

Carlos Magno Naglis Vieira
Gustavo dos Santos Souza
Marco Aurélio de Almeida Soares
(Orgs.)

ESCRITOS NA DIVERSIDADE

diálogos interculturais na educação

**ESCRITOS NA DIVERSIDADE: DIÁLOGOS
INTERCULTURAIS NA EDUCAÇÃO**

Carlos Magno Naglis Vieira
Gustavo dos Santos Souza
Marco Aurélio de Almeida Soares
(Organizadores)

ESCRITOS NA DIVERSIDADE: DIÁLOGOS INTERCULTURAIS NA EDUCAÇÃO

Edição 1

Belém-PA



2021

© 2021 Edição brasileira
by RFB Editora
© 2021 Texto
by Autor(es)
Todos os direitos reservados

RFB Editora
Home Page: www.rfbeditora.com
Email: adm@rfbeditora.com
WhatsApp: 91 98885-7730
CNPJ: 39.242.488/0001-07
R. dos Mundurucus, 3100, 66040-033, Belém-PA

Diagramação e design da capa

Pryscila Rosy Borges de Souza

Imagens da capa

www.canva.com

Revisão de texto

Os autores

Bibliotecária

Janaina Karina Alves Trigo Ramos

Gerente editorial

Nazareno Da Luz

<https://doi.org/10.46898/rfb.9786558892700>

Catálogo na publicação
Elaborada por Bibliotecária Janaina Ramos – CRB-8/9166

E74

Escritos na diversidade: diálogos interculturais na educação / Carlos Magno Naglis Vieira (Organizador), Gustavo dos Santos Souza (Organizador), Marco Aurélio de Almeida Soares (Organizador) – Belém: RFB, 2021.

Livro em PDF

120 p., il.

ISBN 978-65-5889-270-0

DOI: 10.46898/rfb.9786558892700

1. Educação inclusiva. I. Vieira, Carlos Magno Naglis (Organizador). II. Souza, Gustavo dos Santos (Organizador). III. Soares, Marco Aurélio de Almeida (Organizador). IV. Título.

CDD 371.9

Índice para catálogo sistemático

I. Educação inclusiva



Todo o conteúdo apresentado neste livro, inclusive correção ortográfica e gramatical, é de responsabilidade do(s) autor(es).

Obra sob o selo *Creative Commons*-Atribuição 4.0 Internacional. Esta licença permite que outros distribuam, remixem, adaptem e criem a partir do trabalho, mesmo para fins comerciais, desde que lhe atribuam o devido crédito pela criação original.

Conselho Editorial

Prof. Dr. Ednilson Sergio Ramalho de Souza - UFOPA (Editor-Chefe)

