

mo, não de modo piegas e romantizado, mas como um dever de valorização e respeito do outro – portanto, valorização e respeito do direito do outro –, configura-se como a origem e meio de manter a humanidade do homem existente.

As rotinas de coabitação não dão conta de manter o homem plenamente humano, mas o princípio do amor ao próximo sim. Amar ao próximo, salienta Bauman (2004, p. 100), faz com que “[...] a sobrevivência de um ser humano se torne a sobrevivência da humanidade no homem”.

A pergunta que deve ser feita é: o que seria, então, esse “amar ao próximo”? Bauman (2004) nos lembra que nos amamos porque compreendemos que nossas peculiaridades são importantes para os demais habitantes da sociedade, e que “[...] o mundo a minha volta seria mais pobre, menos interessante e promissor se eu subitamente deixasse de existir ou fosse para outro lugar” (BAUMAN, 2004, p. 103).

Do mesmo modo, se amo o próximo como amo a mim mesmo, reconheço a importância da existência do outro, dado que as particularidades do outro são indispensáveis para a harmonia da sociedade, pois com ele o mundo fica igualmente rico e valioso. Assim sendo, amar ao próximo como amo a mim é “[...] respeitar a singularidade de cada um – o valor de nossas diferenças, que enriquecem o mundo que habitamos em conjunto e assim o tornam um lugar mais fascinante e agradável, aumentando a cornucópia de suas promessas” (BAUMAN, 2004, p. 103).

Como se observa, não desmerecemos a singularidade de cada ser, mas conservamos o respeito pelo outro, sobretudo por seus direitos como cidadão. Infe-

lizmente, esses são valores esquecidos. Esquecemos da importância de valorizar o outro como valorizamos a nós próprios, respeitar o outro como nos respeitamos e prezar pelo bem-estar do outro como prezamos pelo nosso.

Para que o leitor se situe nessa discussão, gostaríamos de fazer uma diferenciação conceitual. Tratamos aqui do problema do individualismo, mas consideramos que cada cidadão possui sua individualidade. Não negamos o direito de ser peculiar, com interesses pessoais e particulares. O que é questionado aqui é a satisfação do interesse individual em detrimento do interesse do coletivo. A sociedade, como mencionamos em linhas anteriores, é organizada para que os cidadãos desfrutem de direitos e obedeçam a deveres, de modo a mantê-la harmônica. Contudo, o individualismo pressupõe o deliberado direito de obter satisfação de vontades e desejos pessoais, além de não seguir o dever de atender ao direito do outro. Nesse sentido, Mounier (1976 *apud* ROCHA, 2010), sobre o individualismo, complementa:

O individualismo é um sistema de costumes, de sentimentos, de ideias e de instituições que organiza o indivíduo partindo de atitude de isolamento e de defesa. Foi o individualismo que constituiu a ideologia e a estrutura dominante da sociedade burguesa ocidental entre o século XVIII e o século XIX. O homem abstrato, sem vínculos e nem comunidades naturais, deus supremo no centro de uma liberdade sem direção e sem medida, sempre pronta a olhar os outros com desconfianças, calculismo ou reivindicações em relações aos outros, ao lado de instituições reduzidas a assegurar a convivência mútua dos egoísmos. Ou o seu melhor rendimento pelas associações viradas para o lucro: eis a forma de civilização que vemos agonizar, sem dúvida uma

das mais pobres que a história já conheceu. É a própria antítese do personalismo e o seu mais direto adversário (MOUNIER *apud* ROCHA, 2010, p. 22).

Com a contribuição desse pensamento, apontamos que cada cidadão possui sua particularidade, e o progresso da humanidade está firmado na contribuição que cada ser oferece, a partir de sua individualidade. Contudo, da fala do autor, podemos destacar que, quando se busca o individualismo, busca-se um homem que está apartado do estado e dos demais indivíduos. Nesse sistema de costumes, o homem é abstrato, não possui vínculos e é detentor de uma liberdade suprema e ilimitada (ROCHA, 2010).

O que intentamos a dizer desde o início é que o individualismo pressupõe uma independência radical do indivíduo, em que este se encontra distante dos outros, numa relação de apatia e desmerecimento do direito do outro.

Como foi dito anteriormente, a noção de independência no individualismo é tão radical que, além de representar a liberdade em relação ao Estado, representa também uma cisão em relação aos outros indivíduos. Desse modo, lembra-nos Mounier (1976 *apud* ROCHA, 2010, p. 26): “[...] o individualismo não pode dar conta de fundar uma sociabilidade”.

Nossa proposta, neste artigo, além de apresentar uma crise presente na sociedade que influencia e afeta diretamente a educação, é reforçar a importância do respeito à moral, à ética e uma noção de sociabilidade necessária para se viver.

Em diálogo com Bauman (2001) e Arendt (2016), compreendemos que a origem da crise descrita em li-

nhas anteriores recai no esquecimento da tradição. Bauman (2001), cita que é difícil conceber a moralidade indiferente às consequências das ações e que foge da responsabilidade pelos efeitos que tais ações podem ter sobre outras pessoas. Além do mais, destaca que o advento da instantaneidade conduz a cultura e a ética humanas a um território onde a maioria dos hábitos aprendidos para lidar com os afazeres da vida perdeu sua utilidade e sentido. Sobre o sentimento de inutilidade e a falta de sentido dos hábitos, o autor destaca que “[...] os homens e mulheres do presente se distinguem de seus pais vivendo num presente ‘que quer esquecer o passado e não parece mais acreditar no futuro’” (BAUMAN, 2001, p. 163). Contudo, ressalta que:

[...] a memória do passado e a confiança no futuro foram até aqui os dois pilares em que se apoiavam as pontes culturais e morais entre a transitoriedade e a durabilidade, a mortalidade humana e a imortalidade das realizações humanas, e também entre assumir a responsabilidade e viver o momento (BAUMAN, 2001, p. 163).

Arendt ressalta que olhamos para o passado com um certo demérito, mas reforça que o passado é uma força atuante:

A primeira coisa a ser observada é que não apenas o futuro – “a onda do futuro” –, mas também o passado é visto como uma força, e não, como é praticamente todas as nossas metáforas, como um fardo com que o homem tem de arcar e de cujo peso morto os vivos podem ou mesmo devem se desfazer em sua marcha para o futuro (ARENDRT, 2016, p. 36-37).

Além do mais, a autora parte da premissa de Tocqueville, que diz que “Desde que o passado deixou de

lançar luz sobre o futuro, a mente do homem vagueia nas trevas” (TOCQUEVILLE, 1945 *apud* ARENT, 2016, p. 32). Arendt olha a tradição com bons olhos. Entende-a, aludindo a René Char, como o testamento que legitima e orienta o herdeiro para a posse de seus direitos.

Seja como for, é a ausência de nome para o tesouro perdido que alude o poeta ao dizer que nossa herança foi deixada sem testamento algum. O testamento, dizendo ao herdeiro o que será seu direito, lega posses do passado para um futuro. Sem testamento ou, resolvendo a metáfora, sem tradição – que selecione e nomeie, que transmita e preserve, que indique onde se encontram os tesouros e qual o seu valor – parece não haver nenhuma continuidade consciente no tempo, e portanto, humanamente falando, nem passado nem futuro, mas tão somente a sempiterna mudança do mundo e o ciclo biológico das criaturas que nele vivem (ARENDR, 2016, p. 30-31).

Arendt (2001) ressalta que houve, ao longo da história, um esfacelamento da tradição, que gerou, como consequência, a perda da sabedoria e da capacidade de discernir. A proposta deste artigo, como já mencionamos, é refletir sobre uma crise na sociedade, descrita em linhas anteriores, que tem sua origem nessa perda da tradição.

Tradição, vale lembrar, não no sentido do que é retrógrado e que se faz necessário deixar num passado esquecido, mas o que há de válido e necessário, o que precisa ser conservado. Diante de tudo que expomos até aqui, consideramos que valores e direitos, como liberdade, direito à vida digna, respeito, compaixão, amabilidade, justiça, responsabilidade e autonomia, devem ser não só preservados, como também incentivados em nossos dias.

## Ética e moral em contexto

Raskólnikov, personagem de “Crime e castigo”, romance do escritor russo Fiódor Dostoiévski publicado em 1866, serve-nos de exemplo para ilustrar o que fora até agora mencionado sobre uma deliberada postura individualista. Na trama da obra em questão, Raskólnikov comete um crime e tenta justificar tal ato com base em sua teoria: que grandes homens são absolvidos pela história – como Napoleão, exemplo usado pelo próprio personagem.

Raskólnikov se acha um ser imponente e “extraordinário”, automeia-se o legislador que cria suas próprias leis. Raskólnikov é o arquétipo do homem, que, na ausência de uma moral preestabelecida, cria suas próprias leis. Exemplo perfeito do homem que, ao seu bel-prazer, permeado por um individualismo egoísta, estabelece sua própria moral.

Compreendemos que “[...] o comportamento humano prático-moral, ainda que sujeito a variação de uma época para outra e de uma sociedade para outra, remota até as próprias origens do homem como ser social” (VÁZQUEZ, 2018, p. 17). Ou seja, existe uma consciência moral na sociedade. Contudo, diante do que expomos até agora, refletimos que essa consciência está em desuso na atualidade. Desse modo, vale situar a ética e a moral no contexto da crise aqui apresentada.

Em diálogo com Vázquez (2018), entendemos que os problemas éticos são caracterizados por sua generalidade, isto é, distinguem-se dos problemas que se apresentam nas situações concretas do cotidiano, também caracterizados como problemas morais. Pensou-se, por muito tempo, em éticas tradicionais, que a missão

do teórico ético é de legislar, ou seja, ditar normas e princípios pelos quais os indivíduos devem pautar seu comportamento. Entretanto, a função fundamental da ética, assim como de outras teorias, é “[...] explicar, esclarecer ou investigar uma determinada realidade, elaborando os conceitos correspondentes”. (VÁZQUEZ, 2018, p. 20).

Nesse sentido, a ética “[...] é a teoria ou ciência do comportamento moral dos homens em sociedade” (VÁZQUEZ, 2018, p. 23). Enquanto ciência, ocupa-se de um setor da realidade humana que chamamos de moral. Vázquez (2018, p. 23) ressalta, ademais, que “[...] enquanto conhecimento científico, a ética deve aspirar à racionalidade e objetividade mais completas e, ao mesmo tempo, deve proporcionar conhecimentos sistemáticos, metódicos e, no limite do possível, comprováveis”.

A moral é definida pelo mesmo autor como “[...] um conjunto de normas, aceitas livre e conscientemente, que regulam o comportamento individual e social dos homens” (VÁZQUEZ, 2018, p. 63). Encontra-se na moral dois planos: o *normativo*, que são prescrições; e o *fatual*, que são as ações concretas. No plano normativo encontramos regras que postulam algum comportamento: “ama teu próximo como a ti mesmo”; enquanto que no plano fatual estão as ações concretas: atos de respeito com as pessoas, denúncia de uma injustiça, etc. (VÁZQUEZ, 2018).

Vale ressaltar que “O normativo está, por sua vez, numa especial relação com o fatual, pois toda norma, postulando algo que deve ser, um tipo de comportamento que se considera devido, aponta para a esfera dos fatos, porque inclui uma exigência de realização” (VÁZQUEZ, 2018, p. 64).

O normativo aponta para o fatural, a prescrição indica uma ação concreta. Entretanto, embora o normativo exista para ser realizado, isto é, torne-se fatural, não necessariamente essa norma é cumprida. Mas, Vázquez (2018, p. 65) ressalta que “[...] o fato de que numa comunidade não se cumpra ou por todos ou por uma parte mais ou menos numerosa de seus membros a norma “não te tornes cúmplice de uma injustiça” não invalida, de modo algum, a exigência de que ela seja posta em prática”.

As normas existem e possuem validade independentemente do cumprimento ou violação. “Não há normas que sejam indiferentes à sua realização”, ressalta Vázquez (2018, p. 65).

Utilizamos no início desta seção o exemplo de Raskólnikov, personagem de “Crime e castigo”, para ressaltar o exemplo de pessoas que criam suas próprias regras e a utilizam a seu bel-prazer, mesmo que em detrimento do direito do outro. Vázquez (2018, p. 68) ressalta que “[...] ao indivíduo como tal não é dado inventar os princípios ou normas, nem modificá-las de acordo com uma exigência pessoal”. Visto, principalmente, porque somos integrantes da sociedade. A sociedade existe em dependência do indivíduo, e o próprio é um ser social, por isso “[...] não tem sentido falar de uma individualidade radical fora das relações que os indivíduos contraem na sociedade” (VÁZQUEZ, 2018, p. 67).

A ideia de um ser extraordinário, absorvido pela história, é incabível quando refletimos que a conduta de alguns indivíduos não interessa ou afeta somente a eles. Existem certas condutas individuais que afetam diretamente outros, por isso a ideia de um individualismo egoísta, de um ser “humano extraordinário”, traz conse-

quências a outros, visto que a liberdade de matar dada a um afeta diretamente o direito à vida do outro, como é o caso em “Crime e castigo”. Diante disso, vale destacar que “[...] a moral possui um caráter social enquanto regula o comportamento individual cujos resultados e consequências afetam a outros” (VÁZQUEZ, 2018, p. 68).

## **A educação cidadã e a formação de valores**

Em “A crise na educação”, texto originalmente publicado na coletânea “Entre passado e futuro”, Hannah Arendt anuncia uma crise na educação que faz parte de uma crise maior que assola a sociedade, caracterizada pela perda da autoridade e pela falta de respeito à tradição.

Arendt (2016, p. 234-235) aponta que as crianças são novas em um mundo velho. Para a autora, “[...] a criança [...] é nova em um mundo que lhe é estranho e se encontra em processo de formação; é um novo ser humano e é um ser humano em formação”. Nesse sentido, a criança deve ser preparada para o mundo, e nessa preparação se deve ter respeito à tradição e apreço à autoridade.

Em tempos tempestuosos como os nossos, vale lembrar que autoridade difere de autoritarismo. Arendt (2016, p. 240) evoca que “[...] a violência e o terror exercidos pelos países totalitários evidentemente nada tem a ver com autoridade [...]”. Para a autora em questão, a responsabilidade para com o mundo, isto é, o dever de manter o mundo existente, é uma característica fundamental da autoridade. Nas palavras de Arendt (2016, p. 239): “A qualificação do professor consiste em conhecer o mundo e ser capaz de instruir os outros acerca deste,

porém sua autoridade se assenta na responsabilidade que ele assume por este mundo”.

Nesse sentido, educar é preparar as crianças com antecedência para a tarefa de manter o mundo existente. Educar a criança para pôr o mundo em ordem passa pela compreensão que a existência do mundo material é fator fundamental para a existência do próprio homem.

Basicamente, estamos sempre educando para um mundo que ou já está fora dos eixos ou por aí caminha, pois é essa a situação humana básica, em que o mundo é criado por mãos mortais e serve de lar aos mortais durante tempo limitado. O mundo, visto que feito por mortais, se desgasta, e, dado que seus habitantes mudam continuamente, corre o risco de tornar-se mortal como eles. Para preservar o mundo contra a mortalidade de seus criadores e habitantes, ele deve ser, continuamente, posto em ordem. O problema é simplesmente educar de tal modo que um por-*em-ordem* continue sendo efetivamente possível, ainda que não possa nunca, é claro, ser assegurado (ARENDDT, 2016, p. 243).

Diante do exposto, consideramos a educação, embora sabendo que a mesma é muito diversificada em suas concepções, como um processo de aperfeiçoamento humano, que implica a capacidade do indivíduo em dar continuidade a sua evolução ou mesmo torná-la possível. A educação aqui vista, com noção à progressão humana, tem como interpretação agregar à vida do cidadão em construção ações transformadoras que evidenciam o respeito ao outro e que mantêm objetivos que reforçam a manutenção de uma sociedade justa e coerente.

Defendemos uma concepção de educação que prima pela tradição, que respeita a autoridade, uma educa-

ção de valores e para a cidadania, uma educação que proporciona aos incluídos meios para decidir sobre quais caminhos se deve seguir, de forma consciente e livre.

Sendo assim entendida como uma passagem não à “perfeição”, mas ao aperfeiçoamento, ao pleno desenvolvimento pessoal.

Compreendemos que a instituição escolar está em evidenciar não apenas os conhecimentos científicos, mas, para além disso, possui o papel de formar os cidadãos, com auxílio da ética e da educação para a cidadania. Logo, deve proporcionar conhecimentos que favoreçam os estudantes em sua relação com seus pares em sociedade, de modo livre, autônomo e crítico.

Ademais, a instituição escolar deve reforçar uma educação que torne os alunos conscientes e críticos, de modo que vivam em harmonia com seus pares. A educação de valores e para a cidadania visa formar um aluno ético, que respeite valores, tais como respeito, justiça e honestidade. Que preze e valorize os direitos e deveres que tornam a sociedade ordeira, bem como valorizem a coletividade.

Na perspectiva de se estudar uma educação de valores e para a cidadania, deparamo-nos com outras concepções de educação que complementam a concepção de educação que aqui defendemos. Uma das concepções que podemos citar é a educação em direitos humanos. Zluhan e Raitz (2014, p. 31) ressaltam que essa concepção de educação surge como resposta aos conflitos existentes na escola e na sociedade: “[...] diante das diferentes violências expressas cotidianamente na sociedade, a educação em direitos humanos aparece como uma alternativa para buscar respostas aos inúmeros conflitos existentes nas escolas e no seu entorno”.

Desse modo, a escola se mostra como uma instituição necessária no que tange à formação cidadã de cada indivíduo. Compreendemos que essa educação começa em casa, passa pela escola e tem sua efetivação na sociedade. Zluhan e Raitz (2014, p. 32) elencam que “[...] a escola constitui-se como uma das mais importantes organizações sociais que constrói, por meio das relações que se estabelecem no seu interior, inúmeros princípios concernentes a uma sociedade mais justa e igualitária”.

A ética se entrelaça aos interesses da educação e, por isso, refina o desenvolvimento humano, alinhando os sujeitos para o pleno desenvolvimento social. Esse desenvolvimento ocorre durante a estada do educando na instituição escolar, na relação entre comunidade escolar-aluno, aluno-aluno, e, por consequência, amplia-se à esfera social.

Portanto, consideramos que o papel da escola é mediar a trajetória da formação humana de cada educando, que, vale reforçar, não se limita às disciplinas curriculares, mas diz muito a respeito de uma formação ética, firmada em valores e com progressão numa cidadania efetiva do sujeito.

### **Considerações finais**

Até aqui, falamos sobre como a violência se faz presente enquanto instrumento de dominação e conquista, além de refletirmos sobre como que, numa sociedade individualista como a nossa, ela se apresenta de forma tão contundente. Do mesmo modo, destacamos que podemos refletir eticamente, por meio da educação, sobre a natureza dessa questão. Essa reflexão,

para além da mera especulação de problemas e idealização de soluções, possui, para nós, uma implicância necessariamente prática. Desse modo, ressaltamos a importância de promover uma educação de valores e para a cidadania.

Compreendemos, no entanto, que as questões levantadas até aqui, na verdade, são apenas a ponta do *iceberg*. Apontamos apenas um dos muitos aspectos passíveis à reflexão acerca da problemática apresentada. De modo que deixamos espaço para tantas outras discussões referentes ao mesmo assunto. É por perceber que existe insatisfação e objeção às diferentes e inúmeras manifestações de violência, que emergem com bastante força na atual sociedade brasileira, que compreendemos que a discussão acerca da referida problemática não se esgota aqui.

Dessarte, cabe-nos, enquanto estudiosos da educação, refletirmos sobre: 1) os alcances da educação para a cidadania, como ela pode contribuir para uma sociedade menos violenta, fazendo-se como uma educação que supera as concepções e práticas atuais; 2) acerca da responsabilidade compartilhada que deve existir entre Estado, família e escola para a efetivação de uma educação de valores e para a cidadania; 3) assim como as possibilidades de uma educação que vise desenvolver criticidade, autonomia e responsabilidade social nos nossos estudantes, de modo reflexivo e empático.

## Referências

ARENDDT, Hannah. *Entre o passado e o futuro*. São Paulo: Ed. Perspectiva, 2016. BAUMAN, Zygmunt. *Modernidade líquida*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2001.

BAUMAN, Zygmunt. *Amor líquido*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2004.

GAVÍRIA, M. R. Medo ao poder e poder do medo na construção de um território de violência. In: SANTOS, J. V. T.; TEIXEIRA, N. A.; RUSSO, M; (org.). *Violência e cidadania: práticas sociológicas e compromissos socia*. Porto Alegre: Sulina; Editora da UFRGS, 2011.

NIETZCHE, Friedrich. *A genealogia da moral*. 2. ed. São Paulo: Editora Escala, 2007. ROCHA, A. G. V. O individualismo e a contemporaneidade: a crítica de Emmanuel Mounier à perspectiva individualista. *Intuitio*, Porto Alegre, v. 3, n. 2, p. 16-31, nov. 2010.

SANTOS, Mário Ferreira dos. *Invasão vertical dos Bárbaros*. São Paulo: É Realizações, 2012.

VÁZQUEZ, Adolfo Sánchez. *Ética*. 38. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.

ZLUHAN, M. R.; RAITZ, T. R. A educação em direitos humanos para amenizar os conflitos no cotidiano das escolas. *Estudos Pedagógicos (on-line)*, Brasília, v. 95, n. 239, p. 31-54, jan./abr. 2014.

# A ÉTICA COMO MEDIAÇÃO INDISPENSÁVEL À FORMAÇÃO DOCENTE

<https://doi.org/10.47149/978-85-7826-821-3/cap6>

## **RAMON XAVIER PEREIRA**

Graduando em pedagogia pela Universidade Estadual do Ceará (UECE). Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Filosofia da Educação, História da Educação e Ética na Educação.

E-mail: ramonxavier@gmail.com

## **ROSA MARIA BARROS RIBEIRO**

Graduada em Filosofia (UECE). Mestre em Educação (UFC). Doutora em Educação (UNICAMP). Professora Adjunta do Curso de Pedagogia (CED-UECE). Líder do Grupo de Pesquisa Ética, Educação e Formação Humana, cadastrado o CNPq.

E-mail: rosaribeiro@yahoo.com.br

## Introdução



ética diz respeito a reflexões que se realizam sobre os modos como os indivíduos e grupos sociais se comportam, tendo em vista como ocorrem as relações entre os mesmos e quais princípios norteiem sua convivência. Nesse sentido, diz respeito a todos os espaços e instituições sociais, notadamente a escola com seus diferentes sujeitos que nela se inserem. Partindo desse pressuposto, podemos entender como é importante no ambiente profissional conhecimentos bem fundamentados a seu respeito, principalmente em espaços educativos como os escolares.

Neste artigo procuramos refletir sobre as questões ético-educacionais e a importância de estudos sobre ética na formação de professores, tanto para alunos da formação inicial (graduação) quanto para professores formados e atuantes em formação continuada. Trata-se de um componente curricular essencial para o debate humano e profissional, mas que, por muitas vezes, vem sendo negligenciado na formação docente. Basta ver que existem diversos cursos de pedagogia formando professores e que sequer têm uma disciplina voltada para o estudo e o debate sobre a dimensão ética. Ser ético é estar aberto e disposto a realizar reflexões sobre

nosso comportamento, e isso se faz necessário dentro do campo educacional.

No universo em que a filosofia se manifesta, temáticas voltadas para a ética logo nos chamam a atenção, como era interessante e o que debatiam os autores a seu respeito, como isso podia ser impactante na vida de todos nós, alunos e professores. Ao adentrar na universidade, mais especificamente no curso de pedagogia, percebemos quão rica e diversificada é a nossa matriz curricular, mas, contudo, há certa carência de debate filosófico. Muito se fala de Paulo Freire, mas os próprios alunos não têm uma formação filosófica crítica da realidade que lhes possibilite entenderem de maneira mais incisiva a sua obra. A partir de nosso interesse de estudo, que é a ética, percebemos uma carência de conhecimento, tanto por parte dos professores quanto dos alunos. O que nos deixou reflexivos e intrigados, pois como um debate tão essencial é relegado a segundo plano?

Em nossas primeiras experiências em sala de aula, em escolas públicas estaduais e municipais, tivemos a oportunidade de participar de algumas formações e conversamos com diversos colegas sobre como as mesmas eram realizadas. O que pudemos perceber é que na formação continuada de escolas públicas falta uma perspectiva mais crítica, filosófica e ética. Essas formações geralmente se concentram em realizações de dinâmicas, contação de história, pensando sempre em atividades que os professores irão realizar diretamente para os alunos em sala, e não em sua formação pessoal, como também intelectual, para que possam contribuir no sentido de haver profissionais preocupados com a educação de futuros cidadãos que refletem e se posicionam criticamente sobre a realidade.

Se nós entendermos que a ética é um conjunto de valores morais e princípios que norteiam a conduta humana na sociedade, de um ponto de vista filosófico, então podemos afirmar que a ética é uma área do conhecimento que estuda os valores e princípios morais de uma sociedade e seus grupos. Passar por uma formação docente, sem um aprofundamento nesse debate, parece-nos um equívoco; pensar a formação de professor apenas de maneira técnica e pouco crítica-racional nos parece um erro. Nós, enquanto seres humanos, somos responsáveis por pensar, debater e refletir sobre nossas condutas, relacionamentos e interesses interpessoais, seja no ambiente de trabalho, em casa ou na faculdade. Desse modo, faz-se necessário para um crescimento individual e coletivo entender o que norteia os debates éticos e morais.

Podemos formar melhores professores se partirmos desse ponto de vista filosófico, porque isso irá impactar diretamente a formação de nossos alunos. Desse modo, seremos melhores capacitados a contribuir para que os mesmos se tornem sujeitos independentes e com capacidade para questionar sua realidade.

Selecionamos alguns artigos que debatem sobre ética na formação de professores para que, a partir deles, pudéssemos trazer nosso ponto de vista e reafirmar alguns outros no que diz respeito à importância dessa temática no âmbito acadêmico. Ética é uma dimensão necessária para a discussão sobre a importância do respeito nas relações sociais e interpessoais e como devemos conviver uns com os outros em sociedade; contribui para a valorização de interesses coletivos em detrimento de interesses estritamente particulares, tendo em vista a construção de processos de socialização mais saudáveis.

Com base em estudos, defendemos que o ensino na escola e na universidade incorpore esse conhecimento para que nós, professores, possamos contribuir com o processo educativo de nossos alunos e colegas a partir de maior autonomia do pensamento e respeito ao espaço do outro. Os elementos evidenciados até aqui explicitam a relevância da ética na formação docente, reforçando a pertinência e a necessidade do seu estudo.

### **Ética e formação de professores**

Embora não tendo uma vasta biblioteca diretamente voltada para o assunto, há boas referências, no Brasil, de excelentes professores, filósofos e pedagogos que debatem sobre esse tema em suas pesquisas. Neste artigo, apresentamos algumas delas, para que possamos entender melhor esse debate e nos debruçarmos sobre ele. A intenção é apresentar um panorama dessas iniciativas, explicitando no que elas contribuem para o desenvolvimento desta investigação.

Iniciamos comentando o artigo “Ética profissional e formação de professores”, de autoria de Caetano e Silva (2009). Trata-se de uma entrevista com trinta e seis professores dos diversos níveis de ensino. As autoras consideraram nesse artigo as questões relativas à ética e à formação docente. O objetivo central é entender como se dão as relações deontológicas dos professores enquanto profissionais da educação e no que eles acreditam que isso implica a vida de seus alunos. Para tanto, adotam como principais referências os estudos de Caetano (2002), Estrela (2008) e Morin (2004), entre outros.

Ao entrevistar trinta e seis professores em Lisboa, entre eles professores novos em início de carreira

e também professores no meio e no final de carreira, as autoras logo perceberam certa unanimidade no pensamento dos docentes em relação à dimensão ético-profissional. Para todos eles, o trabalho do professor é em sua essência um trabalho ético. Alguns acreditam, inclusive, que o papel do docente é mais importante como um formador da cidadania e da dimensão ético-moral dos seus alunos do que da própria função de ensinar conteúdos, o que certamente concordamos, afinal, ensinar conteúdos é um papel delegado a qualquer professor; já formar um cidadão, com pensamento crítico, humano e respeitador, é função dos professores educadores.

Os docentes entrevistados acreditam que a ética profissional é apenas uma extensão da ética pessoal, o que se tem como sujeito ético, seus valores morais que norteiam suas atitudes, suas decisões, são eles que estarão lá também na sua função enquanto professor. Por esse motivo, acreditam que uma mudança no seu entendimento ético profissional seja tão difícil, porque precisaria passar por uma mudança pessoal. Apesar de todos acreditarem na importância da ética na educação e na relação profissional, os próprios professores admitem certa carência nessa formação:

Numa perspectiva de aprendizagem das dimensões éticas, pela qual se acentua o seu carácter adquirido, a formação e o estudo surgem como fontes de formação ética, mas referidas por vezes de um modo um pouco vago e sem muita ênfase. Na escola, as regras e os modelos encontrados nos professores, também as experiências de justiça e de injustiça constituem as principais fontes. Na formação inicial são poucas as referências que realcem o seu papel formativo a nível ético (CAETANO; SILVA, 2009, p. 53).

É possível perceber certa incoerência em relação aos estudos sobre ética na formação de professores: ao mesmo tempo em que todos acreditam ser algo primordial que caminha lado a lado com o professor, é assumido como uma área negligenciada no decorrer da formação docente. Então, como podemos compreender a dimensão ética e suas profundas relações com a educação, enquanto algo essencial na vida profissional e pessoal do professor, se a formação de professores não dá a devida atenção para tal?

Ao conversar com os profissionais do magistério, as autoras entendem que no exercer da profissão existem inúmeros conflitos pessoais, sejam eles entre os próprios profissionais, sejam na relação com seus alunos e os pais destes. Essa relação conflituosa é desgastante e prejudicial para o profissional. As autoras acreditam que com uma formação sobre ética, moral e costumes, tanto na formação inicial como em uma formação contínua, parte desses conflitos pode ser atenuada, tendo efeitos positivos na vida dos professores.

A análise apresentada nesse trabalho serviu de grande importância para este artigo, pois dele podemos extrair informações valiosas que dão a devida importância para a dimensão ética dentro do contexto profissional do professor, ao mesmo tempo em que evidencia a negligência que é dada a ela na formação de professores.

O segundo artigo que trazemos para o debate é intitulado “Educação filosófica e formação de professores”, com autoria de Ghedin (2018). Tem como objetivo mostrar que o ensino da filosofia na formação docente é o único modo para se ter o professor, enquanto um sujeito crítico, ativo, pensante e inteligente e com consciência de si, ao mesmo tempo em que se entende

a condição do outro no campo do conhecimento ético. É importante trazer para o debate artigos que perpassem essa mesma temática, porém com objetos de pesquisa diferentes, assim podemos enriquecer nossas descobertas a respeito do mesmo.

No próximo artigo o autor inicia fazendo uma crítica à sociedade liberal e neoliberal, que só consegue ver o lucro como prioridade a ser tomada, contrapondo-se ao acúmulo de bens e à propriedade privada. Nesse sentido, o autor defende que nós, seres humanos, aprendemos a viver a partir dessa visão capitalista dos bens, do mercado, do lucro, e tudo isso nos é ensinado através de aparelhos ideológicos reprodutores dessas ideias. Nesse sentido, a escola pode funcionar como um desses aparelhos que ajudam a construir uma dada divisão social, preparando, muitas vezes, seus alunos para visar apenas o mercado de trabalho e fins lucrativos.

O autor corrobora de forma incisiva para nossa maneira de ver pela percepção de que é extremamente necessária uma formação filosófica para os professores, pois, a partir dela, poderemos ter uma consciência mais crítica da realidade e capacidade de mudá-la. É também no campo da filosofia que encontramos mais comumente a discussão sobre ética. Seus efeitos mais práticos na formação de professores passam por compreender a necessária relação com o outro, seja ele o colega professor, o aluno ou os familiares.

O artigo seguinte, “Avaliação da aprendizagem de ética em curso de formação de professores de ensino fundamental” (LINS *et al.*, 2007) Tem como objetivo principal entender como a ética tem sido estudada na formação docente e como os professores já atuantes se sentem confortáveis em ensinar baseados na ética, já

que, segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996), a educação moral deve ser ensinada como tema transversal, ou seja, não existe uma disciplina para o ensino da ética, mas ela perpassa por todas as matérias e é dever do professor essa formação moral de seus alunos.

Destacam que há uma certa insegurança nos professores ao ensinar educação moral e ética, e não é para menos, pois o domínio de conhecimento nessa área precisa de aporte teórico destacável, reflexões sobre como agimos, porque agimos da maneira como agimos. O que perpassam pelo ensino sobre ética e moral são reflexões que necessitam de bastante leitura e entendimento desse saber filosófico. Então, as autoras decidiram olhar para trás, tentando perceber onde está essa falha, e foram até a formação desses professores para procurarem entender o que lá se fala ou se debate sobre educação ético-moral. As pesquisadoras fizeram um questionário que foi respondido por vinte e um estudantes que estavam se formando para serem professores, e obtiveram resultados muito interessantes, como citamos a seguir.

Os resultados da categorização feita a partir da análise dos dados obtidos nesta pesquisa qualitativa apontam uma falta de informação sobre Educação Moral/Ética de maneira geral. Notou-se o desconhecimento de conceitos básicos desta área do saber. Ao mesmo tempo, foi constatado que estes estudantes demonstraram um grande interesse sobre o tema da pesquisa (LINS *et al.*, 2007, p. 274).

O artigo seguinte, “A educação política, ética e histórica: possibilidades de compreensão da formação de professores”, é assinado por Vieira, Siquelli e Neto

(2017). Tem como objetivo central analisar e compreender o conceito e o papel do professor diante da constituição histórica do que é ser professor. Também analisa a formação de professores atual e suas implicações que levam ao empobrecimento dos saberes essenciais para essa formação: a ética e a política.

De fato, temos problemas históricos no que diz respeito à formação de professores: é quase impossível dar conta de todos os conteúdos; é difícil também diagnosticar todas as dificuldades encontradas e entender como as mesmas podem ser resolvidas no processo de formação. É extremamente necessário retornar à história para compreender os desafios da atualidade, compreendendo-a como elemento necessário para entender a nossa identidade individual, dentro de um contexto plural e diversificado. Assim, podemos seguir em frente no debate, pois os problemas encontrados nos professores de hoje estão em suas formações, que, por sua vez, também envolvem problemas histórico-sociais.

Existem outros desafios destacados no artigo a respeito da docência em relação à aprendizagem, que os autores vão chamar de essencial, no caso a ética e a política. Esses assuntos necessitam de uma relação teórica e prática, pois ser professor é uma profissão desafiadora devido às inúmeras dificuldades que encontramos na nossa vivência em sala de aula. Mais uma vez, os autores defendem a necessidade de uma melhor formação em ética e política, para além de um entendimento histórico e ontológico que cada professor deve ter de sua realidade e seu dever como profissional da educação.

Na sequência, apresentamos o artigo “Ética e educação: uma revisão da literatura educacional de 1990 a 2003”, assinado por La Taille, Souza e Vizioli (2004).

Como o nome do título já diz, é uma revisão de literatura, na qual os autores pesquisam em teses, dissertações e artigos sobre o que foi produzido nos treze anos relatados no que diz respeito às relações entre ética e educação.

No artigo citado, os autores fazem algumas reflexões sobre a dimensão ética. Para eles, hoje vivemos um paradoxo no que diz respeito à ética, porque ao mesmo tempo em que é um assunto extremamente comentado, discutido, existem inúmeras Comissões de Ética; empresas hoje dizem ter sua ética e normalmente as pessoas em geral se julgam éticas, mas na prática vemos que isso não é tão verdade.

O estudo traz diversas abordagens sobre ética na educação, pesquisas quantitativas, qualitativas, dados e números, No entanto, achamos interessante destacar neste trabalho o conceito de ética. Estamos dissertando durante todo o trabalho sobre os desafios ético-educacionais na formação de professores, tentando entender qual o impacto positivo ou negativo teríamos na profissão docente se esta contasse com uma formação ética de quali. Mas, antes de tudo, devemos entender o que é a Ética.

Se tomarmos como referência o senso comum, percebemos que ainda existe uma certa confusão entre o termo ética e moral. Na verdade, o que muitas vezes ocorre é que se está falando de moral, mas usando o nome ética, por não saber a diferença dos termos, ou pelo peso dado à moral, vista como algo mais rígido. Desse modo, atribui-se à moralidade quase sempre uma conotação negativa. Portanto, existe uma certa confusão entre os conceitos, mas, de maneira simples, La Taille (2003, p. 98) as define e as diferencia.

Pode-se falar em moral para designar os valores, princípios e regras que, de fato, uma determinada comunidade, ou um determinado indivíduo legítima, e falar em ética para se referir à reflexão sobre tais valores, princípios e regras. A reflexão pode ser filosófica: neste caso discutem-se os fundamentos da moral, seus conteúdos, o valor de suas máximas, etc. (LA TAILLE, 2003, p. 98).

Por fim, trazemos aqui um comentário sobre uma dissertação, intitulada: “A ética na formação de professores da educação básica”, que tem como autor Patrício Ceretta (2018). Essa pesquisa tem como meta principal algo parecido com a nossas concepções, porém, de modo mais específico, ao procurar explicar a importância do conhecimento sobre ética, tanto em seus aspectos sistemáticos quanto no que diz respeito ao conhecimento das teorias filosóficas sobre a moral, para justificar que é imprescindível a formação do professor, mais especificamente do pedagogo que irá atuar na educação básica. Para tanto, a fundamentação teórica da referida dissertação está na conversação com autores como Adolfo Sanchez Vázquez, Adela Cortina, Edgar Morin, Enrique Dussel, Boaventura de Souza Santos e Leonardo Boff.

Para o referido autor, a ética é necessária para a formação de professores da educação básica, de modo que a relação com as disciplinas deve ser permeada pela ética: por esta ser uma disciplina transversal, deve se fazer presente na discussão de todos os conteúdos ministrados na educação básica. É importante considerar que as principais áreas de atuação do pedagogo, que é na educação infantil e nas séries iniciais do ensino fundamental, e que são nessas faixas etárias que as crianças estão mais aptas a desenvolverem a sua

consciência moral, sendo, para tanto, primordial para o nosso papel enquanto professores de educação básica nos anos iniciais entendermos acerca do domínio ético. Para que tenhamos referência sobre essa educação moral, o autor afirma que:

A formação em Ética parece ainda mais urgente e necessária ao se considerar que vivemos numa sociedade capitalista, de mercado, que atinge diretamente as crianças pela difusão do espírito individualista de concorrência e de competição sem limites, através de meios diversos e eficientes, uma sociedade centrada no eu e na sua lógica ergológica de sair de si para retornar a si mais cheio de si, com mais poder sobre os outros (CERETTA, 2018, p. 46).

É indispensável à formação de professores o entendimento sobre ética, sobre o que é ser um sujeito ético e suas relações com a moral e a educação. O professor precisa se apropriar de maneira mais pertinente do debate acerca da ética e da moral, para que, assim, no contexto capitalista em que vivemos, não se torne um mero reproduzidor da moral capitalista, corroborando para que seus alunos também se tornem reproduzidores dessa moral individualista, que enxerga no lucro e na propriedade privada as maiores conquistas sociais.

Para concluir, destacamos algumas ideias do livro “Ética e formação de professores” (SEVERINO *et al.*, 2011), que traz diversos questionamentos relevantes para a nossa pesquisa, sendo um dos principais deles o seguinte: será que a formação acadêmica, ao incluir estudos sobre ética, é capaz de transformar os valores éticos dos professores? Sozinha ela não será capaz, mas, sem dúvidas, poderá impactar e ser um fato importante nessa mudança, ou pelo menos dará a base teórica para

que ela seja realizada, ou melhor, construída, junto com os alunos.

O fato é que a educação está diretamente relacionada com possíveis mudanças, e pode ser uma das pontes fundamentais para a ascensão social ao produzir compreensões e questionamentos sobre a realidade. Desse modo, nós, professores, temos uma ferramenta importantíssima em nossas mãos: propiciar conhecimento como uma forma de oportunizar a elaboração do pensamento e de ascender socialmente. Para tanto, não devemos desvincular a educação da dimensão ética. Mas a educação por si só não muda a realidade, é preciso outros fatores, como, por exemplo, o modo como se constituem as relações em sociedade e, mais especificamente, entre professores, alunos e familiares.

Chamamos a atenção para a importância da educação e da ética enquanto áreas do conhecimento, mas também tão importante quanto são os modos como se dão as convivências e a relação profissional entre os professores. Ao fazer essa ponderação não estamos sendo simplistas nem idealistas, mas acreditamos veementemente que através de leituras e estudos aprofundados sobre ética entre os professores, desde a sua formação inicial, podemos vislumbrar melhores relações profissionais e melhor bem-estar no ambiente de trabalho, no caso a escola.

O que será da educação sem a ética? Ninguém nasce humano, torna-se humano, através de um processo que chamamos de educação. Sendo assim, nós, professores, somos diretamente responsáveis sobre esse processo. A pedagogia é uma reflexão sobre o comportamento humano, já a arte de lecionar é a prática dessa reflexão, e é enquanto professores na sala de aula que

somos capazes de participar da definição dos modos de vida dos nossos alunos. Podemos entender que todo professor é um potencial educador e, portanto, é também um professor de moral: o que ensinamos quando ensinamos alguma coisa?

### **Considerações finais**

Entendemos bem o que é ser ético? Um aspecto necessário e imprescindível nesse âmbito é observar nossas concepções e práticas; estar abertos e dispostos a refletir sobre nossos comportamentos dentro e fora da sala de aula. Entendendo que a ética é o respeito a uma série de valores que contribuem para uma vida descente; é a arte da convivência e o respeito a chances iguais de felicidade para todos aqueles que interagem. Selecionamos alguns trabalhos para destacar, a partir deles, alguns pontos fundamentais, tendo como objetivo principal compreender a importância da ética para a formação de professores.

Com uma melhor interação e cooperação entre os profissionais, podemos progredir enquanto categoria, enquanto colegas de profissão e, assim, de maneira mais efetiva, dar um retorno à sociedade. Agindo de maneira mais ética estaremos melhorando nosso ambiente de trabalho, melhorando, dessa forma, nossa qualidade de vida, pois enquanto pessoas estaremos expostos a menos intrigas e estresse, e isso terá um efeito prático direto nos nossos alunos, pois uma melhor qualidade de vida para nós, professores, significa um trabalho feito com mais tranquilidade e alegria.

De maneira que, ao relacionar a ética com política, cidadania e solidariedade, poderemos pensar que, com

uma formação mais ambiciosa dentro desse debate filosófico, estaremos criando uma geração de professores mais críticos, mais preparados para debater o papel da escola na nossa sociedade e a sua importância para a formação do ser social. Esses professores também serão melhor preparados para ajudarem a construir uma ideia mais sólida de cidadania e dever social juntamente com seus alunos.

Se queremos ser bons professores, competentes, para isso precisamos saber fazer bem o que nos propomos, ensinar, formar melhor nossos aprendizes, tudo isso exige uma dedicação enorme, não só dentro de sala de aula, mas antes mesmo de estar lá, seja preparando o conteúdo, as estratégias utilizadas, mas também preparando-se intelectualmente. É um momento decisivo para o trabalho na área da educação, desse modo, a leitura e a reflexão se fazem elementos indispensáveis para a rotina profissional.

Por fim, precisamos sempre entender que, enquanto professores, ensinamos antes de qualquer coisa valores, com nossos gestos e atitudes, dentro e fora de sala de aula, e nossa matéria é apenas uma *ponta do iceberg* que se chama educação. O professor é um espelho para os alunos em sala de aula e assim devemos sempre espelhar coisas positivas e que possam impactar a vida de nossos discentes.

Se entendermos que ensinamos muito além das matérias, sejam elas quais forem, e que influenciemos através de comportamentos, de aconselhamentos, somos vistos por nossos alunos, via de regra, como exemplo. Muitas vezes, somos a única referência positiva e de sucesso que um aluno pode ter em seu meio, desse modo, precisamos ter sempre uma postura profissional

ética, seguindo nessa arte de servir como uma ponte e um exemplo positivo de vida para nossos alunos. Entendendo isso, entenderemos a importância da ética na educação.

## Referências

BRASIL. Ministério da Educação. *Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm). Acesso em: 10 out. 2021.

CAETANO, Ana Paula; SILVA, Maria Lurdes. Ética profissional e formação de professores. *Revista de Ciências da Educação*, Universidade de Lisboa, n. 8, p. 49-60, abr. 2009.

CERETTA, Patrício. *A ética na formação de professores da educação básica*. 2018. 94 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Santa Maria, Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, RS, 2018.

GHEDIN, Evandro. Educação filosófica e formação de professores. *Cadernos de pesquisa: Pensamento Educacional*, Sociedade Civil Educacional Tuiuti Limitada, v. 13, n. 35, p. 117- 135, nov. 2018.

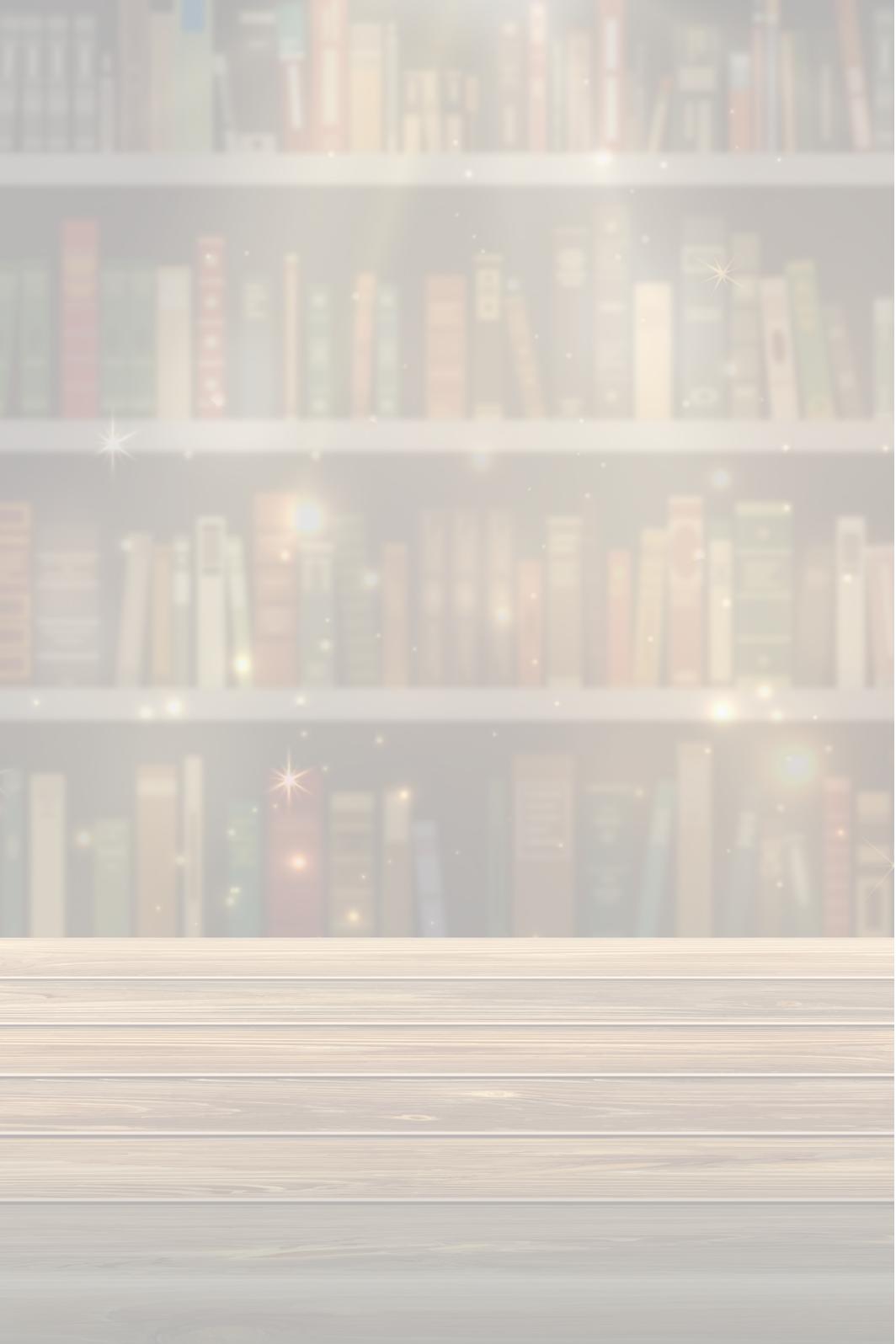
LA TAILLE, Yves de; SOUZA, Lucimara Silva de; VIZIOLI, Letícia. Ética e educação: uma revisão da literatura educacional de 1990 a 2003. *Educação e pesquisa*, v. 30, n. 1, p. 91-108, abr. 2004.

LINS, Maria Judith Sucupira da Costa; SANTOS, Paulo Ruas; OLIVEIRA, João Eduardo Bastos Malheiro de; LONGO, Monique Marques; MIYATA, Edson Seiti; DANTAS, Juliana Viana Mählmann Muniz. Avaliação da aprendizagem de ética em curso de formação de pro-

fessores de ensino fundamental. *Ensaio: avaliação e políticas públicas em educação*, v. 15, n. 55, p. 255-276, jun. 2007.

SEVERINO, Francisca Eleodora Santos *et al.* (org.) *Ética e formação de professores: política, responsabilidade e autoridade em questão*. São Paulo: Cortez, 2011.

VIEIRA, D. R. V. S.; SIQUELLI, S. A.; NETO, A. Q. A educação política, ética e histórica: possibilidades de compreensão da formação de professores. *Cadernos de História da Educação*, v. 16, n. 1, p. 141-154, 2017. Disponível em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/che/article/view/38243>. Acesso em: 10 out. 2021.



**PARTE II**

# Relações Étnico-raciais e Educação



# TENDÊNCIA PROGRESSISTA CRÍTICO-SOCIAL DOS CONTEÚDOS COMO EXERCÍCIO DE INCLUSÃO DE TEMÁTICAS AFROCENTRADAS NO PLANEJAMENTO DE ENSINO

<https://doi.org/10.47149/978-85-7826-821-3/cap7>

## **AURICLÉA BARROS PEREIRA**

Mestre em educação (UFC). Licenciada em Ciências da Religião (UVA). Assessora das Comunidades Eclesiais de Base da Arquidiocese de Fortaleza.

E-mail: auriclea@hotmail.com

## Introdução



pedagogia crítica, como destaca Libâneo (1994), é definida como aquela que tem consciência dos fatores condicionantes histórico-sociais, isso implica que a função da pedagogia dos conteúdos é avançar no papel transformador da escola, porém partindo das condições já existentes.

Em se tratando da educação da população preta e parda no Brasil, a partir dos fatos históricos e sociais, há uma desigualdade imensa se comparamos dados estatísticos entre pretos e brancos no quesito alfabetização, incluindo crianças, jovens e adultos. A verdade é que o país já nasce em condições desiguais, quando os portugueses chegam em terras brasileiras e dizem à população nativa (indígenas), e para aumentar ainda mais a escala da desigualdade, o continente africano é alvo do escravismo criminoso (CUNHA JÚNIOR, 2018), onde, por mais de três séculos, os europeus sequestraram e escravizaram milhares de pessoas, destituindo-as de sua terra, família, cultura, religião e convívio social, para simplesmente transformá-las em peças, mercadorias, mão de obra escrava, desconsiderando sua humanidade.

Essa população de homens, mulheres e crianças foi inserida na sociedade apenas como geradora de lu-

cro para os ditos colonizadores/exploradores. Ocupavam um não lugar na sociedade, pois no início do século XIX as teorias raciais europeias eram largamente consumidas pelos intelectuais brasileiros, e era, portanto, a partir da ciência que se reconheciam as diferenças e se determinava a inferioridade (SCHWARCZ, 1993). Diferença e inferioridade que se aplicavam em todos os setores do estado brasileiro em relação ao povo preto, excluindo-o dos direitos essenciais, como saúde e educação. Como exemplo podemos verificar em dois decretos da época Brasil Império que tratam, respectivamente, da escolarização de crianças e jovens e sobre a criação de cursos noturnos para adultos. O primeiro, Decreto n.º 1331, de 1854, em seu artigo 69 exclui os escravizados do direito à educação; e o segundo, Decreto n.º 7031, de 1878, no artigo 5º, diz que só poderão frequentar os cursos noturnos os adultos livres ou libertos. Os cursos noturnos funcionavam de 19 às 21 horas, mas sabemos que essa era uma possibilidade remota para a população de pretos, pois estes tinham uma carga horária de trabalho excessiva, além das estratégias que foram aranjadas para que eles não tivessem acesso às salas de aula. Quando, por fim, veio a “abolição”, essa população foi largada à sorte, sem terra, casa, trabalho, educação e saúde. A situação deles era pior que a dos brancos pobres, e as oportunidades destinadas a esse contingente eram mínimas.

As lutas de resistência e por sobrevivência são o legado positivo que nos impulsiona até hoje contra o preconceito e a discriminação nos vários âmbitos da sociedade. Os movimentos sociais da população negra existem desde o período do escravismo criminoso, tais quais como as irmandades, os quilombos, entre outros,

como afirma Cunha Júnior (2018), e se intensificaram após a abolição, levando-nos à necessidade de elaborar um pensamento negro em educação como forma de dar ênfase às reivindicações de inclusão social de forma coletiva da população negra na vida social, política, cultural e econômica do país.

Dentre as pautas elencadas pelo movimento, uma foi a de superar a hegemonia eurocêntrica brasileira, ideia que afeta o pensamento ocidental como um todo, implicando a descaracterização da diversidade de povos e suas identidades em nome de uma suposta universalização do conhecimento e da educação. Dessa forma, não estamos propondo aqui o afrocentrismo como negação ao eurocentrismo, mas dar ênfase ao pluralismo e suas expressões nas mais diversas categorias, sobretudo na ciência, já que esta não se produz sozinha.

A necessidade de introduzir os conhecimentos de base africana na educação se dá pela preocupação com o entendimento do que sejam e signifiquem as várias expressões do povo brasileiro quando falamos em religiões de matriz africana, quilombos, as festas tradicionais e até mesmo um tipo de catolicismo que denominamos de *catolicismo de pretos*. Essas expressões foram e estão sendo reformuladas ao longo do tempo, porém é preciso que esse pensamento racista formulado ao longo dos séculos XVIII e XIX, que assessorou o pensamento intelectual da elite e o processo de dominação, produzindo uma desqualificação “natural” do povo negro e indígena, seja superado na forma de educação, pois, como diz Boaventura (2017), “[...] validar o conhecimento nascido na luta é uma das características fundamentais das epistemologias do sul”. Mas, também concordamos com Asante (2009, p. 95) quando afirma que:

“No interior da proposta afrocentrada não há sistemas fechados, ou seja, não existem ideias vistas como absolutamente fora dos limites da discussão e do debate”.

### **Atuação do movimento social negro**

Apresentaremos aqui algumas das ações realizadas pelo movimento negro em prol da educação, destacando aquelas realizadas no pós-abolição, pois entre as reivindicações de deixar de ser visto como ser inferior, ter direitos iguais e vivenciar a cidadania era o auspício da população preta naquela época. E entre as reivindicações, a educação foi a pauta prioritária, pois o índice de analfabetismo e a inclusão da população preta era o principal obstáculo para a inserção no mundo do trabalho.

A imprensa negra paulista, desde os primeiros anos do século XX, fez circular importantes jornais como: “O Xautier” (1916), “O Getulino” (1916-1923), “O Clarim D’Alvorada” (1929-1940), “A Voz da Raça” (1933-1937) e “Tribuna Negra” (1935), entre outros. Na percepção de Gomes (2017), esses jornais tinham um caráter educativo, pois politizavam e informavam a população sobre seus destinos, induzindo-a a construir sua própria integração na sociedade da época, rigidamente hierarquizada e preconceituosa. Por isso, lembramos aqui o papel da imprensa negra como ferramenta de luta do povo negro frente ao contexto social da época.

Também vale destacar o protagonismo da Frente Negra Brasileira, uma associação que surgiu em São Paulo, em 1931, que tinha caráter político, informativo, recreativo e beneficente. Organizada por setores, promovia a educação criando escolas e cursos de alfabetização de crianças, jovens e adultos; denunciava as for-

mas de discriminação racial, visando a integração dos negros na vida social, política e cultural. No ano de 1936 se transformou em partido político, mas foi extinto no ano seguinte (1937) por um decreto do então presidente da época Getúlio Vargas, que colocava na ilegalidade todos os partidos políticos.

A Frente Negra é considerada como uma associação articuladora, sistematizadora de saberes emancipatórios políticos diante da realidade do povo preto naquela época, e como movimento é entendido como sujeito político produtor e produto de várias experiências sociais que ressignificam a questão étnico-racial na nossa história, é o que afirma Gomes (2017).

É sempre relevante destacar a ação do Teatro Experimental do Negro (TEN), cuja atuação se deu no período de 1944-1968. Foi organizado para contestar a discriminação racial, formar atores e dramaturgos negros, resgatando as heranças africanas nas expressões culturais brasileiras.

Entre as ações desenvolvidas pelo TEN, estava a de alfabetizar seus primeiros participantes, que, em geral, eram recrutados entre os operários, empregados domésticos, pessoas sem qualificação profissional definida, possibilitando a esses habilidades e consciência crítica, capaz de fazer com eles reivindicassem espaço no contexto social.

Publicou o jornal “O Quilombo”, que circulou entre os anos de 1948-1950, e reivindicava ensino gratuito para todas as crianças brasileiras e a admissão de estudantes negros em instituições de ensino secundário e universidades, pois esse segmento da população era impedido de inclusão por estarem duplamente excluídos por pobreza e discriminação racial.

Mesmo com a atuação do TEN, a luta pela visibilidade de artistas negros na cena artística brasileira, como também nas artes em geral, continua até os nossos dias, como no caso da escritora Conceição Evaristo, só para citar esse exemplo.

Após esse breve relato das ações do movimento negro em outras formas de organizações sociais, ainda que o propósito da organização não tenha sido necessariamente o fator educação, entendemos o movimento negro como intérprete da questão étnico-racial, entendendo-a como trunfo para a construção de uma sociedade mais democrática, reconhecendo a diversidade e a igualdade, em que todos tenham os mesmos direitos (GOMES, 2017, p. 22).

Continuando essa trajetória, vale a pena ressaltar a ação do movimento negro em fóruns e debates decisivos da política educacional no país, pois desde o começo do século XX as reivindicações pela inclusão dos negros na escola pública se faziam presente como pautas nos debates educacionais.

Na concepção de Gomes (2017), é a partir da década de 1980 que as lutas do movimento negro por educação começam a mudar, pois os militantes começam a perceber que as políticas públicas de educação não atendiam ao contingente negro, daí surgia o debate por ações afirmativas, que passariam a ser uma exigência, principalmente na modalidade de cotas. Na segunda metade dos anos 1990, a discussão sobre raça passa a ter centralidade nas políticas de Estado; no ano 2000 se intensificam a ressignificação de raça, bem como a politização do termo, levando a ser criada em 2003 a Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (Seppir). Algumas universidades aderiram à adoção de

ações afirmativas de acesso através das cotas. No ano seguinte, 2004, foi criada no Ministério da Educação a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD); ainda nesse processo reivindicatório, foi sancionada em 2003 a Lei n.º 10.639/03, incluindo os artigos 26- A e 79-B da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), tornando obrigatório o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana nas escolas públicas e privadas dos ensinos fundamental e médio, todavia, em 2008, foi alterada pela Lei n.º 11.645/08 para incluir a temática indígena.

No caso da referida lei, constatamos, após 16 anos de sanção, a não adesão e efetivação do cumprimento da mesma. São frequentes em nossas escolas os casos de racismo cometidos contra crianças negras. Somando-se a isso temos, ainda, um grande número de professores que não estão preparados para dar conta do conteúdo, e a disciplina fica a cargo da iniciativa pessoal do docente; há casos em que o conteúdo da disciplina nem consta no plano político-pedagógico das instituições de ensino, sendo, muitas vezes, reduzido a abordagens pontuais numa determinada época do ano letivo.

Nas instituições de ensino superior o quadro também não é diferente, pois os cursos voltados para a formação de docentes não oferecem disciplinas específicas e, mais uma vez, o conteúdo depende da iniciativa de um ou outro docente disposto a romper com a estrutura e a ideologia pautadas numa formação racista e preconceituosa contra negros e povos indígenas, veiculada desde os primórdios da formação da sociedade brasileira.

Citamos, ainda, o Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação

das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana (2009) e a aprovação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Quilombola (2012).

Tentamos aqui fazer uma breve retrospectiva das intervenções do movimento negro em prol da educação, mas que não se restringem à população negra, pois tais ações vislumbram, como já fora dito anteriormente, a construção de uma sociedade mais democrática e igualitária.

A partir de agora articularemos nossa reflexão abordando o tema educação na perspectiva da pedagogia progressista e da afrocentricidade entendendo a necessidade de encontrar vias e ou dispositivos através da amalgamação de seus princípios, visando contornar obstáculos que nos impedem de efetivar uma ação, no caso a Lei n.º 10639/03.

## **A pedagogia progressista**

Ao apresentarmos um breve histórico da situação educacional da população negra através da história, reconhecemos o processo de desqualificação e marginalização sofrida por nós ao longo dos tempos. Esse movimento é fruto da nossa consciência acerca das lutas e resistências empreendidas por nossos ancestrais para viabilizar, através de estratégias, a diminuição das desigualdades sociais, culturais e econômicas entre pretos e brancos na sociedade.

Como Cunha Júnior (2018), concebemos a educação como um processo de transmissão de cultura e de modificação das condições de desigualdade atuais. Assim, propomos-nos a pensar a pedagogia progressista

e suas tendências como aliadas e instrumentos de luta, tanto dos docentes quanto de outras instituições, como o movimento negro.

A pedagogia progressista, como afirma Libâneo (1994), apresenta-se de três modos ou tendências diferentes, sendo mais conhecida a tendência libertadora ou pedagogia de Paulo Freire; a libertária e a crítico-social dos conteúdos, que elegemos neste trabalho, a qual ressalta a precedência dos conteúdos no confronto com as realidades sociais.

Nesse modelo de tendência, propõe-se a valorização da ação pedagógica combinada à prática social concreta, como no caso ousamos pensar a atuação do movimento negro. Nela, a escola é a mediadora entre o indivíduo e a sociedade, articulando a transmissão de conteúdo e a sua apropriação ativa por parte desse mesmo indivíduo ou discente, inserido no contexto social, resultando dessa articulação o saber elaborado criticamente.

Entendida dessa forma a tendência progressista crítico-social dos conteúdos, inferimos que ela corrobora com os princípios da militância do movimento social negro, em que o militante ou o coletivo estão a todo momento interagindo com o meio social e suas realidades, no sentido fazerem uma leitura e análise crítica da realidade e, diante dela, tomarem posições e decisões.

Se a escola é o local de ação escolhido por docentes que adotam essa tendência, não é tão diferente do pensamento do movimento social negro, que vê na educação uma forma de politizar e emancipar a população negra através da ressignificação da nossa história, fazendo-nos como agentes dela e não vítimas. Essa tendência tem a função de difundir conteúdos concretos a

partir das realidades sociais, culturais e históricas dos alunos. Não basta aplicar conteúdos que não fazem sentido existencialmente na vida prática e cotidiana, principalmente das classes populares.

É claro que aqui não se desprezam os conteúdos vitais do currículo, mas o que enfatizamos é também a inclusão de conteúdos centrados na realidade dos alunos, e que esses conteúdos sejam apropriados por eles e constantemente avaliados.

Quando pensamos em conteúdos afrocentrados, a partir da Lei n.º 10639/03, estamos propondo a afrocentridade, que é como explica Asante (2009, p. 94): “[...] a conscientização sobre a agência dos povos pretos, sendo esta a chave para a reorientação e a recentralização, de modo que a pessoa possa atuar como agente e não como vítima ou dependente”.

Na visão afrocentrada, todo conhecimento deve ser emancipador, e os afrocentristas devem ver a cultura europeia como estando paralela, e não acima das outras culturas da sociedade. Essa postura não implica negar o eurocentrismo, tampouco transformá-lo em afrocentrismo.

Cunha Júnior (2018) defende que, quando enfatizamos a base africana, na verdade estamos destacando os campos de concentração dos aspectos históricos, sociais, culturais e religiosos, fazendo, dessa forma, um exercício de abertura para novas possibilidades epistêmicas, sem termos a pretensão de uma visão universalizante do conhecimento.

Tal qual o princípio da tendência crítico-social dos conteúdos, na afrocentricidade a imersão cultural e social é um imperativo, não pode estar ligada a conteúdos abstratos. O mesmo se diz dos métodos de ensino

na tendência crítico-social dos conteúdos: “[...] é preciso que os métodos favoreçam a correspondência dos conteúdos com os interesses dos alunos” (LIBÂNEO, 1994, p. 70).

Quanto à aprendizagem, o aluno se reconhece nos conteúdos abordados, modelos sociais, ficando mais fácil apreender o que está sendo apresentado, de forma que esse conhecimento fará mais sentido.

Visando uma articulação entre o político e o pedagógico, percebe-se nessa tendência a educação como um serviço de transformação estrutural da sociedade brasileira, garantido, nessa empreitada, a participação do aluno.

A Lei n.º 10639/03, ao lado de outras ações afirmativas, permanece insuficiente no combate ao racismo em todas as suas formas de exclusão. Basta verificarmos as estatísticas relacionadas à população negra, os dados são estarrecedores.

Por isso, nosso esforço em refletir sobre o uso de métodos e modelos paralelos ou similares na educação, sobretudo em relação aos grupos marginalizados para garantir, mesmo que seja a longo prazo, a possibilidade de mudança na sociedade atual em relação às condições de vida do povo negro.

A produção de conhecimento, mediada pelo espaço escolar, pode interferir na representação do negro de forma positiva, como já dissemos antes, desde que esses sujeitos se percebam como agentes de sua própria história, por isso pensamos ser importante trabalharmos conteúdos em ações pedagógicas que transformem essa realidade.

Com efeito, Asante (2009) afirma que, partindo desse autorreconhecimento de sujeito agente, toda in-

investigação e conteúdo afrocêntrico devem ser conduzidos integrando o pesquisador e o tema. Não há como dissociá-los. Ou seja, sempre partem de realidades sociais, históricas e existenciais.

Como toda epistemologia, a afrocentricidade tem sua base nas seguintes estruturas: a filosofia de Marcus Garvey, o movimento da Négritude, o Kawaida e a historiografia de C. A. Diop. Esses fundamentos se baseiam fundamentalmente na convicção de que a história, a cultura e a ancestralidade determinam nossa identidade, que determinam nossa localização, nosso lugar na vida, lugar esse que nos foi negado, pois, para as teorias raciais do século XIX, nem pessoas éramos consideradas.

Por isso, reivindicar educação como forma de emancipação e libertação é também um dos objetivos da afrocentricidade, gerando um conhecimento que nos traga empoderamento.

### **Breve conclusão**

A disciplina de Didática do Ensino Superior, componente curricular do Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira da Universidade Federal do Ceará, proporcionou-nos acessar um leque de conhecimentos variados, permitindo-nos elaborar e sintetizar conceitos a partir de teorias do conhecimento e de nossas próprias vivências, tudo isso através de dinâmicas e técnicas de ensino mediadas pela professora Bernadete.

A título de observação em relação ao conteúdo da disciplina, este artigo nos permitiu fazer uma leitura do conteúdo apreendido com outros conteúdos anteriormente adquiridos. Compreendemos que a didática tam-

bém funciona como um leque de possibilidades, desde que saibamos utilizar os elementos que nos foram disponibilizados.

O nosso interesse nesse tema se deve devido à nossa atuação militante. Assim, vimos a possibilidade de expressar nossa opinião sobre o tema, relacionando-o com o conteúdo apresentado.

Como dissemos anteriormente, diante da não efetivação da Lei n.º 10639/03, de não se fazer de forma satisfatória, pensamos sempre em estratégias que possam favorecer o aprendizado e contornar dificuldades.

Então, pudemos observar, numa leitura mais atenta, que os objetivos da Tendência Progressista Crítica-social dos Conteúdos favoreciam espaço para pensar a aplicação do conteúdo proposto pela lei.

A afrocentricidade como escolha de metodologia se deve ao fato de ser um meio de não desprezar conhecimentos já adquiridos e também de não ser um método fechado em si mesmo, embora haja muitas críticas em relação a ele.

Entendemos que a construção da ciência se dá forma coletiva, em que cada cultura tenha sua parcela de contribuição. Que essa mesma ciência, fruto do conhecimento crítico, emancipador e indagador do ser humano, seja acessível a todos. Porém, compreendemos que só poderemos chegar nesse nível de entendimento quando pensarmos os diferentes de forma igualitária. Do contrário, estaremos sempre a submeter e dominar os outros, abrangendo todas as esferas hierárquicas.

As ações afirmativas e políticas públicas são frutos de lutas e reivindicações de grupos comprometidos com o coletivo, e quando essas mesmas ações se transformam em leis que não são cumpridas cabe a nós, mulhe-

res e homens conscientes de nossa ação no mundo, pensarmos estratégias para mudar o curso da realidade.

## Referências

ASANTE, Molefi Kete. Afrocentricidade: notas sobre uma posição disciplinar. In: NASCIMENTO, Elisa Larkin. (org.). *Afrocentricidade: uma abordagem epistemológica inovadora*. São Paulo: Selo Negro, 2009.

CUNHA JÚNIOR, Henrique. *Africanidades e afrodescendências pensando o Brasil*. Fortaleza: Edições UFC, 2018.

GOMES, Nilma Lino. *O movimento negro educador: saberes construídos nas lutas por emancipação*. Petrópolis: Paz e Terra, 2017.

LIBÂNEO, José Carlos. Tendências pedagógicas na prática escolar. In: LUCKESI, Cipriano Carlos. *Filosofia da Educação*. São Paulo: Cortez, 1994.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Prefácio. In: GOMES, Nilma Lino. *O movimento Negro Educador. Saberes Construídos nas Lutas por Emancipação*. Petrópolis; Ed. Vozes, 2017.

SCHWARCZ, Lilia Moritz. *O espetáculo das raças: cientistas, instituições e a questão racial no Brasil (1870-1930)*. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

# PRETAGOGIA E EJA GINGAM: A DIDÁTICA AFRORREFERENCIADA E OS SABERES AFRO-ANCESTRAIS DOCENTES

<https://doi.org/10.47149/978-85-7826-821-3/cap8>

## **MARIA KELLYNIA FARIAS ALVES**

Possui doutorado em Educação pela Universidade Federal do Ceará (2020). Pedagoga Antirracista, professora na Educação Básica da Prefeitura Municipal de Caucaia e professora substituta da Universidade Estadual do Ceará. Atuando principalmente nos seguintes temas: Formação continuada, Relações étnico-raciais, EJA, juventudes, educação indígena, educação e cultura popular e Pretagogia. Membro do Núcleo das Africanidades Cearenses-NACE/UFC e do Núcleo de Educação Popular – CED/UECE, da Comissão Interinstitucional Educação Quilombola do Ceará e da Comissão Interinstitucional Educação Escolar Indígena CE. Encantada pelas estéticas ancestrais e de resistência.

E-mail: [kellynia\\_farias@yahoo.com.br](mailto:kellynia_farias@yahoo.com.br)

*“[...] tudo fala, tudo é palavra, tudo procura nos  
comunicar um conhecimento [...]”*  
(Hampâté Bâ)



cultura afro-brasileira permeia nosso cotidiano como construção histórica elaborada entre resistências e opressões, sendo as africanidades um manto cultural que está presente na sociedade brasileira, afetando negros e os não negros. Na escola, essas relações têm assumido nos últimos anos uma nova configuração através da Lei n.º 10.639/03, que tornou obrigatório o ensino da História e Cultura Africana e a Afro-Brasileira. No entanto, ainda há caminhada, pois ainda buscamos efetivar esta política curricular de maneira a modificar as formas como currículo, formas de aprender/ensinar e relações se constituem na escola, principalmente à população afro-brasileira.

Na educação de jovens e adultos (EJA), essa relação é urgente e foi apresentada como prioridade do Estado brasileiro durante a VI Conferência Internacional de Educação e Adultos (CONFITEA). O documento base chamou a atenção em seu diagnóstico para as desigualdades sócio-étnico-raciais e assume que “[...] a desigualdade tem sido a marca da diversidade em nosso país” (BRASIL, 2009, p. 28). A aprovação da Lei n.º 10.639/03 implicou bem mais que uma alteração nos currículos,

provocou a necessidade de repensar as relações étnico-raciais, sociais e pedagógicas, impactando as formas que construímos o papel da escola, seus objetivos, procedimentos, e na EJA essa relação é urgente para que possamos compreender os percursos desses sujeitos com estreita relação com a história da população negra brasileira.

Dessa forma, este artigo pretende refletir sobre as formas outras de diálogo com as relações étnico-raciais, elaboradas desde os valores ancestrais por meio da Pretagogia em diálogo com experiências formativas de docentes na EJA como parte de uma pesquisa em andamento.

### **Pretagogia: um referencial teórico-metodológico afrorreferenciado**

Lembro-me de um entardecer aos pés do baobá ancestral na Praça dos Mártires, em Fortaleza. Acontecia o “III Memórias de Baobá”, e nosso convidado naquele momento era o Mestre Boca Rica, angoleiro respeitado da linhagem de Mestre Pastinha e apresentado por Mestre Rafael Magnata. Ao começar a roda, o mestre chamava: Iê! E naquele momento o jogo começava. Essas tradições repassadas oralmente, escritas pelo corpo, o mestre entoava uma cantiga “Eu vim lá da Bahia/ Procurar o meu amor/Meu amor foi berimbau/ Berimbau que me ensinou [...]”. Todos os participantes, angoleiros/as, professores/as, pesquisadores, crianças, enfim, todos eram afetados pela musicalidade, pelo chamado do berimbau e do tambor. Esse berimbau, um símbolo da ancestralidade, imagem que busco estabelecer aqui: o jogo, a roda, um “mais velho” e a memória

que se reelaboram nas tradições orais como valores ancestrais mais do que mera verbalização.

Na tradição oral africana, a exemplo de Hampate Bâ em “Amkoullé, o Menino Fula”, falar de si é falar de seus ancestrais, pois há uma íntima relação entre circularidade e tempo, constituindo um *continuum* africano. Essa relação se expressa pelos ideogramas ganeses, os *adinkras*<sup>1</sup>, que têm na *sankofa* um pássaro mítico que tem os pés virados para frente, cabeça virada para trás e carregando um ovo no bico. Além da imagem, apresenta o sentido de “Voltar e apanhar aquilo que ficou para trás” (NASCIMENTO, 2012, p. 31). Voltar e pegar, retornar e caminhar, aprender com o passado para seguir.

Esses saberes produzidos na cultura carregam os valores civilizatórios afroancestrais que se reelaboram e se mantêm vivos a partir das brincadeiras e, assim, brincantes se tornam guardiões da memória. Infelizmente, a escola pouco percebe, no caso da EJA esse diálogo pode até acontecer, mas de maneira isolada ou nas datas comemorativas da escola. Essas expressões da cultura afrodiáspórica significaram formas de elaborar pertencimentos e relações comunitárias importantes para se estabelecer estratégias de sobrevivência e resistência.

Desde as experiências com círculo de cultura no componente curricular “Educação Popular e Educação de Jovens e Adultos” na UFC, nas atividades do mestrado em educação, as práticas e debates realizadas nas ativi-

<sup>1</sup> Tradição dos povos Akan (África Ocidental), segundo Carmo (2016, p. 51), “Adrinkra, é um conjunto de Ideogramas[...] Cada um dos símbolos possui um nome e significado que pode estar associado a um fato histórico, uma característica de um animal, a um vegetal ou a comportamento humano”.

dades de formação continuada e inicial na universidade e demais espaços formativos, tenho compreendido cada vez mais que a EJA requer repensar as referências que conduzem a práxis nas salas de aula e demais espaços-tempos pedagógicos. Desde os círculos de cultura sociopoetizados sobre resistência negra na EJA (ALVES, 2015), quando aqueles/as jovens e docentes apontaram para a necessidade beber em outras bacias epistêmicas que dialogassem com as realidades de estudantes negros, uma escola que ensine a resistência.

A Pretagogia tem importante papel nesse processo como referencial teórico- metodológico que tem os valores e saberes afroreferenciados como elementos aglutinadores/condutores nas experiências de ensino-aprendizagem. Desde 2011, a Pretagogia vem sendo gestada por acadêmicas negras e militantes, compreendendo que há especificidades e diversidade das expressões da identidade e sociabilidade da população negra que demandam referenciais outros (SILVA, 2013; PETIT, 2015; MEIJER, 2013).

O referencial pretagógico tem nesses princípios ancestrais conectados como encruzadas entre teoria e práticas, pois não se dissociam, constituindo uma afroperspectiva que se conecta ao corpo afroancestral como produtor de saberes sem hierarquização. Os corpos negros na EJA ainda lidam com as rupturas, pois nem sempre na escola são reconhecidos como corpos-territórios que trazem a memória ancestral e suas expressões de resistência, mesmo que as marcas sejam ligadas ao trauma histórico provocado pelo escravismo, um dos marcadores das africanidades (PETIT; ALVES, 2015).

A Pretagogia é gerativa, “prenhe” de possibilidades, produzindo novas leituras, intervenções e cami-

nhos. Compreendida como um referencial teórico-metodológico em permanente construção, afrorreferenciada epistêmica contracolonial, que rompe as amarras do conservadorismo, do colonialismo e racismo na escola, ampliando as percepções das relações sobre pertencimento, aprendizagem e objetivos da educação. Referenciada nos valores como a cosmopercepção africana que abarca sentidos, tendo como “pedra fundamental” a ancestralidade (OLIVEIRA, 2006).

Nesses princípios, por meio desses princípios: o autorreconhecimento afrodescendente; a tradição oral; a apropriação dos valores das culturas de matriz africana; a circularidade; a religiosidade de matriz africana entrelaçada nos saberes e conhecimentos; o reconhecimento da sacralidade; o corpo como produtor espiritual, produtor de saberes; a noção de território como espaço-tempo socialmente construído; o reconhecimento e entendimento do lugar social atribuído ao negro (PETIT; SILVA, 2012; PETIT, 2015).

Tais princípios se apresentam como guias para que seja possível identificar como a Pretagogia pode dialogar com as experiências coletivas dos sujeitos em seus territórios, pois a própria emana desse movimento de reencontro com a ancestralidade desde as comunidades quilombolas no Ceará durante o curso de especialização desenvolvido em 2011(SILVA, 2013; PETIT, 2015). Elaboram-se nos sentidos filosóficos e práticos, pois se temos os princípios, poderemos os pressupostos e os procedimentos, ou seja, em coerência com esse “rosto cultural único” (MUNANGA, 2007) que são as africanidades, que se constituem nas relações de vivência.

Dessa forma, a Pretagogia percebe a aprendizagem numa dimensão mais complexa, pois:

[...] a aprendizagem envolve vivências corporais, o recordar experiências envolvendo pessoas negras ou a negritude, visitação a alguns espaços-recursos, e ainda rodas de conversas com algumas pessoas e grupos detentores de saberes relevantes para os temas estudados (SILVA, 2013, p. 78).

Essa relação vem reconciliar um debate que é comum nas rodas de conversa com docentes e estudantes: o distanciamento entre teoria e prática. Essa cisão feita por uma herança nos moldes da colonialidade, do tecnicismo burocratizante, em que alguns pensam e outros executam e, assim, legitimam-se as opressões.

Aqui, teorizar é movimento de todos, o qual age nas epistemes com cheiro de barro, de mato, com batida de tambores, com saias rodas, de negaça e de “educação cafezinho”<sup>2</sup> no quilombo. Permitir a reelaboração de nossos referenciais, ou seja, afrorreferenciar didáticas, currículos e epistemologias. Encanta-me a ideia de movimento presente em diversos mitos africanos, pois implica possibilidade, esperança ou esperançar, esperança em movimento, como diria Paulo Freire: “É preciso ter esperança, mas ter esperança do verbo esperançar; [...] Esperançar é se levantar, esperançar é ir atrás, esperançar é construir, esperançar é não desistir!” (FREIRE, 2014, p. 111).

Dessa forma, entendo que implica movimentar os campos de força, dentre eles o currículo, buscando, assim, como Adilbênia Freire Machado, pesquisadora desde o “ser-tão” da Filosofia Africana, explica:

<sup>2</sup> Educação-cafezinho: confeto sociopoético produzido durante uma pesquisa coletiva, que representa o desejo de que a escola no quilombo fosse acolhedora como a casa de um quilombola, que sempre recebe as pessoas com um cafezinho, ou seja, são acolhidas.

Pensar / refletir / criar um currículo afrorreferenciado é pensar desde a teia da diversidade, da horizontalidade dos saberes, da pluralidade de vozes / epistemologias, dos modos diversos de aprender / ensinar / conhecer / experienciar. É propor uma formação para fortalecer o pertencimento, a humanidade das pessoas, permitindo-as compreenderem-se criadoras, também, do conhecimento com- partilhado (MACHADO, 2019, p 215).

Petit e Ventura (2020) instigam avançar nas trilhas metodológicas, ao abordar o “Parangadinkra”, um suporte artístico-pedagógico suscitado para envolver universidade e ensino básico com as filosofias africanas tradicionais e suas oralidades. Esse suporte, reunião de diferentes expressões da tradição oral africana, trazendo mais elementos para acrescentar à temperança da Pretagogia seu caráter interventivo, comprometida com a afirmação das africanidades e, por isso, criativa, produz dispositivos que provocam o ensino e a pesquisa nos valores civilizatórios africanos e afrodiaspóricos em diálogos com as demais áreas de conhecimento.

### **Experiências de formação: Afrossons dos marcadores das africanidades na EJA**

Busca-se fortalecer as intervenções pretagógicas nas formações com professores e gestores sobre as africanidades que estão presentes no cotidiano das escolas e ausentes em seus currículos. São reflexões de momentos acontecidos em debate com educadores e educadoras da EJA, da rede estadual de ensino, com pesquisadores e estudantes, como processos de formação continuada, no âmbito do IX Memórias de Baobá, a fim de discutir sobre a didática afrorreferenciada na EJA.

Com a temática “Reflexões sobre a didática afrorreferenciada na Educação de Jovens e Adultos”, introduzi o debate com provérbios africanos e fragmentos de canções, trazendo as reflexões sobre as africanidades e a Pretagogia. Apresentei os contextos nos quais se localizam os desafios e possibilidades da EJA, mesmo com avanços nas políticas curriculares e afirmativas. As desigualdades geradas pelo racismo estrutural são marcantes, manifestando-se tanto nos índices de pessoas não alfabetizadas, na permanência escolar, quanto no acesso às políticas públicas.

A proposta de afrorreferenciar a didática, no caso por meio da Pretagogia, embasa-se na necessidade estabelecer conexões com os processos históricos, culturais e sociais a partir da compreensão da didática como ciência na educação que se debruça sobre o ensino, como ação intencional e situada, pois repercute desde/com os sujeitos e seus processos.

Assumir tal perspectiva se firma em um chão-conceitual, onde as pisadas pedagógicas têm memória, estética, lutas e perspectivas. É escola com cheiro de vida, de memórias, de sonhos, resistências e esperanças. Afrorreferenciar a didática requer o reestabelecimento de uma relação pluriversal (RAMOSE, 2011). Renato Nogueira expõe a complexidade do pensamento do filósofo sul-africano como alternativa a lógica excludente que nega a diversidade e a diferença, “com centros e periferias”, e explicando que, “[...] por outro lado, a pluriversalidade filosófica aqui defendida concebe a educação como um exercício policêntrico, perspectivista, interculturalque busca um polidiálogo considerando todas as particularidades” (NOGUEIRA, p. 65).

Dessa forma, tomo como referência a perspectiva pluriversal de Ramose e Nogueira, compreendendo

que as referências ancestrais não foram apagadas, que o princípio da conexão em África conduz para a elaboração de relações outras com o ensino e seus sujeitos, os saberes, a perspectiva de tear relações, no caso com as memórias e histórias coletivas de indígenas e afro-brasileiros em permanente diálogo.

Meijer (2019), ao tratar de uma didática para a Pretagogia, estabelece uma profícua relação entre saber docente ancestral:

O saber docente ancestral torna consciente ao profissional do ensino a necessidade de preservar nossa conexão com as tradições, pensamentos, costumes, tecnologias, dentre tantos outros conhecimentos, criados pelos nossos antepassados, dando ênfase aos conhecimentos dos ancestrais indígenas e africanos, por terem sido silenciados, desvalorizados, pelos mecanismos da escravização criminosa e da colonização (MEIJER, 2019, p. 606).

Essas práticas como necessárias para romper os valores-memórias da colonialidade que se fundam na lógica da cisão/separação/desconexão e produzir referenciais que se conectam com os sujeitos que estão na EJA e os seus contextos, no ato de coser, como Ngoenha (2011, p. 209) explica que no “espírito da justiça tradicional é muito mais próximo da costureira”, a ideia de união/aproximação/conexão, possibilitando o reencontro com as africanidades brasileiras tão presentes no nosso cotidiano.

Esses saberes ou afrossaberes têm nos marcadores das africanidades uma possibilidade de sistematização de referenciais, gingando “[...] perfeitamente identificáveis na nossa história, vivência e inserção familiar e comunitária” (PETIT, 2015, p. 151), formando elos entre as histórias familiares e a grande história, principal-

mente de afrodiaspóricos. Os marcadores se referem àquilo que permite a identificação de uma conexão histórico-cultural com a África, desde a linhagem, práticas religiosas, pessoas de referência, de culinárias que estão presentes nas relações do cotidiano (ALVES, 2015). Como explica Petit sobre a origem dos marcadores das africanidades:

A partir da sistematização dos estudos e intervenções do NACE, e fundamentalmente das minhas próprias experiências e análises, levantei 30 temáticas possíveis de identificação das africanidades nas nossas vidas, que não pretendem ser exaustivas das influências africanas na brasilidade, mas que reúnem, a meu ver, um escopo relevante de atravessamentos afro no nosso sistema cultural (PETIT, 2015, p. 162).

Nesse sentido, estes afrossaberes são despertados e se corporificam, instigando a produção de conceitos e práticas, tomando a referência do *griot*, em que a circularidade é princípio e procedimento, constituindo o chão reflexivo onde a descolonização de corpos e mentes dos caminhos de conexão se torna um dispositivo de produção de conceitos.

**Tabela 1** - Marcadores das africanidades

<b>Marcadores das Africanidades</b>	
1-História do meu nome	16- Danças
2-Histórias da minha linhagem	17- Cabelo afro (encaracolado/cacheado/crespo) - práticas de afirmação e negação dos traços negros
3-Mitos	18- Representações da África/relações com a África
4-Histórias do meu lugar de pertencimento/comunidade	19- Negritude - Força e Resistência

5-Sabores da minha infância – pratos, modos de comer e valor da comida	20- Artesanatos
6-Pessoas Referência da minha família	21- Tecnologias
7-Pessoas Referência da minha comunidade	22- Valores de família
8- Pessoas Referência do mundo	23- Racismos (perpetrados e sofridos)
9- Mestras e Mestres negras/negros (da culturaneira)	24- Formas de conviver/laços de solidariedade
10- Escrituras Negras	25- Relação com a natureza
11- Curas	26- Religiosidades Pretas
12- Cheiros da minha infância	27- Relação com as mais velhas e os mais velhos
13- Festas da minha infância	28- Vocabulário/formas de falar
14-Festas de hoje	29- Relação com o chão
15-Músicas/Ritmos/estilos	30- Práticas corporais

Fonte: Alves (2015).

Assim, busquei a coerência entre o fundamento, a fala e a prática. Naquele momento, não bastaria falar, precisava ouvir, precisávamos vivenciar essas ideias. Assim, a metodologia que adotei foi inspirada nos círculos de cultura sociopoéticos e na concepção pretagógica, numa conversa em que os/as docentes pudessem experimentar a troca entre a verbalização, corpo e musicalidade, por meio do levantamento dos marcadores das africanidades presentes em suas vidas e na EJA.

Os educadores e educadoras cantaram, interagiram, estranharam algumas escolhas. Foi movimento, foi vida! Os grupos fizeram um exercício de refletir a partir dos contextos do público da EJA e de si, provocando a reflexão sobre a relação entre cada docente, os/as estudantes e as africanidades e, assim, quem sabe, tenham *dado fé* que as africanidades não se distanciam de nós.

O debate sobre os marcadores pareceu estranho a alguns grupos que relataram ter dificuldade em relacionar os temas às suas realidades, mas que foi importante, pois puderam perceber maior proximidade com as africanidades como conceito. A timidez em cantar, a desenvoltura, gerou empatia e alegria. Preciso ressaltar a emoção com que muitos se referiam às canções e aos marcadores elaborados. A maioria explicitou um olhar sensível quanto às trajetórias dos/as discentes, mesmo que não tenha havido tempo suficiente para aprofundar essa percepção em práticas pedagógicas.

A emoção transmitida nas canções relatou desde o preconceito por ser “funkeiro”, da “quebrada”, pois a “a cor da minha pele, eu sei, tem quem critica”, formulando um “negro drama, cabelo crespo e a pele escura”, que atravessa a juventude negra, bem como toda a população afro-brasileira, e se acentua em quem está nessa modalidade, pois muitos são considerados como pessoas que não “quereriam nada com a escola”. Esses estudantes raramente se concebem como sujeitos que têm o direito subjetivo à escola, reproduzindo a conotação que passou um tempo de estudar ou que não aproveitaram ou, ainda, que perderam o direito à educação, já que não estariam na “idade certa”. Essas marcas se apresentam na canção dos Racionais MCs, que entoam as batidas de tantos estudantes na EJA, como afirmados pelos educadores.

Negro drama, entre o sucesso e a lama /  
Dinheiro, problemas, invejas, luxo, fama/  
Negro drama, cabelo crespo e a pele escura/  
A ferida, a chaga, à procura da cura/  
Negro drama, tenta ver e não vê nada/  
A não ser uma estrela, longe, meio ofuscada/

Sente o drama, o preço, a cobrança/  
No amor, no ódio, a insana vingança/  
Negro drama, eu sei quem trama e quem tá comigo/  
O trauma que eu carrego pra não ser mais um preto [...]

A batida do tambor (outro mais velho) e a do *rap* aguçam a discussão em torno das juventudes na EJA, compreendendo que além das marcas da diversidade étnico-racial e de gênero, a concepção de juventudes é “[...] dinâmica transformando-se na medida das mutações sociais que vêm ocorrendo ao longo da história” (DAYRELL, 2013). São sujeitos que a experimentam e sentem segundo determinado contexto sociocultural onde se inserem (DAYRELL; NOGUEIRA; MIRANDA, 2011, p. 16), bem como ultrapassando rótulos da indisciplina ou mero desinteresse.

Além da dimensão geracional é complexo o movimento de alcançar os/as jovens em seus contextos, em especial os/as jovens afro-brasileiros que lidam ainda com convergências sócio-históricas atravessadas pelas consequências estruturais do escravismo criminoso e uma abolição inacabada. Estudantes de EJA, jovens ou idosos, carregam a riqueza de um legado (mesmo que ainda negado) e valores civilizatórios que marcam a cultura em diferentes dimensões, que têm sabido reelaborar, trazendo-os como leituras estéticas de resistência, por vezes interdidas na escola e outros espaços, cada um de modo conforme as conjunturas, mas todos atravessados pelas estratégias de tentativa de interdição, sejam físicas, psicológicas e/ou culturais.

Mesmo como tantos desafios, a escola deve repensar as respostas às questões negras, em especial na EJA, como modalidade de maioria afrodescendente que en-

volve cada vez mais as juventudes. A desigualdade étnico-racial, fundada principalmente em dogmas racistas, produz profundas marcas históricas e sociais na população negra, inclusive por meio da educação. Nesse sentido, é imprescindível a garantia de condições políticas e pedagógicas para a educação das relações étnico-raciais, criando mecanismos de permanência e sucesso escolar para a juventude negra (TEIXEIRA, 2018, p. 37).

Para além das inevitáveis mazelas, minha ênfase sempre será na potência negra, é disso que quero tratar ou como um dos grupos cantou: “Que bloco é esse? Eu quero saber/ É o mundo negro/ que viemos mostrar pra você”. Marcadores como religiosidade, pessoas de referência, cultura e cabelos foram citados pela maioria dos grupos. A relação com a religiosidade e ancestralidade foram apresentadas com uma forte carga emocional, por meio dos marcadores “Encruzilhada (relação com a mãe/a história da família) Religiosidade/Pessoas de referência/Cultura”, demonstrando que há uma potência transformadora pelo encantamento.

A estrela mais linda, hein? Tá no Gantois  
 E o sol mais brilhante, hein? Tá no Gantois  
 A beleza do mundo, hein? Tá no Gantois  
 E a mão da doçura, hein? Tá no Gantois  
 O consolo da gente, hein? Tá no Gantois  
 E a Oxum mais bonita, hein? Tá no Gantois  
 Olorum quem mandou  
 Essa filha de Oxum  
 Tomar conta da gente  
 E de tudo cuidar  
 Olorum quem mandou ô ô

O pertencimento ressaltado pelas canções também comoveu, no sentido de emoção e movimento, fazendo que, além de cantar, alguns se permitiram dan-

çar, posto que os marcadores carregam forte memória afetiva e os temas tratam também das afetações na vida das pessoas ou remetem a lembranças familiares.

É movimento ritmado, gingado, que o encantamento gerado é capaz de mover as pessoas bem mais que as necessárias estatísticas que nem sempre geram comoção, por meio da estética no grupo que apresentou em destaque: “Cabelo afro/ Vocabulário/ Cultura música/ ritmos estilos e danças/negritude – força e resistência”, com energia e alegria cantou e dançou, com quem precisar gritar:

Meu cabelo enrolado/ Todos querem imitar  
 Eles estão baratinados/ Também querem enrolar  
 Você ri da minha roupa /Você ri do meu cabelo  
 Você ri da minha pele/ Você ri do meu sorriso  
 A verdade é que você/ Tem sangue crioulo  
 Tem cabelo duro/ Sarará crioulo [...].

Nilma Lino Gomes, ao refletir sobre essa relação, aprofunda os enraizamentos dialogando sobre os saberes estéticos-corpóreos na relação que as pessoas negras estabelecem consigo e com o mundo, de modo que “[...] dizem respeito não somente a estética da arte, mas a estética como forma de sentir o mundo, como corporeidade, como forma de viver o corpo no mundo” (GOMES, 2017, p. 79). Forma essa que se manifesta como na encruza docente/negro/ que canta, quase poder ancestral, emocionado: “Chegou fim de semana todos querem diversão/Só alegria nós estamos no verão, mês de janeiro/[...]Fim de Semana no Parque/Eu quero aproveitar o sol/Encontrar os camaradas *prum* basquetebol”.

A estética acessa o campo dos saberes-afetos que sejam, talvez, aqueles que carecem ser mais afetados/

as. Afetar-se, sentir-se, envolver-se nos fios da memória, em suas tramas tecidas nos diferentes momentos da vida, como ser envolvidos por capulanas ancestrais das afromemórias.

Compreendo que seguir o ritmo/rumo do encantamento, gerando outras batidas na/da formação docente nas africanidades que ressoem as matrizes da ancestralidade, mesmo aquelas sufocadas ou silenciadas. Educadores e educadoras elaboraram narrativas de si coletivamente e afirmaram se conectar a mais uma dimensão dos/as estudantes da EJA. Há uma complexidade na discussão da educação das relações étnico-raciais que precisamos nos aprofundar em razão de um silenciamento histórico de seus conflitos e contradições nos cursos de formação docente, e após a Lei n.º 10.639/03 tem sido tratado de forma sistemática.

### **Tecendo considerações**

Esse chão-reflexivo sobre a Pretagogia como referencial teórico-metodológico tem provocado as reflexões a respeito dos processos de ruptura com os valores da colonialidade tão presentes no nosso cotidiano, e trazem a reboque o racismo e a exclusão. Essas realidades se entrecruzam na EJA, tanto por meio do trauma histórico que foi o escravismo e suas consequências quanto nas potências de resistência da matriz africana que se reelaboraram na diáspora, por meio de seus valores civilizatórios, das africanidades.

A Pretagogia nasce nesses processos de resistência e reconhecimento dos valores nascidos na “Mãe África” como formas de intervenção teórico-prática prenhe, gerando novas possibilidades pedagógicas

que se comunicam com a ancestralidade e os contextos históricos de afro-brasileiros. Como referencial em permanente construção, a Pretagogia tem aglutinado afro-narrativas em suas andanças epistemológicas, podendo ampliar a concepção de escola e ensino, visto que defende uma aprendizagem situada e vivenciada nos trânsitos entre micro e grande história.

Quando permitimos a emoção nos afetar pelo manto da afrocultura, as andarilhagens se tornam anunciadoras de escolas-vida mais leves, alegres e comprometidas com a formação, em que aprender represente se perceber, conectar-se aos valores comunitários, de respeito, de solidariedade, da ancestralidade, da boniteza do diálogo com os/as mais velhos/as, para que a escola, a pesquisa e a formação ginguem um jogo bonito e que possamos construir/nutrir uma EJA-odara.

## Referências

ALVES, Maria Kellynia Farias. *Resistência negra no círculo de cultura sociopoético: pretagogia e produção didática para implementação da Lei 10.639/03 no Pro-jovem Urbano*. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Ceará, Programa de Pós-graduação em Educação Brasileira, Fortaleza, 2015.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. *Cultura rebelde: escritos sobre a educação popular ontem e agora*. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2009.

BÁ, A. Hampaté. *A tradição viva*. KI-ZERBO, Joseph. História geral da África, I: Metodologia e pré-história da África. 2. ed. rev. – Brasília: UNESCO, 2010.

DAYRELL, Juarez; NOGUEIRA, Paulo Henrique de Queiroz; MIRANDA, Shirley Aparecida de. *Os jovens de 15 a 17 anos: características e especificidades educa-*

tivas. Jovens de 15 a 17 anos no Ensino Fundamental: caderno de reflexões. Brasília: Via comunicação, MEC/SEB, 2011.

FREIRE, Paulo Freire. *Pedagogia da esperança*. São Paulo: Paz e Terra, 2014.

GOMES, Nilma Lino. *O movimento negro educador: saberes construídos na luta por emancipação*. Petrópolis, RJ: vozes, 2017.

MEIJER, Rebeca de Alcântara e Silva. A Formação Docente Afrocentrada Da Unilab: O Saber Docente Ancestral No Ensino De Didática Nos Países Da Integração. *Debates em Educação*, Maceió, v. 11, n. 23, p. 607, jan./abr. 2019. Disponível em: <https://www.seer.ufal.br/index.php/debateseducacao/article/view/6217/pdf>. Acesso em: 10 ago. 2020.

NGOENHA, Severino. Ensino da Filosofia e Povos Africanos. In: NGOENHA, S. E.; CASTIANO, J. P. *Pensamento Engajado-Ensaios sobre Filosofia Africana, Educação e Cultura Política*. Maputo: Ed. Educar, Universidade Pedagógica, 2011.

NOGUERA, Renato. Denegrindo a educação: Um ensaio filosófico para uma pedagogia da pluriversalidade. *Revista Sul-Americana de Filosofia e Educação*, n. 18, p. 62-73. maio/out. 2012.

PETIT, Sandra. *Pretagogia: Pertencimento, Corpo-Dança Afroancestral e Tradição Oral Africana na Formação de Professoras e Professores. Contribuições do Legado Africano para a Implementação da Lei 10.639/03*. Fortaleza: EdUECE, 2015.

SILVA, Geranilde Costa. *Pretagogia: construindo um referencial teórico-metodológico, de base africana, para a formação de professores/as*. Tese (Doutorado) - Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, Fortaleza, 2013.

# VIVER EM COMUNIDADE: EDUCAÇÃO TERRITORIALIZADA E AFRODESCENDÊNCIA

<https://doi.org/10.47149/978-85-7826-821-3/cap9>

## **EMANUELA FERREIRA MATIAS**

Graduada em pedagogia pela Universidade Estadual do Ceará. Integra o grupo de pesquisa Ética, diversidade étnico-racial e currículo (UECE). Mestre em Educação Brasileira pela Universidade Federal do Ceará. Atua nas áreas de educação. Tem experiência nas temáticas ligadas aos movimentos sociais, educação e relação étnico-racial, educação e saúde, Africanidades brasileiras, Territórios de Maioria Afrodescendentes, quilombos urbanos, Diversidade e Gênero.

E-mail: manumorais2006@yahoo.com.br

## **TIAGO SOUZA DE JESUS**

Mestrando em Educação brasileira na Universidade Federal do Ceará (UFC). Especialista em História e Cultura Afro-brasileira e Africana pela Universidade Federal de Goiás (UFG). Graduado em História pela Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP). Atualmente é professor na SEDUC/CE e Agente de Gestão da Inovação na Coordenadoria Regional de Desenvolvimento da Educação (CREDE 01). É membro do grupo EtnicoLeituras. Desenvolve pesquisas que abordam os temas Educação, Africanidades e Espaço Urbano.

E-mail: tiagounifesp@gmail.com

## **SAMIA PAULA DOS SANTOS SILVA**

Doutoranda em educação PPGE/UFC (2017), Mestre em Educação PPGE/UFC (2016), Linha Movimentos Sociais, Educação Popular e Escola; Eixo Sociopoética, Cultura e Relações Étnico Raciais. Possui graduação em Pedagogia pela Universidade Estadual do Ceará (2012). Membro do grupo de pesquisa Ética, Educação e Formação Humana (UECE).

E-mail: samiapaula86@gmail.com

## Introdução



Este artigo propôs trabalhar a educação territorializada de dois bairros da cidade de Fortaleza (CE). Nessa perspectiva, analisamos como se desenvolvem histórica e socialmente os bairros Rosalina e Conjunto Palmeiras, traçando uma relação entre a territorialidade e a educação. Nesse sentido, para a realização do trabalho intercalamos entrevistas com moradores das comunidades com autores que trabalham sobre a perspectiva estudada.

Os territórios são espaços físicos delimitados por limites, onde se desenvolvem relações sociais, os modos de vida específicos, as diferentes culturas e identidades, e esses elementos estão intimamente relacionados. A significação desse espaço físico em um ambiente único e tradicional acontece pelas vivências e experiências dos povos, as ações e construções sociais das pessoas sobre o território e os significados que são atribuídos aos elementos que compõem o espaço e a territorialidade.

Historicamente, as formas de vida desses dois bairros negros estão diretamente relacionadas com práticas educacionais informais, que, por muitos momentos, as escolas situadas nas regiões não conseguem abranger. Os conhecimentos vindos das relações so-

ciais nesse caso não são considerados pela comunidade escolar, o que torna o ensino mais distante da realidade dos educandos.

Apesar do distanciamento dos estabelecimentos de ensino das comunidades com suas realidades, estas mantêm seus ensinamentos ancestrais por gerações, passando de boca a ouvido (BÂ, 2010) e construindo uma educação que represente suas culturas e identidades.

Considerando que educação é um processo de formação integral do sujeito, meio pelo qual são preparados para interagir e modificar com a sua realidade. Segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) (BRASIL, 1996), a educação tem a função de desenvolver o educando, assegurando-lhe a formação básica indispensável para a formação cidadã.

Partindo desse princípio, é função social da escola propiciar o desenvolvimento educacional que possibilite ao educando compreender sua realidade para que consiga interagir com ela e assim modificá-la. Dessa forma, o processo educativo consegue ser efetivado com a aproximação entre essa realidade em que está inserido e os outros elementos do ensino.

A educação territorializada preza pela associação dos elementos do ensino, com as características culturais e identitárias dos territórios em que as escolas estão localizadas, pois considera que as vivências e histórias desses bairros são os modos característicos de educação de cada povo, não podendo, assim, ser desconsiderado do processo de ensino e aprendizagem, porque são elementos formadores dos sujeitos e o ato educativo se tornou incompleto.

A escola é um espaço social em que passamos muitos anos de nossas vidas, assim como é a primeira insti-

tuição depois da família que os sujeitos desenvolvem as relações sociais. Essas novas relações e aprendizados educam os sujeitos e lhes apresentam muitas outras realidades e possibilidades, por essa razão se pode, no ambiente escolar, formar sujeitos que construam novos conceitos sociais e reconstruam suas realidades ou se pode ser uma ponte para perpetuação de conceitos antigos. A escolha, entre esses dois caminhos, depende de muitos fatores, dentre eles a responsabilidade social da escola, assim é necessário que se conheça a realidade vigente para trabalhar a partir dela.

### **Apontamentos sobre educação e sociabilidade na comunidade Rosalina**

A comunidade Rosalina é um bairro negro localizado na Zona Sul da cidade de Fortaleza-CE. Especificamente, está localizada entre os limites dos bairros Parque Dois Irmãos e Passaré. Desde os anos 1990 a comunidade vem crescendo, seja em extensão territorial ou populacional. Sua última expansão territorial aconteceu em 2016, após fracasso de uma política pública de habitação encabeçada pela Prefeitura Municipal de Fortaleza, que visou a construção do Conjunto Habitacional Rosalina<sup>1</sup> (JESUS; MATIAS, 2020).

Localizada em um raio de 5 km do Aeroporto Internacional Pinto Martins e do Estádio Plácido Castelo

<sup>1</sup> O Conjunto Habitacional Rosalina é resultado de um projeto de “revitalização”, e data do ano de 1996 (HOLANDA, 2009, p. 60). Apesar da data do projeto intitulado Pró-moradia, ele só veio a ser iniciado na Rosalina em 2005, na primeira gestão de Luizianne Lins, e se arrastou até o início da segunda gestão de Roberto Cláudio. Parte significativa das habitações não foram entregues, ainda que nos *sites* do poder público seja veiculado que o “dever foi cumprido”, os moradores ainda hoje ocupam as habitações não concluídas.

(Castelão), e a cerca de 2 km de distância da Universidade Estadual do Ceará, campus Itaperi, a comunidade Rosalina é fruto de um processo de desabituação das zonas centrais da cidade de Fortaleza, iniciado na segunda metade do século XX. Esse processo empurrou os afrodescendentes e pobres para as zonas mais distantes de áreas até então pouco valorizadas pelo mercado financeiro e pela elite local, tais como a orla marítima de Fortaleza e os bairros Centro, Benfica e Jacarecanga. O processo de valorização das zonas de praia da cidade de Fortaleza empurrou os afrodescendentes para espaços desabitados e com condições precárias de moradia.

O bairro foi construído pela população. Muitas são as narrativas sobre o surgimento da Rosalina, que até 1997 era conhecido como “sem terra”. Os moradores mais antigos que viveram a fase pré-ocupação de 1996 afirmam ser os primeiros a chegar no local, e que, por esse motivo, são os fundadores. É o caso do seu Osvaldo Narciso Dias, um morador antigo da comunidade e conhecido como Baiano. Segundo ele, sua residência na comunidade remonta ao período de 1992. Já Paulo, mestre de capoeira da comunidade e um dos moradores mais antigos, afirma que em 1990 seu sogro já vivia no local onde hoje é a residência de sua família, localizada na Rua Matadouro. Para finalizar, mais uma narrativa que se junta a essa “disputa” de quem “fundou” a comunidade, temos o grupo dos que participaram da grande ocupação em 7 de Julho de 1996, que teve em sua maioria moradores do bairro Serrinha. Estes afirmam que Carlão, organizador da ocupação e pai da criança Rosalina Rodrigues<sup>2</sup>, foi o fundador da comunidade, pois

<sup>2</sup> Rosalina Rodrigues veio a falecer um ano após a ocupação, em 1997. Os moradores da ocupação resolveram batizar a comunidade

antes da ocupação a comunidade não estava ocupada, portanto, não existia.

As muitas narrativas sobre a data de surgimento da comunidade expressam um sentimento de pertencimento ao local: “eu moro aqui desde que ela (a comunidade Rosalina) nasceu”, disse uma das moradoras mais antigas do bairro, batendo no peito com sentimento de orgulho. A concepção de Maria Estela Rocha Ramos sobre bairros negros traduz bem parte da nossa realidade. Em sua concepção, o bairro negro pode ser visto como um “território construído a partir dos saberes dos moradores fundadores, que construíram, de certa forma, com êxito, estratégias de solidariedade e de relações sociais” (RAMOS, 2013, p. 194, grifo nosso).

A relação afetiva com o bairro é marca fundante do sentimento dos moradores. A educação na comunidade socializa as pessoas que nela vivem, a tradição e a memória oral são repassadas de geração em geração. As histórias, os ensinamentos e os sentimentos são transmitidos de pai para filho. Assim, as famílias que continuam a viver na comunidade têm seus filhos criados sob a mesma realidade que viveram. Essa é a educação que está aqui sendo pautada. É comum observarmos discursos em favor da educação e de educadores que se propõem a trabalhar a educação a partir da realidade dos estudantes.

Tem-se ainda enraizado a ideia de educação como reprodutora do conhecimento já produzido pelos grandes cientistas da história. Essa visão conclui também que os jovens estudantes negros não são capazes de produzir ciência. Os conhecimentos adquiridos e produzi-

---

pelo seu nome. Um ano depois, houve uma tentativa de mudança do nome, mas não foi aceito pela maioria dos moradores.

dos a partir da realidade vivida no bairro não são validados pelas escolas. O viver no bairro, o cotidiano e os processos de sociabilidades produzem conhecimento, o qual é fruto de uma educação que aqui chamaremos de educação informal, por não ser elaborada e transmitida por uma instituição oficial. Os nossos estudantes vivem em bairros que têm em sua composição étnica maioria de pretos e pardos, que podemos chamar de negros, seguindo as definições do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). A realidade vivida em bairros negros difere social, econômica e estruturalmente da realidade vivida por estudantes que moram nos centros e em bairros de maioria branca. Seguindo nessa linha, Cunha Júnior afirma que:

Desta forma, a educação precisa ser pensada tendo como base a realidade de base africana destes bairros negros e das suas relações sociais com o conjunto da sociedade. Pensar estes bairros desde as suas identidades, as suas possíveis afirmações e transformações sociais, políticas, econômicas e culturais. No âmbito da sua história, que não apenas econômica e nem apenas material. Esta é uma tarefa difícil devido aos obstáculos mentais, conceituais e práticos aos quais estamos ancorados no conjunto da educação brasileira (CUNHA JÚNIOR, 2017, p. 9).

Um dos problemas aqui apresentados é o fato de a escola e seus educadores não considerarem o conjunto de informações processadas pelo cotidiano como fonte primária no processo de formação humana e fortalecimento identitário. Ora, “[...] é preciso ter lucidez na percepção de que a educação formal não produz todos os conhecimentos, ela apenas valida ou invalida os conhecimentos que se adequam ou não a lógica e prática do

que temos como educação hoje” (SOUZA, 2010, p. 98). Segundo Cunha Júnior (2001), “o processo formador do indivíduo está situado na consciência de si, do seu entorno, da sua localidade”.

Essa consciência ainda não sistematizada pelos estudantes, devido à sua fase inicial de formação, é expressada pelo afeto à localidade onde mora. O espaço escolar causa estranhamento, é pouco acolhedor e comumente repulsivo. O sentimento de “sentir-se em casa” ao chegar no bairro é uma das formas de compreender que a realidade do bairro é mais atrativa que a realidade da escola. As escolas ainda não codificaram a realidade dos bairros negros pelo fato de essa realidade não fazer parte dos escopos de pesquisas científicas das universidades, que, por sua vez, não produzem conhecimentos que poderiam embasar documentos e materiais que pudessem estar presentes em reuniões e formações pedagógicas das escolas.

Ao observarmos a dinâmica social e territorial da comunidade Rosalina, percebemos a presença de redes de vizinhança baseadas na ajuda mútua: “Hoje eu peguei essas frutas lá no Raimundo. Ele sempre dá pra gente as frutas que sobram, que ele não vai mais vender [...]”, disse a dona Jesus, que atualmente reside com o morador-autor Tiago Souza de Jesus na comunidade. O mercadinho do Raimundo é um dos mais conhecidos e antigos da Rosalina. Após uma conversa com o seu Raimundo, ele explicou que “[...] tem frutas que não vão vender, mas que também não estão podres, então eu dou para o povo que vem aqui. Às vezes eu faço promoção e vendo 5 mangas por 50 centavos [...]”, disse seu Raimundo.

As relações de vizinhança estabelecem laços fortes, que, por vezes, chegam a ultrapassar as barreiras

e serem mais fortes que os laços consanguíneos de parentesco. Em conversa com dona Raimunda, ex-moradora da comunidade, ela afirma que:

[...] a Dinha era mais minha amiga do que a minha própria família ali dentro. Todos os meus segredos ela sabia. A gente sempre dividia a comida, quando tinha na minha casa, ela vinha buscar e quando eu não tinha, eu ia buscar na casa dela. Depois que saí de lá, ela não demorou muito para sair também (DONA RAIMUNDA).

As formas urbanas negras presentes nas autoconstruções projetam as relações sociais estabelecidas nos bairros. As crianças vivem no espaço público, que são as ruas, becos e vielas. São neles que se aprende a coletividade, a divisão e a solidariedade. É comum observarmos que durante o horário do lanche algumas crianças vão às suas casas buscar um biscoito ou um suco e retornam à rua para continuar as brincadeiras. Nesse momento, compartilham o seu lanche com as demais crianças que também estão na rua brincando. Todos comem, ainda que pouca comida, brincam e se divertem juntos. Para nós, que moramos nos bairros, “[...] a vida só tem sentido dentro de um trabalho na comunidade. A participação de cada um é condição para dizermos que vivemos como negros, ou seja, que vivemos” (CUNHA JÚNIOR, 1978, p. 4).

Também é comum a prática de pedir dinheiro aos adultos para ir na quitanda comprar doces e salgados e dividir com os amigos. Nos percursos urbanos, por vezes observamos crianças com a metade do valor do doce negociando com o dono do mercadinho. Paulo, dono de um mercadinho dentro da comunidade, afirma que é comum os meninos pedirem ou tentarem com-

prar coisas com a metade do dinheiro: “[...] às vezes eles vêm aqui tentar me enrolar com a metade do dinheiro, eu finjo que sou enrolado e deixo passar, às vezes faço é dar o salgado para eles comer tudo junto ali [...]”, contou Paulo.

A vida na comunidade Rosalina é permeada de práticas educativas que ainda não foram codificadas pelo ensino formal, tampouco aceitas como educação. Os códigos socioculturais e sócio-históricos de base africana produzidos no contexto dos bairros negros são conhecimentos sistematizados na afrodescendência, que não são produzidos ou reproduzidos nos espaços formais de educação. Essa educação é fruto da sociabilidade em bairros negros, das redes estabelecidas dentro do próprio bairro. Essa educação acontece à medida que a vida se desenvolve dentro da comunidade Rosalina.

### **Educação territorializada no conjunto palmeiras**

Uma educação territorializada consiste em práticas da vida em comunidade, vivenciadas dentro do chão da escola. O cotidiano dos alunos e as suas histórias de vida devem ser levadas em consideração na sua formação escolar. Nesse sentido, a educação territorializada está voltada para a transformação de vida e para uma visão crítica da sociedade, formação de novas lideranças, observando os valores sociais, políticos e culturais construídos pelas pessoas que moraram na comunidade. Milton Santos entende que “[...] o território não é apenas o conjunto de sistemas naturais ou sistema de coisas superpostas. O território tem que ser entendido como *território usado*, não o território em si. O territó-

rio usado é o chão mais a identidade” (SANTOS, 2007 p. 14).

Assim, faz-se necessário entender a lógica do território, como se organiza e como se é produzido o conhecimento pela comunidade para além da escola. Essa ação é parte integrante de uma educação territorializada. A identidade é de pertencer àquilo que nos pertence. O território é o fundamento para o trabalho; lugar da residência, das trocas materiais e espirituais do exercício da vida (SANTOS, 2007, p. 14). Nesse sentido, apresentamos a experiência do Conjunto Palmeiras, um bairro da periferia da cidade de Fortaleza-CE que tem a trajetória da sua população marcada pelo despejo e desapropriação de suas terras devido à especulação imobiliária. Essa ação, com aval do Estado, modificou e marcou as vidas desses moradores para sempre.

Apesar das adversidades, o Conjunto Palmeiras é de organização popular de estratégias para superação da pobreza. Os primeiros moradores vieram das regiões de praia, como Favela Moura Brasil, Praia de Iracema, Poça da Draga, Morro das Placas e Alto da Balança. Muitas dessas famílias desfrutavam desse habitat de praia até serem expulsos, desalojados dos seus lugares de origem para dar lugar aos grandes prédios, avenidas e construções de Fortaleza na década de 1970.

A vida simples desses moradores – que eram na maioria pescadores, trabalhadoras domésticas e carregadores – não combinava com o perfil de vida projetado para os novos moradores, com grandes edifícios idealizados para a elite na orla marítima de Fortaleza. Começou-se na cidade, na época entre 1960 a 1980, a construção de bairros mais afastados do centro de Fortaleza, os quais foram oferecidos como espaço para essas famí-

lias com preços mais baratos, para serem comprados com o dinheiro de suas indenizações. Esse modo de política de Estado é o que chamamos de micropolítica, como Achille Mbembe diz: “O objetivo desse processo é duplo: impossibilitar qualquer movimento e implementar a segregação a moda do Estado do apartheid” (MBEMBE, 2018 p. 43).

A segregação espacial supracitada foi estrategicamente pensada para esconder os pobres nas periferias de Fortaleza, não é coincidência que as estatísticas mostram que a maioria das pessoas segregadas é negra. Nessa perspectiva, os primeiros moradores do Conjunto Palmeiras encontram um bairro completamente inabitável, um terreno pantanoso e alagadiço, um bairro cheio de palmeiras, motivo pelo qual o território recebe o nome de Conjunto Palmeiras.

Toda a precariedade encontrada pelos primeiros moradores criou um povo aguerrido, em que todos os espaços que hoje são públicos no bairro foram construídos pelos próprios moradores, desde a escola, o posto de saúde, a creche, os espaços de lazer e a comercialização a uma faixa na Associação dos Moradores que ilustra bem o que tento transcrever nessas linhas: “Deus criou o mundo e nós construímos o Conjunto Palmeiras”.

Mais nos atentarmos para a importância da escola nos espaços de conquistas do bairro e como a falta de uma educação territorializada impacta no desenvolvimento de novas lideranças no Bairro. A escola é o ponto que queremos frisar, a nossa primeira escola foi espaço inicialmente cedido por um morador para que as crianças pudessem estudar, era um estábulo de boi.

A escola Municipal Marieta Cals não só formava alunos para o conhecido 1º grau, hoje o ensino funda-

mental I e II, como também era uma instituição que potencializava na formação crítica dos alunos. A partir de uma educação engajada em que os alunos eram motivados a estarem nas lutas do bairro, entendendo que a falta de água, a falta de luz e transporte atingia diretamente a escola e suas vidas.

A escola tinha uma grande preocupação em motivar os alunos a participarem das lutas sociais do bairro, usando métodos como teatro, criando peças que denunciavam a situação de precariedade no bairro, bem como a participação em espaços de debate e a articulação das lutas, como os espaços da igreja, com as Comunidades Eclesiais de Bases (CEBs) e a Associação dos Moradores (ASMOCONP).

A participação dos alunos fez total diferença na conquista dos espaços e serviços conquistados pelos moradores do Conjunto Palmeiras com a participação da escola nas lutas. A instituição parava as aulas para ir para as manifestações e passeatas, criando um sentimento nos alunos de pertencimento e de engajamento social. O novo espaço foi à custa de muita mobilização social, passeatas à prefeitura de Fortaleza, abaixo-assinados, tudo com a participação dos alunos, comunidades, movimentos sociais e professores.

A prática vivenciada pela Escola Marieta Cals mostra a importância de se ter uma escola que leva o território dos alunos em consideração em planos e currículos escolares. A educação territorializada não só possibilita um engajamento dos discentes com os movimentos sociais e conquistas de direitos para a comunidade, mas como um comprometimento maior dos alunos com as disciplinas em sala de aula, pois mostra o sentido do aprender na prática.

Esse exemplo exitoso que aconteceu no Conjunto Palmeiras hoje é confrontado com outra realidade dentro do próprio bairro, um bairro com 36.000 mil habitantes, com uma população de maioria afrodescendente, que sofre com a violência das facções. Antes de vivenciarmos a ausência do Estado, em questões essenciais para sobrevivência, como água, saúde, educação, infraestrutura e transporte, essas necessidades eram motivação para mobilização popular, hoje isso não acontece mais.

Somos referência nacional e, pode-se dizer, até internacional na organização social por termos criado um banco popular, o Banco Palmas. Temos um bairro organizado e com uma boa infraestrutura, saneamento básico na maior parte do bairro, mas ainda falta muita coisa a ser conquistada. A luta hoje é pela manutenção dos direitos já alcançados, um deles é a conquista de espaços para a juventude, que tem sido cada vez mais cedo seduzida pelas organizações criminosas, espaços de lazer e cultura na comunidade, para além da praça do bairro, conquistada pelos próprios moradores.

“Os movimentos sociais produzem demandas que provocam mudanças sociais, que no leque do trânsito das mudanças provocam a necessidade de novos aparatos científicos, que, por sua vez, implicam a necessidade de transformações curriculares (CUNHA JÚNIOR, 2020 p. 17). Se tivermos acesso aos planos políticos pedagógicos (PPP), perceberemos que há um desejo da escola em se manter no envolvimento com a comunidade, mas o que percebemos é um distanciamento da instituição com os movimentos sociais, nem o movimento sabe o que a escola está fazendo e nem escola sabe o que o movimento está reivindicando. Pouco são os diretores

e professores que buscam articular a instituição com a comunidade.

Mesmo com tanta mobilização e exemplo de organização social e popular, somos o bairro na cidade de Fortaleza, Ceará, com o menor índice de desenvolvimento humano- IDH. Há muito a ser feito e conquistado ainda. Nesse sentido, observamos que as novas gerações não têm acesso à história do bairro e, se têm, é artificialmente, o que não leva à formação de lideranças na comunidade.

Essa ausência de interação está dentro dessa apatia social, que atinge os movimentos sociais e a escola, que atualmente tem que dar resposta ao poder público com números de aprovações e aprendizagem, sem tempo para dar conta da tríade escola, família e comunidade. Essa apatia é fruto desse cenário político nacional em que tem se negado a ciência e as lutas sociais.

## **Conclusão**

Compreendemos que os aspectos físicos, históricos e sociais dos territórios de maioria afrodescendente devem ser considerados nas práticas educacionais para potencializar o ensino-aprendizagem ao mesmo tempo em que formam o sujeito social capaz de interagir com o ambiente formador.

Os territórios dos bairros negros guardam saberes ancestrais que contribuíram com suas formações territoriais e identitárias, assim como constituíram os sujeitos históricos que através das vivências, resistências e lutas transformam durante os anos as suas realidades, incluindo os complexos educacionais existentes dentro dos territórios.

A formação histórica dos bairros Conjunto Palmeiras e Rosalina nos mostram que a organização pautada na resistência negra e na busca da territorialidade são essenciais para a suas sobrevivências, pois são bairros fundados a partir de desabilitação de outros bairros da capital cearense com culturas e identidades diversas. Os moradores, a partir de suas lutas e as relações sociais e territoriais, conseguem construir suas culturas, linguagens e identidades, territorializando o espaço recém-habitado.

Os significados atribuídos pelos moradores aos territórios de maioria afrodescendente supracitados foram e são essenciais para a formação de suas identidades, formadas a partir da ancestralidade coletiva, dos valores e vivências afro-cearenses que partem do pertencimento.

Nessa toada, no que se refere aos processos educacionais desses bairros, consideramos necessário romper com a prática educacional colonizada, que desconsidera todas as características educacionais e os processos de educação informais que ajudaram a fundá-los. É essencial produzir uma educação que possibilite a formação de novas lideranças, a partir de estudantes que conheçam e entendam suas realidades.

A educação colonizada reproduzida em várias instituições de ensino preza pela mera repetição de elementos do ensino, retirando os significados sociais das instituições que surgiram a partir das lutas das suas populações. Nesse contexto, tomamos como exemplo a escola Marieta Cals, símbolo de uma educação territorializada do bairro Conjunto Palmeiras, que se inseriu nas vivências e lutas dos bairros. A instituição se adaptava a essa realidade no intuito que ajudar a transfor-

mar o local, precisou se adaptar aos novos mecanismos educacionais brasileiros e passou apenas reproduzir conteúdo, partes do ensino.

A busca por bons resultados nas avaliações nacionais e estaduais de educação, para assim melhorar os rendimentos financeiros das escolas, pode ser considerada uma das causas do distanciamento entre os princípios históricos das escolas e suas atuais práticas educacionais.

As reflexões sobre os diferentes modos de educação informal dos bairros afro-cearenses necessariamente precisam observar a presença do comunitarismo, as relações sociais em que os moradores formam, por muitas vezes, de forma involuntária, uma cadeia de autoajuda e, dessa maneira, conseguem superar as adversidades impostas pelo sistema e resistir às diferentes tentativas de eliminação social.

Herança da base africana, os modos de vida e educação, onde os moradores cuidam uns dos outros, poderiam facilmente serem utilizados nos processos de ensino-aprendizado da educação formal como forma de romper e transformar conceitos de disputas que adoecem as relações sociais e atrapalham o desenvolvimento educativos e comunitário.

Nesse sentido, a educação territorializada é uma das grandes armas dos bairros de maioria afrodescendente para manter sua cultura e identidade e, ao mesmo tempo, formar sujeitos capazes de compreender suas realidades e histórias, tornando-se capazes de dar continuidade aos ensinamentos ancestrais e contribuir com as transformações sociais necessárias para as melhorias de vida.

## Referências

BÂ, Hampatê. Tradição oral. In: KI-ZERBO, Josef (org.). *História Geral da África*. São Paulo: Cortez, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. *Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996.

CUNHA JUNIOR, Henrique. *Cadernos negros 1*. (org. Cuti). São Paulo: Ed. dos Autores, 1978.

CUNHA JUNIOR, Henrique. Africanidades, Afrodescendência e Educação. *Revista Educação em Debate*, Ano 23, v. 2, n. 42, Fortaleza: FAGED/UFC, 2001.

CUNHA JUNIOR, Henrique. Bairros negros, a forma urbana das populações negras no Brasil: Disciplina da Pós-Graduação em Arquitetura e Urbanismo. *Crítica e Sociedade: revista de cultura política*, Uberlândia, v. 10, n. 1, 2020.

HOLANDA, R. P. *Saneamento e habitação no diagnóstico participativo: estudo de caso da agenda 21 do conjunto habitacional Rosalina em Fortaleza - Ceará*. 2009. 144 f. Dissertação (Mestrado em Engenharia Civil: Saneamento Ambiental) - Centro de Tecnologia, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2009.

JESUS, Tiago Souza; MATIAS, Emanuela Ferreira. Memórias de infância: experiências de vida afrodescendente em bairros negros de Fortaleza-CE. *Revista África e Africanidades*, v. 13, p. 278-291, 2020.

MBEMBE, Achille, *Necropolítica, Biopoder, Soberania, estado de exceção, política da morte*. 3. ed. São Paulo: N-1 edições, 2018.

RAMOS, Maria Estela Rocha. *Bairros negros: Uma lacuna nos estudos urbanísticos. Um estudo empírico-conceito do bairro engenho velho da Federação, Salvador (Bahia)*. 283 f. Tese (Doutorado), *Versão Provisória* - Universidade Federal da Bahia, Faculdade de Arquite-

tura e Urbanismo, Programa de Pós-graduação em Arquitetura e Urbanismo, Salvador, 2013.

SANTOS, Milton. *Território, Territórios: ensaios sobre ornamentos territoriais*. 3 ed. – Rio de Janeiro: Lamparina, 2007.

SOUZA, Juliana de. *Memórias e histórias negras da cidade de Carapicuíba-SP: uma abordagem para a educação escolar*. 216 f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação, Programa de Pós-graduação em Educação Brasileira, Fortaleza (CE), 2010.

# O TRANÇAR ENTRE DESAFIOS E POTÊNCIAS NA EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS: O QUE DIZEM OS/AS PROFESSORES

<https://doi.org/10.47149/978-85-7826-821-3/cap10>

## **MARIA EVANI SABINO**

Graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual do Ceará. Atuou como professora na rede municipal de Fortaleza. Pesquisa no âmbito da Educação das Relações étnico-raciais, tendo como objeto a implementação da Lei 10.639/03.

E-mail: mariaevanisabino@yahoo.com.br

## **MARIA KELLYNIA FARIAS ALVES**

Possui doutorado em Educação pela Universidade Federal do Ceará (2020). Pedagoga Antirracista, professora na Educação Básica da Prefeitura Municipal de Caucaia e professora substituta da Universidade Estadual do Ceará. Atuando principalmente nos seguintes temas: Formação continuada, Relações étnico-raciais, EJA, juventudes, educação indígena, educação e cultura popular e Pretagogia. Membro do Núcleo das Africanidades Cearenses-NACE/UFC e do Núcleo de Educação Popular – CED/UECE, da Comissão Interinstitucional Educação Quilombola do Ceará e da Comissão Interinstitucional Educação Escolar Indígena CE. Encantada pelas estéticas ancestrais e de resistência.

E-mail: kellynia\_farias@yahoo.com.br

## Para começar...

No ano de 2017, às vésperas de completar 15 anos da promulgação da Lei n.º 10.639/03, que alterou a Lei de Diretrizes e Bases da educação brasileira (LDB), tornando obrigatório o ensino da história e cultura afro-brasileira nas escolas do país, perceber, ainda, a ausência de debate sobre racismo no ambiente escolar gerou inquietações que impulsionaram a construção desta pesquisa.

Fosse essa lei uma jovem/menina, na expectativa de comemorar a chegada de uma data tão emblemática para nossa cultura, 15 anos de vida, decerto não estaria nada contente com o panorama pouco festivo que se desenhava para a comemoração de sua 15ª primavera. Estaria ali, “pobre” menina, prestes a encarar uma paisagem no mínimo desoladora, no que diz respeito ao cenário político e social brasileiro, ao invés de um ambiente festivo.

Contudo, essa política educacional, longe de se pautar em um romantismo ingênuo, mesmo tendo sido apresentada de forma ora tímida e sutil, ora forte e meio a conflitos, à população brasileira em meio a tanta adversidade, ela se caracteriza como uma possibilidade real e necessária para o enfrentamento ao racismo.

Memórias da trajetória de um cabelo crespo no ambiente escolar e inquietações acerca da demora na implementação da Lei n.º 10.639/03 são dois pilares sobre os quais foi construída a pesquisa da qual foi feito este recorte que ora é apresentado. Inquietações essas que são resquícios de memórias de desrespeito e desinformação acerca da identidade étnica da população brasileira. Este artigo se objetiva a mostrar o resultado de um estudo de campo realizado junto a professores da rede pública de ensino nos municípios de Fortaleza e Maracanaú, no estado do Ceará. Uma pesquisa que teve como objetivo central investigar qual o olhar dos professores da escola pública sobre a implementação da Lei n.º 10.639/03 para suas práticas educacionais. Para isso, foram realizadas entrevistas semiestruturadas com professores que lecionavam diferentes disciplinas, em um exercício de escuta dos sujeitos que atuam no *chão* da escola, no sentido de melhor compreender como estava se dando tal processo.

O interesse pelo tema parte das memórias de infância e adolescência das autoras. Enquanto uma se implica, desde as dificuldades de aceitação enfrentadas dentro do ambiente escolar em relação às suas características afro, expressadas fisicamente no cabelo crespo que afirmava sua identidade étnica e de experiências outras vivenciadas já na fase adulta, no exercício da função de educadora.

Por outro lado, as memórias da negação e do racismo naturalizado também atravessaram os percursos de familiares e escolares. O enfrentamento ao racismo, como forma de defesa afetiva, no seio familiar, na escola que invisibilizava as crianças e jovens negros, despertando a necessidade de uma educação das re-

lações étnico-raciais para compreender como educar para o empoderamento. A ancestralidade inspirando outros olhares entre anúncios e denúncias, levadas as práticas pedagógicas na educação de jovens e adultos (EJA), na educação básica e depois no ensino superior.

O debate sobre pertencimento étnico-racial e a ancestralidade africana é presente nesta pesquisa, no intuito de expressar o quanto a construção da identidade racial pode se tornar difícil quando nos falta o conhecimento acerca da história dos nossos ancestrais, em uma sociedade que naturalizou a negação, bem como da sua importância para construir outras relações de resistência e valorização da nossa memória afro-ancestral.

[...] precisamos agora fazer o caminho de volta, nem sempre fisicamente, mas simbolicamente, pela assunção de posturas afirmativas, de valorização desse legado para não termos que simplesmente tomar emprestado de modo acrítico as raízes europeias com seu inevitável lastro de dominação. E o primeiro passo é, sem dúvida, o trabalho sobre o autoperencimento, que não é a busca de uma identidade fixa, propósito esses que já nasce inviável no Brasil e nas Américas, de modo geral, e que é um falso problema, a luta é pela necessidade da afirmação cultural e política de um legado importante que vive em nosso corpo-memória e que conceituo como pertencimento afro (PETIT, 2015, p. 162-163).

O aporte teórico se alimenta nas reflexões de Munanga (2005), Freire (1992; 1997), Madeira (2012), Gomes (2005) e Petit (2015), que debatem sobre a temática das relações étnico-raciais. É fundante para esta pesquisa compreender o papel dos currículos e das experiências docentes, avançando no pensamento que vai

além das denúncias das desigualdades, mas para um anúncio de outros mundos possíveis (FREIRE, 1997).

O currículo tem sido apontado como um dos grandes desafios no que se refere ao entrave no avanço das ações de combate à discriminação e às desigualdades no ambiente escolar. Tal fato é atribuído ao seu caráter colonizador e conteudista, que perpetua as relações de poder entre os sujeitos envolvidos no processo educacional, pois currículo é campo de disputas (ARROYO, 2012). Assim sendo, tem funcionado como um potencial instrumento na reprodução dessas desigualdades, dificultando a reflexão acerca da valorização das diferentes culturas existentes em nossa sociedade, principalmente das que vivenciam e resistem ao processo de exclusão. Sobre a necessidade de se repensar a essência do currículo, Nilma Lino Gomes afirma que:

Descolonizar os currículos é mais um desafio para a educação escolar. Muito já denunciamos sobre a rigidez das grades curriculares, o empobrecimento do caráter conteudista dos currículos, a necessidade de diálogo entre escola, currículo e realidade social, a necessidade de formar professores e professoras reflexivos e sobre as culturas negadas e silenciadas nos currículos (GOMES, 2012, p. 102).

Nesse sentido, entende-se que a construção do currículo para a implementação da Lei n.º 10.639/03 perpassa pela relevância dos valores civilizatórios que a população negra africana trançou na cultura brasileira. Recorremos às contribuições de Silva (2013) e Petit (2015), que anunciam uma proposta pedagógica afro-referenciada. Trata-se da Pretagogia, um referencial teórico metodológico que trabalha a essência da cultura africana que se revela através da especificidade dos

valores e saberes que a compõe (PETIT, 2015; SILVA, 2013; MEIJER, 2012).

### **Uma pesquisa entre teorias e práticas docentes: o campo e seus resultados**

As histórias a respeito da implementação da referida lei, a formação docente ainda é capítulo- entrave devido ao distanciamento entre os conceitos e práticas, dialogando a diversidade étnico-racial e as práticas docentes: “[...] um dos maiores desafios quando tratamos da formação de professores é a transposição didática e a efetivação dos princípios de ação- reflexão-ação, por isso, a formação precisa ter uma perspectiva de experiência “como o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca” (LARROSA, 2002, p. 21). Dessa forma, Alves (2015, p. 41) destaca que: “Precisa repensar os modelos convencionais do ensino bancário que enfatiza a reprodução para, ao invés disso, favorecer a (re)criação e produção da educação voltada para a diversidade”.

A pesquisa contou com a entrevista semiestruturada, “[...] que parte de certos questionamentos básicos, apoiados em teorias e hipóteses que interessam a pesquisa” (MARTINS; BÚGUS, 2004), no sentido de possibilitar ao entrevistado a oportunidade de elaborar junto com o entrevistador o conteúdo da pesquisa.

Nesse sentido, foram entrevistados/as cinco docentes de escolas públicas, e maior parte do grupo é composta de educadores da área de língua portuguesa e história, dois de cada área, e uma de pedagogia. A escolha dessa amostra se apoiou no fato dos sujeitos estarem imersos na realidade das instituições de ensino da rede pública, que, dessa forma, possibilita um melhor

diagnóstico acerca do que vem acontecendo nesses espaços educacionais em relação ao cumprimento das determinações dessa lei.

A razão pela qual elegemos professores de diferentes disciplinas foi no sentido de percebermos diferentes olhares, para além dos de educadores que lecionam história e artes. Como determina a lei, o ensino da cultura africana e afro-brasileira deve percorrer todo o currículo.

Iniciamos a análise dos dados desta pesquisa a partir das seguintes categorias: racismo e sociedade brasileira; escola e relações étnico-raciais; currículo escolar e práticas docentes; Lei n.º 10639/03 e processo formativo. Em cada categoria apresentada buscamos traçar um paralelo entre os posicionamentos dos autores e o discurso dos sujeitos acerca dos aspectos que se apresentam no contexto social brasileiro em relação à implementação da Lei 10.639/03, bem como verificar o impacto das determinações dessa lei no cotidiano da escola.

#### A) RACISMO E SOCIEDADE BRASILEIRA

Partindo do posicionamento dos autores que apresentam o racismo como um desdobramento da escravidão da população negra brasileira, porém ignorado ao longo dos séculos, percebe-se que esse comportamento de negação do racismo no Brasil tem contribuído com a perpetuação de um sistema educacional eurocentrado em detrimento da valorização de outras culturas.

Podemos verificar na fala de Munanga (2005) uma expectativa acerca da mudança de postura dos professores em relação ao enfrentamento do racismo na escola:

Como, então, reverter esse quadro preconceituoso que prejudica a formação do verdadeiro cidadão e a educação de todos os alunos, em especial os membros dos grupos étnicos, vítimas do preconceito e da discriminação racial? [...] Apesar da complexidade da luta contra o racismo, que conseqüentemente exige várias frentes de batalhas, não temos dúvida de que a transformação de nossas cabeças de professores é uma tarefa preliminar importantíssima (MUNANGA, 2005, p. 17).

Diante desse posicionamento do autor, refletimos que essa deveria ser uma indagação de todos que estão envolvidos no processo educacional brasileiro, no sentido de se sentirem responsáveis pela mobilização em prol da desconstrução desse estigma que alcança a população negra. Na sequência, ele apresenta como perspectiva de mudança, nesse quadro discriminatório, uma mudança de mentalidade dos que atuam no processo de ensino- aprendizagem.

As análises foram realizadas partindo de duas realidades: escolas públicas que implementam a Lei n.º 10.639/03 de forma efetiva e escolas públicas que desenvolvem apenas ações pontuais referente ao estudo das africanidades. Nesse sentido, realizamos um estudo comparativo dos discursos desses sujeitos no intuito de percebermos aspectos que possibilitam, bem como os que não favorecem seu processo de implementação.

Podemos verificar nas falas dos Professores A e B que demonstram compreender o cenário desafiador que envolve as estruturas da nossa sociedade:

Acho que é evidente o racismo no Brasil, ele se dá de formas diferente em cada posição social, cada região, cada lugar, e isso torna ainda mais difícil uma definição clara do racismo. [...] Ai eu tenho medo de extrapolar um pouco do racismo estrita-

mente contra o negro, justamente nada é restrito no Brasil. [...] eu acho que tem embutido nisso uma forma de racismo estrutural [...] (PROF-A).

Bom, pra mim a sociedade brasileira é altamente racista, né? O racismo, eu vejo racismo não só naquela dimensão pessoal, individual de alguém que chama outro de neguinho ou de nega do pajéu etc, mas eu vejo o racismo como a estrutura, ele estrutura a sociedade. [...] Assim, atualmente, as pessoas têm muito medo atualmente, assim, elas se vigiam muito, em relação às práticas discriminatórias racistas [...]. Mas, além disso, o racismo institucional, você ver muito presente (PROF-B).

Enquanto isso, a Professora E abordou um conceito que vem sendo muito utilizado como justificativa para a negação da existência do racismo: a falácia da democracia racial, que tem se manifestado como forma paralisante diante do seu enfrentamento. No entanto, ela já percebe esse conceito por outro prisma, não mais o da passividade, compreendendo-o na perspectiva de impulso para ir à luta por sua desconstrução.

Eu acredito que o discurso de que há uma democracia racial no Brasil...ela não existe, e a gente precisa desconstruir essa imagem de um país não racista e a gente precisa denunciar as situações de racismo que ocorre, e principalmente perceber que essas situações de racismo elas já acontecem de forma bem severa dentro da escola (PROF-E).

Dessa forma, percebemos uma concordância entre seu pensamento e o posicionamento de Munanga (2005), quando ela demonstra consciência da existência do racismo e da necessidade de combatê-lo. Encontramos na sua fala um alerta para a necessidade de se desconstruir conceitos retrógrados que dificultam a

capacidade de percebermos a dimensão dos problemas sociais que afetam a população negra e buscarmos fazer a diferença na educação.

Diante da realidade observada no estudo de campo na escola a qual a Professora E leciona, percebemos seu envolvimento na dinâmica das ações desenvolvidas com vontade e determinação no suporte dado aos adolescentes dos projetos que trabalham temáticas sobre as relações étnico-raciais, os quais ela é uma das idealizadoras.

Vale ressaltar que a percepção acerca da presença do racismo nas estruturas sociais brasileiras não é ponto convergente entre todos os entrevistados, como podemos verificar na fala da Professora D, que expressa notória convicção de que esse problema no Brasil já foi superado:

Assim, eu acho que apesar de ainda, (quer dizer, a meu ver né?) apesar de ainda haver um pouco de manifestação racista, a meu ver, eu acho que nós brasileiros já superamos esse tipo de coisa né? Nós não temos mais aquela visão escravagista né? Escravocrata, não. Eu acredito que a maioria dos brasileiros já superaram essa história. [...] Isso aí é mais para o passado, talvez lá no começo, alguns bons anos atrás, mas eu vejo hoje, nas escolas que eu trabalhei, e na escola que eu trabalho, eu não vejo esse preconceito não (PROF-D).

Dessa forma, percebemos a influência de um argumento falacioso de que desfrutamos dos benefícios de uma democracia racial em que não há necessidade de se lutar contra o racismo, bem como uma expressão clara de negação da sua existência em nossa sociedade, abordado por Madeira (2012): “A crença no mito da democracia racial, o deslocamento da reflexão sobre o

racismo, da esfera das relações sociais coletivas para a dimensão individual exprime o processo de invisibilidade/ou visibilidade da população negra. A sociedade não se reconhece racista” (MADEIRA, 2012, p. 330).

Esse tipo de discurso da Professora D acaba impactando negativamente na escola, pois, demonstrando o educador não ter ciência da existência do racismo, tende a naturalizar as práticas racistas no ambiente escolar e, conseqüentemente, colaborando para a sua perpetuação na sociedade.

## B) ESCOLA E QUESTÕES ÉTNICO-RACIAIS

Aqui buscamos perceber como a escola tem lidado com a questão da diversidade étnica de seu público-alvo, e encontramos indícios de que ainda se trata de um espaço com pouca ou nenhuma articulação na promoção de debates sobre o tema, muito embora se confirme a presença de práticas racistas, mesmo que de forma velada.

A Professora C nos fala em tom de desabafo:

Eu acho que a escola ela é um pouco alheia, alheia a isso. Eu acho que a lei já está em vigência a tanto tempo, e você não ver um trabalho efetivo essa temática as vezes as escolas, elas se preocupam muito em trabalhar esse tema apenas no mês da Consciência Negra[...] Então assim, eu acho a escola muito alheia, eu acho que isso depende do olhar do professor, da vivência que ele tem, da consciência que ele tem, né? [...] Que bom que aqui na escola a gente tem esse projeto do PIBID, que vem trabalhando essa temática, resgatando esse contexto das africanidades, das raízes da gente (PROF-C).

Ressaltamos que a fala acima é de uma professora que desenvolve ações na escola que leciona inspirada

no projeto “A Cor da Cultura”<sup>1</sup>. Diante disso, notamos a ausência do núcleo gestor na articulação desse processo. Esse comportamento passa a impressão de que o cumprimento dessa lei é facultativo. Já na fala de outra educadora que atua em uma escola que está trabalhando de forma efetiva a implementação da lei, que conta com a presença da gestão nesse trabalho de articulação junto aos demais membros da equipe, é o que tem a feito a diferença:

Quando eu cheguei aqui em 2009, a escola já trabalhava em alguns pontos a cultura afro-brasileira, mais foi a partir da implementação do Festival Afroarte, que essa discussão veio com mais força para a sala de aula [...] Mas eu quero destacar uma coisa muito importante pro meu trabalho e pra efetivação dos projetos aqui. A gestão da escola. Eu acho que professor ele precisa estar amparado por uma gestão que apoie. Eu digo que muitas coisas que eu consegui aqui dentro com os meus amigos professores, companheiros de profissão, mas muita coisa se deu pela consciência social da minha gestora. Então assim, ela apoia incondicionalmente as ações, e foi ela que junto com a coordenadora decidiram que essas ações seriam inseridas no calendário permanente (PROF-E).

No entanto, é necessário ressaltar que a postura assumida pela gestão da escola na qual a “Professora E” leciona não se trata de uma ação aleatória, ou de manifestação de simpatia pela causa do movimento negro. Essa é uma das atribuições da gestão escolar que consta nas orientações do Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares para o Ensino da Cul-

---

<sup>1</sup> “A Cor da Cultura” é um projeto educativo de valorização da cultura afro-brasileira que teve início em 2004. Disponível em: <http://www.acordacultura.org.br>. Acesso em: 31 out. 2021.

tura Afrobrasileira e Africana. Esse Plano prevê, para além do fortalecimento das ações que já existem, o estabelecimento de novas metas para a execução da Lei n.º 10.639/03, perpassando pela responsabilidade dos órgãos governamentais, bem como pela sensibilização dos gestores.

Com isso, percebemos que pode está aí um aspecto que influencia diretamente ou que seja determinante para explicar o fato de que, passados quinze anos da promulgação da Lei n.º 10.639/03, não ter se concretizado o seu processo de implementação.

### C) CURRÍCULO E PRÁTICAS DOCENTES

Diante da configuração conteudista e ainda colonizada do currículo apontada por Gomes (2005), percebemos que existe real possibilidade de haver uma quebra na sua essência colonizadora, quando realmente há interesse em se promover um modelo de educação diferenciado do que está posto. Porém, isso requer iniciativa por parte dos que estão à frente do processo de ensino e aprendizagem, no sentido de sair do discurso de que realmente não há possibilidades de mudança.

Os Professores A e C, mesmo em realidades diferentes, no que se refere ao processo de implementação da Lei n.º 10.639/03, apontam deficiências tanto na essência, quanto na elaboração do currículo escolar.

Então o currículo, ele é um currículo para reforçar o mundo como ele está, mesmo um currículo que se pretende crítico ele é um currículo que reifica a situação atual (PROF-A).

Eu acho muito falho, eu acho que as escolas do município quando elas vão preparar o currículo, principalmente o currículo do Ensino Funda-

mental, principalmente nesse momento que a gente está vivendo que as escolas estão negando muito o ensino da História, o ensino da Geografia, o ensino das Ciências, né? Eles estão muito preocupados com o ensino da Matemática e do Português, porque eles estão preocupados em só dar resultado. Prepara as crianças, treinar as crianças, pra fazer uma prova. No caso da gente aqui é a prova do SPAECE. Então essas outras áreas, elas são esquecidas (PROF-C).

Com base nas afirmações, percebe-se que há dificuldades, mas também há possibilidades de se trabalhar a implementação da Lei n.º 10639/03, mesmo diante das limitações impostas pelo currículo. Vai depender de como o educador vai se posicionar ante a necessidade de trabalhar determinados assuntos.

Em relação a esse impasse que envolve aspectos do currículo, Alves (2015) se posiciona da seguinte forma: “Ao assumir o currículo como espaço de disputas (ARROYO, 2011), será possível (re)significar as práticas pedagógicas através da ampliação das ações que considerem as lutas, resistências, riquezas históricas, tecnológicas afrodescendentes para a formação do povo brasileiro” (ALVES, 2015, p. 30).

Diante dessa afirmação, percebemos a necessidade desses educadores que ainda estão presos às amarras do rigor conteudista do currículo oficial, colocarem-se na posição de sujeitos do processo ensino e aprendizagem e lutarem pelo seu direito de construir as ações que vão direcionar esse processo. Dessa forma, saírem do lugar apenas de reprodutores do que está posto e ajudarem a construir outras histórias.

Sobre o olhar dos professores em relação às contribuições da Lei n.º 10.639/03 para suas práticas educacionais, encontramos posicionamentos convergentes.

Ela contribuiu porque agora eu tenho a força da Lei pra pautar ainda que nesses momentos pontuais que a escola organiza, [...] Ela não se cumpre inteiramente, mas ela pauta isso ainda que em momentos específicos né? Que ela legitima que eu possa falar em sala de aula, porque se o menino contestar que isso não tem valor, que isso não tem nada a ver eu posso lhe dizer que isso é constitucional, que isso é importante, que isso é parte da formação cidadã, e que eles precisam disso e conhecer a sua própria história (PROF. A).

[...] a lei 10.639 mudou a vida pessoal e profissional, a partir da lei 10639 eu fui outra pessoa. Eu sequer admitia tocar nessa palavra racismo, negro, essas palavras não faziam parte do meu vocabulário, a não ser de uma forma muito negativa. E a partir da lei eu consegui mudar isso para o meu entendimento pessoal, e para também colaborar com as crianças, com os educandos na escola. Não só com os educandos, mas também com os professores (PROF-B).

[...] quando eu comecei a ler a lei, pessoalmente falando, eu acho que o meu olhar em relação a esse contexto, a lei, veio a partir do momento em que o projeto, o PIBID começou ele a trabalhar a lei, eu acho que foi a partir do Projeto a Cor da Cultura, aí foi que eu comecei a ler, comecei a analisar as práticas pessoais. Comecei a ter outro olhar (PROF-C).

Percebe-se que, para a maioria dos entrevistados, ela se apresenta como elemento que inspira a reflexão sobre a necessidade de mudança de postura, tanto pelo fato de trazer amparo legal, no sentido de legitimar a necessidade de ser trabalhada, quanto no sentido de transformação pessoal, fortalecendo o posicionamento do educador nas ações de enfrentamento ao racismo na sala de aula e na escola. Destacando-se a fala da Professora B, que conseguiu mudar seu entendimento sobre

a questão étnico-racial, colaborando com o desenvolvimento das crianças de forma positiva.

Até mesmo na fala da educadora que desconsidera a existência do racismo no Brasil, interpretamos que há uma percepção de que a Lei n.º 10.639/03 pode vir a contribuir para a positivação da imagem do negro no contexto social brasileiro.

Eu, assim né? Eu acho que essa lei é muito bem-vinda. Porque assim, eu acredito que quando se estudava, por exemplo em História ou em Artes, Educação Artística antigamente, que abordava o negro por exemplo né? Era mais a parte sofredora, escravo né? Não era muito focada a contribuição dele para a formação da nossa nação, do nosso povo (PROF-D).

Percebemos na fala dessa professora que, ao mesmo tempo em que ela não consegue conceber a existência do racismo contra os negros, ela consegue perceber a Lei n.º 10.639/03 positivamente no sentido de amparar essa população. Com isso, passa certa contradição no seu posicionamento.

### **C) LEI N.º 10.639/03 E O PROCESSO FORMATIVO DE PROFESSORES**

Na fala dos professores entrevistados foi possível perceber, que mesmo nas escolas que já desenvolviam ações mais efetivas em concordância com as orientações da Lei n.º 10.639/03, as mesmas não se apresentavam como prioridades dos organismos responsáveis pela educação, exceto a escola de Maracanaú, de promover a formação dos educadores no sentido de torná-los aptos a conduzirem as questões acerca das relações raciais no espaço escolar.

[...]não foi feita nenhuma formação, não há nenhuma preocupação, é uma coisa de cima pra baixo: Ó, vocês vão ter que trabalhar porque isso é lei! (PROF-A).

O município, do qual eu faço parte ele não, ele nunca me deu uma formação, nunca ele me preparou para estar, nunca ele me deu suportes pra eu atuar não. [...] O material da Cor da Cultura ele veio em 2010 ou 2011, eu não estou bem lembrada, ele veio pra escola, através do MEC, no período a gente se apropriou do material A Cor da Cultura. Mas aí eu tenho a sorte de estar participando do projeto de estar na universidade, por que uma vez por semana eu estou na universidade participando de reuniões com a coordenação do PIBID (PROF-C).

Não, eu mesma não tá? Eu mesma vejo como é o planejamento né? Anual, como é que está o Plano de Curso da escola e eu tento envolver o multi-meios, a biblioteca, dentro dessas ações (PROF-D).

As falas dos professores soaram quase em tom de queixa, em relação à ausência de formação continuada que os preparassem para o ensino da história e da cultura da África. Dessa forma, buscamos refletir em Freire (1992) sobre esperar, que se diferencia do esperar, o que se traduz no ato de esperar agindo. O destaque para Maracanaú é pelo fato desse município desenvolver uma política de promoção de uma educação antirracista

Percebemos na fala da professora E o processo formativo da educadora em outra perspectiva:

A prefeitura municipal de Maracanaú, ela faz essa formação continuada com o professor. A gente está no décimo ano do Afroarte. Foi na formação continuada que eu tive a oportunidade de ter contato com Patrícia Matos, Zelma Madeira, Sandra Petit e outros autores. Eu tive contato

com Alfred Boulos que foi o autor do livro que eu dou aula, e isso para o educador, é muito importante (PROF-E).

Entende-se, com isso, que a formação continuada dos professores tem se apresentado como o diferencial no que se refere às possibilidades de preparação para o ensino da cultura africana e afro-brasileira nas escolas. Porém, é necessário se refletir que, se a escola, o município ou o estado não oferecem essa formação, e se o professor também não cobra dessas instituições, no sentido de que elas cumpram com responsabilidades determinadas por lei, pode se pensar que existe uma responsabilidade mútua na falta de sucesso do processo de implementação dessa Lei.

Os relatos denotam a importância das formações docentes e ações articuladas entre as diferentes instâncias responsáveis pela escola para a efetivação dessa política curricular que tem o potencial de afetar positivamente não somente as práticas escolares, mas também as vidas de crianças, jovens e adultos.

### **Considerações finais**

Foi possível identificar nas falas da maioria dos sujeitos dessa pesquisa indícios de que eles têm percebido o racismo na sociedade brasileira em outra perspectiva. Antes do silenciamento, da negação, agora da necessidade de pensar ações para combatê-lo. Porém, quando se trata da prática, observam-se algumas contradições. Faz-se necessário entender que só a percepção acerca da necessidade de mudança não se mostra suficiente para que ela ocorra, para isso é necessário sair do campo do discurso e partir para a ação.

Dificuldades foram apontadas tanto pelos sujeitos que não estão envolvidos ativamente no processo de implementação da Lei n.º 10.639/03 quanto pelos que estão. Com isso, percebe-se que há possibilidades de mudança no cenário educacional no trato das relações étnico-raciais, e pelo que foi observado na realidade dos que conseguem elaborar e desenvolver as ações voltadas para a efetivação da lei, isso perpassa também pelo exercício da vontade.

Na perspectiva dos anúncios, ações desenvolvidas tem sido um sinal de que é possível a implementação da Lei n.º 10.639/03, pois professores, gestores e pesquisadores apontam para um novo caminho para o combate ao racismo e à invisibilidade dos sujeitos.

Conseguimos concluir que, mesmo existindo um discurso por parte dos sujeitos de que essa lei é importante, ainda se percebe pouca adesão à sua proposta, com justificativas diversas. Por outro lado, os relatos dos esforços de implementação da lei, tanto na sala de aula quanto em uma rede de ensino no município relatado, demonstram que é possível transformar currículos e práticas por meio de formação, mobilização e acompanhamento.

Dessa forma, ao planejar e realizar este estudo tivemos a intenção de contribuir com as reflexões acerca da elaboração de ações de combate a práticas discriminatórias e racistas que ainda se manifestam na sociedade brasileira. Portanto, saímos dessa pesquisa com a necessidade de transformar as inquietações que nos afetaram quanto às questões étnico-raciais em potência e, assim, contribuirmos nesse processo de luta e resistência na escola.

## Referências

ALVES, Maria Kellynia Farias. *Resistência Negra no Círculo de Cultura Sóciopoético: Pretagogia e Produção Didática para a Implementação da Lei 10.639/03 no Pro-jovem Urbano*. 2015. 159 f. Dissertação (Mestrado em Educação Brasileira) – Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2015.

FREIRE, Paulo. Denúncia, anúncio, profecia, utopia e sonho. In: BRASIL; SENADO FEDERAL. *O livro da profecia: o Brasil no terceiro milênio*. Brasília; Coleção Senado, 1997.

GOMES, Nilma Lino. Relações Étnico-Raciais, Educação e descolonização dos Currículos. *Currículo sem Fronteiras*, v. 12, n. 1, p. 98-109, jan./abr. 2012.

MADEIRA, Maria Zelma de Araújo; COSTA, Renata Gomes da. As Relações Étnico-raciais e a Implementação da Lei 10639/03 em Fortaleza/Ceará. *R. Política Pública*. São Luis, v. 16, n.2, p. 329-339, jul./dez. 2012.

MUNANGA, Kabengele. (org.) *Superando o Racismo na escola*. 2. edição revisada. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

PETIT, Sandra Haydeé. *Pretagogia pertencimento, corpo-dança afroancestral e tradição oral africana na formação de professoras e professores*. Contribuições do legado africano para a implementação da lei nº 10.639/03. Fortaleza: EdUECE, 2015.

# CULTURA, DIVERSIDADE ÉTNICO-RACIAL E CURRÍCULO: ELEMENTOS PARA REFLEXÕES E PRÁTICAS EDUCATIVAS

<https://doi.org/10.47149/978-85-7826-821-3/cap11>

## **ROSA MARIA BARROS RIBEIRO**

Graduada em Filosofia (UECE). Mestre em Educação (UFC). Doutora em Educação (UNICAMP). Professora Adjunta do Curso de Pedagogia (CED-UECE). Líder do Grupo de Pesquisa Ética, Educação e Formação Humana, cadastrado o CNPq.  
E-mail: rosaribeiro@yahoo.com.br

## **SAMIA PAULA DOS SANTOS SILVA**

Doutoranda em educação PPGE/UFC (2017), Mestre em Educação PPGE/UFC (2016), Linha Movimentos Sociais, Educação Popular e Escola; Eixo Sociopoética, Cultura e Relações Étnico Raciais. Possui graduação em Pedagogia pela Universidade Estadual do Ceará (2012). Membro do grupo de pesquisa Ética, Educação e Formação Humana (UECE).  
E-mail: samiapaula86@gmail.com

## **JARLES LOPES DE MEDEIROS**

Doutorando e mestre em educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Ceará (PPGE/UFC), vinculado à Linha de Pesquisa História e Educação Comparada (LHEC). Licenciado em Pedagogia pela Universidade Estadual do Ceará (UECE), licenciado em Língua Portuguesa pela Faculdade da Grande Fortaleza (FGF) e especialista em Psicopedagogia Institucional e Clínica pela Faculdade da Aldeia de Carapicuíba (FALC). Professor de Língua Portuguesa vinculado à Secretaria da Educação do Ceará (Seduc). Tutor do Curso de Pedagogia da Universidade Aberta do Brasil (UAB/UECE).  
E-mail: jarlelope@gmail.com

Este artigo toma como referência estudos sobre a temática étnico-racial realizados por ocasião do mestrado e do doutorado e em nossa experiência enquanto docentes, em que vimos abordando conteúdos voltados para essa área do conhecimento, junto aos nossos alunos, por considerarmos esse feito extremamente necessário à formação e à prática docente. Neste artigo temos como pressuposto o compromisso com estudos que contribuam no enfrentamento de situações que envolvam preconceito e discriminação racial, dentro e fora da sala de aula.

É perceptível que nas duas últimas décadas tem havido uma mudança significativa na forma de lidar com o assunto nos discursos e nas práticas sociais. Vale destacar a aprovação da Lei das Cotas e da Lei n.º 10.639, que institui a obrigatoriedade do ensino de História da África e Afro-brasileira. A diversidade étnico-racial foi tema de um dos volumes dos Parâmetros Curriculares Nacionais, mais precisamente nos Temas Transversais.

Todos esses avanços, frutos de reivindicações do movimento negro no Brasil, têm contribuído bastante para um outro olhar nos processos de ensino e aprendizagem no que diz respeito às diferenças e às identidades étnico-raciais. No entanto, ainda se fazem necessárias mudanças em diversos níveis. Atualmente, o preconceito e a discriminação racial ainda persistem na realidade brasileira, a exemplo do que ocorre no cotidiano social, em redes sociais, nos espaços escolares, entre outros.

O acesso ao conhecimento nessa área é fundamental para que professores e alunos da graduação e da educação básica possam ter um suporte que os ajudem na compreensão de problemas envolvendo a sala de aula, mas que não se limitam a este espaço. Nesse sentido, vale destacar que o novo Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia do Centro de Educação da UECE contará com uma disciplina obrigatória intitulada “Diversidade Étnico-Racial e Culturas Afro-Indígenas”. Estudos dessa natureza são importantes no sentido de possibilitar aos alunos entenderem como esses processos ocorrem, e podem apresentar resultados significativos, no campo das representações, dos discursos e das práticas sociais.

### **Conceito de cultura**

A palavra “cultura” já foi definida centenas de vezes, por diferentes áreas do conhecimento, sob diferentes e semelhantes acepções. Isso se dá devido à sua complexidade, na medida em que sempre se refere aos modos de ser, pensar e viver dos grupos humanos.

Na visão antropológica, cultura é um todo complexo, envolvendo crença, leis, moral, costumes, capacidades e hábitos adquiridos pelos membros da sociedade (VELHO; CASTRO, 1978). A cultura é constituída por símbolos e significados que fazem parte da ação social organizada (ARANTES, 1982).

Para os Estudos Culturais (HALL, 1998), a cultura atravessa todas as práticas sociais e sintetiza suas interações. A palavra “cultura” se refere tanto ao campo simbólico quanto ao campo material.

A ciências sociais contemporâneas compreendem que é através da cultura que os grupos organizam suas

identidades e constroem consensos e conflitos. Ou seja, a cultura é mediada pelas relações que nós construímos, sendo ao mesmo tempo constituída e constituinte. Somos nós que determinamos a cultura, assim como ela determina nossa maneira de ser e viver.

Nossa concepção de cultura se baseia em estudos que a compreendem como um campo que envolve relações ideológicas e de poder, refere-se a um conjunto de dimensões que ocorrem e são significadas no interior das relações sociais, e está associada à construção das diferenças e identidades. Meyer (1998), que aponta para essa visão, apresenta outros aspectos importantes:

A discussão em torno do conceito de cultura, ao centrar-se na produção de sentidos a serem compartilhados dentre e entre determinados grupos sociais, envolve, também, a discussão das noções de diferença e identidade. Quem e o que nós somos se definem em relação àquilo que nós não somos e a operação de poder que está envolvida nesta definição, nos posiciona de diferentes formas, em diferentes lugares, com diferentes efeitos, nas sociedades, grupos em que vivemos (MEYER, 1998, p. 270).

A partir de um resgate histórico poderemos ver que as culturas variam de contextos para outros, produzindo, assim, diferentes significados em cada sociedade. Toda cultura é determinada historicamente, e por aí se explica a sua diversidade. Não é algo estático e dado para sempre, mas pode ser definida como um processo social e “[...] movimento de sentido, relacionamento com o real, tem de lidar com as determinações geradas num dado espaço social e num tempo histórico preciso” (SODRÉ, 1988, p. 107).

Portanto, o conceito de cultura se constitui em diferentes formas de relacionamento com o real. São os processos de dominação que atribuem à cultura como significação única a partir de um padrão etnocêntrico, passando então a operar conceitualmente como base em determinados interesses. Desse modo, uma coisa é o estabelecido discursivamente como sendo cultura; outra é o que aparece no plano concreto onde as culturas existentes se caracterizam diferenciadamente e as relações interculturais se apresentam de vários modos: aceitação, cooptação, negação ou dominação, mostrando que são mediadas por representações, interesses e campos de poder.

A cultura é produzida por relações de poder, também as reproduzindo. Em cada sociedade ela desempenha um papel específico e dinâmico em que as dimensões política e social estão o tempo todo presentes. São as relações de poder que produzem seus significados. No campo discursivo, cultura está associada à ideologia que visa manter ou reproduzir as relações de produção vigentes que consolidam a hegemonia ou equilíbrio de uma classe ou grupo. Desse modo, os discursos devem ser referidos às suas condições de produção e a seus efeitos de poder. Por outro lado, a identidade do sujeito é construída e mediada pela ideologia.

### **Identities, differences and representations**

Creio que o primeiro passo desse respeito é o reconhecimento de nossa identidade, o reconhecimento do que estamos sendo na atividade prática em que nos experimentamos... É na prática que experimentamos as diferenças, que nós descobrimos como eus e tus. A rigor, é sempre o outro enquanto tu que me constitui como eu na medida

em que eu, como tu do outro, o constituo como eu (FREIRE, 2001, p. 96).

O debate acerca da identidade é bastante frequente na teoria social e nos movimentos sociais. Por que discutir sobre identidade? Porque as mudanças ocorridas em diversos âmbitos afetam as identidades, as formas de pensá-las e o seu processo de construção.

Para compreender o conceito de identidade precisamos inseri-lo no contexto da cultura a partir das representações que são construídas no seu interior. Isso envolve os significados que atribuímos às nossas relações e aos sujeitos inseridos nelas. Tais relações, por sua vez, são mediadas por interesses e poder que, na maioria das vezes, produzem práticas excludentes.

Hall (1998) defende que a visão da modernidade sobre as identidades, em que estas são tidas como coesas e estáveis, entraram em declínio, fazendo surgir novos enfoques sobre esse conceito. Há uma crise das identidades, gerada de uma crise mais ampla da própria modernidade e de seus quadros de referência. Essa crise, visualizada no final do século XX, está levando a uma fragmentação das diversas dimensões que constituem as relações sociais (classe, gênero, etnia e nacionalidade), alterando nossas identidades pessoais como sujeitos integrados e estáveis. A partir daí há um deslocamento ou descentração do sujeito, o que gera uma crise de identidade. Esta, que sempre fora tida como fixa, coerente e estável, passa pela experiência da dúvida e da incerteza.

Novas identidades estão surgindo e não são fixas, mas estão em transição, entre diferentes posições, originadas de diversas tradições culturais. Sendo assim, o processo de identificação se tornou provisório, variável

e problemático. A identidade é “[...] formada e transformada continuamente em relação às formas pelas quais somos representados ou interpelados nos sistemas culturais que nos rodeiam. É definida historicamente e não biologicamente” (HALL, 1998, p. 12-13).

Sodré (1999) destaca que a identidade se faz sempre em referência ao outro e se constrói a partir das interações dos indivíduos no grupo onde vivem e das relações sociais em que se inserem. “A identidade de alguém de um “si mesmo” é sempre dada pelo reconhecimento de um “outro”, ou seja, a representação que o classifica socialmente” (SODRÉ, 1999, p. 34).

A formação da identidade não se dá de maneira isolada, mas de acordo com as relações que os indivíduos e grupos vivenciam, no contexto em que se encontram, e se instituem na diferença (SILVA, 1999). Por serem moldadas pelos processos históricos, variam de acordo com os interesses dos diferentes grupos sociais. Partindo desse pressuposto, os sujeitos não nascem com sua identidade pronta, mas a constroem contextualizadamente.

O conceito de identidade se remete ao conceito de representação. Segundo Jodelet (1994), nós fabricamos as representações que têm sempre um caráter social, influenciando-nos na maneira de ver as pessoas e as coisas, de interpretar diversos aspectos da realidade, de tomar posição diante dos fatos. As representações estão no nosso dia a dia e estão presentes nos nossos discursos, na imagem que temos das pessoas e grupos e na maneira como nos comportamos em relação a eles (JODELET, 1994). Por sua vez, Sodré (1999) compreende a identidade correlacionada às representações que fazemos de nós próprios a partir do outro.

Identidade é de fato algo implícito em qualquer representação que fazemos de nós mesmos. Na prática é aquilo que nos lembramos. A representação determina a definição que nós damos e o lugar que ocupamos dentro de certo sistema de relações. (...) A consciência enquanto forma simbolicamente determinada, é o lugar da identidade. A identidade de alguém, de um “si mesmo”, é sempre dada pelo reconhecimento de um “outro”, ou seja, representação que o classifica socialmente (SODRÉ, 1999, p. 34-35).

Silva (2003) compreende a representação como um sistema de significação, uma forma de atribuição de sentido, um sistema linguístico ligado a relações de poder. Através das representações que os grupos têm de si próprios e dos outros grupos eles constroem suas identidades, sendo essa construção sempre mediada pela representação que produz aspectos comuns: símbolos, imagens, memória, narrativa, mitos e valores. É por meio das representações que são demarcadas as diferenças e a transmissão de significados referentes às identidades, e é na inter-relação entre os grupos que o poder se materializa, produzindo o conteúdo das identidades.

Os grupos e os sujeitos possuem modos distintos de ser, de se relacionarem com o mundo, mas, ao mesmo tempo, não se constituem no isolamento. As percepções que têm das diferenças culturais demarcam sua própria identidade. No âmbito conceitual, as diferenças são utilizadas para cristalizar hierarquias e juízos comparativos. Na prática, cada cultura absorve a cultura do outro, através da linguagem, da estética, da arte, do ritmo, da culinária, etc. Isso ocorre porque não existem culturas radicalmente distantes e isoladas em termos de influências, pois, de algum modo, em vários lugares, elas se encontram.

Para Silva (2003, p. 81), a linguagem é mediadora da identidade e da diferença, compreendidas como sistemas de significação em que “[...] a identidade e a diferença são resultados de um processo de produção simbólica discursiva”, estando sua definição vinculada a relações de poder. Desse modo, só podem ser compreendidas a partir dos sistemas de significação que lhes dão sentido.

Além de serem interdependentes, identidade e diferença partilham uma importante característica: elas são resultado de atos de criação linguística: Dizer que são o resultado de atos de criação significa dizer que não são “elementos” da natureza, que não são essências, que não são coisas que estejam simplesmente aí, à espera de serem reveladas ou descobertas, respeitadas ou toleradas. A identidade e a diferença têm que ser ativamente produzidas. Elas não são criaturas do mundo natural ou de um mundo transcendental, mas do mundo cultural e social. Somos nós que as fabricamos, no contexto das relações culturais e sociais (SILVA, 2003, p. 76).

A identidade está sempre em construção e mudando, de acordo com os interesses em jogo. As representações que as classes e grupos possuem uns dos outros influenciam na concepção da identidade. Desse ponto de vista, a identidade tem sempre um forte teor ideológico, tanto quando há negação do outro e autonegação, quanto no caso de aceitação do outro e autoaceitação. Portanto, está inserida em relações de contrastes e contraposições, baseadas em representações construídas no interior das instituições sociais, como também nas relações interpessoais e intergrupais. Não é possível pensar a identidade apenas como algo homogêneo, pois está atravessada pelo conflito e pela diferença. Por isso,

seria mais acertado falarmos de “identidades”, por elas serem realmente diversas e, muitas vezes, contrapostas, e constituírem, dessa forma, a sociedade.

### **Currículo numa abordagem crítica**

Nossa visão de currículo não se limita a defini-lo como um conjunto de conteúdos e métodos, mas parte de uma visão que vai além, na medida em que envolve as concepções que os indivíduos e grupos ocupam e seus posicionamentos em relação a isso (GARCIA; MOREIRA, 2004). Desse modo, não podemos separar currículo das ideologias e representações dos grupos e classes que levam a formulações, muitas vezes, equivocadas e deturpadas sobre as culturas não hegemônicas, propiciando ou reproduzindo os processos de dominação e exclusão de uma cultura sobre as demais. Por outro lado, “[...] o currículo e a educação estão profundamente envolvidos em uma política cultural, o que significa que são tanto campos de produção ativa de cultura quanto campos contestados” (APPLE, 1995, p. 26). Apple (1995) vê o currículo como um espaço de criação simbólica, cultural.

Desse modo, não apenas transmite conhecimentos sobre uma determinada cultura, mas produz sentidos e significações que permeiam a construção das subjetividades e identidades. Essa transmissão, porém, nunca se realiza de acordo com o realmente intencionado, pois há uma significação ativa dos sujeitos que atuam de acordo com suas próprias significações. “A cultura e o cultural, nesse sentido, não estão tanto naquilo que se transmite quanto naquilo que se faz com o que se transmite [...] cultura é o terreno em que se enfren-

tam diferentes e conflitantes concepções da vida social, é aquilo pelo qual se luta e não aquilo que recebemos” (APPLE, 1995, p. 27). Cultura está relacionada aos interesses de grupos e classes sociais, e é através da cultura que se dá a luta pela manutenção ou superação das divisões sociais existentes.

O currículo atua como um local de conflito e não apenas de transmissão de cultura “única” e continuidade cultural da sociedade, como na visão tradicional de cultura e currículo. Através do currículo teremos a definição particular da cultura de um grupo e o conteúdo dessa cultura que promove a reprodução sociocultural das divisões e desigualdades. Porém, isso não é absorvido de modo passivo, pois ocorrem criação, recriação, contestação e transgressão (APPLE, 1995), ainda que de formas, às vezes, incompreendidas e mal interpretadas, já que estão inseridas em relações de poder.

Desta forma, o currículo é expressão das relações sociais de poder. Por outro lado, apesar de seu aspecto contestado, o currículo ao expressar essas relações de poder, constitui identidades individuais e sociais que ajudam a reforçar as relações de poder existentes, fazendo com que os grupos subjugados continuem subjugados. O currículo está, assim, no centro das relações de poder. Seu aspecto contestado não é a demonstração de que o poder existe, mas apenas de que o poder não se realiza exatamente conforme suas intenções (APPLE, 1995, p. 29).

Na concepção de Sacristán (1995), o currículo corresponde à soma de todas as aprendizagens e ausências que os alunos adquirem com a escolarização, e deve ter uma relação com a cultura real dos alunos, com suas experiências e significados. Nesse sentido, não basta in-

serir nos conteúdos escolares uma visão multicultural, mas são necessárias práticas pedagógicas que levem em conta as experiências vividas pelos alunos na sua realidade. Diante disso, é preciso mudar não apenas os conteúdos, mas também os processos escolares, considerando os sujeitos concretos e os significados que atribuem às suas crenças, aptidões, valores, atitudes e comportamentos (SACRISTÁN, 1995).

Esta perspectiva sobre o currículo real implica considerar a mudança dos métodos pedagógicos e propiciar outra formação docente, estimulando uma perspectiva cultural que abarque a complexidade da cultura e da experiência humanas. Exige sensibilidade diante de qualquer discriminação no trato cotidiano, evitando que os próprios docentes sejam a fonte de juízos, atitudes e preconceitos que desvalorizem a experiência de certos grupos sociais, culturais, étnicos ou religiosos; sugere a importância de se cultivar atitudes de tolerância diante da diversidade e de se organizar atividades que as estimulem. O currículo multicultural exige, pois, mudanças muito profundas em mecanismos de ação muito mais sutis (SACRISTÁN, 1995, p. 88).

## **Currículo e diversidade étnico-racial**

As definições a respeito do currículo, no entanto, se dão, na maioria das vezes, distanciadas das vivências dos alunos, particularmente os das culturas populares, por preconceito, desvalorização ou desconhecimento. Através de trabalhos de campo solicitados aos alunos em diferentes instituições de ensino superior, voltados para a diversidade cultural e étnico-racial, pudemos identificar ausência de referenciais teóricos sobre o assunto, desinformações, noções vagas e despreparo para

lidar com essa temática. Em nenhuma das universidades em que atuamos foram encontradas quantidades significativas de materiais que tratassem do assunto: nem nas bibliotecas, nem nos programas de disciplina, nem nos conteúdos trabalhados em sala de aula.

Esse quadro reflete o pensamento de uma sociedade, culturalmente plural, mas com viés etnocêntrico. Os discursos voltados para a cultura são usados de acordo com as conveniências, mostrando-se bastante contraditórios. Quando interessa, diz-se que o Brasil é culturalmente diverso, formado por diferentes povos e culturas. Quando não interessa, silencia-se ou nega-se essa diversidade no campo da prática. Os modos como esses processos acontecem revelam a complexidade e as sutilezas contidas nas representações e relações sociais, ultrapassando, assim, o campo da subjetividade.

De fato, o Brasil é uma país culturalmente diversificado, mas observamos no contraponto dessa diversidade uma ideologia que retrata a cultura oficial, branca, ocidental, tida como “única”. As outras culturas são representadas como “folclore”, “manifestações populares”, trazendo implícita a noção de que estas têm menos valor.

Esse tipo de identificação por parte da sociedade brasileira tem servido para preterir várias manifestações culturais, fortalecendo concepções etnocêntricas. Resultante delas é a veiculação de padrões estéticos normativos aos da civilização europeia em detrimento de outros. As instituições, em geral, são atravessadas por imagens distorcidas sobre os indivíduos e grupos não brancos, baseando-se em ideias negativas sobre os mesmos (VASCONCELOS; BARROS, 2004).

Como exemplo, destacamos os discursos sobre os negros, pois existe em relação a eles uma quantidade

enorme de estereótipos como os de que o negro é “ma-landro”, “marginal”, “exótico”, é “bom de cama e no futebol”, e tantos outros. Há uma visão generalizada de que os negros não têm a mesma capacidade dos brancos; que sinônimo de beleza é o branco. Negro no Brasil é, muitas vezes, associado a situações ruins: “a situação está preta” ou “o ano negro da economia”. Quando se quer fazer alguma exceção quanto às qualidades do negro, diz-se: “ele é negro de alma branca” ou “ele é negro, mas é uma boa pessoa”. Ou, quando se quer explicar por que anda na companhia de uma pessoa negra: “ele é negro, mas não gosta de confusão” e “ele é um negro decente”.

Imagens e discursos, baseados em estereótipos, produzem uma imagem distorcida do estereotipado, como se equivalesse à realidade. O estereótipo tem origem nas concepções etnocêntricas predominantes na sociedade brasileira e reforça processos de inferiorização e exclusão. Como efeito, produzem sérios problemas para a sociedade em geral e para os negros em particular, afetando sua autoestima e a construção da sua identidade.

Por sua vez, o etnocentrismo é considerado um modo de situar o “outro” numa condição inferiorizada, por ser identificado como “diferente”. Rocha (1994) entende etnocentrismo a partir de dois enfoques: o intelectual/racional e o emocional/afetivo:

Etnocentrismo é uma visão de mundo onde o nosso próprio grupo é tomado como centro de tudo e todos os outros são pensados e sentidos através dos nossos valores, nossos modelos, nossas definições do que é a existência. No plano intelectual pode ser visto como a dificuldade de pensar as diferenças; no plano afetivo, como um sentimen-

to de estranheza, medo, hostilidade, etc. No etnocentrismo, estes dois planos do espírito humano – vão juntos compondo um fenômeno não apenas fortemente arraigado na história das sociedades como também facilmente encontrável no dia-a-dia de nossas vidas (ROCHA, 1994, p. 7).

O etnocentrismo anda de mãos dadas com o racismo, alimentando-o e justificando-o. Compreendemos que esses enfoques envolvem, também, elementos ideológicos, pois estão associados ao poder (poder de definir o outro, de decidir seu destino, de se sobrepor). O etnocentrismo é historicamente antigo, mas o processo de colonização europeu trouxe um diferencial: a justificação face à dominação e à espoliação a partir da suposta inferioridade do “outro” que não era tido como humano. A colonização é considerada, pela ótica do etnocentrismo, um modo de tornar o colonizado melhor, do ponto de vista dominante, ao superar o estágio anterior e assimilar a cultura ocidental, tida como superior. O etnocentrismo, nesse sentido, é um modo de situá-lo num lugar inferiorizado e dizer que se encontra nesse lugar por conta de sua condição pessoal e cultural inferior. Tratar o “outro” como diferente é também um modo de perpetuar a dominação, a exclusão e a inclusão diferenciada. Do ponto de vista subjetivo, é um alívio para as consciências, porque joga a culpa no “outro”, existindo, ainda, casos em que se pode perceber uma postura etnocêntrica inconsciente ou não refletida pela consciência.

O autor toma como *linha de horizonte* da questão etnocêntrica a experiência do choque cultural em que temos do grupo do “eu”, o “nosso” grupo, que faz coisas muito parecidas, tem as mesmas crenças e produz

significados semelhantes em relação à vida. Ao nos depararmos com o “outro” que pensa e faz as coisas diferente de nós, ou de formas que não nos parece possível, acontece o choque. Por que as diferenças causam choque? Exatamente porque o grupo olha o mundo a partir de si mesmo. No entanto, segundo Rocha (1994), vê-se o “outro” com uma imagem distorcida.

[...] o “outro” e sua cultura, da qual falamos na nossa sociedade, são apenas uma representação distorcida que é manipulada como bem entendemos. Ao “outro” negamos aquele mínimo de autonomia necessária para falar de si mesmo. [...] Aqueles que são diferentes do grupo do “eu” – os diversos “outros” deste mundo – por não poderem dizer algo de si mesmos, acabam representados pela ótica etnocêntrica e segundo as dinâmicas ideológicas de determinados momentos (ROCHA, 1994, p. 14-15).

Dessa forma, qualquer grupo pode ser etnocêntrico no sentido de ver o mundo a partir dos seus próprios referenciais. O que passa a ser inaceitável é a suposição de que os modos de ser do seu próprio grupo é o correto e o melhor, devendo servir de modelo; quando a diferença ameaça porque é utilizada como um componente determinante na relação, não percebendo, nem aceitando as semelhanças como positivas nem a possibilidade da valorização e respeito mútuos; quando um grupo se sobrepõe sobre outros, em nome dessa diferença, compreendida a partir de um único ponto de vista: o seu.

Há vários aspectos das relações inter-raciais que não nos parecem fácil decifrá-los ou compreendê-los. Para tanto, é importante vermos, como uma das questões centrais, as relações sociais nas quais os significados são gerados e reproduzidos. Mas, para isso, faz-se

necessário sensibilidade e consciência e que a diversidade étnico-racial seja assumida a partir de uma postura crítica e compromisso com a igualdade.

É preciso considerar que a diversidade vai além das classes sociais e que há uma heterogeneidade mais ampla que pode ser étnica, religiosa, de gênero, entre outras, que se articulam nas experiências dos indivíduos e grupos, construindo suas identidades, conforme Dayrel (1986). O autor identifica as interações entre os indivíduos no seu cotidiano como um dado importante para a produção da própria cultura.

São essas experiências, entre outras, que constituem os alunos como indivíduos concretos, expressões de um gênero, raça, lugar e papéis sociais, de escala de valores, de padrões de normalidade. É um processo dinâmico, criativo, ininterrupto, em que os indivíduos vão lançando mão de um conjunto de símbolos, reelaborando-os a partir das suas interações e opções cotidianas (DAYREL, 1986, p. 142).

Quando falamos em respeitar e valorizar as diferenças significa “[...] deixar que o outro seja *como eu não sou*, deixar que ele seja esse outro que *não pode ser eu*, que eu não posso ser, que não pode ser um (outro) eu; significa deixar que o outro seja diferente [...]” (SILVA, 2003, p. 101).

Essas poderiam ser as linhas gerais de um currículo e uma pedagogia da diferença. [...] Em certo sentido, “pedagogia” significa precisamente “diferença”: educar significa introduzir a cunha da diferença em um mundo que sem ela se limitaria a reproduzir o mesmo e o idêntico, um mundo parado, um mundo morto. É nessa possibilidade de abertura para outro mundo que podemos pensar na pedagogia como diferença. Dessa forma,

talvez possamos dizer sobre a pedagogia aquilo que Maurice Blanchot (1969, p. 115) disse sobre a fala e a palavra: fazer pedagogia significa: procurar acolher o outro como outro e o estrangeiro como estrangeiro; acolher outrem, pois, em sua irreduzível diferença, em sua estrangeiridade infinita, uma estrangeiridade tal que apenas uma descontinuidade essencial pode conservar a afirmação que lhe é própria (SILVA, 2003, p. 101).

A instituição escolar tem apostado muito mais na negação do que na afirmação das heterogeneidades individuais e diferenças culturais. “Seria muito bom para a escola que acordasse para a visibilidade, audibilidade das diferenças de gênero, cultura, cor, etnia [...] emergir as histórias submersas de educadores(as), de alunos(as) da nossa população [...] (TRINDADE, 1999, p. 15).

O currículo escolar, nesse contexto, reproduz, muitas vezes, os valores e as concepções que representam a cultura dominante em detrimento das demais. A visão universalizante que o embasa desconsidera as particularidades e as diversidades ou trata-as de modo tangencial e estereotipado. Com isso, ficam comprometidas as relações intraescolares, os processos avaliativos, o desempenho escolar, a aprendizagem e, mais ainda, o respeito e valorização de forma igualitária.

Como educadores, incluímos em nossos pressupostos a questão da diversidade étnico-racial da sociedade brasileira e a forma inadequada como a escola trata essa temática? É preciso que a prática pedagógica leve em conta a questão das identidades para que seja realizada com mais êxito e esteja mais próxima da realidade de educadores e educandos. É indispensável a percepção da diversidade que marca o cotidiano esco-

lar, vivenciada, particularmente, pelas práticas culturais populares, como afirmam Giroux e Simon (1995):

As práticas culturais populares exibem numerosas diferenças que, em parte, se devem às relações vigentes de sexo, classe, raça, etnia, idade, região. Enquanto essas diferenças forem usadas para gerar e manter desvantagens e sofrimento humano, precisaremos, em qualquer discussão sobre pedagogia e cultura popular, registrar em alto e bom som o conceito de diferença (GIROUX; SIMON, 1995, p. 108).

A prática pedagógica não se restringe ao mero aspecto científico, formal, voltado apenas para a transmissão de conteúdos preparados antecipadamente, mas se reveste, de maneira implícita e/ou explícita, de um universo político, ideológico e cultural, reproduzindo o que se pressupõe como cultura legítima.

Entendemos a prática pedagógica, assim como faz Cunha (1989, p. 105), como sendo a descrição do cotidiano do professor na preparação e execução de seu ensino. Ou seja, um complexo de atitudes, sentimentos e relações tomadas por múltiplos fatores que fazem parte da vida em sociedade, entre eles o etnocentrismo, que exclui determinados segmentos da população brasileira, como os negros, os índios, as mulheres, os portadores de deficiência física e os mais pobres. São as atividades realizadas pelo professor em relação ao processo ensino-aprendizagem. Fazem parte desse contexto, também, as relações sociais, estabelecidas na escola, o material didático utilizado, a avaliação dos alunos e a maneira como o planejamento de ensino é realizado. Enfim, são as intenções que o professor idealiza e o que realiza no dia-a-dia (GOMES, 2004, p. 15-16).

Os pressupostos teóricos da prática pedagógica precisam ir ao encontro do cotidiano dos educandos

negros, entre outros pertencentes a grupos inferiorizados, visando resgatar seus valores, comportamentos e representações, de modo a dar espaços às suas manifestações, gerando motivações e envolvimento nas experiências escolares.

Entendemos que a prática docente deve, necessariamente, ser desenvolvida tendo como referência os sujeitos com os quais se vai lidar. Esses sujeitos não são abstratos, mas concretos, com histórias de vida, linguagens, símbolos, valores, ou seja, com características culturais próprias. Muito do fracasso escolar tem respostas na falta de percepção da diversidade cultural presente no contexto dos educandos e das suas diferentes identidades. Por outro lado:

A educação institui nos sistemas de ensino a filosofia do pluralismo cultural, “ao reconhecer e valorizar a importância da diversidade étnica e cultural, na configuração de estilos de vida, experiências sociais, identidades pessoais e oportunidades educacionais acessíveis a pessoas, grupos, nações” (GONÇALVES; SILVA, 1998, p. 55).

A diversidade étnico-racial, ainda que não seja percebida ou compreendida, caracteriza qualquer sociedade, está presente em todos os lugares e em todos os processos educativos. Para Gomes e Silva (2002), falar de realidades, de indivíduos, de identidades, remete, necessariamente, à essa diversidade inerente ao processo de formação humana. Então, se a instituição escolar compreender que semelhanças e diferenças são características dos seres humanos, terá melhores condições de tratar todos, indistintamente, como cidadãos. Desse modo, considerar positivamente as semelhanças e as diferenças de educandos é imprescindível a qualquer processo social que objetive ser democrático e ético.

## Considerações finais

A sociedade brasileira precisa reconhecer que a diversidade étnico-racial deve vir acompanhada por relações respeitadas e democráticas e a inserção social igualitária dos diferentes grupos.

O trabalho de conscientização sobre a problemática étnico-racial deve ocorrer em todos os lugares, mas a família e a escola, sem dúvida, ocupam um papel primordial. No entanto, a escola deixa a desejar no sentido de contribuir, de modo mais efetivo, nesse campo.

Os alunos ainda são percebidos abstratamente, sem se dar a devida importância para o que eles são (identidade) e de onde eles vêm (realidade socioeconômica). Quando muito, se atém ao segundo aspecto e de maneira tangencial. Com isso, reproduzem-se, direta ou indiretamente, representações culturais etnocêntricas e excludentes.

O modo como os currículos são estruturados desconsidera, normalmente, a diversidade étnico-racial e, conseqüentemente, oculta conteúdos voltados para a população negra. Assim também acontece com os livros didáticos, com as relações interescolares e processos avaliativos. A realidade culturalmente plural é, muitas vezes, tida como única. No entanto, “[...] sob várias perspectivas, não há isso de uma cultura brasileira”, se queremos modos de vida e trabalho, pensar e sentir, fazer e falar. Sempre muda o jeito e a fala, a palavra e os significados, o dito e o feito [...]” (IANNI, 1992, p. 134). Faz-se necessário entender as implicações disso para a formação de educadores e educandos e a constituição das suas identidades.

O tratamento em relação à diferença tem se dado muito mais na perspectiva da tolerância. A sociedade, em

geral, e a escola, em particular, ainda não aprenderam a valorizar a diversidade étnico-racial e as múltiplas identidades, e isso aparece de modo significativo no currículo e nas práticas pedagógicas. A escola, desse modo, ao mesmo tempo em que repassa e constrói conhecimentos, contribui para a afirmação ou a negação de determinadas identidades, servindo, em muitos casos, para reforçar experiências socialmente excludentes.

Sem dúvida, por trás desses processos pedagógicos há valores éticos e concepções políticas, relações de poder, aspectos esses mediados por éticas conflitantes, relações de dominação, submissão e conformismo que levam a diferentes ações e reações. Os saberes e as práticas realizadas na escola não são inocentes, tampouco neutras, e isso precisa ser problematizado.

As mudanças que se buscam são urgentes, mas só vão acontecer de modo efetivo na medida em que houver mudanças na sociedade. Isso quer dizer que não bastam processos formais de transmissão de ideias e conhecimentos mais democráticos do ponto de vista étnico-racial, ainda que estes sejam essenciais. Mas devem vir acompanhados de um olhar sensível, solidário, que só poderá se efetivar por meio de uma formação humanamente genérica. Por outro lado, mudanças estruturais concretas são imprescindíveis para que a sociedade brasileira se torne, de fato, democrática, o que se faz primordial o papel do Estado.

## Referências

APLLE, Michael W. Repensando ideologia e currículo. In: MOREIRA, Antonio Flávio; SILVA, Tomaz Tadeu da. (org.). *Currículo, cultura e sociedade*. Tradução de Maria Aparecida Baptista. São Paulo, Cortez, 1995.

ARANTES, A. A. *O que é cultura popular*. Coleção Primeiros Passos. São Paulo: Brasiliense, 1982.

DAYREL, Juarez. A escola como espaço sócio-cultural. In: DAYREL, Juarez (org.). *Múltiplos olhares sobre educação e cultura*. Belo Horizonte. UFMG, 1986.

FREIRE, Paulo. *Professora sim, tia não*: cartas a quem ousa ensinar. São Paulo. Olho D'água, 2001.

GARCIA, Regina Leite; MOREIRA, Antonio Flávio (org.). *Currículo na contemporaneidade: incertezas e desafios*. São Paulo. Cortez, 2004.

GIROUX, Henry; SIMON, Roger. Cultura popular e pedagogia crítica: a vida cotidiana como base para o conhecimento curricular. In: MOREIRA, Antonio Flávio; SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). *Currículo, cultura e sociedade*. São Paulo. Cortez, 1995.

GOMES, Ana Beatriz Sousa. Prática pedagógica curricular e afrodescendência. In: ALBUQUERQUE, Luiz Botelho (org.). *Culturas, currículos e identidades*. Coleção Diálogos Intempestivos. Fortaleza: EdUFC, 2004.

GOMES, Lino; SILVA, Petronília B. Gonçalves. O desafio da diversidade. In: GOMES, Lino; SILVA, Petronília B. Gonçalves. *Experiências étnico-culturais para a formação de professores*. Belo Horizonte. Autêntica, 2002.

GONÇALVES, Luiz Alberto Oliveira; SILVA, Petronília B. Gonçalves. *Multiculturalismo e seus contextos múltiplos*. Belo Horizonte. Autêntica, 1998.

HAAL, Stuart. *A identidade cultural pós-moderna*. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. Rio de Janeiro: DP&A, 1998.

IANNI, Otávio. *Ideias de Brasil moderno*. São Paulo: Brasiliense, 1992.

JODELET, Denise. *Representations socialis, un domaine em expansion*. Les representations sociales. Paris: P.U.F., 1994.

MEYER, Dagmar Estermann. Alguns são mais iguais que outros: etnia, raça e nação em ação no currículo escolar. In: HERON Luiz da. *A escola cidadã no contexto da globalização*. Petrópolis: Vozes, 1998.

ROCHA, José Everardo. *O que é etnocentrismo*. Coleção Primeiros Passos. São Paulo: Brasiliense, 1994.

SACRISTÁN, J. Gimeno. Currículo, cultura e diversidade. In: SILVA, Tomaz Tadeu da; MOREIRA, Antonio Flávio. (org.). *Territórios contestados*. O currículo e os novos mapas culturais. Petrópolis: Vozes, 1995.

SILVA, Tomaz Tadeu da. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

SILVA, Tomaz Tadeu da. *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. Petrópolis: Vozes, 2003.

SODRÉ, Muniz. *A verdade seduzida*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1988.

SODRÉ, Muniz. *Claros e escuros*. Identidade, povo e mídia no Brasil. Petrópolis: Vozes, 1999.

TRINDADE, Azoilda Loretto. Olhando com o coração e sentindo com o corpo inteiro no cotidiano escolar. In: TRINDADE, Azoilda L.; SANTOS, Rafael. (org.). *Multiculturalismo mil e uma faces da escola*. Rio de Janeiro: DP&A, 1999.

VASCONCELOS, Fátima; BARROS, Rosa Maria. (org.). *Diversidade cultural e desigualdade: dinâmicas identitárias em jogo*. Coleção Diálogos Intempestivos. Fortaleza: EdUFC, 2004.

VELHO, G.; CASTRO, E. B. V. *O conceito de cultura e o estudo de sociedades complexas*. Rio de Janeiro: Artefatto-Jornal de Cultura, ano 1, n. 1, 1978.



**PARTE III**

# Gênero e Educação



# SEXO, SEXUALIDADE E GÊNERO: CONSIDERAÇÕES PARA PENSAR A EDUCAÇÃO\*

<https://doi.org/10.47149/978-85-7826-821-3/cap12>

\* O artigo corresponde a uma adaptação do primeiro capítulo da monografia *Brincadeiras e gêneros: uma viagem na história, uma compreensão do presente*, apresentada ao Curso de Graduação em Pedagogia do Centro de Educação - CED da Universidade Estadual do Ceará - UECE.

## **JAMYLLÉ MARQUES CAPISTRANO**

Graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual do Ceará (UECE) e professora na rede privada de Ensino em Fortaleza-CE.

E-mail: [jamyлле.capistrano17@gmail.com](mailto:jamyлле.capistrano17@gmail.com)

## **EMANOELA TERCEIRO SILVA**

Mestre em Educação pela Universidade Federal do Ceará (UFC). Graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual do Ceará (UECE). Professora Substituta do curso de Pedagogia da Universidade Estadual do Ceará (UECE).

E-mail: [emanoelaterceiro@gmail.com](mailto:emanoelaterceiro@gmail.com)

## Introdução



presente artigo tem a intenção de discutir algumas questões a respeito de três temáticas inter-relacionadas, quais sejam: *sexo*, *gênero* e *sexualidade*. Assuntos de enorme tabu na nossa sociedade, embora historicamente tenham passado por grandes avanços, ainda são palco de controvérsias, e neles estão em questão graves discriminações sociais. Consideramos importante refletir acerca desse conteúdo porque semelhante esforço pode nos ajudar a compreender melhor o nosso atual contexto social e, conseqüentemente, entender os motivos causadores das discriminações sexistas e LGBTfóbicas, pondo em evidência alguns dos porquês dessa parcela da sociedade ainda ser vista com um olhar preconceituoso e marginalizante.

Debruçar-nos-emos em reflexões sobre as conjunturas passada e atual, fazendo, assim, um pequeno passeio pela história. Este é, portanto, o resultado de um estudo de revisão bibliográfica, que pretende corroborar com os debates já em desenvolvimento, a fim de reiterar a necessidade de que tais questões sejam tratadas com rigor, ética e consistência, num empenho permanente de superação dos nossos preconceitos residuais, os quais, de tão arraigados, podem ser difíceis

de extirpar. Isso, sobretudo, no que se refere ao contexto de formação de educadoras e educadores. Nesse sentido, o texto se dirige aos que, interessados pelos assuntos, desejam uma fonte introdutória a partir da qual possam principiar suas leituras.

A seguir, apresentaremos o que entendemos por sexo, gênero e sexualidade, tentando argumentar sobre a importância de, como pedagogas e pedagogos, mantermo-nos interessados em relação a essas temáticas, que se tornaram objeto de muitas disputas, especialmente no atual contexto brasileiro.

### **O que são sexo, gênero e sexualidade?**

Sexo, gênero e sexualidade são questões que, em diferentes épocas, recebem diferentes atribuições e significados sociais, variando conforme a moralidade e os valores culturais vigentes em cada época. A complexidade e a abrangência do debate tornam necessário que se assumam uma postura investigativa, crítico-reflexiva e problematizadora, capaz de integrar aportes oriundos de diversas áreas do conhecimento – da filosofia, da sociologia, do direito, da política, da psicologia, da biologia, etc. –, sem os quais a compreensão acerca dessas temáticas pode ficar insuficiente e equívoca.

A produção desse tipo de conhecimento interdisciplinar exige estudo, pesquisa, discussão e, especialmente, divulgação científica, pois sabemos que muitas pessoas ainda acabam confundindo o que é sexo, o que é gênero e o que é sexualidade. Sobretudo atualmente, quando estamos imersos em uma profusão de novas informações, de novas linguagens, de novas manifestações, de novas formas de relacionamento, etc., mas

que nos chegam de modo difuso e fragmentado, principalmente através das mídias digitais. Apesar disso, consideramos ser preciso alcançar certo nível de entendimento acerca desses assuntos, para não reproduzirmos e nem sermos coniventes com preconceitos e discriminações.

Nesse sentido, começemos pela definição comum de sexo, que, biologicamente e de modo resumido, é compreendido como o conjunto de características físicas ligadas aos sistemas genitais que os indivíduos têm ao nascer. Assim, a presença dos órgãos que compõem o aparelho reprodutor masculino classifica o macho da espécie, enquanto a presença do aparelho reprodutor feminino classifica a fêmea<sup>1</sup>.

Na espécie humana, tais atributos biológicos – especialmente os mais evidentes, por comporem os órgãos genitais externos, como o pênis e a vagina – são, desde antes do nascimento dos bebês, atrelados a um conjunto controverso de expectativas, símbolos, valores, desejos, obrigações, etc., os quais, por sua vez, determinam a designação desses indivíduos como pertencentes ao gênero feminino ou masculino. Para Auad (2006, p. 22), contudo, sexo e gênero não são correspondentes, apesar de estarem relacionados, pois o “[...] sexo é percebido como uma questão biológica, enquanto gênero é uma construção histórica a partir dos fatores genéticos”.

---

<sup>1</sup> Existem, também, os indivíduos que são classificados como intersexo, que é o intermediário entre o que se entende por sexo masculino e sexo feminino. Antigamente, possuía a nomenclatura hermafroditismo, porém, hoje se considera um termo pejorativo. Na comunidade médica, recorre-se ao uso da expressão Desvio de Desenvolvimento Sexual (DDS), porém, também não é algo usado de forma unânime.

Nesse sentido, entendemos que o gênero é um apanhado de conceitos e de crenças sobre o que é masculino e o que é feminino, que acabam criando percepções, idealizações e imposições sobre como deve ser o comportamento e a inserção social das pessoas. Assim, “[...] ter pênis ou ter vagina, ser menina, homem, mulher ou menino determina quais serão as informações utilizadas para organizar os sujeitos em uma desigual (e irreal!) escala de valores” (AUAD, 2006, p. 21). Para Braga (2010, p. 6), a palavra “gênero” começou a ser utilizada justamente para marcar que as diferenças entre homens e mulheres não são apenas de ordem física e biológica, mas também de ordem social e histórica.

Segundo Santos e Braga (2011), citado por Louro (1997), o debate sobre a relação de gênero ganhou espaço no mundo acadêmico mediante a atuação contestatória do movimento feminista do século XIX, pois até esse período a desigualdade entre homens e mulheres era considerada apenas sob o viés das distinções biológicas: “[...] homens e mulheres são biologicamente distintos e a relação entre ambos decorre dessa distinção, que é complementar e na qual cada um deve desempenhar um papel determinado secularmente [...]” (SANTOS; BRAGA *apud* LOURO, 1997, p. 20).

Diante do exposto, devemos agora refletir sobre as identidades de gênero, ou seja, sobre o modo como os indivíduos se identificam ou não com o gênero, o que envolve sentimentos, desejos e percepções íntimas e particulares. É cada vez mais conhecida a existência de um espectro amplo de identidades de gênero, sendo as mais debatidas: a *cisgeneridade*, quando há a identificação com o gênero designado no nascimento; a *transgeneridade*, quando não há identificação com o gênero; e a

*não binariedade*, quando não há identificação definitiva com nenhum dos gêneros<sup>2</sup>. Por muito tempo, conforme a visão patriarcal<sup>3</sup> hegemônica, a identidade *cisgênera* foi considerada a única forma correta e existente de identificação e de reconhecimento social. Melhor dizendo, única forma aceita, sendo as demais marginalizadas, predominando a binariedade cis-heteronormativa<sup>4</sup>.

Coadunando-se ao debate sobre gênero, emergem também as discussões acerca da sexualidade, isto é, sobre os comportamentos e as atividades sexuais humanas, os quais, para além da reprodução da espécie, estão ligados aos desejos e às necessidades de prazer e de satisfação, podendo também estar relacionados à afetividade. Nesse sentido, é importante entendermos que a orientação sexual consiste na atração sexual e/ou emocional sentida pelas pessoas em relação umas às outras, abrangendo, por exemplo, a heterossexualidade, a homossexualidade, a bissexualidade e a assexualidade.

<sup>2</sup> As pessoas não binárias transitam entre os dois gêneros, não se acomodando nos padrões do que se define como masculino ou feminino.

<sup>3</sup> Em uma sociedade patriarcal, os homens são os detentores do “poder”. Os mesmos são os responsáveis por autorizar ou não uma atitude de uma mulher. O homem é visto como sendo a autoridade majoritária no ambiente familiar, no ambiente de trabalho, etc., sendo superior perante a mulher em meio à sociedade.

<sup>4</sup> Em uma sociedade onde predomina a binariedade cis-heteronormativa, ou seja, onde são privilegiadas as relações heterossexuais entre casais formados por homens e mulheres que se identificam com os gêneros que lhes foram atribuídos quando do nascimento, pode ser confuso compreender que, por exemplo, as pessoas transgêneras podem ser homossexuais ou heterossexuais, pois a identidade de gênero não está ligada à orientação sexual. Por exemplo, um homem transgênero (alguém que nasce com os atributos do sistema genital feminino e que, por isso, fora-lhe atribuído o gênero feminino, mas que se identifica com o gênero masculino), pode ser homossexual, caso sinta atração por homens, ou heterossexual, caso sinta atração por mulheres.

A heterossexualidade corresponde à atração sexual que homens ou mulheres sentem pelo sexo oposto. A homossexualidade, por sua vez, corresponde à atração que homens ou mulheres sentem pelo mesmo sexo. A bissexualidade se refere à atração que homens ou mulheres podem sentir por ambos os sexos. E a assexualidade é a ausência de atração por qualquer um dos sexos, quando não há desejos sexuais envolvidos.

Socialmente, a heterossexualidade é a forma de se relacionar mais aceita e, por isso, argumenta-se que ainda hoje vivemos em uma sociedade heteronormativa, onde os relacionamentos entre pessoas de sexos opostos correspondem à normalidade. Porém, observando um contexto histórico mais amplo, é possível perceber as diferenças de cultura em relação aos comportamentos, às normas e às expectativas sociais. Se tomarmos como exemplo a Grécia Antiga, veremos que os pederastas (homens que se relacionavam com pessoas do mesmo sexo) eram reconhecidos socialmente e exerciam uma função de poder. Contudo, com o passar do tempo, os homossexuais (tanto homens como mulheres que se relacionam com pessoas do mesmo sexo) foram e ainda são vistos como degenerados. Segundo Freire Costa, podemos perceber que:

No mundo helênico [...] o Eros da “pederastia” era, em sua “natureza”, diverso do Eros presente entre homens e mulheres ou mulheres e mulheres. Por princípio era virtuosa, ao contrário da “homossexualidade” contemporânea, tida como vício, doença, “degeneração” ou perversão, desde que foi inventada pelas ideologias jurídico-médico-psiquiátricas do século 19 (COSTA, 1994, p. 133-134).

As sexualidades não normativas são vistas como pejorativas e marginalizadas; são consideradas práticas sexuais que fogem do padrão social aceito e, por isso, tidas por muitos como aberrações e escárnio social. Ao mesmo tempo, a sexualidade ainda é tema polêmico e evitado, que, no que se refere, por exemplo, à infância e à adolescência, costuma ser considerado de responsabilidade unicamente familiar. Porém, sabe-se que as famílias não conversam ou evitam conversar sobre determinados assuntos relacionados a essa temática. Quando ocorrem tais interações, é comum uma diferença de tratamento entre ambos os gêneros, posto que, se nos meninos a sexualidade é precocemente estimulada, nas meninas é silenciada.

Em suma, cria-se socialmente a imagem de que o menino/homem deve ser incentivado à vida sexual logo bem cedo, enquanto à menina/mulher é negada a sua sexualidade. Isto é, no bojo dessas relações sociofamiliares cotidianas, além da naturalização da heterossexualidade, também se legitima a superioridade de um gênero sobre o outro. Aos indivíduos são ensinadas posturas sociais e comportamentais logo na primeira infância. A menina, desde cedo, é muito tolhida, enquanto o menino é estimulado a todo o momento e ensinado sobre condutas sexuais. A sociedade força que a menina amadureça, crie responsabilidades e se torne mulher, enquanto ao homem se reserva a prerrogativa de ser garoto<sup>5</sup> por tempo in-

---

<sup>5</sup> Como podemos observar nas matérias a seguir, o atual presidente da República do Brasil, Jair Messias Bolsonaro, eleito no ano de 2018, refere-se com permissividade aos atos e às declarações gravíssimas feitas pelos seus filhos, trazendo, assim, uma absolvição às suas atitudes e assumindo uma postura de impunidade diante da irresponsabilidade masculina, fortificando a percepção que os

definido, até que esteja velho demais para responder pelos seus atos.

Os privilégios concedidos à figura masculina são observáveis nas discrepâncias das relações conjugais entre homens e mulheres. Durante o período da adolescência, por exemplo, caso haja uma gravidez indesejada, é comum que a “culpa” seja atribuída à mãe adolescente, que, sozinha, deveria ter tomado todos os devidos cuidados no sentido de evitar a gestação. Enquanto o seu parceiro sexual continua levando sua vida normalmente, sem ser afetado e sem assumir as suas responsabilidades de pai, a mulher fica com toda a nova responsabilidade da parentalidade<sup>6</sup>.

Enquanto a sociedade se esquia de falar sobre sexualidade, os adolescentes continuam se relacionando, porém acabam fazendo-o de qualquer modo, pois não possuem as orientações e o acesso às informações de maneira correta. Entendemos que a tecnologia, de certo

---

homens são garotos por muito tempo. “*Já adverti o garoto*”, diz Bolsonaro sobre filho ter falado em fechar STF. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/poder/2018/10/ja-adverti-o-garoto-diz-bolsonaro-sobre-filho-ter-falado-em-fechar-stf.shtml>. Acesso em: 10 fev. 2020. “*Não é justo usar o garoto para tentar me atingir*”, diz Bolsonaro sobre Flávio. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/poder/2019/01/bolsonaro-diz-que-acredita-em-flavio-e-que-usam-garoto-para-tentar-me-atingir.shtml>. Acesso: 10 fev. 2020.

<sup>6</sup> Esse fato tem graves efeitos sociais, dentre os quais podemos destacar a evasão escolar. “A gravidez tem peso para a evasão escolar de meninas e mulheres [...] Entre as meninas e mulheres na faixa etária de 15 a 29 anos, as que deixaram o ensino médio e não têm filhos são 13,7%. As que têm filhos, não completaram o ensino médio e estão fora da escola são 29,6%”, conforme a matéria *Meninas são mais do que dobro de meninos entre jovens fora da escola e sem atividade remunerada*. Disponível em: <http://www.generonumero.media/meninas-sao-mais-do-que-o-dobro-dos-meninos-entre-jovens-que-nao-completaram-ensino-medio-e-nao-exercem-atividade-remunerada/>. Acesso: 3 abr. 2020.

modo, facilitou o ato de se informar, no entanto, consideramos que tais informações precisariam ser debatidas adequadamente junto aos jovens dessa faixa etária. Segundo Louro (2008), as novas tecnologias provocaram forte impacto sobre certezas antes existentes, transformando o mundo em algo, em certo sentido, “supérfluo”, pois acabaram acelerando as relações e encurtando os processos sociais, inundando o mundo com informações pouco aprofundadas. Foram criados novos conceitos e novas formas de agir, sentir e associar.

Em poucos anos, tornaram-se possíveis novas tecnologias reprodutivas, a transgressão de categorias e de fronteiras sexuais e de gênero, além de instigantes articulações corpo-máquina. Desestabilizaram-se antigas e sólidas certezas, subverteram-se as formas de gerar, de nascer, de crescer, de amar ou de morrer. Informações e pessoas inatingíveis tornaram-se acessíveis por um simples toque de computador (LOURO, 2008, p. 19).

É necessária a compreensão de que o jovem a todo momento é incentivado pela indústria do consumo a consumir produtos de cunho sexual: os *videoclipes*, as novelas, os jogos de *videogame* e, particularmente, os filmes pornográficos, cujo acesso foi facilitado pelo mundo virtual. Como decorrência do consumo exacerbado desses produtos, sem os devidos esclarecimentos, deparamo-nos cada vez mais com adolescentes desenvolvendo disfunções sexuais, como a ejaculação precoce ou anejaculação. Nesse contexto, o diálogo se torna de extrema importância, mas acaba sendo esquecido tanto no âmbito familiar quanto em outros espaços sociais, inclusive nas escolas<sup>7</sup>.

<sup>7</sup> Deparamo-nos hoje com as famílias patriarcais e conservadoras que não aceitam que assuntos sexuais sejam debatidos nas esco-

Sabemos que atualmente estamos vivendo em um contexto histórico-político delicado, onde as conquistas alcançadas com muitas lutas até aqui – especialmente aquelas ligadas aos grupos minoritários, como negros, indígenas, LGBTs, mulheres, imigrantes refugiados de guerra, etc. – estão sendo negadas. O atual governo brasileiro prega uma cultura do patriarcado, do conservadorismo sob uma percepção heteronormativa, utilizando como embasamento os discursos religiosos, com o intuito de negar as conquistas e legitimar uma percepção arcaica e fundamentalista. É pregado pelo atual governo um modelo de família idealizado, negando aos cidadãos, por meio de declarações hostis, o direito de se relacionarem conforme suas orientações sexuais e suas identidades de gênero.

Diante desse cenário, entendemos que o que contribuirá para a mudança dessas visões e iniciativas retrógradas que foram reproduzidas ao longo da história, além das lutas coletivas, é a educação. A educação vem para a conscientização, a partir da qual se requalificam e se avigoram as lutas. Como podemos perceber, segundo Furlani:

---

las, mas que também se esquivam de conversar sobre tais questões em casa, ignorando que o consumo de produtos sexuais, bem como as próprias relações sexuais, acontece de qualquer maneira. Tal posicionamento encontra legitimação por parte das autoridades políticas atuais, como é o caso da ministra da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos do governo de Jair Bolsonaro, a pastora evangélica Damares Régina Alves, que apresenta como medida uma campanha pela abstinência sexual entre jovens, conforme: *Foco na abstinência sexual para combater gravidez precoce ignora que meninas são as mais estupradas*. Disponível em: <https://brasil.elpais.com/brasil/2020-01-31/foco-na-abstinencia-sexual-para-combater-gravidez-precoce-ignora-que-meninas-sao-as-mais-estupradas.html>. Acesso: 3 abr. 2020.

O discurso que inventa, que constrói representações, positivas ou negativas, acerca dos gêneros, das sexualidades, das relações étnico-raciais, está em constante movimento e, portanto, passível de permanente crítica desconstrutiva. Isso é particularmente positivo e encorajador para aquelas e aqueles que veem a Educação e a Escola como uma possibilidade e um local de desconstrução e de construção de novos saberes (FURLANI, 2009, p. 12).

Nesse sentido, entendemos que essas discussões são importantes para a nossa formação de pedagogos e pedagogos, pois assim como ocorre na sociedade, onde esses assuntos ainda são interditados, na escola não seria diferente. Apesar disso, e por sabermos que no ambiente escolar nos deparamos com crianças oriundas dos mais diversos contextos e formações familiares, é preciso que estejamos aptos a lidar com as mais amplas situações existentes no dia a dia da escola e da sala de aula, o que, com frequência, envolve as temáticas sexo, gênero e sexualidade.

Por exemplo, um pai, ao chegar à escola para buscar o seu filho, incomoda-se ao vê-lo brincando com uma boneca, considerada socialmente como brinquedo de menina. O incômodo do pai pode advir da imagem da mulher como sendo aquela que deve se submeter ao homem (no trabalho, em casa e nas atividades sexuais); aquela a quem se delega a realização de atividades consideradas inferiores (especialmente as ligadas aos cuidados com o lar e com a prole); aquela que é frágil, impotente e a quem falta inteligência, etc. Por isso, ao brincar com uma boneca, o pai teme que o filho acabe comprometendo a sua orientação sexual, fragilize a sua masculinidade e “vire mulherzinha”.

Como nós, sendo pedagogas e pedagogos, iremos agir diante de situações como essa no cotidiano escolar?

### **Contextualizando e desmistificando a superioridade de um gênero sobre o outro: o gênero masculino é superior ao gênero feminino?**

O embate e a desconstrução de visões errôneas nunca foram fáceis. A construção de novos conceitos e de novas percepções requer tempo, esforço, lutas, ocupações e representatividades. A construção de uma cultura advém de saberes, os quais, uma vez adquiridos, são tomados como verdade. Segundo Schiebinger (2001), a percepção que se possuía em relação à figura da mulher era de um ser inferior em relação ao homem, que deveria ser mantida dentro das limitações domésticas, com utilidades reprodutiva e de satisfação dos desejos sexuais masculinos.

Por um longo período da história da humanidade, os campos de conhecimento foram habitados exclusivamente por homens, os quais se arrogavam o direito de definir o que as mulheres eram; onde e com quem deveriam estar; o que e como deveriam fazer, etc. Para tentar equiparar essa disparidade, as mulheres precisavam de representatividades. Precisavam ocupar os espaços onde os homens já estavam hegemonicamente, ou seja, precisavam ser autoras de suas histórias, construir e dizer o que realmente eram ou queriam ser. E precisavam deixar isso marcado para que outras mulheres, no futuro, pudessem dar continuidade à suas lutas.

Uma das formas de mudança se dava através da academia, pois, mediante o estudo e a formação, as mu-

lheres poderiam fazer parte da literatura e, assim, deixar escrito os seus feitos, as suas percepções e a sua posição social. De acordo com Schiebinger (2001), a partir do momento em que passaram a fazer parte e integrar determinados campos de produção de conhecimento, a história das mulheres começou a ganhar outro viés.

Podemos perceber que a partir do momento em que as mulheres ocuparam o mundo acadêmico, durante os séculos XIX e XX, e puderam falar sobre o que eram e sobre a capacidade que tinham, estava sendo travada uma grande batalha histórica, pois contestavam muitos dos conceitos e das crenças que, por séculos, foram difundidos como verdade em relação ao gênero feminino. A mulher tida por anos como frágil, dependente do homem e doméstica, era desmistificada, pois as mulheres, agora também cientistas, diziam o quão fortes e capazes eram de produzir conhecimentos. Saíram de uma posição invisibilidade coadjuvante e foram para uma linha de protagonismo e resistência.

Iniciava-se, assim, a luta que ainda hoje se luta, pois apesar das mudanças, setores poderosos da sociedade insistem em seguir construindo a noção de que a mulher deve ser vista como o sexo frágil, o sexo submisso que segue sempre à sombra homem. Por isso mesmo, a luta das mulheres é também contra os estereótipos de gênero, indo ao encontro das lutas dos movimentos LGBTs, indígena, negro, etc., pois esses são também grupos minoritários que têm os seus direitos interditados.

Para a superação dos preconceitos sociais vigentes nesse tipo de sociedade, é necessário envolvimento político nas lutas, de modo a garantir que se possa viver dignamente. Como podemos perceber, as feministas fo-

ram e são uma grande representação de lutas sociais. Segundo Furlani:

O feminismo possibilitou a crítica aos modelos de dominação e subordinação da mulher; demonstrou as desigualdades sociais entre homens e mulheres no acesso ao direito à educação, ao voto, ao patrimônio familiar, à justiça, ao trabalho, a bens materiais etc. Questionou as representações acerca do “ser mulher” e do “ser feminino”; estudou o patriarcado, o machismo e a heteronormatividade e vem demonstrando o caráter de construção social e cultural dessas representações numa sociedade misógina e sexista (FURLANI, 2008, p. 53).

Consideramos que o debate acerca dessas questões permanece atual e necessário, particularmente porque a discriminação por gênero ainda constitui um obstáculo – junto à pobreza, etnia, etc. – que impede, por exemplo, crianças e adolescentes de terem acesso à educação escolar. Segundo o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), estima-se que 30% das meninas adolescentes (entre 10 e 19 anos) mais pobres do mundo nunca frequentaram a escola, enquanto entre os meninos que vivem sob as mesmas condições o índice é de 20%<sup>8</sup>.

Diante disso, defendemos a importância de, como educadoras e educadores, permanecermos estudando, para que possamos embasar a construção de nossas aulas, a fim de que tenham fundamentação histórica, política, ética e científica. Para que assim, cientes da veracidade dos fatos, possamos trabalhar os conteúdos de

<sup>8</sup> Conforme Unicef: 30% das meninas de famílias mais pobres nunca foram à escola. Disponível em: <https://news.un.org/pt/story/2020/01/1701201>. Acesso em: 6 abr. 2020.

maneira clara, consciente e com embasamento em leis que nos asseguram e nas quais devemos nos pautar.

No Brasil, por exemplo, temos um documento que regulamenta e determina de que forma deve se dar a educação sexual na escola<sup>9</sup>. Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) garantem e definem, na forma da Lei, como deve acontecer a educação no mais diverso e amplo contexto, ou seja, esclarecem a educação em todos os âmbitos; e existem para assegurar esse direito humano a todos os cidadãos. Conforme César:

Na segunda metade dos anos 1990, no âmbito de um conjunto de reformas educacionais, o governo brasileiro produziu um importante documento, os Parâmetros Curriculares Nacionais. Os PCNs foram concebidos como respostas e solução para grande parte dos problemas educacionais no Brasil, bem como respostas à inserção na Constituição de 1988 de temas oriundos dos movimentos sociais, tais como as questões étnico-raciais, o meio-ambiente, a educação sexual e as questões de gênero, esquecidas desde os projetos dos anos 1970 (CÉSAR, 2004, p. 68).

---

<sup>9</sup> Necessária, entre outras fortes razões, porque conscientiza a criança sobre o seu corpo; sobre os limites nas relações; sobre amor e carinho; sobre permissão e abuso, etc. Entendemos que a educação sexual na escola é fundamental também no sentido de evitar os casos de abuso sexual, pois a maioria dos casos de estupro infantil acontece no ambiente doméstico, feito por familiares ou por pessoas de confiança da criança/família. Conforme consta em 70% das vítimas são crianças e adolescentes: oito dados sobre estupro no Brasil. Disponível em: <https://www.bbc.com/portuguese/brasil-36401054>. Acesso em: 15 out. 2019. E também em Abusadores dentro de casa: maioria dos estupro de vulneráveis são causados por familiares ou conhecidos da família. Disponível em: <https://revistaforum.com.br/blogs/blogdodgeorge/abusadores-dentro-d-casa-maioria-dos-estupros-de-vulneraveis-sao-caudados-por-familiares-ou-conhecidos-da-familia/>. Acesso em: 15 out.out. 2019.

Nos PCNs fica claro e assegurado o direito, no que se refere à educação escolar, a uma matriz curricular adequada à formação humana, cidadã e integral. De acordo com César (2004, p. 68), “O Fascículo sobre o Tema Transversal Orientação Sexual, publicado em 1997, consolidou definitivamente a escolarização de uma educação do sexo”. Presume-se, nos PCNs, que o assunto sexualidade é também debatido no meio social e no convívio familiar. Na escola, portanto, dar-se-ia continuidade ao diálogo já iniciado nas outras esferas sociais. Nesse sentido, a escola tem como obrigação, baseando-se nos PCNs, garantir que a criança possa fortalecer a sua percepção sobre a temática, a fim de evitar, entre outros problemas, possíveis casos de *bullying* relacionados ao gênero, à orientação sexual, dentre outros, dentro do ambiente educacional.

Embora o debate sobre a importância e a necessidade de um currículo que contemple a educação sexual na escola tenha avançado, ainda enfrentamos muitas resistências, especialmente vindas da articulação de alguns setores políticos e religiosos, que se arrogam o papel de defensores da moralidade pública e dos bons costumes, segundo os quais seria preciso evitar uma “a erotização das crianças na escola”<sup>10</sup>.

Diante disso, pensamos que seja necessário, primeiramente, o confronto com os nossos próprios po-

<sup>10</sup>Conforme *Ensinar conceitos sexuais polêmicos na escola pode render processo, diz procurador*. Disponível em: <https://www.semprefamilia.com.br/educacao-dos-filhos/ensinar-conceitos-sexuais-polemicos-na-escola-pode-render-processo-diz-procurador/>. Acesso em: 10 fev. 2020. Leia também: *Projeto prevê que escolas públicas adotem medidas contra erotização precoce*. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/noticias/550681-projeto-preve-que-escolas-publicas-adotem-medidas-contra-erotizacao-precoce/>. Acesso em: 10 abr. 2020.

sicionamentos valorativos, os quais, como sabemos, foram erigidos nos decursos dos nossos múltiplos processos de socialização, a fim de sabermos, conscientemente, com qual projeto de formação humana, de fato, identificamo-nos; e, a partir disso, conduzirmos, com coerência, as nossas práticas docentes. Mas, segundo nos parece, para proporcionar uma boa formação humana, tal projeto só poderia ser o da equidade, da diversidade e da inclusão.

## Referências

AUAD, Daniela. *Educar meninas e meninos: relações de gênero na escola*. São Paulo: Contexto, 2006.

BRAGA, Eliane Maio. Gênero, sexualidade e educação: questões pertinentes à pedagogia In: CARVALHO, Elma Julia Gonçalves de; FAUSTINO, Rosangela Célia. (org.). *Educação e diversidade cultural*. Maringá, PR: Eduem, 2010. p. 6.

COSTA, Jurandir Freire. *A Ética e o espelho cultural*. Rio de Janeiro: [s.n.], 1994.

FURLANI, Jimea. *Gêneros, Sexualidade e Discurso Religioso: um exercício desconstrutivo possível para o currículo da Educação Sexual*. UNICAMP: Temáticas, 2008.

LOURO, Guacira Lopes. *Gênero, Sexualidade e Educação*. Petrópolis: Vozes, 1997.

LOURO, Guacira Lopes. Gênero e Sexualidade: pedagogias contemporâneas. *Pro-Posições*, v. 19, n. 2, maio/ago. 2008.

SCHIEBINGER, Londa. *O Feminismo mudou a Ciência?* Coleção Mulher. Bauru: EDUSC, 2001.

# A MULHER EDUCADORA NA HISTÓRIA

<https://doi.org/10.47149/978-85-7826-821-3/cap13>

## **JULIANA ALICE COSTA FREIRE**

Pedagoga, formada pela Universidade Estadual do Ceará (UECE), mestranda no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal, professora polivalente efetiva da Prefeitura de Maracanaú.

E-mail: juliana\_cfreire@hotmail.com

## **JARLES LOPES DE MEDEIROS**

Doutorando e mestre em educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Ceará (PPGE/UFC), vinculado à Linha de Pesquisa História e Educação Comparada (LHEC). Licenciado em Pedagogia pela Universidade Estadual do Ceará (UECE), licenciado em Língua Portuguesa pela Faculdade da Grande Fortaleza (FGF) e especialista em Psicopedagogia Institucional e Clínica pela Faculdade da Aldeia de Carapicuíba (FALC). Professor de Língua Portuguesa vinculado à Secretaria da Educação do Ceará (Seduc). Tutor do Curso de Pedagogia da Universidade Aberta do Brasil (UAB/UECE).

E-mail: jarlelope@gmail.com

## Introdução



Quando falamos da educação da mulher, e dela como educadora das futuras gerações, normalmente a associamos ao advento da sociedade capitalista, o que, sem dúvida, é um fato, particularmente se tivermos nos referindo à educação formal, escolarizada. É no processo de desenvolvimento da sociedade capitalista que a mulher é inserida nos “bancos escolares” e, tardiamente, como professora. Lembramos, contudo, que a educação escolar, tal qual a conhecemos hoje, é uma conquista recente das sociedades humanas, valendo para ambos os sexos, talvez o que realmente faça a diferença é o movimento histórico que impôs desvantagem social à mulher em todas as esferas da vida social, inclusive no campo educacional, no processo de transmissão às gerações futuras da visão de mundo requerida pela sociedade, a subvalorização de suas capacidades e, como efeito, posta em situação marginal no sistema de produção.

Concordamos com Saffioti (1979, p. 35) quando destaca que a Mulher sofreu uma dupla desvantagem com o surgimento do capitalismo e o seu modo de produção, tanto nível superestrutural quanto no plano estrutural: no primeiro, havia a tradicional subvalori-

zação de suas capacidades, com crenças justificadoras da superioridade masculina; “[...] no plano estrutural, à medida que se desenvolviam as forças produtivas, a mulher vinha sendo progressivamente marginalizada das funções produtivas, ou seja, periféricamente situada no sistema de produção”.

Ainda nos apropriando das palavras da autora, reafirmamos que o fenômeno social que colocou a mulher numa situação de inferioridade e em dificuldades para a sua integração não se encontra na história de forma homogênea. O próprio capitalismo que impôs barreiras à integração social da mulher foi o sistema que arrancou “[...] das mulheres o máximo de mais-valia absoluta, através simultaneamente, da intensificação do trabalho, da extensão da jornada de trabalho e de salários mais baixos que os masculinos [...]” (SAFFIOTI, 1979, p. 36).

Foi também a organização societal que introduziu a mulher na escola, transformando-a da condição de “educadora ativa” à de servidora submissa, obediente, dependente e “escrava” do lar. Salientamos que a condição da mulher de subsidiária no processo de produção ao longo da complexidade das sociedades humanas só foi possível se laçando mão da história, realçando os mitos, a ideologia para justificar o lugar subalterno da mulher na produção da riqueza social e, como efeito, na formação das futuras gerações.

Essa constatação não nos permite concluir que a mulher não esteve, de fato, presente e interferindo nos processos educativos, nos diferentes tempos e espaços, até porque a história, afastada das deformações do pensamento historiográfico, já nos revelou que a sua situação de marginal social é historicamente datada e, como ressalta Engels, a visão segundo a qual a mulher

teria sido sempre subordinada ao homem é uma “[...] das idéias mais absurdas transmitidas pela filosofia do século XVIII. [...] entre todos os selvagens e em todas as tribos que se encontram nas fases inferior, média e até em parte na superior da barbárie, a mulher não só é livre, mas também muito considerada.” (ENGELS, 1977, p. 51)

Os mitos que renasceram com força na sociedade classista capitalista têm o sentido de mascarar os mitos tradicionais, mas, sobretudo, os acontecimentos fundamentais da história que explicam os motivos pelos quais a mulher foi posta numa situação de inferioridade, inclusive quando assume a condição de professora, especificamente no trabalho com a educação infantil.

Neste artigo, debruçamo-nos, brevemente, sobre o lugar ocupado pela mulher na formação de gerações em lugares e tempos distintos, chamando, no entanto, a atenção que o seu papel de educadora se modificou com a complexização da sociedade e, com essa modificação, torna-se historicamente injustificável o mito do papel educativo da mulher sempre associado ao ambiente doméstico, “[...] como se a professora fosse ‘uma segunda mãe’ e a escola um ‘segundo lar’, já que esta é um profissão predominantemente feminina” (FACCI, 2004, p. 26), sobretudo quando se refere aos primeiros anos de escolarização.

## **A mulher: dos mitos à história**

Desde o momento em que nascemos alguns mitos se tornam presentes no nosso cotidiano, dentre eles sempre aparece alguma figura feminina, por vezes personificando o bem, outras vezes responsáveis por todos

os males do mundo, que cometem erros irremediáveis e condenam a humanidade a uma vida repleta de sofrimentos. O mito de Adão e Eva é exemplar. Segundo as narrativas Bíblicas, o Deus Todo-Poderoso formou o homem do barro da terra e lhe deu o sopro da vida. Nasce Adão, criado à imagem e semelhança do seu Deus, sendo considerado, dentro da tradição judaico-cristã<sup>1</sup> e islâmica, como o primeiro ser humano.

Posteriormente, esse Deus cria a mulher conhecida como Eva, que nasce da costela de Adão e surge exclusivamente para ser sua auxiliar. “Então, o Senhor Deus mandou ao homem um profundo sono; e enquanto ele dormia, tomou-lhe uma costela e fechou com carne o seu lugar. E da costela que tinha tomado do homem, o Senhor Deus fez uma mulher, e levou-a para junto do homem” (BÍBLIA, Gn 21-22, 1980).

No decorrer da história de Adão e Eva chegaremos ao momento da culpa original, em que Deus proíbe o casal de comer uma determinada fruta das árvores do jardim onde estavam, porém, aparece uma serpente que instiga o casal a comer o fruto proibido, e assim a mulher, achando a fruta interessante, come e convence o seu parceiro a experimentar também. A fruta que o casal comeu e que foi apresentada pela mulher retira a vida eterna para eles e seus descendentes, e a partir daquele momento passam a ser conhecedores do bem e do mal, são expulsos do paraíso e passam a ter uma vida terrena de sofrimentos. É interessante ressaltar que nessa narrativa, além da mulher ser criada de uma determinada parte do corpo de um homem, mostrando a relação de poder e dependência existente entre eles, a

---

<sup>1</sup> Entende-se neste estudo a tradição judaico-cristã como um conjunto de crenças em comum que existe entre o judaísmo e o cristianismo.

culpa pelo erro não é dividida, a mulher é considerada a maior culpada, pois foi a primeira a comer o fruto e foi ela quem o apresentou ao seu companheiro.

O Senhor Deus disse: “Quem te revelou que estavas nu? Terias tu porventura comido do fruto da árvore que eu te havia proibido de comer?”. O homem respondeu: “A mulher que puseste ao meu lado apresentou-me deste fruto, e eu comi”. O Senhor Deus disse à mulher: “Por que fizeste isso?”. “A serpente enganou-me - respondeu ela - e eu comi” (BÍBLIA, Gn 3, 11-13).

Antes do domínio da visão de mundo cristã a cultura grega já trazia nos seus mitos a ideia de que a mulher é a responsável por todos os males do mundo. Encontraremos, a seguir, mais uma história em que a mulher é a personificação do próprio mal, como mostra o mito de Pandora. Segundo o mito, Zeus, para se vingar de Prometeu, criou Pandora, a primeira mulher. Esta era repleta de qualidades, feita à semelhança das deusas imortais. Pandora tinha uma caixa que continha todos os males do mundo e, embora tivesse sido avisada de que não poderia abrir esse objeto, não suporta sua curiosidade e desobedece às ordens recebidas, abre a caixa e permite que todo o mal seja disseminado em toda a humanidade. Abaixo transcrevemos parte do texto Trabalhos e Dias, de Hesíodo.

Mas a mulher, ao erguer a tampa do grande jarro, espalhou com suas mãos todos os males e trouxe para os homens tristes pesares. Apenas a Esperança restou, em indestrutível morada, abaixo das bordas do jarro. E não voou para fora porque Pandora, por vontade do portador de Égide, Zeus, o que reúne as nuvens, repôs a tampa no jarro. E agora incontáveis sofrimentos erram entre os homens mortais. A terra está cheia de

males e cheio deles está o mar. De dia e de noite, continuamente, as moléstias vão e vêm por si mesmas. Como o prudente Zeus lhes tirou a voz, em silêncio elas levam sofrimento aos mortais. Assim sendo, não há como escapar dos desígnios de Zeus (HESÍODO, 2010, p. 67-69).

Outra figura feminina da mitologia grega interessante de ser descrita é Antígona, a corajosa filha de Édipo e Jocasta. Após a morte de Édipo, os irmãos de Antígona, Etéocles e Polinice, disputam o trono e, devido a discordâncias, terminam mortos um pela mão do outro. Quem passa a governar é Creonte, que determina que Polinice não seja sepultado por ter traído Tebas, prometendo a morte a quem o enterrasse e desrespeitasse o seu decreto.

Antígone: Pois não sabes que Creonte concedeu a um de nossos irmãos, e negou ao outro, as honras da sepultura? Dizem que inumou Etéocles, como era de justiça e de acordo com os ritos, assegurando-lhe um lugar condigno entre os mortos, ao passo que, quanto ao infeliz Polinice, ele proibiu aos cidadãos que encerrem o corpo num túmulo (SÓFOCLES, 1950, p. 152).

Antígona não aceita o que Creonte determina e pede auxílio à sua irmã, Ismênia, para que possam sepultar Polinice, desobedecendo às ordens de Creonte, por acreditar que o que estava fazendo era o mais correto. Porém, sua irmã não possui sua audácia e autonomia, nega-se a ajudá-la, e nos mostra um comportamento bem típico permitido às mulheres: obediência e submissão.

Ismênia: Convém não esquecer ainda que somos mulheres e, como tais, não podemos lutar contra homens; e, também, que estamos submetidas a

outros, mais poderosos, e que nos é forçoso obedecer a suas ordens, por muito dolorosas que nos sejam. De minha parte, pedindo a nossos mortos que me perdoem, visto que sou obrigada, obedecerei aos que estão no poder. É loucura tentar aquilo que ultrapassa nossas forças! (SÓFOCLES, 1950, p. 154).

Sendo mulher e sabendo que pagaria com a própria vida por sua desobediência, Antígona não recua e vai em busca do que acredita, enterrar seu irmão para que este pudesse fazer a transição de forma adequada para o mundo dos mortos. Enfrenta Creonte e, por sua rebeldia, é levada a uma tumba, onde ficaria até morrer. “Creonte: Encerrai-a, como vos ordenei, na cavidade de pedra, e deixai-a ali só, para que morra... ou fique sepultada viva em tal abrigo. Pra nós nenhuma culpa haverá na morte dessa jovem; ela, porém, nunca mais poderá aparecer entre os vivos!” (SÓFOCLES, 1950, p. 154).

A nossa guerreira Antígona, mesmo sufocada na caverna, sem poder ser escutada e eternamente reprimida (como tantas vezes somos), surpreende-nos mais uma vez ao dar seu grito de liberdade na atitude que toma de cometer o suicídio. “No fundo do túmulo, suspensa por uma corda, vimos Antígone; ela se tinha enforcado com cadarços de sua cintura” (SÓFOCLES, 1950, p. 196). Essa atitude, embora trágica, mostra-nos a busca constante de romper com as amarras que nos submetem a decisões que não concordamos e que não são interessantes para nós, sua coragem inexplicável nos mostra sempre que existe possibilidade de mudança.

Sabe-se, contudo, que no tempo histórico que antecede as sociedades antigas, registram-se primitivas gens de direito materno, e o predomínio da mulher na

criação e na educação dos filhos, aparecendo, inclusive, nos cultos, mitos e religiões com uma acentuada importância. No totemismo<sup>2</sup>, por exemplo, independentemente das diferentes leituras sobre o seu lugar nas organizações sociais rudimentares, há, segundo Monteiro, um traço comum:

[...]o totem se transmitia sempre por via materna e só indiretamente (de avô para neto) pelo lado materno. É certo que a evolução se faz sempre nesse sentido (quer dizer, no sentido de acentuar cada vez mais a influência do pai), mas isso em nada invalida a excepcional predominância da mãe nas sociedades totêmicas (MONTEIRO, 1963, p. 41).

Faz-se necessário lembrar que o totemismo aparece como numa fase histórica de transição das comunidades primitivas para as sociedades antigas, dos heróis e dos deuses, contexto de aprofundamento da divisão social do trabalho, da propriedade privada e da progressiva condição da mulher na propriedade privada. Porém, a civilização cretense que se situa entre 3400 e 2100 a.C. (fim do Período Neolítico), que já demarcava um período de complexidade das relações sociais antigas, a mulher ainda detinha um lugar predominante, sendo portadora dos mesmos direitos dos homens, além de venerada. Na vida social dos cretenses, com exceções, como na civilização egeia, são inúmeras as divindades femininas (símbolos de fertilidade e perpetuação da vida). Por isso, salienta Monteiro:

[...] os cretenses se designavam sempre como o filho de fulana, e não como o filho do sicrano. [...]

<sup>2</sup> Conjunto de ideias e práticas baseadas na crença de um parentesco místico entre o homem e os animais, planta ou fenômenos naturais, que constituem o totem.

o papel reservado à mulher nas religiões primitivas [...] era muito maior do que no budismo ou até no cristianismo, onde a virgem – cujo culto apaixonado e poético se mantém nos povos latinos, a nosso ver, como uma sobrevivência desse matriarcado espiritual (MONTEIRO, 1963, p. 97).

No trabalho ou nas práticas religiosas, devemos fazer notar que nas primeiras comunidades gentílicas, incluindo os anos que começam a sua divisão em várias áreas do globo, a mulher acaba por cumprir um lugar privilegiado na transmissão do saber e dos valores dos grupos tribais, visto que as situações de aprendizagem se efetivaram nas trocas de símbolos, nas crenças que professam, no ato de fazer uma determinada tarefa. Nessas comunidades, a convivência ensina, reforçando os costumes da tribo. Se a predominância do fenômeno educativo se concentrava nas crenças, nos mitos, lá estava a figura feminina nas suas inúmeras manifestações. Representando quais os valores que deveriam ser reproduzidos pelo grupo. Nos cretenses, expressos pela Deusa-Mãe; Deusa das Ondas, combates, serpentes [...].

Nas tribos celtas, as mulheres também exerciam um importante papel nas decisões do grupo. Quem decidia a hora certa de plantar sementes eram as mulheres, que tinham seus ciclos menstruais alinhados com o ciclo lunar, e essa sabedoria era utilizada para beneficiar as tribos em suas plantações e colheitas. Segundo Baggott (2002, p. 28), “[...] acreditavam que se uma mulher incorporava tanto a vida como a morte, ela sabia, melhor do que ninguém, o momento correto para a criação de vida nos campos”.

Com a introdução da agricultura e da pecuária, os grupos tribais vão se fixando ao território e, aos poucos,

os grupos reunidos por uma solidariedade, por semelhanças e pela propriedade comum da terra são convertidos em relações sociais totalmente novas, fundadas na propriedade privada, em novas regras de conduta, sendo a gênese das grandes instituições que rodearam as sociedades antigas. Conforme Engels:

Dessa forma, pois, as riquezas, à medida que iam aumentando, davam, por um lado, ao homem uma posição mais importante que a da mulher na família e, por outro lado, faziam com que nascesse nele a idéia de valer-se desta vantagem para modificar, em proveito de seus filhos, a ordem da herança estabelecida. Mas isso não se poderia fazer enquanto permanecesse vigente a filiação segundo o direito materno. Esse direito teria que ser abolido, e o foi (ENGELS, 1977, p. 59).

Dos mitos e religiões das sociedades antigas às religiões mais populares do nosso mundo (Cristianismo e Islamismo), domina o patriarcado (centrado na figura masculina). A presença do feminino foi oprimida, massacrada e violentada socialmente. Mas, como vimos, os deuses não foram sempre representados por figuras masculinas. Buscando como base a arqueologia, encontramos estátuas, amuletos, vasos e outros inúmeros objetos que trazem figuras femininas como representações sagradas, as religiões que existiam na era neolítica e paleolítica cultuavam ao contrário de um Deus uma Deusa, conhecida como a Grande Mãe. O homem e a mulher primitiva tinham suas crenças religiosas centradas no culto ao feminino, na natureza e no mistério da fertilidade. Segundo Prieto (2001, p. 13), “[...] os homens ancestrais acreditavam que as mulheres engravidavam deitadas ao luar, através da Grande Deusa personificada como a própria Lua. De gerações

em gerações, encontramos narrativas que nos ajudam a elucidar o espírito de uma época. Nessas narrativas, Mendes ressalta:

A mulher sempre teve um papel de destaque no mundo das histórias, seja como personagem, seja como Deusa ou sacerdotisa num ritual sagrado, ou como simples ama, tia, mãe ou avó que, enquanto fiava, ia trançando com palavras os fios das narrativas populares, transmitida de geração em geração (MENDES, 2000, p. 22).

Para nós, que concebemos a educação como uma prática social, portanto vinculada aos valores sociais demandados por uma dada sociedade, não podemos perder de vista que no processo de produção da vida social a mulher também contribuiu na transmissão às gerações futuras dos valores e conhecimentos requeridos em cada época. É verdade que nas sociedades complexas a educação se torna uma “educação de classes”, diferenciando-se por papéis, funções e grupos/classes sociais.

Ao lado da divisão social do trabalho, conforma-se uma divisão educativa entre classes e entre homens e mulheres. Sabemos que ao longo das sociedades humanas, em função da propriedade privada, a mulher foi posta em uma situação de inferioridade, e é nessa condição que ela irá se inserir nos processos formativos, seja nas sociedades antigas, seja nos dias atuais.

### **A mulher educadora nas sociedades de classes: o mundo antigo**

O mundo antigo se liga pela historiografia, o momento no qual as organizações sociais se tornam mais complexas. É o contexto da formação das civilizações,

dos centros urbanos, da opulência dos ricos e da miséria da maioria da população, que, com o seu trabalho, sustenta o parasitismo das novas classes dominantes. Ressaltamos que, nos diversos tempos e lugares, e também nos mesmos tempos, tipos diferentes de vida sociais foram construídos e reconstruídos.

Ao longo do império egípcio, por exemplo, durante mil anos, fixados entre a unificação do Egito ao estabelecimento da V Dinastia, os atributos divinos que garantiam a transmissão hereditária desaparecem e se estabelece uma igualdade de direitos e um nivelamento de classes que persistirá por todo o chamado Império Antigo. Nesse contexto, destaca Monteiro:

A mulher tem os mesmos direitos que o homem, não sendo reconhecida qualquer autoridade marital, como não é reconhecido, também, qualquer poder paternal. Esta liberdade não traz consigo a dissolução da família de constituição monógama e assente em poderosos fundamentos afetivos e morais (MONTEIRO, 1963, p. 28).

Esses valores não deixaram de se refletir nas leis e na sua execução e, portanto, nos responsáveis pela sua transmissão às gerações futuras. A própria cultura egípcia intrinsecamente ligada com a educação era profundamente influenciada pela religião. Encontramos como representante do poder feminino a Deusa Ísis, considerada a deusa da família, do amor, lealdade, que detinha habilidades da cura do corpo e mente, assim como de todos os princípios femininos. Templos foram construídos em sua homenagem, sendo considerada a deusa mais cultuada entre os egípcios.

Ela era originalmente a própria personificação do Trono do Faraó, tanto que seu nome era escri-

to com o hieróglifo do trono. Nenhum faraó poderia governar sem sua benção. Ísis simbolizava o assento de todo governante, bem como o conhecimento e a verdade na Terra e no Céu. (PRIETO, 2001, p. 165).

O Egito foi contemplado por deusas e rainhas. A primeira rainha do Egito se chama Hatshepsut, embora tenha governado durante um período em que a civilização egípcia funcionava em torno do poder masculino, reinou por muitos anos e, como ressalta Monteiro (1963, p. 126): “Veio ela assim reatar, momentaneamente, a velha tradição matriarcal que ainda se revelava pelas leis que, por direito, faziam da mulher a igual dos homens e por vezes superior a eles”.

Diferentemente de Hatshepsut, praticamente eradicada da história, o Egito teve outra rainha que ficou conhecida popularmente, Cleópatra. Segundo Monteiro (1963, p. 149), como um esclarecido homem de Estado, procura, com energia e inteligência, restaurar a antiga grandeza do Egito. Infelizmente, a história tende a limitá-la apenas como a mulher sedutora, por vezes até considerada a prostituta do Nilo, sobretudo com a decadência da V Dinastia. Direcionando nosso olhar para a Grécia Antiga, encontraremos o seu primeiro período conhecido como Micênico ou Homérico, devido aos poemas *Ilíada* e *Odisseia*, de Homero. Este entendido como um educador, pois a educação que a aristocracia recebia se baseava nessas obras e que promoviam uma educação heroica que envolvia força e inteligência. No período Arcaico, surge a *pólis* grega, conhecidas como cidades-Estados devido a sua autonomia, cada uma tinha suas leis, governo e costumes. Dentre as mais conhecidas, estão Esparta e Atenas.

A primeira forma de educação encontrada nessas cidades-Estados não era praticada em núcleos ou de formas individualizadas, prevalecia a coletividade, a educação se realizava nos exercícios coletivos de vida, em todos os espaços onde as pessoas viviam em comunidade a educação como bem comum se apresentava. No decorrer do tempo, com o acúmulo de riquezas, a *pólis* passa a se estruturar de uma nova forma, consequentemente uma nova forma de educação nasce.

A educação passa a ser dirigida, apresenta-se de formas diferentes para pessoas que passam a ser consideradas diferentes, como é o caso do homem livre e o escravo. O Estado espartano se limitou ao ensino da escrita e leitura, dedicou-se ao militarismo, promovendo uma educação que formasse soldados, homens dispostos fisicamente, corajosos e que fossem extremamente obedientes. Ao contrário de Esparta, Atenas se tornou um centro intelectual, privilegiando a leitura, escrita, música e educação física. “Esparta e Atenas deram vida a dois ideais de educação: um baseado no conformismo e estatismo, outro na concepção de Paidéia, de formação humana livre e nutrida de experiências diversas, sociais mas também culturais e antropológicas” (CAMBI, 1999, p. 82.)

A cultura grega considera que a educação deve promover o desenvolvimento pleno do corpo e da consciência, sem a necessidade de fragmentá-lo. Esse desenvolvimento acontece de forma equilibrada e assim se apresenta a Paideia, visando à formação harmônica do homem livre, formando o cidadão que esteja a serviço dos interesses da comunidade, que busca o conhecimento com o intuito de evoluir como ser e ter plena participação na vida da *pólis*. A educação passa a ser entendida como necessária, um dever.

Imposto pela *pólis* ao homem livre e, consequentemente, nascerá o fruto dessa construção, o adulto educado, o digníssimo cidadão grego que terá se apropriado de sua cultura e dará continuidade ao ciclo de reprodução para as gerações seguintes. As mulheres, nesse contexto, são renegadas a esse ideal de educação, embora estejam constantemente em contato com outros meios onde a educação se apresenta. A cidadã grega ainda não existe e as mulheres que possuem vida social e conhecimento intelectual superior às demais são as cortesãs de luxo, que viviam em contato com cidadãos gregos extremamente respeitados. Eram mulheres cultas que frequentavam cerimônias oficiais e participavam das conversas que até então só interessavam aos homens, raros e belos exemplos de mulheres independentes na Grécia Antiga.

Retomando os modelos educativos de Esparta e Atenas, percebemos que são opostos, mas têm em comum a exclusão da mulher. Na sociedade grega, a mulher estava condenada a ser socialmente invisível, exceto as belas profissionais do sexo citadas anteriormente, tendo o direito apenas de permanecerem no espaço doméstico que era cercado por regras masculinas. Em Esparta, as mulheres faziam educação física, mas não para o desenvolvimento próprio, e sim para melhorar o condicionamento do corpo e conseguir ter uma gravidez saudável, gerando os guerreiros que a cidade necessitava.

Em Atenas, as mulheres eram inclusas na cultura, mas a democracia ateniense não as incluía, na verdade elas não eram nem consideradas cidadãs, não tinham direitos políticos, não participavam da vida social, eram excluídas da vida democrática. Havia a condição subal-

terna da mulher nessa sociedade marcada pelo patriarcalismo. Dedicavam-se a esperar por seus maridos, criar seus filhos e realizar os trabalhos domésticos.

As mulheres estavam excluídas desse ideal educativo grego que se apresentava como Paideia, porém não poderão ser vistas como esculturas que não têm vida. Embora não fossem reconhecidas como cidadãs e vivessem à margem da sociedade grega, pertenciam a ela e se encontravam constantemente com os valores, crenças e pensamentos de seu povo, viviam intensamente as relações cotidianas, experiências, vivências, trabalho, lar, e assim se observa que a educação fluía e as trocas, que é uma característica clássica do processo educativo, acabava acontecendo. Observaram seus maridos, cuidaram dos seus filhos, administraram suas casas, educaram e foram educadas, e assim a educação foi se apresentando nas mais diversas formas e em locais onde não se esperava que ela aparecesse.

Na sociedade romana, a mulher conquista uma maior autonomia em relação às mulheres gregas. A família em Roma é colocada como centro da vida social, e participavam desse grupo todos os que estavam sob o poder do *paterfamilias*, este era um homem considerado o chefe da casa, detentor do poder absoluto, sendo considerado dono dos seus filhos, esposas e escravos. A educação romana tinha como intuito apresentar as tradições sagradas da cultura, seria uma forma de perpetuar o pensamento de seus antepassados. A primeira educação que os romanos ofereciam acontecia através da família, centrada na figura pai, mas sem excluir a importância materna.

A mulher em Roma é considerada a *mater* famílias, sendo reconhecida como educadora, pois educava

seus filhos para que eles se desenvolvessem física e moralmente, embora seja atribuída como missão destinada ao pai formar o futuro cidadão romano.

Encontramos nesse período a figura feminina menos submissa e marginalizada em relação aos gregos, porém ainda sendo considerada um objeto, uma propriedade que poderia ser vendida ou comprada, sendo impedida de ter vida própria e vivendo para servir ao homem, ora representado pelo pai, ora representado pelo marido.

A mulher era comprada ficticiamente pelo marido. O pai ou tutor da moça leva-a à presença do pretor e, perante cinco cidadãos e um avaliador (*libripens*), entrega-a ao jovem mediante a paga de um *asse*, ou seja, apenas alguns tostões. Em seguida, sempre ante o pretor, o jovem pergunta à moça: Mulher, queres ser minha mãe de família? – Quero, responde ela, e prossegue, interrogando por sua vez: Homem, queres ser meu pai de família? – Quer, responde o jovem e, para indicar sua tomada de posse, separa ligeiramente o cabelo de sua mulher com a ponta de um dardo, que ele lhe passa seis vezes por cima da cabeça (GIORDANI, 1990, p. 155).

A educação que as mulheres recebiam era exclusivamente voltada para os trabalhos domésticos, bem-estar familiar e a maternidade, eram educadas para serem donas de casa, conscientes de seus afazeres domésticos, fiéis aos seus maridos, perfeitas mães e esposas. Como o lar era extremamente cultuado pelos romanos, a mulher enquanto peça fundamental no funcionamento desse espaço acaba conseguindo ter uma considerável influência na vida social e familiar romana. A mulher, que anteriormente não tinha acesso à vida pública, acaba conquistando o direito de frequen-

tar esses espaços ao lado do seu marido. Embora vista sempre como auxiliar e colaboradora, mostra-se agora presente em locais antes proibidos e observam e partilham os conhecimentos, alegrias e angústias que ali se apresentam.

Com a queda do Império Romano, mudanças significativas ocorrem na sociedade, os romanos deixam uma belíssima herança cultural, podendo ser citado como exemplo o direito, como uma das grandes contribuições legadas para a civilização ocidental, e a religião, um dos fundamentos do Estado romano, sendo utilizada em termos políticos, e assim continuará se apresentando durante a Idade Média, inclusive reproduzindo a subalternidade do sexo feminino, em alguns momentos, satanizando-a ou endeuzando-a. Em exemplo disso podemos ver no martírio de mulheres acusadas de bruxarias na Santa Inquisição.

A Idade Média é marcada pela influência da Igreja em toda a sociedade, devido ao colapso do Império Romano, a Igreja católica praticamente foi a única que conservou sua identidade de instituição, a cultura clássica é renegada e submetida ao esquecimento e a educação fornecida baseada nos princípios cristãos exercia papel fundamental na conformação das insatisfações populares. Para Cambi (1999), Igreja, fé cristã e instituições eclesiásticas eram responsáveis pela educação, formação e conformação do povo.

O período medieval se baseava em valores e princípios da religião cristã. O cristianismo e a Igreja estavam interligados aos ideais políticos, econômicos, culturais e éticos. A educação, arte, literatura, pintura e música estavam submetidas aos interesses da Igreja, que era a única responsável pela educação e instrução

dos indivíduos. A ideologia da Igreja era repassada através do sentimento de medo, receio, trauma, arrependimento, ideias de pecados mortais, castigos, salvação ou não salvação, os sofrimentos no mundo terreno eram justificados pela vontade de Deus e a felicidade era garantida em outro plano, outro mundo.

A Igreja necessitava que a ordem social não sofresse alterações, e assim a ação educativa que era desenvolvida tinha como intuito formar fiéis obedientes, que não questionassem sua posição social. Porém, os modelos educativos não eram igualitários, continuava existindo uma transparente divisão social, a educação que o povo recebia se diferenciava da educação fornecida à classe dominante.

Esse período é dividido em duas etapas que são conhecidas com Alta Idade Média, em que predomina o feudalismo, e Baixa Idade Média, momento em que ocorre a decadência do sistema feudal e se forma um novo sistema conhecido como capitalismo.

O magistério durante esse período está intrinsecamente ligado à Igreja, as escolas tinham um caráter religioso, e eram ligadas aos mosteiros e catedrais. Os educadores desse período eram os monges, bispos e sacerdotes, que tinham como objetivo a pregação da fé cristã.

Sabemos que é humanamente impossível em poucas linhas, e na verdade não é o objetivo deste estudo, analisar detalhadamente como a mulher foi representada no medievo. Mas acreditamos ser de extrema importância, mesmo que minimamente, dedicar algumas linhas tentando mostrar como foi representada o “ser feminino” nesse período, e seu lugar como educadora, pois ainda estamos impregnados das representações que construímos ao longo de nossa história.

Além de a figura feminina ser representada por Eva, exclusivamente má e inferior, servindo de base para o pensamento misógino<sup>3</sup> cristão, apresenta-se, também, durante o feudalismo a Virgem Maria, outra forma de representação do ser feminino, a mulher perfeita, considerada símbolo de pureza e santidade. Porém, como destaca Cambi (1999), a mulher, particularmente na Alta Idade Média, mesmo alheia à educação, era marginalizada e exaltada, sendo por dois aspectos valorizada:

Com as santas, de um lado; com o “amor cortês” de outro. As santas são heroínas do feminino, que sublimaram sua capacidade de amar e que se comunicam diretamente com Deus ou são suas intermediárias: pense-se em Catarina de Siena e seu misticismo, que torna exemplar a religiosidade e o papel político (profético, de estímulo ao papado) que vem conscientemente a exercer, colocando-a num plano a que poucos humanos podem esperar elevar-se (São Francisco e São Domingos, em particular); mas pense-se também em Joana d’Arc e sua politicidade inspirada, que a leva a estimular o rei para “salvar a França” e a colocar-se à frente do exército (CAMBI, 1999, p. 177).

Encontramos no período feudal uma sociedade heterogênea, onde as diferenças sociais eram gritantes. Vê-se, no entanto, que seria errôneo afirmar que absolutamente todas as mulheres eram reprimidas e que não tinham que assumir funções fora do espaço doméstico. A aristocracia rural e a alta nobreza se envolviam constantemente em viagens e guerras, e quem tinha que assumir as responsabilidades do feudo, enquanto o

---

<sup>3</sup> Neste estudo, entende-se por misoginia o ódio ou desprezo ao sexo feminino.

senhor feudal estava ausente, eram suas mulheres, as senhoras feudais. Observa-se que mesmo que o costume da época tenha sido rompido devido a uma necessidade do homem se ausentar, não podemos anular a coragem dessas mulheres, que acabam tendo que enfrentar a sociedade que a quer sempre ausente no que se refere à gestão de uma propriedade.

A constante ausência dos companheiros, afastados em viagens, peregrinações, cruzadas ou guerras privadas obrigavam as esposas a substituí-los na administração das posses da família. Se o marido fosse aprisionado numa guerra, a esposa efetuava a coleta de fundos entre os dependentes para pagar o resgate exigido. Se morresse, a esposa era responsável pela execução do testamento. Caso, retornasse, poderia encontrar muros reconstruídos, contas pagas ou recebidas e questões judiciais resolvidas (MACEDO, 1992, p. 30-31).

Nota-se que a realidade se confronta com a ideologia cristã, com o ideal doutrinário para o qual a mulher assume uma posição marginal. Atentamos, porém, para o fato de que o ideal formativo vinculado à fé cristã e à sua visão de mundo dominou as instituições formativas que, em maior ou menor grau, atingiram o mundo moderno, como podemos identificar na encíclica *Divini Illius Magistri* do Papa XI, em 1927:

[...] de modo semelhante e errôneo e pernicioso à educação cristã, e o chamado método de co-educação, baseado para muitos numa deplorável confusão de idéias, que confunde a legítima convivência humana com a promiscuidade e igualdade niveladora. O criador ordenou e dispôs a convivência perfeita dos dois sexos somente na unidade do matrimônio e gradualmente distinta na família e na sociedade. Além disso, não há, na

própria natureza que os fez distintos em níveis e aptidões, nenhum argumento de onde se possa deduzir que possa ou deva haver promiscuidade e muito menos igualdade na formação dos dois sexos (PIO XI, 1974, p. 28).

Essa leitura sobre o lugar da mulher nos processos formativos não se esgotou no apogeu e decadência das sociedades medievais, estendendo-se à época moderna, sobretudo com o Iluminismo, que marcou o período entre os finais dos séculos XVII e XVIII, ou seja, a modernidade como revolução pedagógica rompe com toda forma de conservadorismo e tradicionalismo da ordem societal anterior, mas o pensamento iluminista não inclui a mulher entre as reais cidadãs da nova ordem, mesmo quando advogava, em nome da razão, que todos os homens e mulheres deveriam ser iguais perante a lei.

Nas palavras de Nunes (2000, p. 37), o dilema, a contradição que se defrontava à sociedade moderna, estaria em “[...] como justificar a dominação da mulher pelo homem, sua exclusão da esfera pública e as diferenças sociais, se todos deveriam ter o mesmo direito”. A saída para o dilema entre os objetivos proclamados e a realidade desigual que cada vez mais se acentuava na era moderna foram na suposta diversidade morfológica sexual, naturalmente determinada. Nunes (2000) destaca que, para Rousseau, um dos principais articuladores da diferença entre os sexos:

[...] a mulher não seria inferior, nem imperfeita; ao contrário, ela seria perfeita em sua especificidade, dotada de características biológicas e morais condizentes com as funções maternas e a vida doméstica, enquanto os homens seriam mais aptos à vida pública, ao trabalho e as atividades intelectuais (NUNES, 2000, p. 38).

Essa perspectiva ganha adeptos como Voltaire e Diderot, e força na virada do século XIX. Lembramos que o século XVIII é o século da Revolução Industrial, da Revolução Francesa, da emergência da escola pública para todos. A mulher se insere no mercado reanimando novas contradições entre o real e a ideia dominante dos diferentes papéis sociais da mulher. Na prática, a mulher é explorada e menos valorizada, discussão essa que não cabe neste artigo, e que não acaba aqui, mas que pode e deve ser retomada em estudos posteriores.

### **Considerações finais**

Ao longo da História, embora a figura feminina tenha continuado sendo submetida ao poder patriarcal, reduzida ao meio familiar e doméstico, as mulheres desses diferentes períodos históricos de subjugação não devem ser simbolizadas exclusivamente por características de submissão, passividade, debilidade, sendo consideradas seres imperfeitos e disseminadoras do mal. Tais representações reducionistas desconsideram a realidade em sua totalidade e não contribuem para que possamos compreender a história construída pelas mulheres.

Como já mencionado anteriormente, a moral cristã acreditava na inferioridade feminina, responsabilizando a mulher por todos os pecados da vida terrena e justificando seu papel secundário por ser apenas um reflexo do homem, o protagonista da história, na criação do mundo por Deus. De acordo com Macedo (1992), ele foi criado à imagem e semelhança do Todo-Poderoso. Ela era meramente um reflexo da imagem masculina, uma imagem secundária.

Dessa forma, não é porque há séculos temos vivido em sociedades que subjagam as mulheres em relação aos homens, donde nasce e se fortalece o patriarcado, o qual é repassado de geração em geração, que essa situação se perpetuará por todo o sempre. Como sinalizado nesta discussão, já houve sociedades matriarcais, em que a figura feminina era sinônimo de poder e fertilidade, onde não havia subjugação entre os gêneros, tendo a mulher como figura central. Assim, novas organizações sociais podem surgir, em que a mulher possa ocupar um lugar de equidade em relação ao homem.

## Referências

BÍBLIA. Português. *Bíblia sagrada*. Tradução de Padre Antônio Pereira de Figueredo. Rio de Janeiro: Encyclopaedia Britannica, 1980. Edição Ecumênica.

CAMBI, Franco. *História da pedagogia*. Tradução de Álvaro Lorencini. São Paulo: Fundação Editora UNESP (FEU), 1999.

ENGELS, Friedrich. *A origem da Família, da propriedade privada e do Estado*. Tradução de Leandro Konder. 3. ed. Rio de Janeiro: Civilização brasileira, 1977.

FACCI, Marilda Gonçalves Dias. *Valorização ou esvaziamento do trabalho do professor? Um estudo crítico-comparativo da teoria do professor reflexivo, do construtivismo e da psicologia vigotskiana*. Campinas, São Paulo: Autores associados, 2004.

GIORDANI, Mário Curtis. *História de Roma*. Petrópolis: editora Vozes, 1990.

HESÍODO. *Teogonia trabalhos e dias*. Tradução Sueli Maria de Regino. São Paulo: Martin Claret, 2010.

MACEDO, José Rivair. *A mulher na Idade Média*. São Paulo: Contexto, 1992.

MENDES, Mariza B. T. *Em busca dos contos perdidos: o significado das funções femininas nos contos de Perrault*. São Paulo: Editora UNESP / Imprensa oficial do Estado de São Paulo, 2000.

MONTEIRO, Domingos. *O livro de todos os tempos - História da civilização*. Rio de Janeiro: Editora Lidador Ltda, 1963.

PIO XI (PAPA). *Divini Illius Magistri* (Sobre a educação cristã da juventude). (1927). Petrópolis: Vozes, 1974.

PRIETO, Claudiney. *Wicca: a religião da Deusa*. São Paulo: Editora Gaia, 2001. SAFFIOTI, Heleieth Iara Bongiovani. *A mulher na sociedade de classes: mito e realidade*. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1979.

# O SEXO DOS ANJOS: EXPERIÊNCIAS JUVENIS NAS TRAVESSIAS ENTRE IDENTIDADES DE GÊNERO E SEXUALIDADE NA ESCOLA\*

<https://doi.org/10.47149/978-85-7826-821-3/cap14>

- Uma das inspirações do trabalho tem relação com a obra “Levados por anjos: modos de vida, educação e sexualidades juvenis”, uma tese de doutorado de Alexandre Martins (Joca), defendida na UFC. Com isso, para a pesquisa, caracterizamos os sujeitos jovens como “anjos”, entendendo que estão em processo de aprendizagem e (re)conhecimento e/ou identificação quanto ao gênero e às suas sexualidades.

## **ANNA RANYELLE MOREIRA CELEDONIO**

Finalizando especialização em alfabetização e multiletramentos de crianças pequenas (UECE); graduada em Pedagogia (UECE); Monitora dos projetos de fortalecimento de aprendizagem da prefeitura municipal de Fortaleza.

E-mail: Ranyelleceledonio@hotmail.com

## **RAQUEL CARINE MARTINS BESERRA**

Afromãe. Socioantropóloga. Doutora e Mestre em Educação pela Universidade Federal do Ceará. Graduada em Pedagogia (UFC) e Graduada em Ciências Sociais (UECE). Educadora de espaços públicos. Colaboradora do Fórum de Educação de Jovens e Adultos do Ceará. Integrante do Núcleo de Educação Popular do curso de Pedagogia da UECE.

E-mail: raquelpedagogiaufc@yahoo.com.br

## Introdução



Este artigo é parte de um trabalho de pesquisa de conclusão do Curso de Pedagogia da UECE, em que tivemos como centralidade um estudo referente às experiências juvenis, *situad@s* em uma escola pública de Fortaleza, em torno da relação entre a escola e as suas sexualidades e as identidades de gênero. A pesquisa foi realizada no ano de 2019.

Falar em sexualidade ou em gênero continua sendo um grande tabu que precisa ser superado, mesmo estando no século XXI muitos nem sabem a diferença entre essas duas palavras, em muito, aparecem como sinônimo. Alexandre Martins (2013) argumenta que a noção de gênero está associada a como nós nos identificamos como pessoa, já sexualidade diz respeito com quem nos relacionamos e/ou nos atraímos.

Para Connell (1995, p. 189), em seu livro “No gênero a prática social dos corpos”, o conceito de gênero pretende se referir ao modo como as características sexuais são compreendidas e representadas ou, então, como são “[...] trazidas para a prática social e tornadas parte do processo histórico”. Ou seja, o gênero é o papel que as pessoas foram designadas a cumprir pela sociedade desde o nascimento. Papel esse definido pelo sexo

biológico que aparece através da genitália que a criança tem ao nascer: masculino ou feminino, os dois gêneros reconhecidos pela sociedade.

Segundo Scoot (1995 *apud* GUEDES, 1995, p. 1), “[...] gênero é um elemento constitutivo das relações sociais baseado nas diferenças identificadas entre os sexos [...] o gênero é uma forma primária de dar significado às relações de poder”. Assim como Scott, concordamos que o gênero é o que define o poder que se tem perante à sociedade, isso desde muitos anos atrás, quando essa diferenciação e supremacia masculina estava explícita nas leis brasileiras de 1890:

DECRETO n.º 181, DE 24 DE JANEIRO DE 1890  
CAPÍTULO VII

DOS EFEITOS DO CASAMENTO

§ 3º Investir o marido do direito de fixar o domicílio da família, de autorizar a profissão da mulher e dirigir a educação dos filhos.

§ 4º Conferir á mulher o direito de usar do nome da família do marido e gozar das suas honras e direitos, que pela legislação brasileira se possam communicar a ella.

§ 5º Obrigar o marido a sustentar e defender a mulher e os filhos. (CONSTITUIÇÃO FEDERAL, 1890 *apud* GUEDES, 1995, p. 1).

Nesse documento histórico, a mulher era apenas a cuidadora do lar e não tinha voz ativa no matrimônio, essa relação de poder superior do gênero masculino era tamanha que as mulheres tinham os maridos como seus senhores. O seu tempo estava voltado para as tarefas domésticas, incluindo os cuidados com *@s filh@s*, o direito a sair para espaços públicos, a trabalhar, votar lhe era negado pela lei, porque quem poderia decidir o

futuro da família era o marido, as mulheres casadas não poderiam, sob hipótese alguma, contestar sua decisão.

Essa masculinização ou feminilização começa desde o descobrimento da genitália dos bebês através das cores de enxoval, por exemplo. Das roupinhas ou dos enfeites de cabelo e das cores dos quartos, em grande parte azul e rosa. Perspectiva que acompanha discursos e concepções da atual ministra da Família, da Mulher e dos Direitos Humanos, pastora e advogada, Damaris Alves: “Menino veste azul e menina veste rosa”.

No início da vida escolar, e até antes disso, vem, por exemplo, a questão dos brinquedos: “Meninos brincam de carrinho e meninas de boneca”, começa aí! A cultura de que a mulher deve ser “bela, recatada e do lar”, título de uma reportagem da Revista Veja, escrita por Juliana Linhares, no ano de 2016, que intitulou a ex-primeira dama com os três adjetivos. Acrescenta que a ex-primeira ministra é a primeira dama do lar, pois sua caminhada pelo mercado de trabalho foi curta. Ou seja, lavar, passar, cozinhar, cuidar dos filhos e ser submissa ao esposo, que seria o provedor “natural” do lar. Assim sendo, a mulher/esposa não pode contrariá-lo.

Não podemos abordar gênero sem evidenciarmos o que são as identidades de gênero. Enquanto gênero, sob o ponto de vista normativo, é o papel que a sociedade nos impõe a cumprir de acordo com a genitália que nascemos (sexo biológico), a identidade de gênero trata de como o indivíduo se vê perante à sociedade, e isso independe do sexo biológico. Existem algumas identidades de gênero conhecidas, são elas: cisgênero, aquele que se identifica com o seu sexo biológico; *drag queen*, homem que se veste de forma satírica e extravagante para o exercício da profissão em *shows* e outros eventos; transgêne-

ro, quando ele ou ela se identifica com o gênero oposto ao do sexo biológico; transformista, indivíduo que se veste com roupas do sexo oposto apenas por questões artísticas; transexual, pessoa que possui identidade de gênero diferente do sexo biológico; travesti, quando não se identifica nem como homem nem como mulher.

Essas definições foram compiladas com base no “Manual Lésbicas, Gays, Bissexuais e Transexuais (LGBT)”. Em relação às pessoas transgêneros e travestis, os preconceitos começam a ser sentidos desde a infância, muitas vezes a família, sem informação, não aceita a condição da criança, proibindo que ela se encontre no corpo desejado, proibindo-a de expressar seus gostos e desejos por serem diferentes do “normal”, ou brigando com o menino, por exemplo, porque gosta de brincar de boneca com as meninas e odeia os meninos porque acha que são brutos.

Em conversas informais iniciais com estudantes da escola e com @s profissionais com as quais realizamos a pesquisa, identificamos que a instituição tratava de sexualidade sob o ponto de vista biológico, como: a gravidez na adolescência, as Doenças Sexualmente Transmissíveis (DSTs), os exames preventivos e os métodos contraceptivos. Ainda é preciso ressaltar que as abordagens na área atravessam a perspectiva heteronormativa. De outro modo, foi levantado que há ausência de formação junto aos/às *professor@s* da rede pública para o tratamento dessas questões.

Diante de tais contextos, lançamos questões para compreendermos melhor essas experiências: como @s estudantes vão vivenciando e que concepções vêm elaborando acerca de suas experiências no campo de sexualidade e gênero? E @s profissionais, sobretudo @s

*educador@s*, como abordam tais conteúdos, sejam dentro ou fora da sala de aula? Contudo, o principal objetivo foi compreender as concepções e experiências relativas ao gênero e às sexualidades sob o ponto de vista de estudantes no ensino fundamental. De modo complementar, tornou-se importante levantar *d@s professor@s* as suas concepções e abordagens para tais conteúdos na escola.

Para tanto, a abordagem metodológica teve caráter qualitativo. De acordo com Minayo (2003, p. 22), a pesquisa qualitativa busca “[...] aprofundar-se no mundo dos significados das ações e relações humanas, um lado não perceptível e não captável em equações, médias e estatísticas”. Com isso, os principais sujeitos da pesquisa foram *@s jovens* e *educador@s*. Dentre os procedimentos de campo utilizados, há: observações com registro em diário de campo, conversas informais, rodas de conversa e entrevistas semiestruturadas.

A seguir, refletimos acerca dos resultados da pesquisa de campo em uma escola pública municipal de Fortaleza. Destacamos cenários vivenciados na escola pesquisada, dando relevo ao olhar de jovens e *professor@s* em suas experiências em relação ao debate de gênero e sexualidade. Por fim, as considerações finais, de caráter aproximativo, apontando, desde já, que a escola precisa se assumir como um espaço sociocultural, tomando como referência Dayrell (1996), em favor dos sujeitos que atende.

### **Gêneros e sexualidades: quais travessias se expressam nas experiências juvenis no espaço escolar?**

Estamos falando de uma escola localizada na periferia de Fortaleza, onde lidamos com jovens com

múltiplas referências sociais e culturais. Uma escola em que *@s gestor@s* não permitiam as discussões com a referida temática por alegarem temer a reação *d@s* responsáveis e da comunidade escolar como um todo. De outro ângulo, um cotidiano ausente de um olhar sensível e relacional com *@s* jovens no que referem às suas inquietações em torno das identidades de gênero e sexualidade, dificultando, a nosso ver, processos formativos propositivos em favor de suas pessoas. Travessias, digam-se, processos formativos, por vezes distantes e tortuosos diante às suas necessidades e desejos.

Cenários escolares que expõem experiências que, se a escola não leva em conta, *@s* jovens, em seus modos de ser e fazer, materializam, porque são sujeitos por inteiro, porque não entram na escola sem as suas subjetividades, sem as suas histórias. Estão presentes com seus corpos e pensamentos, costurando travessias repletas de aprendizagens sociais, porque se constituem como sujeitos socioculturais (DAYRELL, 2003).

Se, de um lado, algumas experiências dialogam com tais jovens no reconhecimento de suas identidades de gênero e de suas sexualidades, como a masturbação com colegas no banheiro da escola, entre os olhares e os encantamentos no momento da paixão, as decepções amorosas, o alegrar-se, o divertir-se, acabam curtindo, namorando ou ficando com seus pares; de outro modo, há experiências violentas e tortuosas que têm esgarçado as suas formações em múltiplas dimensões, como: meninas que começaram a vida sexual antes dos 15 anos de idade, *menin@s* que interrompem o processo de escolarização porque acabam engravidando na primeira relação sexual; outras meninas vivem situações

abusivas dentro da própria família, muitas vezes sem nenhuma proteção social, nem mesmo da escola.

Nas diretrizes curriculares de Fortaleza verificamos que há uma ausência para a orientação no campo da sexualidade e da identidade de gênero. Identificamos no campo da diversidade os seguintes elementos:

No que diz respeito às temáticas referentes à diversidade, a Secretaria Municipal da Educação de Fortaleza segue as orientações do MEC, apoiada no Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira, Africana (Lei. n.º 10.639/03) e Indígena (Lei n.º 11.645/08) (FORTALEZA, 2019, p. 12).

A diversidade se vincula através da lei n.º 11.645/08, abordando as africanidades e as culturas indígenas quando obriga as escolas a tratarem tais conteúdos e adequarem às suas abordagens pedagógicas, ao menos uma vez ao mês, de forma multidisciplinar. Legislação que já é uma conquista importante para pensar a formação escolar, tendo em vista que, historicamente, são discussões que estiveram alijadas desse contexto. Contudo, nenhum dos documentos evidencia um trabalho pedagógico relacionado à sexualidade e à identidade de gênero. Apenas na década de 1990 há os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) que orientam as escolas a levarem em conta todos os aspectos da vida do aluno, inclusive suas dúvidas e inquietações em torno das temáticas que envolvem gênero e sexualidade, mas que dificilmente encontramos na realidade escolar.

Em outros cenários da pesquisa de campo, deparamo-nos com jovens que estavam concluindo o ensino fundamental e não sabiam o que era um estupro; com

famílias que, por falta de informação (muitas alinhadas aos direitos restritos aos campos da informação e conhecimento), não conseguem orientar *@s filh@s*, pois, em parte, compreendem que o sexo e a sexualidade são algo pecaminoso, que não pode ser tratado ou discutido no campo privado, tampouco no público. Fatores que apontam a necessidade de um trabalho pedagógico na área e que pode evitar para que *@s* jovens vivam tais experiências atravessadas por dilemas e desencontros com os seus desejos e necessidades.

Para grande parte das escolas, a concepção da heteronormatividade se apresenta como hegemônica, conseqüentemente, não se leva em conta as multiplicidades das identidades de gênero e sexualidade que tomam o espaço escolar. Essas ausências tornam alguns(as) jovens vítimas de preconceitos quando assumem perspectivas não heteronormativas, ocasionando casos de depressão, violência de todas as ordens, medos, inseguranças, baixo autoestima e, em alguns casos, suicídios. Em pesquisa publicada na Revista Carta Capital, de 2019, adolescentes do grupo de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Transexuais, Travestis, Queen e Intersexos (LGBT+TQI+) pensam cinco vezes mais em suicídio<sup>29</sup> que jovens heterossexuais. Grupo que, em muito, não conta com o apoio da família<sup>1</sup>.

<sup>1</sup> Falando ainda em suicídio da população LGBT, Bruno Branquinho, em sua matéria para o Jornal Diário do Nordeste de 2019, aponta que em 2018 foram registrados 100 casos de jovens LGBTs que cometeram suicídio, incluindo outras causas de mortes, como: arma de fogo e branca, suicídio, asfixia, espancamento, pauladas, apedrejamento e carbonização. A maioria deles não dá indícios de que é capaz de fazer isso, muito pelo contrário, parecem ser bem fortes, aqui no Ceará as estatísticas de suicídio LGBT são alarmantes, foram 23 casos só no ano de 2018, perdendo apenas para a Bahia, no Nordeste, que registrou 35 casos (DIÁRIO DO NORDESTE, 2019).

Diante disso, perguntamos se vale o medo das escolas de entrar em conflito com a família, ou da família conversar com *@s filh@s* acerca do assunto. A nosso ver, as escolas podem e devem começar uma mudança de postura através de rodas de conversa com *@s* responsáveis para compartilhar saberes na área. Mediando um conhecimento que não restrinja a sexualidade e as identidades de gênero ao ato sexual e/ou aos aspectos no campo biológico-preventivo.

### **“Você vem pra cá para aprender e não para namorar!”**

Nas andanças pelo espaço da escola passamos por um grupo de meninas, todas cursando o 9º ano, que estava discutindo sobre meninos, o primeiro beijo e o que definia ser ou não ser criança. Depois da conversa, indagamos para o grupo: o que vocês sabem sobre gênero? Conversam com os pais sobre sexualidade ou aprendem sozinhas? E na escola, esses assuntos são debatidos? Como?

O grupo associou a ideia de “gênero” ao que aprendem na gramática, ou seja, masculino e feminino. E quanto à sexualidade, só identificam a noção de hétero e homossexual, mas não debatem esses conteúdos em lugar algum, segundo os seus relatos. Além de informarem que *@s professor@s* nunca conversam em relação a esses assuntos, com exceção da disciplina de biologia, em que estudam os sistemas reprodutores; em casa, as jovens mencionaram que os pais brigam e reprimem quando abordam o assunto. Com isso, “preferem” descobrir sozinhas ao invés de serem questionadas e/ou julgadas pelas pessoas mais velhas.

Dentre as jovens, duas se dispuseram para uma roda de conversa no pátio da escola. Expomos questões

a respeito da relação delas com *@s professor@s* e como vinham sendo as experiências com esses conteúdos em sala de aula. Tratou-se de uma conversa descontraída, as meninas cursavam a segunda etapa do ensino fundamental. De acordo com o relato das discentes, nunca falavam sobre isso em sala. Algumas vezes, levantavam dúvidas e eram reprimidas *pel@s professor@s* com a justificativa que de eram jovens demais para tratar desses assuntos. Afirmaram que só queriam, às vezes, ser ouvidas e acolhidas, porque os pais até as trancavam em casa para não se envolverem com ninguém. Nesse caso, como Guacira (2001) aponta, a escola poderia ajudá-las.

As meninas acreditam que boa parte do preconceito que acontece no espaço escolar é devido à sexualidade e à identidade de gênero de alguns(as) colegas, principalmente partindo dos meninos, apontando a formação machista e falta de informações. Posturas machistas que se expressam através da cultura de se relacionar com várias meninas para “comprovar” a masculinidade, ao mesmo tempo, acreditam que isso nunca vai mudar, porque além de serem criados em casa dessa maneira, a escola se isenta dessa responsabilidade.

Já em relação *@s professor@s*, identificamos que uma grande parte não tinha preparo para falar acerca das sexualidades e identidades de gêneros. Junto a isso, havia o medo de desrespeitar ordens da gestão escolar de não abordar tais questões. De outro modo, foi possível apontar que na escola havia uma educação de cunho tradicional, aversa a essas discussões contemporâneas. Um lugar em que *@s* jovens eram *reprimid@s* até na troca de carinhos, em um dos instantes, uma profissional da gestão coloca para um jovem: “Você vem para cá para aprender e não para namorar?”.

De todo o modo, havia *professor@s* que apoiavam abrir um debate em torno da identidade de gênero e da sexualidade, todavia, era uma posição apenas das professoras de ciências da escola, de todo um corpo docente, apenas duas. Contudo, apesar das professoras de ciências se dizerem a favor de intervenções que tratem o tema de maneira que *@s* estudantes entendam, há restrição para a esfera biológica. Com isso, *@s* profissionais conversavam apenas sobre a proteção contraceptiva, mas não com *tod@s @s* jovens, apenas com quem eram mais próximo, e nada mais que isso, porque, segundo *el@s, @s* mais jovens “não sabem o que querem”.

Alguns achados da pesquisa dialogam, em parte, com os resultados da pesquisa de Vieira e Matsukura (2017), intitulado “Modelos de educação sexual na escola: concepções e práticas de professores do ensino fundamental da rede pública”. Aqui, as autoras identificaram duas categorias de análise para caracterizar os modelos. A primeira se refere à noção de modelo biológico-centrado e preventivo, em que há uma predominância da abordagem biológica do conceito de educação sexual e sexualidade; já a segunda, denominada de modelo biopsicossocial, expõe que há uma concepção mais ampla de sexualidade, aqui há relações entre a sexualidade e a formação e identidade dos sujeitos.

No caso do estudo em questão, *@s professor@s* que tinham maior abertura para tais conteúdos nitidamente se aproximaram do modelo biológico-centrado. Aspectos que nos levam a concordar com as referidas autoras, quando apontam que a educação sexual, que tem como objetivo a emancipação e a autonomia das pessoas, precisa ser abordada sob o ponto de vista do direito.

Nesse sentido, concordamos com Louro (2000) quando afirma que a sexualidade é uma questão social e política, e que, além disso, os sujeitos vão se apropriando ao longo da vida dessas maneiras de viver e sentir. Os casos aqui expostos, além de outros identificados nas vivências com a pesquisa de campo – como a gravidez precoce, a masturbação, “o fica”, o primeiro beijo, a primeira relação sexual, os abusos sexuais, os casos de assédio sexuais (dentro e fora de casa), as depressões, as dores, as alegrias expressadas em corpos e sentimentos – atravessam as trajetórias de jovens, as quais precisam ser levadas em conta. A escola deveria se compreender como um espaço sociocultural, como lembra Dayrell (1996), porque essa instituição só se torna possível a partir dos sujeitos sociais que a atravessam com as suas múltiplas histórias, ainda em construção.

### **Considerações finais**

Ao retomar os nossos objetivos, destacamos a ideia de compreender as concepções e as experiências de gênero e sexualidade a partir do olhar de estudantes no ensino fundamental, levando em conta a atuação e concepções de profissionais que, por ora, estavam atuando na escola.

Para tanto, foi importante fazermos um breve percurso histórico sobre algumas questões referentes ao debate da sexualidade e à identidade de gênero no Brasil, além de estudar os seus aspectos conceituais a fim de melhor compreender a área. Nesse ínterim, identificamos que fazemos parte de uma cultura de cunho conservador, que, mesmo com os ganhos a partir do processo de redemocratização, tratar de tais conteúdos é

um dos desafios contemporâneos na educação escolar, sobretudo a pública.

A escola, muitas vezes como um primeiro espaço público que muitas crianças e jovens têm acesso para estudarem e se formarem como pessoas, em muito está distante de suas realidades e desejos nessa área. A instituição, em grande medida, restringe as suas ações para uma ideia antiga de “transmitir” conteúdos curriculares, quiçá “treinar” estudantes com fins avaliativos, em atendimento às lógicas racionalistas restritivas no campo da formação. Com isso, debates que poderiam colaborar e garantir a afirmação de direitos recentemente conquistados são obliterados em nome da política neoliberal de massa.

Nesse percurso, foram levantados alguns questionamentos para a organização das reflexões, como: será que as escolas e os pais debatem sexualidade e gênero com *@s* jovens? Como está sendo feito esse debate? Por que não começar a falar sobre o assunto? Como *@s* estudantes vão vivenciando e que concepções vêm elaborando em torno de suas experiências no campo de sexualidade e gênero? E *@s* profissionais, como abordam tal conteúdo?

Tanto *@s* responsáveis como a escola estão ainda distantes de manter um diálogo qualitativo e profícuo no campo da sexualidade e da identidade de gênero. De todo modo, o que prevalece na escola seria o modelo biológico-centrado e preventivo, a depender *d@s professor@s* de biologia. Já *@s* responsáveis, de acordo com *@s* estudantes, não mencionam esse debate em seus cotidianos, como um tabu, jovens vão aprendendo também a reproduzir uma formação repleta de dissabores, restrições e empobrecida para lidar com tais questões.

Em suma, as experiências que vão atravessando as sexualidades e a identidade de gênero junto @s jovens nos sinalizam que esses sujeitos, com base em suas possibilidades, constroem seus saberes. Contudo, há tanto experiências em negativo (como os casos de abuso, assédio e ausência de apoio e orientação) como a partir de vivências que podem lhes possibilitar reconhecimento de suas pessoas por inteiro (conversa com os pares, amizades, relações amorosas positivas, troca de conhecimentos). Estão na escola, apontam a escola como corresponsável por suas formações e orientam para que a instituição possa abrir espaços de diálogo sobre as suas pessoas por inteiro.

## Referências

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais*: introdução aos parâmetros curriculares nacionais. Brasília: MEC/SEF,1997. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf>. Acesso em: 26 mar. 2020.

DAYRELL, Juarez. A escola como espaço sócio-cultural. In: DAYRELL, J. (org.). *Múltiplos olhares sobre educação e cultura*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1996. p. 136-161.

DAYRELL, Juarez. O jovem como sujeito social. *Rev. Bras. Educ.*, Rio de Janeiro, n. 24, p. 1-13, set./dez. 2003.

FORTALEZA. Secretaria Municipal de Educação. *Orientações pedagógicas 2019*: orientações gerais para o desenvolvimento do trabalho pedagógico do ensino fundamental. Fortaleza: SME, 2019. Disponível em: [http://intranet.sme.fortaleza.ce.gov.br/files/novo\\_orientacoes\\_pedagogicas2019\\_31jan18.pdf](http://intranet.sme.fortaleza.ce.gov.br/files/novo_orientacoes_pedagogicas2019_31jan18.pdf). Acesso em: 26 mar. 2020.

JOCA, A. M. *Levados por anjos: modos de vida, educação e sexualidade juvenis*. 2013. 353f. Tese (Doutorado em Educação Brasileira) - Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, CE, 2013.

LINHARES, J. Marcela Temer: bela, recatada e “do lar”. *Veja*, São Paulo, 18 abr. 2016. Disponível em: <https://veja.abril.com.br/brasil/marcela-temer-bela-recatada-edo-lar/>. Acesso em: 26 mar. 2020.

LOURO, G. L. *O corpo educado: pedagogias da sexualidade*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2000. Disponível em: <https://core.ac.uk/download/pdf/30353576.pdf>. Acesso em: 26 mar. 2020.

MARTINS, F. *et al. Manual de comunicação LGBT: lésbicas, gays, bissexuais, transexuais, travestis*. [S. l.]: ABGLT, 2015. Disponível em: <https://unaid.org.br/wpcontent/uploads/2015/09/Manual-de-Comunica%C3%A7%C3%A3o-LGBT.pdf>. Acesso em: 26 mar. 2020.

VIEIRA, Priscila Mugnai; MATSUKURA, Thelma Simões. Modelos de educação sexual na escola: concepções e práticas de professores do ensino fundamental da rede pública. *Revista Brasileira de Educação*. v. 22, nº. 69, p. 453-474, abr./jun.2017.

# GÊNERO, SEXUALIDADE E EDUCAÇÃO: EXPERIÊNCIAS E CONHECENÇAS DE UM GRUPO FEMININO DE ESTUDOS NO CURSO DE PEDAGOGIA

<https://doi.org/10.47149/978-85-7826-821-3/cap15>

## **GABRIELA DINIZ MELO**

Graduanda do Curso de Pedagogia da Universidade Estadual do Ceará (UECE). Foi Bolsista do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID). Foi bolsista da Comissão Permanente de Acessibilidade e Mobilidade das Pessoas com Deficiência (CPAcesso). Participou como estudante do Grupo de Pesquisa Educação, Diversidade e Memória (EDIME) e do Grupo de Estudo: Gênero, Sexualidade e Educação.

E-mail: gabriela.diniz@aluno.uece.br

## **RAQUEL CARINE MARTINS BESERRA**

Afromãe. Socioantropóloga. Doutora e Mestre em Educação pela Universidade Federal do Ceará. Graduada em Pedagogia (UFC) e Graduada em Ciências Sociais (UECE). Educadora de espaços públicos. Colaboradora do Fórum de Educação de Jovens e Adultos do Ceará. Integrante do Núcleo de Educação Popular do curso de Pedagogia da UECE.

E-mail: raquelpedagogiaufc@yahoo.com.br

## **ZÉLIA MARIA LEMOS ANDRADE SOBRINHA**

Discente do curso de Pedagogia (UECE). Fotografia social (CUCA JANGURUSSU). Professora de educação infantil (Rede privada de Fortaleza). Membro do Coletivo Paulo Freire. Ativista do movimento negro na grande Fortaleza. Contadora de histórias populares (Associação de moradores da comunidade do novo Barroso). Estudante de Espanhol (IMPARH). Pesquisadora sobre as práticas educativas com crianças pretas no espaço escolar.

E-mail: lia\_maite@hotmail.com

## **ZIMARA OLIVEIRA XAVIER**

Graduanda do curso de Pedagogia pela Universidade Estadual do Ceará. Experiência no segmento da educação infantil e ensino fundamental, nas séries iniciais, na rede privada de ensino. Atualmente trabalha na Rede Municipal de Fortaleza, como Assistente de Educação Infantil.

E-mail: zimaraxavier@gmail.com

## Introdução



artigo tem como objetivo refletir acerca das experiências e conhecimentos de um grupo de estudos feminino que ocorreu na Universidade Estadual do Ceará (UECE), em 2019, mais especificamente no Curso de Pedagogia, com o intuito de colaborar com a formação docente no que tange ao debate de gênero, sexualidade e educação. As atividades ocorreram entre os meses de janeiro a dezembro de 2019, com uma carga horária mensal total de 8 horas.

Anteriormente, a idealização de constituir um grupo de estudos articulando temas como gênero, sexualidade e educação surgiu da necessidade de traçarmos um diálogo entre a universidade e a comunidade. Foi fundamental nesses percursos ressaltar as questões vinculadas ao racismo, ao feminismo, à transfobia, à formação/educação, ao sexismo, à corporeidade, à homofobia, à etnicidade, à classe, à sociabilidade, à individuação, às subjetividades, ao patriarcalismo, ao feminicídio e às práticas educativas.

É sabido que as temáticas supracitadas são parte de processos de lutas e enfrentamentos, considerando as ambiguidades, restrições e tensões experienciadas a

partir de um modelo hegemônico liberal-burguês fortalecido a partir do final de 1980 no Brasil.

Todavia, é preciso não esquecer que a amplitude e a visibilidade dessas pautas são, em parte, advindas de muitas reivindicações de movimento, organizações sociais e políticos vários, de sujeitos múltiplos e de outros intentos que tiveram.

A nosso ver, o objetivo de reivindicar melhores condições de vida, problematizando a concentração de riqueza, as desigualdades das relações étnico-raciais e de gênero e outras formas de assimetrias, como: os conflitos geracionais, os ambientais, as orientações religiosas e espirituais, a reforma agrária (o direito ao campo), a reforma urbana (o direito à cidade), os quais devem ser parte da agenda social, cotidiana. Isso, levando-se em conta a nossa inserção no projeto de desenvolvimento capitalista de produção.

Na atual conjuntura brasileira, considerando o que foram as disputas eleitorais no final do ano de 2018 e os seus respectivos debates, conflitos e enfrentamentos, indicamos que as pautas no campo da diversidade e da diferença se sobressaíram como temas pertinentes para refletirmos acerca do nosso processo formativo. De outro modo, é um cenário que nos desafia e nos convida a pensar, criar e atuar junto à formação de educadoras e educadores, referenciando as nossas vivências, sapiências, afeições, sexualidades, etnicidades, práticas e culturas.

Nessa lógica, o espaço desenhado por meio do grupo de estudo relacionado às questões do gênero, sexualidade e educação junto ao Curso de Pedagogia da UECE se desenhou como um direito a revisitarmos as nossas histórias sociais aliadas às nossas experiências

educativas. Em nosso modo de ver, a formação necessita se articular aos debates sócio-históricos e às nossas realidades, contribuindo, sobremaneira, para a identificação de nossas ancestralidades e das pessoas com as quais lidamos em nossos cotidianos.

Trata-se, pois, de construirmos *pensamentos* críticos e autocríticos em relação às óticas e posturas etnocêntricas que se pautam em “[...] uma visão de mundo onde o nosso próprio grupo é tomado como centro de tudo e todos os outros são pensados e sentidos através dos nossos valores, nossos modelos, nossas definições do que é a existência” (ROCHA, 1994, s/p). Em contraposição, apostamos nas práticas dialógicas fundamentadas na fé, no amor, na esperança, na humildade e no pensar verdadeiro (FREIRE, 2005).

Enfim, destacamos que fazem apenas 30 anos que a nossa Constituição de 1988, intitulada Constituição Cidadã, tem existência. De outro ângulo, a Constituição, ao tempo em que se apresenta como a nossa principal referência do que poderia vir a ser uma democracia, é ameaçada, conflitada e tensionada cotidianamente. Isso tudo nos provoca a pensar acerca dos porquês de tais dissensos. Há tido uma cultura para a democracia no Brasil? Quais espaços têm proporcionado tais formações? Que sujeitos têm se preocupado em fortalecer um projeto democrático? Qual projeto democrático? Quais têm sido os nossos limites para essa experiência? E, atualmente, quais desafios poderiam ser pensados quando lidamos com temas vinculados à sexualidade, gênero e educação, pensando a atual conjuntura e a formação discente/docente?

Fabíola Munhoz (2018, p. 12-13), em seu artigo “Direito à educação com igualdade de gênero”, aponta que,

apesar dos avanços jurídicos e políticos, especificamente nas últimas décadas, na garantia da igualdade de gênero na educação, por exemplo, há ainda muitas “Barreiras culturais, falta de vontade dos governos e avanços de tendências fundamentalistas conservadoras e religiosas [...]”, que implicam diretamente a equidade de meninas e mulheres nesse campo. Para a referida autora, há um processo que discrimina esse segmento desde o acesso até as escolhas de carreiras.

Aspectos que se coadunam com o “3º Relatório Global sobre Aprendizagem e Educação de Adultos: o impacto da aprendizagem de adultos na saúde e no bem-estar, no emprego e no mercado de trabalho e na vida social, cívica e comunitária”, organizado pela Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO, 2016). De maneira geral, as mulheres estão entre os grupos mais impedidos de acessar, inclusive a alfabetização. No mesmo relatório, as/os jovens também estão inclusos nos grupos mais afetados pelo não direito à educação, segmentos da classe social popular<sup>1</sup>.

E, quando nos deparamos com o entrelaçamento das diferenças e aproximações etnicorraciais, classistas e geracionais, no Brasil e no Ceará, no bojo dos conteúdos substantivos relativos ao gênero e à sexualidade, há múltiplos elementos a serem problematizados, como, por exemplo, a formação inicial e continuada de educadoras e educadores. Destacamos, sem nos eximir e segregarmos um todo coletivo, o nosso olhar em relação à população negra, indígena, de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Transexuais, Travestis, Transgêne-

---

<sup>1</sup> Classe social oprimida no pensamento de Paulo Freire (2005).

ro, Queer e Intersex (LGBTQI+), das classes populares (urbanas e rurais). Reflexões que transpassam as múltiplas modalidades de educação, além dos espaços não escolares. Pautas fundamentais expressas por meio das Diretrizes de julho de 2015, Resolução de n.º 2, que orientam os cursos de licenciatura, formação inicial e continuada, em especial o Art.º 3, parágrafo 6º, que dispõe acerca de projetos articulados entre a universidade e a educação básica no campo da diversidade sexual e de gênero.

Ao tomarmos o curso de pedagogia e a formação inicial, indagamos: onde estaria o “lugar” e/ou os “lugares” do debate e do conhecimento em torno do gênero e da sexualidade na educação? Quais espaços curriculares há tido para pensarmos os sujeitos e as suas realidades articuladas a tais conteúdos? As educadoras e os educadores de pedagogia têm mediado esse processo? E, observando os territórios, as culturas, os espaços escolares e não escolares, não haveria relação entre as necessidades/realidades de estudantes e profissionais com essas temáticas? Se sim, indagávamos, na época, qual seria a relevância de um grupo de estudo para adentrar tais áreas?

Nosso pressuposto era de que no curso de pedagogia há poucos espaços para refletirmos e possibilitarmos formações substantivas relacionadas a tais questões, considerando as suas especificidades e diversidades em nossa cidade e no país. Nesse sentido, as experiências desse grupo feminino de trabalho ensejaram significativas conhecimentos em conjunto a estudantes e docentes. Em um entrelaçar com os fundamentos da educação dialógica em Paulo Freire e da literatura especializada, em especial escrita por mulheres, inte-

lectuais, ativistas e militantes da área. A seguir, detalhamos traços acerca do grupo.

### **Traços da constituição de um grupo feminino de estudos**

O grupo se originou de uma conversa entre uma docente do Curso de Pedagogia da UECE e uma estudante. Esta solicitou à educadora a realização de um trabalho em conjunto, seja a produção de um artigo e/ou grupo de estudo. A ideia foi ganhando espaço e tempo no final do ano de 2018, quando a educadora sugeriu que a estudante do curso relatasse a sua história de vida, social e profissional para identificarem, juntas, áreas de interesse comuns<sup>2</sup>.

A estudante, advinda de um movimento feminista de Fortaleza, Floriféria, situado na Grande Messejana, apontou seus interesses no campo do feminismo negro, narrando o interesse em ler e estudar mulheres pretas (estas como autoras), por ser uma mulher negra periférica. Refletia que no curso de pedagogia estudamos, de modo geral, uma literatura científica branca, sobretudo escrita por homens ocidentais. Essa realidade não é existente apenas dentro da universidade. Quantas mulheres negras há na TV como atrizes e jornalistas? E quando sentimos um mal-estar e corremos ao pronto-socorro, quantas médicas negras nos atendem? Portanto, havia em suas preocupações o fato de as licenciaturas estarem repletas de jovens negras e essas mu-

---

<sup>2</sup> A professora, à época, estava cursando doutorado e também poderia capitanear pontos em comuns com a jovem. Seu tema de estudo se pautava nas culturas juvenis na modalidade da Educação de Jovens, Adultos e Idosos em Fortaleza, debatendo também a interseccionalidade.

lheres, sendo urgente a formação de identidades e/ou pertencimentos em diálogo com suas realidades, suas histórias sociais. Tanto em suas comunidades como em outros espaços sociais e profissionais há outras mulheres e crianças pretas que precisam ser consideradas.

A educadora, por sua vez, levou em conta a realidade do curso de pedagogia para tal debate. Ambas dialogaram e entraram em um consenso de que o curso, naquele momento, não dispunha de um espaço para debater gênero, sexualidade e educação, o que daria fundamento à pauta do feminismo negro. Entre trocas de mensagens e telefonemas, realizávamos um levantamento em estudos da Revista Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação (ANPED) acerca da temática que começava a ser desenhada, trançando as nossas experiências sociais. Entre janeiro e fevereiro foi possível urdir uma proposta de um grupo de estudos, que, ao longo do ano de 2019, configurou-se como um grupo feminino de estudos devido à prevalência do espaço ter sido transpassado e fortalecido por mulheres<sup>3</sup>, constando como objetivo estudar a relação entre gênero, sexualidade e educação para contribuir com a formação inicial de estudantes<sup>4</sup>.

<sup>3</sup> A ação foi encaminhada para que o colegiado do Curso de Pedagogia da UECE votasse. Tanto a estudante como a educadora participaram da reunião do colegiado, a Profa. Mônica Façanha, coordenadora do curso, realizou a leitura para o grupo presente. As autoras do projeto, Profa. Raquel Martins e a estudante Lia Andrade, compartilharam a relevância do grupo para a atual conjuntura na educação pública. A proposta conseguiu aprovação por unanimidade. Para tanto, convidamos outras duas educadoras-colaboradoras, a socióloga e especialista na área Fernanda Mara e a pedagoga Kellynia Farias.

<sup>4</sup> Dentre os objetivos específicos, há: a) mapear os estudos/pesquisas realizados sobre tais temáticas, privilegiando as produções locais; b) compreender a constituição histórica do conceito de gênero na

A base epistemológica adotada privilegiou a dialética, movimentar as nossas ações com leituras, escritas e debates em torno da literatura especializada. A abordagem metodológica envolveu os vídeos-debate; a produção de textos, as dinâmicas de grupo; as rodas de conversas e uma mesa de diálogo. Em síntese, o grupo, durante todo o ano de 2019, foi caracterizado como um coletivo que estava disposto a se apropriar de uma literatura que não tínhamos contato na graduação do curso de pedagogia. Dos principais autores estudados, temos: Guacira Lopes Louro; Jeffrey Weeks; Adriana Piscitelli; Michel Foucault; Priscila M. Vieira; Thelma Simões Matsukura; Darci A. D. Motta; André Márcio P. Favacho. Para além desses/as autores/as, estivemos em diálogo com a literatura de mulheres negras, em especial com uma atividade afrorreferenciada no evento Baobá, na Universidade Federal do Ceará, coordenado pela professora Sandra Petit<sup>5</sup>. Esse evento fez parte do encerramento do grupo de estudos no final do ano de 2019, por meio do círculo de cultura debatemos “Mulheres negras e movimentos sociais”.

---

educação, na inter-relação com as etnicidades, a classe social e as gerações; c) levantar o debate e o conceito acerca da sexualidade na educação, na inter-relação com as etnicidades, a classe social e as gerações; d) compreender as relações entre gênero, sexualidade e as questões étnico-raciais, a história e cultura africanas e afro-brasileiras na educação; e) produzir e publicar artigos científicos a partir do semestre de 2019.1; f) produzir e publicar um jornal educativo acerca das questões relacionadas, tematizadas e construídas pelo grupo; g) articular estudiosas/os e militantes da área para colaborar com os estudos e formações do grupo; h) realizar, ao final, relatórios, oficinas, rodas de conversas e mesas-redondas educativas sobre tais conteúdos com estudantes da universidade, inclusive na Semana Universitária.

<sup>5</sup> Uma das principais referências da Pretagogia no Ceará, base epistemológica de matriz africana. Coordenadora no Núcleo de Africanidades Cearenses (NACE).

Além da literatura supracitada, somam-se as participações de José Honorato Neta, militante trans-negra e estudiosa LGBTQI+, e da pedagoga Fernanda Rodrigues, que compartilhou seus estudos de mestrado relativo ao assédio moral e sexual na universidade. Contamos também com a realização de uma mesa de diálogo no Auditório Central da UECE, em atendimento ao público de estudantes dos cursos noturnos. A mesa teve como tema “Educação, gênero e sexualidade: diálogos junto à formação inicial de educadoras e educadores”. Contamos com três profissionais e estudiosos/as da área: o educador da Coordenadoria de Diversidade vinculada à Secretaria Estadual de Educação (SEDUC), Me. Homero Henrique de Souza; a professora Dra. Vera Rodrigues, antropóloga, da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB); e uma professora da educação básica, socióloga, mes-tranda em Sociologia pela UECE, Fernanda Mara. Con-tando como mediadora da mesa-redonda José Honora-to Batista Neta, estudante trans do Curso de Pedagogia da UECE e ativista de movimentos sociais.

### ***Saber-fazer-partilhar: experiências, conhecimentos e forma-ção dialógica e amorosa na universidade***

Não somos donas do nosso corpo, nem destino. Há tabus nas famílias, católicas, evangélicas.

Tive vários relacionamentos na adolescência, só depois eu compreendi, através da terapia, que isso teria relação direta com a relação ausente com o meu pai.

Minha mãe é referência de gênero.

Na família, as mulheres têm a figura de liderança.

Estudou em escola militar, muito disciplinamento, grades; e ausência de debate em casa.

Tenho interesse em estar na universidade aprendendo.

É dos movimentos sociais, feminista, espera aprender, um espaço de resistência, senti-se acolhida.

Por que se separam brinquedos e brincadeiras? Gaiola - relação de poder no sindicato que participa. Ainda há muitos cativeiros onde nasci<sup>6</sup>.

“Não somos donas do nosso corpo, nem destino”: uma das narrativas que marcam as nossas conhecenças a partir de nossos encontros de saberes e partilhas durante o ano de 2019. Fomos compreendendo entre nós que as nossas sapiências sociais e culturais estavam presentes em nossos corpos e sentimentos, mas fomos reafirmando que os nossos conhecimentos precisavam ser qualificados em diálogo com os estudos vários no que diz respeito ao conteúdo. Histórias sociais variadas, porém, com aproximações significativas no que tange à ausência de espaços que dispunham de reflexão sobre nós, mulheres, nossas subjetividades, nossas sexualidades, nossos gêneros, com isso, seguimos aprendendo.

Atos de construir e desconstruir requer vontade, estudo e um olhar sensível às problemáticas que nos cercam. Quando iniciamos nossa graduação na área de licenciatura, notamos que o chão da escola não existe como transmissão do saber “universalizado”. Pensávamos, como educadoras e mulheres devem contribuir para a formação dos sujeitos para além dos conteúdos curriculares? E ainda, é possível mediar processos educativos desconsiderando as pessoas em suas inteirezas

---

<sup>6</sup> Relatos expressos nas rodas de conversas e dinâmicas de grupo ao longo dos encontros.

ao mesmo tempo sem desconsiderar as nossas difíceis condições de trabalho? Que fazeres e saberes estão sendo necessários no entrelace de nossas práticas?

Como professoras e estudantes dentro do grupo de estudo, a temática nos inquietou pelo fato de nunca ter sido oferecida de modo sistemático em formações anteriores. Em nossos caminhos, ter a oportunidade de discutir tais conteúdos com os/as colegas de profissão, dentro da família e na própria universidade, não passavam de meros “achismos” e opiniões cercadas de preconceitos, racismos<sup>7</sup>, misoginias<sup>8</sup>, homofobias<sup>9</sup> e transfobias<sup>10</sup>. Por fim, desencontros culturais e sociais que implicam todas as formas de violência, silenciamentos, não saberes e não reconhecimento das pessoas com as quais convivemos cotidianamente.

Trazer essa discussão para a educação, seja na formação inicial ou continuada, é fundamental para que estejamos atentas/os às múltiplas realidades que se apresentam. Nesse ponto, o grupo foi necessário, visto que não foram apenas estudantes do curso de pedagogia que participaram dos debates, mas professoras

<sup>7</sup> Pessoas que têm aversão às pessoas por suas características físicas e morfológicas diferentes das suas. Em nossa história brasileira, as populações negras sofrem mais racismo, em especial pelo processo escravocrata e colonial empregado por séculos, sendo classificadas como “inferiores” tanto pela ciência como teologia e filosofia, construções de conhecimentos empregados por meio da hegemonia da população branca ocidental.

<sup>8</sup> Misôgina é a pessoa que tem aversão a mulheres.

<sup>9</sup> Para Antony Giddens (2012, p. 419), “A homofobia, é um termo cunhado no final da década de 1960, refere-se a aversão ou ódio dos homossexuais e seus estilos de vida, juntamente com o comportamento baseados nessa aversão. A homofobia é uma forma de preconceito que está refletida não apenas em atos explícitos de hostilidade e violência contra lésbicas e gays, mas também em várias formas de abuso verbal”.

<sup>10</sup> Pessoas que têm aversão às pessoas transexuais e transgênero.

da rede municipal pública que estiveram dispostas a compreender e contribuir valiosamente com a sua visão enquanto profissional atuante em sala de aula.

No ciclo de debates, fomos nos apropriando dos conceitos e reflexões dispostas na bibliografia. A temática sobre gênero foi uma das discussões mais acaloradas e, por vezes, ultrapassávamos do horário estipulado, dialogando entre as participantes. Aliás, devemos salientar que em todos os encontros, caso fosse possível ao grupo, esses momentos se estenderiam.

É preciso salientar que dentro do sistema socioeconômico capitalista, sobretudo situado/a na América Latina, um dos motes é a reprodução das desigualdades sociais, culturais e econômicas, e isso não seria diferente quando estamos tratando das relações de gênero, porque estão aliadas às relações de poder construídas historicamente. Para Piscitelli:

Quando as distribuições desiguais de poder entre homens e mulheres são vistas como resultado das diferenças, tidas como naturais, que se atribuem a uns e outras, essas desigualdades também são 'naturalizadas'. O termo gênero, em suas versões mais difundidas, remete a um conceito elaborado por pensadoras feministas precisamente para desmontar esse duplo procedimento de naturalização mediante o qual as diferenças que se atribuem a homens e mulheres são consideradas inatas, derivadas de distinções naturais, e as desigualdades entre uns e outras são percebidas como resultados dessas diferenças (PISCITELLI, 2009, p. 119).

Enquanto homens ainda possuem os seus privilégios na esfera profissional, política, familiar e sexual, as mulheres foram emolduradas na falsa ideia de que representavam figuras dóceis, ingênuas, donas do lar

e incapazes de seguir carreira de qualquer natureza, a não ser de domésticas e cuidadoras. E ainda sim, é preciso distinguir os lugares ocupados historicamente por mulheres negras e brancas. Para as primeiras, em um país com um histórico intenso colonial, uma total negação, inclusive de constituir família, exploradas e violentadas sexualmente, em uma total aniquilação de se viverem em suas inteirezas, seus sonhos e desejos<sup>11</sup>.

De outro modo, a população LGBTTTQI+ é invisibilizada, perseguida e exterminada. Tanto o feminicídio como o aniquilamento em massa da população LGBTTTQI+ no Brasil e no mundo é parte de uma construção social, atos de pessoas reais, e nos instigando a percorrer e reorientar as nossas ações educativas frente a todas as formas de desigualdades de gênero e sexualidade. Não podemos deixar de pensar o que é o corpo, como ele está intimamente ligado à sexualidade, perceber quais são os corpos negados, silenciados, marginalizados e exterminados. Nossos corpos são educados para sermos o padrão (diga-se, cis-heteronormativo branco), “naturalizando” estereótipos que, por vezes, iniciam-se na família, dando continuidade na escola, nas orientações religiosas e em outros espaços sociais, como os meios de comunicação.

Muitos estudos apontam que a sexualidade começou a ser debatida por motivação religiosa. Garantir que a repressão relativa aos corpos femininos se transmutasse como “pecado” permeava a lógica atroz dos religiosos. O homem sempre teve o “benefício” de se descobrir sexualmente. Mesmo estando em um relacionamento monogâmico e heterossexual, foi lhe concedido a liberdade sexual pela falsa justificativa de que era inato o seu

---

<sup>11</sup>Aspectos que vão ser problematizados com os movimentos feministas que surgem no século XX.

apetite sexual. Seguindo a lógica, quem rompesse com o padrão de relacionamento afetivo dentro dos padrões monogâmicos e heterossexual foi classificado como demônio, herege, errante, pária da sociedade, passível de castigos cancelados pela Igreja e pelo Estado.

Mesmo com estudos avançados e responsáveis a respeito da sexualidade, atualmente nos deparamos com um pensamento preconceituoso e desinformado lançado, por vezes, no bojo da opinião pública, papel esse cumprido pela extrema-direita. Exemplo desse processo foi a elaboração e conflitos expostos em torno do Movimento da Escola Sem Partido no Brasil, em 2004, liderado pela base evangélica na política nacional nos últimos anos, em uma tentativa de destituir o Estado de caráter democrático e laico.

Interessa-nos ter sapiências acerca do modo como a educação, escolar ou não escolar, pode nos auxiliar na compreensão dos nossos corpos, de nossas sexualidades e de nossos gêneros? Salientamos que o silêncio é uma prática pedagógica diante de tais circunstâncias: a escola não pode violar a individualidade da família a respeito da sexualidade e do gênero, mas deve abordar educativamente e coagir atitudes discriminatórias e violentas com fins de proporcionar ambientes democráticos, acolhedores e dialógicos. Para muitas/os profissionais, a escola não se desenha como um ambiente para tais debates, incidindo em um espaço que nega a diversidade e a orientação sexual, reproduzindo desigualdades abismais.

Motta e Favacho, em suas pesquisas na escola com crianças, tematizando gênero e sexualidade, apontam o seguinte cenário da pedagogia do silenciamento,

- 1) As professoras não apresentam as questões de gênero e sexualidade para as crianças nem sob

a forma de conteúdo e nem sob forma de debate formativo ou ilustrativo, e a isso chamamos de “silêncio que discursa”; 2) Quando aparecem as curiosidades infantil sobre sexo ou quando as crianças manifestam afeto entre elas, as professoras ficam alertas e lançam mão de procedimentos pedagógicos que nomeamos a reação pedagógica das professoras; 3) Por fim, quando as crianças demonstram que ‘gostam’ do mesmo sexo ou não se comportam conforme o seu sexo biológico, as professoras realmente se veem desconcertadas, reagindo com o que chamamos o desconforto do gesto gay (MOTTA; FAVACHO, 2019, p. 248).

As práticas excludentes envolvem opiniões e conversas internas quando professoras/es identificam educandas/os “fora do padrão” cis-heteronormativo. A preocupação está no fato de que o “gesto gay”, ou qualquer dúvida relacionada ao gênero e à sexualidade, é taxado de inconveniente e desnecessário. O que vale para muitas/os professoras/es é “salvar” a inocência e infância das crianças, negando linguagens corporais “não aceitáveis”.

Entre cafés, leituras, sapiências, convivências, partilhas e narrativas sociais trançadas nos caminhos de cada uma/um, nosso grupo teve como *linha de horizonte* o desejo de saber, qualificar, mesmo considerando as nossas cargas horárias recheadas de compromissos no trânsito da cidade; de nos compreendermos em nossas relações de gênero, sexuais e educações possíveis a favor de escolas democráticas que devem lidar com pessoas em sua inteireza.

### **Quando termina, algo começa...**

Quando termina, algo começa. Essa é uma tese que se expressou com base em nossas experiências nesse

grupo de estudos feminino. Temos a sensação, ou melhor, a certeza de que precisamos trilhar veredas múltiplas cotidianas, porque estamos lidando com tempos e espaços, passados, presentes, futuros, com destaque para os respectivos contextos territoriais imersos em culturas que não são fixas, mas que lhes são próprias.

É, portanto, uma das atribuições da educação, escolar ou não escolar, tomar conta dessas experiências sociais relativas ao gênero, à sexualidade e etnicidade a partir das pessoas, sujeitos históricos, no centro dos debates e de fazeres-saberes-partilhas educativas. Ou seja, as nossas possibilidades de viabilizar práticas dialógicas são anunciadas com o fundo das sapiências e trocas entre unidades e espaços educativos e territórios circunscritos. Talvez, esteja nessa liga proposições para o urdimento de escolas e educações democráticas.

Destacamos que um dos momentos mais valerosos do grupo de estudo se deu por meio das contribuições de estudosas/os e militantes da área, aliadas/os ao conhecimento, estudos e debates relativos às temáticas. A despeito da grande relevância dos conteúdos, o grupo encerrou as suas atividades em dezembro de 2019. Todavia, mesmo com o tempo de vigência do grupo contando apenas com um ano de duração, temos a certeza de que as contribuições, as trocas, as relações de amorosidade e dialogicidade implicaram conhecimentos para as nossas práticas educativas diárias.

Dos conteúdos relevantes para o âmbito de nossa formação, há: homofobia, transfobia, racismo, gênero, formação docente, educação, direitos sociais, democracia, políticas públicas, legislação, movimentos sociais e Estado. Com isso, houve contribuições fundamentais para e com a formação inicial docente.

## Referências

BRASIL. Ministério da Educação. *Resolução CNE/CEB, n.º 2, de 1º de julho de 2015*. Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. BRASÍLIA: MEC, 2015. Disponível em: <http://www.prograd.ufu.br/legislacoes/resolucao-cnecp-no-02-de-01-de-julho-de-2015-diretrizes-curriculares-nacionais-para>. Acesso em: 2 jul. 2020.

FAVACHO, André Márcio Picanço; MOTTA, Darci Aparecida Dias. Do silêncio ao desconforto: a prática de educadoras da Educação Infantil diante da sexualidade das crianças. In: PARAÍSO, Marlucy Alves; CALDEIRA, Maria Carolina da Silva. (org.). *Pesquisa sobre currículo, gêneros e sexualidades*. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2019.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005. GIDDENS, Antony. *Sociologia*. 6. ed. Porto Alegre: Penso, 2012.

MUNHOZ, Fabíola. Avanços e retrocessos na América Latina e Caribe: direito à educação com igualdade de gênero. *Le Monde Diplomatique Brasil*, ano 12, n. 137, 2018.

PISCITELLI, Adriana. Gênero: a história de um conceito. In: ROCHA, Everardo. *Diferenças, igualdade. O que é etnocentrismo?* São Paulo: Editora brasiliense, 2005.

UNESCO. *3º Relatório Global sobre Aprendizagem e Educação de Adultos: o impacto da aprendizagem de adultos na saúde e no bem-estar, no emprego e no mercado de trabalho e na vida social, cívica e comunitária*, 2016. Disponível em: <https://educacaointegral.org.br/wp-content/uploads/2017/02/relatorio-global-sobre-aprendizagem-e-educao-C3%A7%C3%A3o-de-adultos.pdf>. Acesso em: 20 jul. 2020.

# MULHER E EDUCAÇÃO: CONSIDERAÇÕES SOBRE OS PRINCÍPIOS MORAIS

<https://doi.org/10.47149/978-85-7826-821-3/cap16>

## **JULIANA ALICE COSTA FREIRE**

Pedagoga, formada pela Universidade Estadual do Ceará (UECE), mestranda no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal, professora polivalente efetiva da Prefeitura de Maracanaú.

E-mail: [juliana\\_cfreire@hotmail.com](mailto:juliana_cfreire@hotmail.com)

## **GISAFRAN NAZARENO MOTA JUCÁ**

Historiador, formado pela Universidade Estadual do Ceará (UECE), mestre em História pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), Doutor em História Social pela Universidade de São Paulo (USP) e Pós-Doutor em História Urbana pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), professor titular da Universidade Estadual do Ceará.

E-mail: [gisafranjuca@gmail.com](mailto:gisafranjuca@gmail.com)

Para que serve a história das mulheres? E a resposta viria simples: para fazê-las existir, viver e ser (DEL PRIORI, 1994, p. 9).

## Introdução

D iscorremos, neste artigo, mesmo que brevemente, sobre a história da educação escolar no Ocidente e sua relação intrínseca com a história das mulheres. Para tanto, traçamos um caminho que apresenta como a instituição escolar se consolidou, contribuindo com a nova ordem societal, as alterações sofridas pela concepção de infância e os novos princípios morais e éticos trazidos pela modernidade.

Novos sujeitos educativos surgem, um deles é a mulher, necessitando de uma educação que atendesse às novas exigências de uma sociedade que tinha como luz a razão. Contudo, uma longa caminhada passa a ser percorrida para que se tornasse possível as mulheres terem acesso à educação. Por séculos, elas foram impedidas de estudar, excluídas do mundo letrado e consideradas inaptas ao desenvolvimento cognitivo, pois, quando foi naturalizado que a mulher era intelectualmente inferior, agrava-se a questão da desigualdade e injustiça a qual foram submetidas historicamente, tornando a inferioridade intelectual da mulher em relação

ao homem próprio da natureza humana, contudo inalterável, impossível de mudança, tendo que ser aceita sem nenhum tipo de questionamento.

Entretanto, a história, que segue um processo dinâmico e não estático, mostra-nos que, paulatinamente, essa realidade vai sendo alterada e as mulheres também vão conseguindo ocupar os espaços educacionais que anteriormente eram ocupados exclusivamente por homens, como nos mostra Cambi (p. 387, 1999): “As mulheres também, depois de milênios de subalternidade social e educativa, de exclusão da escola e da instrução, só na época contemporânea é que se afirmam cada vez mais na cena educativa”.

### **Modernidade: uma nova concepção de escola, infância e ética**

O surgimento da modernidade reorganiza a forma de se pensar a escola, passando a ser compreendida como instituição que deve contemplar o desenvolvimento do indivíduo no aspecto pessoal e social, preparando-o para a vida. Os conhecimentos passam a ser ensinados concomitantemente com o modo de se comportar, também não acontecendo de uma forma ampla para todos os indivíduos que pertencem ao processo escolar, passando a diferenciá-los pela sua idade, visando um ensino e uma aprendizagem mais produtiva, considerando algumas especificidades. Conforme nos mostra Cambi:

Com a constituição do colégio (no século XVI), porém, terá início um processo de reorganização disciplinar da escola e de racionalização e controle de ensino, através da elaboração de métodos

de ensino/educação – o mais célebre foi o *Ratio studiorum* dos jesuítas - que fixavam um programa minucioso de estudo e de comportamento, o qual tinha ao centro a disciplina, o internato e as “classes de idade”, além da graduação do ensino/aprendizagem (CAMBI, 1999, p. 205).

O advento da sociedade capitalista traz a mulher como um novo sujeito educativo, assim como a possibilidade de ser vista também como educadora das futuras gerações, principalmente no que se refere à educação formal. Embora não tenhamos como objetivo nos deter à educação de forma generalizada, compreendemos a mesma como uma possibilidade que o ser humano tem de se melhorar enquanto sujeito, e que não acontece de forma isolada, sem que haja uma interação com o outro, pois acreditamos que as relações sociais são intrínsecas ao ato de educar e traz consigo valores, visões de mundo e atitudes que permeiam as ações educativas.

Com a modernidade, passamos a limitar a educação simplesmente à educação escolar. Contudo, a educação, de uma forma geral, não se distancia quando decidimos ter como foco a educação formal, pois as instituições trazem consigo os valores presentes na sociedade, tentando também ajustar os indivíduos a terem um comportamento condizente com o que se considera civilizado. Nesse sentido, Freire (1978) nos mostra que não existe ação pedagógica sem uma relação direta entre a concepção de mundo, homem, sociedade e educação. Essas diversas concepções fazem parte da essência do ato de educar e, consciente ou inconscientemente, permeiam os processos educativos, apresentando-se em diversos tempos históricos, não podendo ser considerada uma característica exclusiva da época moderna.

Sabemos também que as instituições foram criadas para auxiliar no processo de consolidação da burguesia, concordando com Olinda (2005, p. 22): “Quanto mais a burguesia conquistou espaço, mais a escola cresceu em prestígio social”. É possível compreender, dessa forma, que as instituições continuavam seguindo um curso que manteria a sociedade dentro do que se era esperado para a nova organização societal, onde a transmissão do conhecimento sistematizado seria ofertada de forma fragmentada, em que o indivíduo deveria permanecer contido, disciplinado, devendo obediência aos seus ditos superiores, visto que os corpos e as mentes continuariam a ser educados para não contestarem o novo sistema imposto

A sociedade moderna não altera somente a forma de se pensar a educação, mas também a forma como se compreende a infância. Utilizando como base as ideias propostas na sociologia da infância, pensar em infância inevitavelmente nos remete ao ser criança, contudo, essas duas categorias não estiveram unidas desde o seu nascimento, não podendo ser consideradas sinônimos, embora estejam entrelaçadas, porém, quando pensamos historicamente a criança, a mesma existe sem a compreensão de infância, o mesmo não ocorre com o termo infância. De acordo com Sarmiento (2004), a infância é uma construção histórica, algo que foi construído pela sociedade, e não algo que faz parte da natureza humana.

Ariès (1981), conceituado autor que está na base dos estudos sobre infância, mostra-nos que o sentimento da infância nasce com a modernidade. A criança passa a não ser mais vista como um adulto em miniatura e se torna um ser humano que necessita de cuidados e uma educação que respeite as suas particularidades, in-

cluindo olhar e pensar a criança moralmente, não mais aceitar que ela esteja envolvida em locais e atitudes do mundo adulto que possam prejudicá-la, estendida para ambos os filhos. Cambi (1999, p. 205) explica que: “A moral da época impõe que se dê a todos os filhos, não só ao primogênito, e no fim dos anos Seiscentos também às filhas, uma preparação para a vida”.

Através da inclusão, citada anteriormente, dos outros filhos e, posteriormente, para as filhas, a preparação para a vida passa a ser responsabilidade da escola, observa-se que a moral afirma seu caráter civilizatório, que é próprio da sua origem. Trazendo a possibilidade dos indivíduos utilizarem valores morais para regular as suas relações, como nos mostra Vázquez (2008) sobre o entendimento da moral como normas aceitas socialmente que passam a orientar uma determinada sociedade, assumindo seu caráter individual e coletivo, assim como as possíveis consequências sobre as decisões tomadas.

Tais valores morais, que são construídos coletivamente, passam a ser objeto de estudo da ética. Convém lembrarmos que a ética também se modifica com a modernidade, enquanto abordagem científica ligada ao homem, pois nesse período o homem é o centro, uma visão antropológica se instaura, que considera o indivíduo, suas escolhas, subjetividade, embora não caminhe ao encontro dos desejos humanos, mas da razão (CAMBI, 1999).

### **A educação da mulher como emergência da sociedade moderna**

O nascimento do Estado Novo traz consigo o que chamamos de modernidade, e uma nova concepção de

mundo se delineou baseado numa visão orientada pela razão. A nova ordem política e econômica, chamada capitalismo, surge e interfere diretamente na concepção de educação e na maneira como a pedagogia era vista, passando a ser compreendida enquanto Ciência. Conforme Cambi (1999, p. 19), “Com a modernidade nasce a pedagogia como ciência: como saber da formação humana que tende a controlar racionalmente as complexas (e inúmeras) variáveis que ativam esse processo”.

Acontece um redimensionamento da educação, pois como o ser humano passa a ser visto de uma outra forma, seguindo novos valores, conseqüentemente os objetivos educacionais se alteram, acompanhando o curso das mudanças vividas na sociedade. O homem se desprende das ordens impostas pela Igreja e os locais formativos se diversificam e se torna pontos fundamentais para o desenvolvimento da sociedade moderna (CAMBI, 1999).

Na Europa, ao mesmo tempo em que a escola se reorganiza para contemplar a formação dos sujeitos que estão em grupos mais abastados, ela também assume um caráter popular, objetivando o fim do analfabetismo, socializando a leitura e a escrita. As transformações sociais e econômicas caminham juntamente com as críticas à Igreja Católica e à sua maneira de ver o homem e o mundo, surgindo um movimento liderado por Martinho Lutero, o Protestantismo, que defendia questões como a gratuidade e a universalização do ensino, sendo importante ressaltar que essa defesa não se aplicava apenas para os homens, e sim para ambos os sexos. De acordo com Manacorda, quando cita a carta de Lutero de 1524:

[...] bastará só esta razão: que o mundo, para conservar exteriormente sua condição terrena, precisa de homens e de mulheres instruídos e capazes; de modo que os homens sejam capazes de governar adequadamente cidades e cidadãos e as mulheres capazes de dirigir e manter a casa, as crianças e os servos. Ora, homens desse tipo devem ser educados assim desde crianças, como também mulheres desse tipo se educam assim desde pequenas. Portanto, é necessário que meninos e meninas sejam bem-educados e instruídos desde a infância (MANACORDA, 2006, p. 196-197).

Embora que no primeiro contato com as ideias protestantes no que se refere à educação para todos, e especificamente a educação da mulher, permite-nos ter um olhar romantizado sobre o assunto, logo os fatos desfazem o romantismo antes sentido, pois os reais motivos que levavam essa ampla defesa ao acesso à educação de uma maneira universal era, diríamos, quase que exclusivamente de viés econômico, devido a uma necessidade de que as pessoas tivessem a mínima instrução para atenderem as necessidades do sistema capitalista que se instaura.

A defesa do ensino feminino não tem o mínimo de intenção de retirar a mulher da condição subalterna a que estava submetida, instruí-las tinham uma intenção clara e objetiva, assim como exposto na carta citada, que elas pudessem ocupar e cuidar do espaço doméstico de uma maneira mais eficaz. Porém, mesmo sem romper com a visão patriarcal e continuando com a delimitação social que as mulheres deveriam obedecer, consideramos tais avanços significativos para a história das mulheres, visto que elas passam a ser cogitadas como indivíduos que têm a possibilidade de participar dos processos educativos.

Aproximadamente no século XVII, surge um movimento cultural denominado Iluminismo, que também defendia a razão do homem como possibilidade de libertação de todas as suas angústias. O que se pretendia, como nos mostra Cambi (1999, p. 336), era “[...] regenerar os povos submetendo-os ao domínio da razão, fazendo assim que cada homem se desenvolva na sua identidade racional”.

A proposta iluminista de educação para todos continuava tratando a mulher de uma forma inferiorizada. Observamos na obra de Rousseau o “Emílio ou “Da educação” e a sua proposta de educação para as mulheres, a submissão feminina naturalizada, a racionalização agora passa a ser utilizada para justificar a subalternidade da mulher, porém, existe a defesa de uma instrução feminina, uma educação que possa favorecer o homem e continuar consolidando os costumes patriarcais. Segundo Rousseau (1995, p. 502), “[...] toda a educação das mulheres deve ser relativa aos homens. Agradar-lhes, ser-lhes útil, fazer-se amar e honrar por eles”.

No contexto de consolidação da Revolução Industrial, vimos que mulher e escola passaram a se relacionar mais diretamente, porém, as iniciativas de se ter a mulher fora do espaço doméstico não se deram de uma maneira tão simplista e sem que tenha acontecido um longo percurso para que as mulheres estivessem na esfera educacional.

Quando pensamos na educação da mulher como emergência da sociedade moderna, inevitavelmente atrelamos a mesma ao desenvolvimento do sistema capitalista, pois, por mais contraditório que seja, foi nessa nova forma de organização da sociedade que a mulher foi introduzida na escola, necessitando participar dos pro-

cessos educativos, mesmo que seja minimamente, para que desse conta das demandas trazidas pelo sistema.

Contudo, sabemos que a educação nas sociedades complexas se diferencia por grupos sociais e não seria diferente entre homens e mulheres. Louro (1997) afirma que uma das primeiras atitudes tomadas pela escola moderna foi separar sujeitos. Os séculos de exclusão social e educacional, aos poucos, vão sendo alterados quando a mulher passa a compor a cena educativa, onde, no século XIX, a educação se articula mais diretamente com a emancipação feminina, buscando uma igualdade entre homens e mulheres, objetivo ainda não alcançado.

As transformações que ocorreram no mundo não se deram em todos os espaços de forma homogênea, mesmo que em regiões pertencentes ao mesmo hemisfério. Porém, o Brasil foi colonizado e influenciado pela Europa, o que impossibilita que ele fique isento de decisões que possam contribuir para a inserção das mulheres no mundo letrado. Contudo, é importante lembrarmos que a população brasileira estava mergulhada no analfabetismo e que apenas posteriormente essa realidade iria ser alterada. No que se refere às mulheres, reforça Freire:

O ensino para o sexo feminino no período colonial era praticamente inexistente. Durante o Império, a precária instrução elementar passou a ser ofertada para as meninas a partir do Decreto Imperial de 1827, de forma rudimentar e precária. Aprendia-se a ler, escrever, as operações elementares de matemática, aulas de piano, dança e bordado. Era fato que a real educação que recebia era a preparação para o casamento e a maternidade. De modo geral a instrução que a mulher recebia não era voltada para si, tinha como intui-

to beneficiar o lar, o marido e filhos. Tudo sempre estava voltado para o bem estar da família (FREIRE, 2011, n.p).

O Decreto Imperial de 15 de outubro de 1827, criado por D. Pedro I, é um marco para a educação do Brasil, pois orienta a criação dos cursos primários, tornando-se a primeira Lei Geral que oferece encaminhamentos sobre o ensino elementar. Pretendemos expor alguns pontos dessa lei com o intuito de compreender quais foram os benefícios trazidos para a educação feminina, pois essa lei tratou de diversos assuntos referentes à educação, mas também foi impactante e importante para a história das mulheres no Brasil, no que se refere ao âmbito educacional.

A referida lei amplia as escolas primárias em locais que tivessem um grande número populacional, inclusive as escolas para meninas, conforme Art. 11: “Haverão escolas de meninas nas cidades e villas mais populosas, em que os Presidentes em Conselho, julgarem necessario este estabelecimento” (BRASIL, 1827). Observa-se que a autorização para escolas de meninas é uma possibilidade de desenvolvimento para a educação feminina. Entretanto, no artigo seguinte, a delimitação ao conhecimento da mulher se apresenta e elas continuam sendo discriminadas, não podendo ter acesso ao mesmo tipo de conhecimento ofertado para os meninos, pois o discurso presente na sociedade da época também era sobre a inferioridade intelectual das mulheres e a sua educação deveria estar direcionada para suprir as demandas do lar. Segundo o Art. 12:

As mestras, além do declarado no art 6º, com exclusão das noções de geometria e limitando a instrução da arithmetica só as suas quatro opera-

ções, ensinarão também as prendas que servem à economia doméstica; e serão nomeadas pelos Presidentes em Conselho, aquellas mulheres, que sendo brasileiras e de reconhecida honestidade, se mostrarem com mais conhecimentos nos exames feitos na fôrma do art. 7º (BRASIL, 1827).

Na educação dos meninos estava incluso, além de ler e escrever, aritmética, geometria, gramática, princípios da moral cristã, doutrina da religião católica, leitura da constituição do Império e História do Brasil. Para as meninas, também foram ofertados esses conhecimentos, porém a matemática estava limitada às quatro operações, visto que era o conhecimento necessário para que pudessem dar conta das demandas domésticas que necessitavam desse tipo de habilidade, complementado com os outros conhecimentos que serviriam para beneficiar o marido, filhos e a vida doméstica.

Interessante observar o perfil das professoras que era solicitado para ensinar as meninas, mulheres cuja moral era inabalável, exemplos de honestidade na sociedade e que demonstravam conhecimentos necessários para assumir tal função. Outro ponto relevante dessa lei é o artigo que trata da remuneração dos mestres e mestras, que, em seu Art. 13, afirma que “As mestras vencerão os mesmos ordenados e gratificações concedidas aos Mestres” (BRASIL, 1827). Embora anos mais tarde essa igualdade salarial tenha sido alterada, acreditamos ser importante que na primeira lei da educação que traz em seu corpo a criação de escolas para meninas, as mulheres que se dedicaram ao ensino tenham sido vistas de forma igualitária em comparação aos homens no que se refere à remuneração.

Como exposto anteriormente, houve uma tentativa do Estado de selecionar mestres e mestras para ensinar no ensino primário, visto que o decreto imperial tinha orientado a expansão do ensino elementar, inclusive para mulheres, como já citado. Nesse momento, não existe uma preocupação com a formação desses profissionais, conforme orienta o decreto, as questões morais estavam acima das pedagógicas, possivelmente o mais importante era virtudes quase divinas que os mestres e mestras tinham que ter, qualidades morais inabaláveis.

Contudo, de acordo com Louro (2006), quando a educação passa a ser de responsabilidade das províncias, continua não recebendo a devida importância, além da insuficiência de uma boa formação dos profissionais que trabalham na educação. Então, começa-se a solicitar as primeiras escolas normais para formar professores.

Quando pensamos sobre a educação e o envolvimento com as mulheres, extremamente naturalizado nos dias atuais, esquecemo-nos de que em séculos passados a educação escolar não tinha a presença nem de meninas e nem de mulheres, alunas e professoras não existiam no nosso país, fato modificado com o passar do tempo. A Lei de 1827 se trata de um marco legal para visualizarmos as mulheres enquanto alunas, mas também como professoras, visto que nesse período era inexistente o ensino misto.

## **Considerações finais**

A modernidade nos traz um modelo de conhecimento científico que nos fez acreditar que todas as

problemáticas não resolvidas anteriormente poderiam ser solucionadas tendo como base um pensamento inspirado na razão. A relação do indivíduo consigo mesmo, com o outro e com o conhecimento passa por uma transformação inimaginável, em que valores, normas e comportamentos passam também a pertencer ao ambiente escolar, tanto quanto os conteúdos estudados.

À educação da mulher como emergência da sociedade moderna, inevitavelmente, atrelamos o desenvolvimento do sistema capitalista, pois, por mais contraditório que seja, foi nessa nova forma de organização da sociedade que a mulher foi introduzida na escola, necessitando participar dos processos educativos, mesmo que seja minimamente, para que desse conta das demandas trazidas pelo sistema.

A criança, que ainda não era vista como criança, e sim como um adulto, e a descoberta da infância, que outrora era inexistente, passam a existir e trazem consigo princípios morais que nos acompanham até os dias atuais. Esses princípios não permitem que as crianças sejam criadas sem os cuidados necessários para que elas sobrevivam, passam a ser educadas com uma educação que considera as características de sua idade, tornando-se, posteriormente, o centro do lar.

As crianças e as mulheres ocupavam o mesmo espaço socialmente determinado para elas, o ambiente doméstico. E a educação das mulheres, além de tardia e precária, apresentava-se com um objetivo claro, que nasceram para servir e que os aprendizados adquiridos deveriam beneficiar o lar. No Brasil, pontuamos um marco histórico da educação escolar feminina, que foi o Decreto Imperial de 1827, apresentando-se como uma

via de mão dupla, pois trazia para as mulheres a possibilidade de aprender ou ensinar, embora saibamos que não existe uma popularização dessa possibilidade de ser aluna ou professora.

O envolvimento das mulheres com o magistério já nasce atrelado a uma condição, que são os princípios morais presentes na época. As mulheres poderiam se fazer presentes nesse espaço, mas se justificava a sua participação não como profissão, mas como uma extensão do lar, pois a educação de crianças era compreendida como uma extensão da maternidade. E que mulheres poderiam exercer essa missão? As que estavam de acordo com os princípios morais da época, sendo estes mais importantes que qualquer outro ponto para que se esteja apta a ser professora.

Diante do exposto, compreendemos que o envolvimento da mulher com a educação foi orientado por princípios morais que selecionavam o “tipo” de mulher que poderia trabalhar com educação escolar. Contribuíram para que a mulher pudesse vivenciar um espaço não doméstico, encontrar-se com o magistério e nele permanecer.

## Referências

ARIÈS, Phillipe. *A história social da criança e da família*. Trad. Dora Flaksman. 2 ed. Rio de Janeiro: Livros Técnicos e Científicos, 1981.

CAMBI, Franco. *História da Pedagogia*. Tradução de Álvaro Lorencini. São Paulo: Fundação Editora UNESP (FEU), 1999.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. 5. ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1978.

FREIRE, Juliana Alice Costa. *Mulher e Educação: Do lar à docência*. Monografia (Graduação em Pedagogia) – Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2011.

LOURO, Guacira Lopes. Mulheres na sala de aula. In: PRIORE, Mary Del. *História das mulheres no Brasil*. São Paulo: Unesp, 1997.

MANACORDA, Mario Alighiero. *História da educação – da Antiguidade aos nossos dias*. São Paulo: Cortez, 2006.

OLINDA, Ercília Maria Braga de. *Formação Integral do educando no tempo da Escola Normal*. Fortaleza: Expressão Gráfica e Editora Ltda, 2005.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. *Emílio ou Da Educação*. São Paulo: Editora Martins Fontes, 1995.

SARMENTO, Manuel. As culturas da infância nas encruzilhadas da segunda modernidade. In: SARMENTO, Manuel Jacinto; CERISARA, Ana Beatriz. *Crianças e mí-údos: perspectivas sociopedagógicas da infância e educação*. Santa Iria de Azóia– Portugal: Asa Editores, 2004.

VÁZQUEZ, Aldolfo Sánchez. *Ética*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2008.

## DECLARAÇÃO DE REVISÃO DO VERNÁCULO

Declara-se, para constituir prova junto à Coleção Práticas Educativas, vinculada à Editora da Universidade Estadual do Ceará (EdUECE), que, por intermédio do profissional infra-assinado<sup>1</sup>, foi procedida a correção gramatical e estilística do livro intitulado **Ética, educação e diversidade**, razão por que se firma a presente declaração, a fim de que surta os efeitos legais, nos termos do novo Acordo Ortográfico Lusófono, vigente desde 1º de janeiro de 2009.

Fortaleza, 22 de dezembro de 2021.



---

Jarles Lopes de Medeiros



## DECLARAÇÃO DE NORMALIZAÇÃO TÉCNICA

Declara-se, para constituir prova junto à Coleção Práticas Educativas, vinculada à Editora da Universidade Estadual do Ceará (EdUECE), que, por intermédio do profissional infra-assinado, foi procedida a normalização técnica do livro intitulado **Ética, educação e diversidade**, razão por que se firma a presente declaração, a fim de que surta os efeitos legais, nos termos das normas vigentes decretadas pela Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT).

Fortaleza, 22 de dezembro de 2021.



---

Jarles Lopes de Medeiros

---

<sup>1</sup> Matrícula 300806-2-9.

### COLEÇÃO PRÁTICAS EDUCATIVAS

01. FIALHO, Lia Machado Fiuza. *Assistência à criança e ao adolescente infrator no Brasil*: breve contextualização histórica. Fortaleza: EdUECE, 2014. 105 p. ISBN: 978-85-7826-199-3.
02. VASCONCELOS, José Gerardo. *O contexto autoritário no pós-1964*: novos e velhos atores na luta pela anistia. Fortaleza: EdUECE, 2014. 63 p. ISBN: 978-85-7826-211-2.
03. SANTANA, José Rogério; FIALHO, Lia Machado Fiuza; BRANDENBURG, Cristine; SANTOS JÚNIOR, Francisco Fleury Uchôa (org.). *Educação e saúde*: um olhar interdisciplinar. Fortaleza: EdUECE, 2014. 212 p. ISBN: 978-85-7826-225-9.
04. SANTANA, José Rogério; VASCONCELOS, José Gerardo; FIALHO, Lia Machado Fiuza; VASCONCELOS JÚNIOR, Raimundo Elmo de Paula (org.). *Golpe de 1964*: história, geopolítica e educação. Fortaleza: EdUECE, 2014. 342 p. ISBN: 978-85-7826-224-2.
05. SILVA, Sammia Castro; VASCONCELOS, José Gerardo; FIALHO, Lia Machado Fiuza (org.). *Capoeira no Ceará*. Fortaleza: EdUECE, 2014. 156 p. ISBN: 978-85-7826-218-1.
06. ADAD, Shara Jane Holanda Costa; PETIT, Sandra Haydée; SANTOS, Iraci dos; GAUTHIER, Jacques (org.). *Tudo que não inventamos é falso*: dispositivos artísticos para pesquisar, ensinar e aprender com a sociopoética. Fortaleza: EdUECE, 2014. 488 p. ISBN: 978-85-7826-219-8.
07. PAULO, Adriano Ferreira de; MIRANDA, Augusto Ridson de Araújo; MARQUES, Janote Pires; LIMA, Jeimes Mazza Correia; VIEIRA, Luiz Maciel Mourão (org.). *Ensino de História na educação básica*: reflexões, fontes e linguagens. Fortaleza: EdUECE, 2014. 381 p.
08. SANTOS, Jean Mac Cole Tavares; PAZ, Sandra Regina (org.). *Políticas, currículos, aprendizagem e saberes*. Fortaleza: EdUECE, 2014. 381 p. ISBN: 978-85-7826-245-7.
09. VASCONCELOS, José Gerardo; SANTANA, José Rogério; FIALHO, Lia Machado Fiuza (org.). *História e práticas culturais na educação*. Fortaleza: EdUECE, 2014. 229 p. ISBN: 978-85-7826-246-4.
10. FIALHO, Lia Machado Fiuza; CASTRO, Edilson Silva; SILVA JÚNIOR, Roberto da (org.). *Teologia, História e Educação na contemporaneidade*. Fortaleza: EdUECE, 2014. 160 p. ISBN: 978-85-7826-237-2.
11. FIALHO, Lia Machado Fiuza; VASCONCELOS, José Gerardo; SANTANA, José Rogério (org.). *Biografia de mulheres*. Fortaleza: EdUECE, 2015. 163 p. ISBN: 978-85-7826-248-8.
12. MIRANDA, José da Cruz Bispo de; SILVA, Robson Carlos da (org.). *Entre o derreter e o enferrujar*: os desafios da educação e da formação profissional. Fortaleza: EdUECE, 2014. 401 p. ISBN: 978-85-7826-259-4.
13. SILVA, Robson Carlos da; MIRANDA, José da Cruz Bispo de (org.). *Cultura, sociedade e educação brasileira*: teceduras e interfaces possíveis. Fortaleza: EdUECE, 2014. 324 p. ISBN: 978-85-7826-260-0.
14. PETIT, Sandra Haydée. *Pretagogia*: pertencimento, corpo-dança afrodescendente e tradição oral africana na formação de professoras e professores – contribuições do legado africano para a implementação da Lei nº 10.639/03. Fortaleza: EdUECE, 2015. 253 p. ISBN: 978-85-7826-258-7.
15. SALES, José Albio Moreira de; SILVA, Bruno Miguel dos Santos Mendes da (org.). *Arte, tecnologia e poéticas contemporâneas*. Fortaleza: EdUECE, 2015. 421 p. ISBN: 978-85-7826-262-4.

16. LEITE, Raimundo Hélio (org.). *Avaliação: um caminho para o descortinar de novos conhecimentos*. Fortaleza: EdUECE, 2015. 345 p. ISBN: 978-85-7826-261-7.
17. CASTRO FILHO, José Aires de; SILVA, Maria Auricélia da; MAIA, Dennys Leite (org.). *Lições do projeto um computador por aluno: estudos e pesquisas no contexto da escola pública*. Fortaleza: EdUECE, 2015. 330 p. ISBN: 978-85-7826-266-2.
18. CARVALHO, Maria Vilani Cosme de; MATOS, Kelma Socorro Lopes de (org.). *Psicologia da educação: teorias do desenvolvimento e da aprendizagem em discussão*. 3. ed. Fortaleza: EdUECE, 2015. 269 p.
19. FIALHO, Lia Machado Fiuza; CACAU, Josabete Bezerra (org.). *Juventudes e políticas públicas*. Fortaleza: EdUECE, 2015. 247 p. ISBN: 978-85-7826-298-3.
20. LIMA, Maria Socorro Lucena; CAVALCANTE, Maria Marina Dias; SALES, José Albio Moreira de; FARIAS, Isabel Maria Sabino de (org.). *Didática e prática de ensino na relação com a escola*. Fortaleza: EdUECE, 2015. 245 p. ISBN: 978-85-7826-296-9.
21. FARIAS, Isabel Maria Sabino de; LIMA, Maria Socorro Lucena; CAVALCANTE, Maria Marina Dias; SALES, José Albio Moreira de (org.). *Didática e prática de ensino na relação com a formação de professores*. Fortaleza: EdUECE, 2015. 145 p. ISBN: 978-85-7826-293-8.
22. SALES, José Albio Moreira de; FARIAS, Isabel Maria Sabino de; LIMA, Maria Socorro Lucena; CAVALCANTE, Maria Marina Dias (org.). *Didática e prática de ensino na relação com a sociedade*. Fortaleza: EdUECE, 2015. 213 p. ISBN: 978-85-7826-294-5.
23. CAVALCANTE, Maria Marina Dias; SALES, José Albio Moreira de; FARIAS, Isabel Maria Sabino de; LIMA, Maria Socorro Lucena (org.). *Didática e prática de ensino: diálogos sobre a escola, a formação de professores e a sociedade*. EdUECE, 2015. 257 p. ISBN: 978-85-7826-295-2.
24. VASCONCELOS, José Gerardo; RODRIGUES, Rui Martinho; ALBUQUERQUE, José Cândido Lustosa Bittencourt de (org.). *Contratualismo, política e educação*. Fortaleza: EdUECE, 2015. 73 p. ISBN: 978-85-7826-297-6.
25. XAVIER, Antônio Roberto; TAVARES, Rosalina Semedo de Andrade; FIALHO, Lia Machado Fiuza (org.). *Administração pública: desafios contemporâneos*. Fortaleza: EdUECE, 2015. 181 p.
26. FIALHO, Lia Machado Fiuza; CASTRO, Edilson Silva; CASTRO, Jéssyca Lages de Carvalho (org.). *(Auto)Biografias e formação docente*. Fortaleza: EdUECE, 2015. 229 p. ISBN: 978-85-7826-271-6.
27. FIALHO, Lia Machado Fiuza; VASCONCELOS, José Gerardo; SANTANA, José Rogério; VASCONCELOS JÚNIOR, Raimundo Elmo de Paula; MARTINHO RODRIGUES, Rui (org.). *História, literatura e educação*. Fortaleza: EdUECE, 2015. 299 p. ISBN: 978-85-7826-273-0.
28. MAGALHÃES JUNIOR, Antonio Germano; ARAÚJO, Fátima Maria Leitão (org.). *Ensino & linguagens da História*. Fortaleza: EdUECE, 2015. 371 p. ISBN: 978-85-7826-274-7.
29. NUNES, Maria Lúcia da Silva; MACHADO, Charliton José dos Santos; VASCONCELOS, Larissa Meira de (org.). *Diálogos sobre Gênero, Cultura e História*. Fortaleza: EdUECE, 2015. 175 p. ISBN: 978-85-7826-213-6.
30. MATOS, Kelma Socorro Lopes de (org.). *Cultura de paz, educação e espiritualidade II*. Fortaleza: EdUECE, 2015. 471 p. ISBN: 978-85-8126-094-5.
31. MARINHO, Maria Assunção de Lima; ARAÚJO, Helena de Lima Marinho Rodrigues; ANDRADE, Francisca Rejane Bezerra (org.). *Economia, políticas sociais e educação: tecendo diálogos*. Fortaleza: EdUECE, 2016. 194 p. ISBN: 978-85-7826-317-1.

32. FIALHO, Lia Machado Fiuza; MACIEL, Francisco Cristiano Góes (org.). *Polifonia em juventudes*. Fortaleza: EdUECE, 2015. 234 p. ISBN: 978-85-7826-299-0.
33. SANTANA, José Rogério; BRANDENBURG, Cristine; MOTTA, Bruna Germana Nunes; FREITAS, Munique de Souza; RIBEIRO, Júlio Wilson (org.). *Educação e métodos digitais: uma abordagem em ensino contemporâneo em pesquisa*. Fortaleza: EdUECE, 2016. 214 p. ISBN: 978-85-7826-318-8.
34. OLINDA, Ercília Maria Braga de; SILVA, Adriana Maria Simião da (org.). *Vidas em romaria*. Fortaleza: EdUECE, 2016. 438 p. ISBN: 978-85-7826-380-5.
35. SILVA JÚNIOR, Roberto da (org.). *Educação brasileira e suas interfaces*. Fortaleza: EdUECE, 2016. 158 p. ISBN: 978-85-7826-379-9.
36. MALOMALO, Bas'Illele; RAMOS, Jeannette Filomeno Pouchain (org.). *Cá e acolá: pesquisa e prática no ensino de história e cultura africana e afro-brasileira*. Fortaleza: EdUECE, 2016. 238 p.
37. FIALHO, Lia Machado Fiuza. *Assistência à criança e ao adolescente "infrator" no Brasil: breve contextualização histórica*. 2. ed. Fortaleza: EdUECE, 2016. 112 p. ISBN: 978-85-7826-337-9.
38. MARQUES, Janote Pires; FONSECA, Emanuelle Oliveira da; VASCONCELOS, Karla Colares (org.). *Formação de professores: pesquisas, experiências e reflexões*. Fortaleza: EdUECE, 2016. 194 p. ISBN: 978-85-7826-407-9.
39. SILVA, Henrique Barbosa; RIBEIRO, Ana Paula de Medeiros; CARVALHO, Alanna Oliveira Pereira (org.). *A democratização da gestão educacional: criação e fortalecimento dos Conselhos Municipais de Educação no Ceará*. Fortaleza: EdUECE, 2016. 144 p. ISBN: 978-85-7826-367-6.
40. SILVA, Lucas Melgaço da; CIASCA, Maria Isabel Filgueiras Lima; OLIVEIRA, Roberta Lúcia Santos de (org.). *Estudos em educação: formação, gestão e prática docente*. Fortaleza: EdUECE, 2016. 425 p. ISBN: 978-85-7826-433-8.
41. SILVA JÚNIOR, Roberto da; SILVA, Dogival Alencar da (org.). *História, políticas públicas e educação*. Fortaleza: EdUECE, 2016. 183 p. ISBN: 978-85-7826-435-2.
42. VASCONCELOS, José Gerardo; ARAÚJO, Marta Maria de (org.). *Narrativas de mulheres educadoras militantes no contexto autoritário brasileiro (1964-1979)*. Fortaleza: EdUECE, 2016. 104 p. ISBN: 978-85-7826-436-9.
43. MATOS, Kelma Socorro Lopes de (org.). *Cultura de paz, educação e espiritualidade III*. Fortaleza: EdUECE, 2016. 456 p. ISBN: 978-85-7826-437-6.
44. PORTO, José Hélcio Alves. *Escritos: do hoje & sempre poesias para todos momentos*. Fortaleza: EdUECE, 2016. 124 p. ISBN: 978-85-7826-438-3.
45. FIALHO, Lia Machado Fiuza; LOPES, Tania Maria Rodrigues; BRANDENBURG, Cristine (org.). *Educação, memórias e narrativas*. Fortaleza: EdUECE, 2016. 179 p. ISBN: 978-85-7826-452-9.
46. FIALHO, Lia Machado Fiuza; TELES, Mary Anne (org.). *Juventudes em debate*. Fortaleza: EdUECE, 2016. 355 p. ISBN: 978-85-7826-453-6.
47. ANDRADE, Francisca Rejane Bezerra; SANTOS, Geórgia Patrícia Guimarães dos; CAVAIGNAC, Mônica Duarte (org.). *Educação em debate: reflexões sobre ensino superior, educação profissional e assistência estudantil*. Fortaleza: EdUECE, 2016. 243 p. ISBN: 978-85-7826-463-5.
48. SILVA, Lucas Melgaço da; CIASCA, Maria Isabel Filgueiras Lima (org.). *As voltas da avaliação educacional em múltiplos caminhos*. Fortaleza: EdUECE, 2016. 425 p. ISBN: 978-85-7826-464-2.
49. SANTOS, Jean Mac Cole Tavares; MARTINS, Elcimar Simão (org.). *Ensino médio: políticas educacionais, diversidades, contextos locais*. Fortaleza: EdUECE, 2016. 235 p. ISBN: 978-85-7826-462-8.
50. NUNES, Maria Lúcia da Silva; TEIXEIRA, Mariana Marques; MACHADO, Charliton José dos Santos; ROCHA, Samuel Rodrigues da (org.). *Eu conto,*

- you count*: readings and research (auto)biographical. Fortaleza: EdUECE, 2016. 235 p. ISBN: 978-85-7826-506-9.
51. MARTINHO RODRIGUES, Rui. *Diálogos transdisciplinares*. Fortaleza: EdUECE, 2017. 142 p. ISBN: 978-85-7826-505-2.
  51. ANDRADE, Francisca Rejane Bezerra (Org.). *Serviço Social: uma profissão, distintos olhares*. Fortaleza: EdUECE, 2017. 278 p. ISBN: 978-85-7826-478-9.
  52. VASCONCELOS, José Gerardo; XAVIER, Antônio Roberto; FERREIRA, Tereza Maria da Silva (org.). *História, memória e narrativas biográficas*. Fortaleza: EdUECE, 2017. 191 p. ISBN: 978-85-7826-538-0.
  53. SANTOS, Patrícia Fernanda da Costa; SENA, Flávia Sousa de; GONÇALVES, Luiz Gonzaga; FURTADO, Quezia Vila Flor (org.). *Memórias escolares: quebrando o silêncio...* Fortaleza: EdUECE, 2017. 178 p. ISBN: 978-85-7826-537-3.
  54. CARVALHO, Scarlett O'hara Costa; FIALHO, Lia Machado Fiuza; VASCONCELOS, José Gerardo. *O pedagogo na Assistência Social*. Fortaleza: EdUECE, 2017. 122 p. ISBN: 978-85-7826-536-6.
  55. FIALHO, Lia Machado Fiuza; LOPES, Tania Maria Rodrigues (org.). *Docência e formação: percursos e narrativas*. Fortaleza: EdUECE, 2017. 198 p. ISBN: 978-85-7826-551-9.
  56. LEITE, Raimundo Hélio; ARAÚJO, Karlane Holanda; SILVA, Lucas Melgaço da (org.). *Avaliação educacional: estudos e práticas institucionais de políticas de eficácia*. Fortaleza: EdUECE, 2017. 242 p. ISBN: 978-85-7826-554-0.
  57. CIASCA, Maria Isabel Filgueiras Lima; SILVA, Lucas Melgaço da; ARAÚJO, Karlane Holanda (org.). *Avaliação da aprendizagem: a pluralidade de práticas e suas implicações na educação*. Fortaleza: EdUECE, 2017. 380 p. ISBN: 978-85-7826-553-3.
  58. SANTOS, Jean Mac Cole Tavares (org.). *Pesquisa em ensino e interdisciplinaridades: aproximações com o contexto escolar*. Fortaleza: EdUECE, 2017. 178 p. ISBN: 978-85-7826-560-01.
  59. MATOS, Kelma Socorro Lopes de (org.). *Cultura de paz, educação e espiritualidade IV*. Fortaleza: EdUECE, 2017. 346 p. ISBN: 978-85-7826-563-2.
  60. MUNIZ, Cellina Rodrigues (org.). *Linguagens do riso, práticas discursivas do humor*. Fortaleza: EdUECE, 2017. 186 p. ISBN: 978-85-7826-555-7.
  61. MARTINHO RODRIGUES, Rui. *Talvez em nome do povo... Uma legitimidade peculiar*. Fortaleza: EdUECE, 2017. 340 p. ISBN: 978-85-7826-562-5.
  62. MARTINHO RODRIGUES, Rui. *Política, Identidade, Educação e História*. Fortaleza: EdUECE, 2017. 172 p. ISBN: 978-85-7826-564-9.
  63. OLINDA, Ercília Maria Braga de; GOLDBERG, Luciane Germano (org.). *Pesquisa (auto)biográfica em Educação: afetos e (trans)formações*. Fortaleza: EdUECE, 2017. 445 p. ISBN: 978-85-7826-574-8.
  64. MARTINHO RODRIGUES, Rui. *O desafio do conhecimento histórico*. Fortaleza: EdUECE, 2017. 130 p. ISBN: 978-85-7826-575-5.
  65. RIBEIRO, Ana Paula de Medeiros; FAÇANHA, Cristina Soares; COELHO, Tâmara Maria Bezerra Costa (org.). *Costurando histórias: conceitos, cartas e contos*. Fortaleza: EdUECE, 2017. 182 p. ISBN: 978-85-7826-561-8.
  66. BRANDENBURG, Cristine; SILVA, Jociana Cavalcante da; SILVA, Jáderson Cavalcante da (org.). *Interface entre Educação, Educação Física e Saúde*. Fortaleza: EdUECE, 2017. 211 p. ISBN: 978-85-7826-576-2.
  67. FARIAS, Isabel Maria Sabino de; JARDILINO, José Rubens Lima; SILVESTRE, Magali Aparecida; ARAÚJO, Regina Magna Bonifácio de (org.). *Pesquisa em Rede: diálogos de formação em contextos coletivos de conhecimento*. Fortaleza: EdUECE, 2018. 171 p. ISBN: 978-85-7826-577-9.

68. MOREIRA, Eugenio Eduardo Pimentel; RIBEIRO, Ana Paula de Medeiros; MARQUES, Cláudio de Albuquerque (Autores). *Implantação e atuação do Sistema de Monitoramento e avaliação do Programa Seguro-Desemprego*: estudo de caso. Fortaleza: EdUECE, 2017. 340 p. ISBN: 978-85-7826-591-5.
69. XAVIER, Antônio Roberto; FERREIRA, Tereza Maria da Silva; MATOS, Camilla Saraiva de (org.). *Pesquisas educacionais*: abordagens teórico-metodológicas. Fortaleza: EdUECE, 2017. 271 p. ISBN: 978-85-7826-602-8.
70. ADAD, Shara Jane Holanda Costa; COSTA, Hercilene Maria e Silva (org.). *Entrelugares*: Tecidos Sociopoéticos em Revista. Fortaleza: EdUECE, 2017. 273 p. 978-85-7826-628-8.
71. MACHADO, Maria do Livramento da Silva (org.). *Jovens bailarinas de Vazantinha*: conceitos de corpo nos entrelaces afroancestrais da dança na educação. Fortaleza: EdUECE, 2018. 337 p. ISBN: 978-85-7826-637-0.
72. MACHADO, Maria do Livramento da Silva (org.). *Jovens bailarinas de Vazantinha*: conceitos de corpo nos entrelaces afroancestrais da dança na educação. Fortaleza: EdUECE, 2018. 337 p. ISBN: 978-85-7826-638-7 (E-book).
73. SANTOS, Maria Dilma Andrade Vieira dos. *Jovens circenses na corda bamba*: confetos sobre o riso e o corpo na educação em movimento. Fortaleza: EdUECE, 2018. 227 p. ISBN: 978-85-7826-639-4.
74. SANTOS, Maria Dilma Andrade Vieira dos. *Jovens circenses na corda bamba*: confetos sobre o riso e o corpo na educação em movimento. Fortaleza: EdUECE, 2018. 227 p. ISBN: 978-85-7826-640-0 (E-book).
75. SILVA, Kricia de Sousa. *“Manobras” sociopoéticas*: aprendendo em movimento com skatistas do litoral do Piauí. Fortaleza: EdUECE, 2018. 224 p. ISBN: 978-85-7826-641-7.
76. SILVA, Kricia de Sousa. *“Manobras” sociopoéticas*: aprendendo em movimento com skatistas do litoral do Piauí. Fortaleza: EdUECE, 2018. 224 p. ISBN: 978-85-7826-636-3 (E-book).
77. VIEIRA, Maria Dolores dos Santos. *Entre acordes das relações de gênero*: a Orquestra Jovem da Escola “Padre Luis de Castro Brasileiro” em União-Piauí. Fortaleza: EdUECE, 2018. 247 p. ISBN: 978-85-7826-647-9.
78. XAVIER, Antônio Roberto; FIALHO, Lia Machado Fiuza; VASCONCELOS, José Gerardo (Autores). *História, memória e educação*: aspectos conceituais e teórico-epistemológicos. Fortaleza: EdUECE, 2018. 193 p. ISBN: 978-85-7826-648-6.
79. MACHADO, Charliton José dos Santos (org.). *Desafios da escrita biográfica*: experiências de pesquisas. Fortaleza: EdUECE, 2018. 237 p. ISBN: 978-85-7826-654-7.
80. MACHADO, Charliton José dos Santos (org.). *Desafios da escrita biográfica*: experiências de pesquisas. Fortaleza: EdUECE, 2018. 237 p. ISBN: 978-85-7826-653-0 (E-book).
81. OLIVEIRA, Mayara Danyelle Rodrigues de. *Rabiscos rizomáticos sobre alegria na escola*. Fortaleza: EdUECE, 2018. 210 p. ISBN: 978-85-7826-651-6.
82. OLIVEIRA, Mayara Danyelle Rodrigues de. *Rabiscos rizomáticos sobre alegria na escola*. Fortaleza: EdUECE, 2018. 210 p. ISBN: 978-85-7826-652-3 (E-book).
83. SOUZA, Sandro Soares de. *Corpos movediços, vivências libertárias*: a criação de confetos sociopoéticos acerca da autogestão. Fortaleza: EdUECE, 2018. 275 p. ISBN: 978-85-7826-650-9.
84. SOUZA, Sandro Soares de. *Corpos movediços, vivências libertárias*: a criação de confetos sociopoéticos acerca da autogestão. Fortaleza: EdUECE, 2018. 275 p. ISBN: 978-85-7826-649-3 (E-book).

85. SANTOS, Vanessa Nunes dos. *Sociopoetizando a filosofia de jovens sobre as violências e a relação com a convivência na escola, em Teresina-PI*. Fortaleza: EdUECE, 2018. 257 p. ISBN: 978-85-7826-664-6.
86. SANTOS, Vanessa Nunes dos. *Sociopoetizando a filosofia de jovens sobre as violências e a relação com a convivência na escola, em Teresina-PI*. Fortaleza: EdUECE, 2018. 257 p. ISBN: 978-85-7826-662-2 (E-book).
87. MACHADO, Charliton José dos Santos; NUNES, Maria Lúcia da Silva; SANTANA, Ajanayr Michelly Sobral (org.). *Gênero e cultura: questões políticas, históricas e educacionais*. Fortaleza: EdUECE, 2019. 281 p. ISBN: 978-85-7826-673-8.
88. XAVIER, Antônio Roberto; MALUF, Sâmia Nagib; CYSNE, Maria do Rosário de Fátima Portela (org.). *Gestão e políticas públicas: estratégias, práticas e desafios*. Fortaleza: EdUECE, 2019. 197 p. ISBN: 978-85-7826-670-7.
89. DAMASCENO, MARIA NOBRE. *Lições da Pedagogia de Jesus: amor, ensino e justiça*. Fortaleza: EdUECE, 2019. 119 p. ISBN: 978-85-7826-689-9.
90. ADAD, Clara Jane Costa. *Candomblé e Direito: tradições em diálogo*. Fortaleza: EdUECE, 2019. 155 p. ISBN: 978-85-7826-690-5.
91. ADAD, Clara Jane Costa. *Candomblé e Direito: tradições em diálogo*. Fortaleza: EdUECE, 2019. 155 p. ISBN: 978-85-7826-691-2 (E-book).
92. MACHADO, Charliton José dos Santos; NUNES, Maria Lúcia da Silva (Autores). *Tudo azul com dona Neuza: Poder e Disputa Local em 1968*. Fortaleza: EdUECE, 2019. 141 p. ISBN: 978-85-7826-670-7.
93. XAVIER, Antônio Roberto; MALUF, Sâmia Nagib; CYSNE, Maria do Rosário de Fátima Portela (org.). *Gestão e políticas públicas: estratégias, práticas e desafios*. Fortaleza: EdUECE, 2019. 197 p. ISBN: 978-85-7826-671-4 (E-book).
94. GAMA, Marta. *Entrelugares de direito e arte: experiência artística e criação na formação do jurista*. Fortaleza: EdUECE, 2019. 445 p. ISBN: 978-85-7826-702-5.
95. GAMA, Marta. *Entrelugares de direito e arte: experiência artística e criação na formação do jurista*. Fortaleza: EdUECE, 2019. 445 p. ISBN: 978-85-7826-703-2 (E-book).
96. LEITINHO, Meirecele Caliope; DIAS, Ana Maria Iorio (org.). *Discutindo o pensamento curricular: processos formativos*. Fortaleza: EdUECE, 2019. 203 p. ISBN: 978-85-7826-701-8.
97. BEZERRA, Milena de Holanda Oliveira; GADELHA, Raimunda Rosilene Magalhães; CARNEIRO, Stânia Nágila Vasconcelos; FERREIRA, Paulo Jorge de Oliveira (org.). *Educação e saúde: vivendo e trocando experiências no Programa de Educação pelo Trabalho (PET)*. Fortaleza: EdUECE, 2019. 233 p. ISBN: 978-85-7826-713-1 (E-book).
98. SUCUPIRA, Tânia Gorayeb; VASCONCELOS, José Gerardo; FIALHO; Lia Machado Fiuzza. *Quilombo Boqueirão da Arara, Ceará: memórias, histórias e práticas educativas*. Fortaleza: EdUECE, 2019. 151 p. ISBN: 978-85-7826-687-5.
99. RIBEIRO, Luís Távora Furtado; SILVA, Samara Mendes Araújo; CASTRO, Francisco Mirtiel Frankson Moura (org.). *Debates em História da Educação e Formação de Professores: perspectivas da educação contemporânea*. Fortaleza: EdUECE, 2019. 300 p. ISBN: 978-85-7826-724-7 (E-book).
100. BRANDENBURG, Cristine; SILVA, Jociana Cavalcante da (org.). *Práticas de ensino: semeando produções científicas parceiras*. Fortaleza: EdUECE, 2019. 179 p. ISBN: 978-85-7826-725-4.
101. MACHADO, Charliton José dos Santos; NUNES, Maria Lúcia da Silva; SANTANA, Ajanayr Michelly Sobral (org.). *Exercício da escrita (auto)biográfica*. Fortaleza: EdUECE, 2019. 398 p. ISBN: 978-85-7826-723-0 (E-book).

102. SILVA; Adryel Vieira Caetano da; NASCIMENTO; Jordana Marjorie Barbosa do; VIEIRA, Lívia Moreira Lima; LOPES, Thaynara Ferreira; CARVALHO, Rhanna Emanuela Fontenele Lima de (org.). *25 Anos de PET Enfermagem: uma trajetória de pesquisa, conhecimento e promoção de saúde*. Fortaleza: EdUECE, 2019. 215 p. ISBN: 978-85-7826-745-2 (E-book).
103. SILVA, Maria do Socorro Borges da. *De “mulher-maravilha” a “cidadão persi”*: professoras capulana do educar em direitos humanos. Fortaleza: EdUECE, 2019. 109 p. ISBN: 978-85-7826-753-7.
104. COSTA, Hercilene Maria e Silva; ADAD, Shara Jane Holanda Costa (org.). *Círculo de cultura sociopoético*: diálogos com Paulo Freire sempre!. Fortaleza: EdUECE, 2019. 190 p. ISBN: 978-85-7826-741-4 (E-book).
105. MELO, Deywid Wagner de; MOTA, Maria Danielle Araújo; MAKIYAMA, Simone (org.). *Letramentos e suas múltiplas faces*: experiências do PIBID na UFAL. Fortaleza: EdUECE, 2019. 458 p.
106. AMARAL, Maria Gerlaine Belchior; MACIEL, Maria José Camelo; OLIVEIRA, Antonio Marcone de (org.). *Pedagogia do trabalho*: a atuação do pedagogo na educação profissional. Fortaleza: EdUECE, 2020. 214 p. ISBN: 978-85-7826-774-2.
107. AMARAL, Maria Gerlaine Belchior; MACIEL, Maria José Camelo; OLIVEIRA, Antonio Marcone de (org.). *Pedagogia do trabalho*: a atuação do pedagogo na educação profissional. Fortaleza: EdUECE, 2020. 214 p. ISBN: 978-85-7826-775-9 (E-book).
108. LEITE, Luciana de Lima Lopes. *Ocupar é reexistir! Práticas artísticas como tática de resistência nas ocupações do coletivo ocupArthe, em Teresina* (2014). Fortaleza: EdUECE, 2019. 266 p. ISBN: 978-85-7826-779-7 (E-book).
109. GOMES, Wagner. *Ensino de História e interdisciplinaridade*: reflexões epistemológicas. Fortaleza: EdUECE, 2020. 185 p. ISBN: 979-65-86445-00-8. (E-book).
110. MELO, Deywid Wagner de; MOTA, Maria Danielle Araújo; MAKIYAMA, Simone (org.). *Letramentos e suas múltiplas faces*: experiências do PIBID na UFAL. Fortaleza: EdUECE, 2019. 458 p. ISBN: 978-65-86445-05-3. (E-book).
111. ALVES, Danielle Coelho; VALE, Erlenia Sobral do; CAMELO, Renata Albuquerque (org.). *Instrumentos e técnicas do Serviço Social*: desafios cotidianos para uma instrumentalidade mediada. Fortaleza: EdUECE, 2020. 411 p. ISBN: 978-65-86445-01-5.
112. NUNES, Maria Lúcia da Silva (org.). *Paisagens da história da educação*: memórias, imprensa e literatura. Fortaleza: EdUECE, 2020. 216 p. ISBN: 978-65-86445-07-7.
113. MORAES, Ana Cristina de; CASTRO, Francisco Mirtiel Frankson Moura; RODRIGUES, Cicera Sineide Dantas (org.). *Arte, docência e práticas educativas*: experiências e contextos. Fortaleza: EdUECE, 2020. 656 p. ISBN: 978-65-86445-25-1. (E-book).
114. SILVA, Maria do Socorro Borges da; FARIAS, Emerson de Souza. *Educação e direitos humanos de crianças e adolescentes*. Fortaleza: EdUECE, 2020. 110 p. ISBN: 978-65-86445-29-9 (E-book).
115. VIANA, Patrícia Ferreira de Sousa; ADAD, Shara Jane Holanda Costa. *A sociopoética como inovação metodológica na pesquisa em saúde bucal coletiva, com jovens em formação*. Fortaleza: EdUECE, 2020. 186 p. ISBN: 978-65-86445-34-3. (E-book).
116. OLINDA, Ercília Maria Braga de; PAZ, Renata Marinho (org.). *Narrativas autobiográficas e religiosidade*. Fortaleza: EdUECE, 2020. 421 p. ISBN: 978-65-86445-43-5. (E-book).

117. ARAÚJO, Conceição de Maria Sousa. *Ensinar e aprender filosofia numa perspectiva ética*. Fortaleza: EdUECE, 2020. 236 p. ISBN: 978-65-86445-48-0. (E-book).
118. MACHADO, Charliton José dos Santos; NUNES, Maria Lúcia da Silva; LACET, Juliana Aparecida Lemos. *Maria Camélia Pessoa da Costa: educação como missão de vida*. Fortaleza: EdUECE, 2021. 216 p. ISBN: 978-65-86445-55-8 (E-book).
119. MACHADO, Charliton José dos Santos; NUNES, Maria Lúcia da Silva; LACET, Juliana Aparecida Lemos. *Maria Camélia Pessoa da Costa: educação como missão de vida*. Fortaleza: EdUECE, 2021. 216 p. ISBN: 978-65-86445-51-0.
120. ADAD, Shara Jane Holanda Costa; LIMA, Joana D'arc de Sousa; BRITO, Antônia Edna. *Práticas educativas: múltiplas experiências em educação*. Fortaleza: EdUECE, 2021. 558 p. ISBN: 978-65-86445-62-6 (E-book).
121. RIBEIRO, Luís Távora Furtado; SILVA, Samara Mendes Araújo; CASTRO, Francisco Mirtiel Frankson Moura (org.). *Formação e experiências docentes: práticas pedagógicas em diferentes contextos e cenários: perspectivas da educação contemporânea*. Fortaleza: EdUECE, 2019. 475 p. ISBN: 978-65-86445-70-1 (E-book).
122. CARVALHO, Maria Vilani Cosme de; MATOS, Kelma Socorro Alves Lopes de (Org.). *Psicologia da educação: teorias do desenvolvimento e da aprendizagem em discussão*. 3. ed. Fortaleza: EdUECE, 2021. 277 p. ISBN: 978-65-86445-69-5. (E-book).
123. SILVA, Hebelyanne Pimentel da. *Uma década de prosa: impressos e impressões da professora e jornalista Maria Mariá (1953-1959)*. Fortaleza: EdUECE, 2021. 289 p. ISBN: 978-65-86445-71-8. (E-book).
124. LIMA, Caciano Silva. *Sociopoética no Brasil: uma pesquisa com Educadores Museais*. Fortaleza: EdUECE, 2021. 193 p. ISBN: 978-65-86445-79-4. (E-book).
125. LIMA, Caciano Silva. *Sociopoética no Brasil: uma pesquisa com Educadores Museais*. Fortaleza: EdUECE, 2021. 193 p. ISBN: 978-65-86445-80-0.
126. AMARAL, Maria Gerlaine Belchior; SEVERO, José Leonardo Rolim de Lima; ARAÚJO, Talita Medeiros de (Org.). *Pedagogia jurídica no Brasil: questões teóricas e práticas de um campo em construção*. Fortaleza: EdUECE, 2021. 453 p. ISBN: 978-65-86445-88-6.
127. AMARAL, Maria Gerlaine Belchior; SEVERO, José Leonardo Rolim de Lima; ARAÚJO, Talita Medeiros de (Org.). *Pedagogia jurídica no Brasil: questões teóricas e práticas de um campo em construção*. Fortaleza: EdUECE, 2021. 453 p. ISBN: 978-65-86445-89-3 (E-book).
128. CARVALHO, Scarlett O'Hara Costa; FIALHO, Lia Machado Fiuza. *Irmã Maria Montenegro: uma vida dedicada à educação*. Fortaleza: EdUECE, 2021. 166 p. ISBN: 978-65-86445-95-4. (E-book).
129. SANTOS, Francisca Mayane Benvindo dos; FIALHO, Lia Machado Fiuza; SALES, José Albio Moreira de. *Maria Socorro Lucena Lima: educadora cearense referência na formação de professores*. Fortaleza: EdUECE, 2021. 183 p. ISBN: 978-65-86445-98-5. (E-book).
130. SOUZA, Antoniele Silvana de Melo; FIALHO, Lia Machado Fiuza; SALES, José Albio Moreira de. *Donêta Leite: biografia de uma educadora religiosa*. Fortaleza: EdUECE, 2021. 207 p. ISBN: 978-65-86445-96-1 (E-book).
131. ALVES, Danielle Coelho; VALE, Erlenina Sobral do; CAMELO, Renata Albuquerque (Org.). *Instrumentos e técnicas do Serviço Social: desafios cotidianos para uma instrumentalidade mediada*. Fortaleza: EdUECE, 2021. 411 p. ISBN: 978-65-86445-97-8. (E-book).
132. MARTINS, Elcimar Simão; COSTA, Elisângela André da Silva; CAVALCANTE, Maria Marina Dias; LIMA, Maria Socorro Lucena (org.). *Pesquisa educacional: tecituras colaborativas na pós-graduação*. Fortaleza: EdUECE, 2021. 200 p. ISBN: 978-65-86445-99-2.

133. SILVA, Gustavo Augusto Fonseca. *Por uma educação linguística libertadora: os estudos gramaticais no ensino básico à luz da pedagogia de Paulo Freire*. Fortaleza: EdUECE, 2021. 176 p. Isbn: 978-85-7826-788-9 (E-book).
134. FREIRE, Vitória Cherida Costa; FIALHO, Lia Machado Fiuza. *Maria Luiza Fontenele: formação educacional e política*. Fortaleza: EdUECE, 2021. 212 p. ISBN: 978-85-7826-790-2 (E-book).
135. XAVIER, Antônio Roberto; KANIKADAN, Andrea Yumi Sugishita; SOUSA, José Weyne de Freitas (org.). *Planejamento, políticas públicas e gestão sustentável: demandas sociais contemporâneas*. Fortaleza: EdUECE, 2021. 176 p. ISBN:978-85-7826-787-2 (E-book).
136. XAVIER, Antônio Roberto; SANTOS, José Cleilson de Paiva dos; SILVA, Ana Maria Alves da (org.). *Saberes tradicionais, políticas e ações sustentáveis: múltiplos atores, diversas abordagens*. Fortaleza: EdUECE, 2021. 229 p. ISBN: 978-85-7826-786-5 (E-book).
137. SANTOS, Francisca Mayane Benvindo dos; FIALHO, Lia Machado Fiuza; SALES, José Albio Moreira de. *Maria Socorro Lucena Lima: educadora cearense referência na formação de professores*. Fortaleza: EdUECE, 2021. 183 p. ISBN: 978-85-7826-796-4.
138. CARVALHO, Scarlett O'Hara Costa; FIALHO, Lia Machado Fiuza. *Irmã Maria Montenegro: uma vida dedicada à educação*. Fortaleza: EdUECE, 2021. 164 p. ISBN: 978-85-7826-795-7.
139. GAUTHIER, Jacques; AMARAL, Augusto Luís Medeiros; AMARAL, Raquel Ávila; ARAÚJO, Natan; GAUTHIER, Maria do Rosário da Soledade; STEIN, Yanée Maudia. *A borboleta cuidamor ambiental: uma pesquisa sociopoética herética com medicinas indígenas e leitura de inspiração guarani dos dados de pesquisa*. Fortaleza: EdUECE, 2021. 248 p. ISBN: 978-85-7826-792-6 (E-book).
140. MACIEL, Jocyana Cavalcante da Silva; BRANDENBURG, Cristine; BARON, Miriam Viviane. *Caminhos para o protagonismo em seus espaços da educação e saúde*. Fortaleza: EdUECE, 2021. 172 p. ISBN: 978-85-7826-799-5.
141. VIEIRA, Arlindo Mendes; MARTINS, Elcimar Simão; COSTA, Elisângela André da Silva; FREIRE, Jacqueline Cunha da Serra; LIMA, Maria Socorro Lucena; ALMEIDA, Sinara Mota Neves de (org.). *Tecituras decoloniais da formação de professores: incertezas, desafios e lutas*. Fortaleza: EdUECE, 2021. 258 p. ISBN: 978-85-7826-812-1 (E-book).
142. MARTINS, Elcimar Simão; COSTA, Elisângela André da Silva; CAVALCANTE, Maria Marina Dias; LIMA, Maria Socorro Lucena (org.). *Pesquisa educacional: tecituras colaborativas na pós-graduação*. Fortaleza: EdUECE, 2021. 200 p. ISBN: 978-85-7826-803-9 (E-book).
143. CASTRO, Francisco Mirtiel Frankson Moura; FALCÃO, Giovana Maria Belém (Org.). *Marcos da constituição da identidade docente: narrativas expressas em cartas pedagógicas*. Fortaleza: EdUECE, 2022. 194 p. ISBN: 978-85-7826-817-6. (E-book).
144. CASTRO, Francisco Mirtiel Frankson Moura; FALCÃO, Giovana Maria Belém (Org.). *Marcos da constituição da identidade docente: narrativas expressas em cartas pedagógicas*. Fortaleza: EdUECE, 2022. 194 p. ISBN: 978-85-7826-818-3.
145. RIBEIRO, Rosa Maria Barros; SILVA, Samia Paula dos Santos; MEDEIROS, Jarles Lopes de; MATIAS, Emanuela Ferreira; FERNANDES, Maria de Lourdes Carvalho Nunes (org.). *Ética, educação e diversidade*. Fortaleza: EdUECE, 2022. 356 p. ISBN: 978-85-7826-822-0.
146. RIBEIRO, Rosa Maria Barros; SILVA, Samia Paula dos Santos; MEDEIROS, Jarles Lopes de; MATIAS, Emanuela Ferreira; FERNANDES, Maria de Lourdes Carvalho Nunes (org.). *Ética, educação e diversidade*. Fortaleza: EdUECE, 2022. 356 p. ISBN: 978-85-7826-821-3. (E-book).