Prof.^a Dr.^a. Roberta Modesto Braga-UFPA

Prof. Dr. Laecio Nobre de Macedo-UFMA

Prof. Dr. Rodolfo Maduro Almeida-UFOPA

Prof.^a Dr.^a. Ana Angelica Mathias Macedo-IFMA

Prof. Me. Francisco Robson Alves da Silva-IFPA

Prof.^a Dr.^a. Elizabeth Gomes Souza-UFPA

Prof.^a Dr.^a. Neuma Teixeira dos Santos-UFRA

Prof.^a Ma. Antônia Edna Silva dos Santos-UEPA

Prof. Dr. Carlos Erick Brito de Sousa-UFMA

Prof. Dr. Orlando José de Almeida Filho-UFSJ

Prof.^a Dr.^a. Isabella Macário Ferro Cavalcanti-UFPE

Prof. Dr. Saulo Cerqueira de Aguiar Soares-UFPI

Prof.^a Dr.^a. Welma Emidio da Silva-FIS

Comissão Científica

Prof. Dr. Laecio Nobre de Macedo-UFMA

Prof. Me. Darlan Tavares dos Santos-UFRJ

Prof. Dr. Rodolfo Maduro Almeida-UFOPA

Prof. Me. Francisco Pessoa de Paiva Júnior-IFMA

Prof.^a Dr.^a. Ana Angelica Mathias Macedo-IFMA

Prof. Me. Antonio Santana Sobrinho-IFCE

Prof.^a Dr.^a. Elizabeth Gomes Souza-UFPA

Prof. Me. Raphael Almeida Silva Soares-UNIVERSO-SG

Prof.^a Dr.^a. Andréa Krystina Vinente Guimarães-UFOPA

Prof.^a Ma. Luisa Helena Silva de Sousa-IFPA

Prof. Dr. Aldrin Vianna de Santana-UNIFAP

Prof. Me. Francisco Robson Alves da Silva-IFPA

Prof. Dr. Marcos Rogério Martins Costa-UnB

Prof. Me. Márcio Silveira Nascimento-IFAM

Prof.^a Dr.^a. Roberta Modesto Braga-UFPA

Prof. Me. Fernando Vieira da Cruz-Unicamp

Prof.^a Dr.^a. Neuma Teixeira dos Santos-UFRA

Prof. Me. Angel Pena Galvão-IFPA

Prof.^a Dr.^a. Dayse Marinho Martins-IEMA

Prof.^a Ma. Antônia Edna Silva dos Santos-UEPA

Prof.^a Dr.^a. Viviane Dal-Souto Frescura-UFSM

Prof. Dr. José Moraes Souto Filho-FIS

Prof.^a Ma. Luzia Almeida Couto-IFMT

Prof. Dr. Carlos Erick Brito de Sousa-UFMA

Prof.^a Ma. Ana Isabela Mafra-Univali

Prof. Me. Otávio Augusto de Moraes-UEMA

Prof. Dr. Antonio dos Santos Silva-UFPA
Prof^a. Dr. Renata Cristina Lopes Andrade-FURG
Prof. Dr. Daniel Tarciso Martins Pereira-UFAM
Prof^a. Dr^a. Tiffany Prokopp Hautrive-Unopar
Prof^a. Ma. Rayssa Feitoza Felix dos Santos-UFPE
Prof. Dr. Alfredo Cesar Antunes-UEPG
Prof. Dr. Vagne de Melo Oliveira-UFPE
Prof^a. Dr^a. Ilka Kassandra Pereira Belfort-Faculdade Laboro
Prof. Dr. Manoel dos Santos Costa-IEMA
Prof^a. Dr^a. Érima Maria de Amorim-UFPE
Prof. Me. Bruno Abilio da Silva Machado-FET
Prof^a. Dr^a. Laise de Holanda Cavalcanti Andrade-UFPE
Prof. Me. Saimon Lima de Britto-UFT
Prof. Dr. Orlando José de Almeida Filho-UFSJ
Prof^a. Ma. Patrícia Pato dos Santos-UEMS
Prof.^a Dr^a. Isabella Macário Ferro Cavalcanti-UFPE
Prof. Me. Alisson Junior dos Santos-UEMG
Prof. Dr. Fábio Lustosa Souza-IFMA
Prof. Me. Pedro Augusto Paula do Carmo-UNIP
Prof^a. Dr^a. Dayana Aparecida Marques de Oliveira Cruz-IFSP
Prof. Me. Alison Batista Vieira Silva Gouveia-UFG
Prof^a. Dr^a. Silvana Gonçalves Brito de Arruda-UFPE
Prof^a. Dr^a. Nairane da Silva Rosa-Leão-UFRPE
Prof^a. Ma. Adriana Barni Truccolo-UERGS
Prof. Dr. Saulo Cerqueira de Aguiar Soares-UFPI
Prof. Me. Fernando Francisco Pereira-UEM
Prof^a. Dr^a. Cátia Rezende-UNIFEV
Prof^a. Dr^a. Katiane Pereira da Silva-UFRA
Prof. Dr. Antonio Thiago Madeira Beirão-UFRA
Prof^a. Ma. Dayse Centurion da Silva-UEMS
Prof.^a Dr^a. Welma Emidio da Silva-FIS
Prof^a. Ma. Elisângela Garcia Santos Rodrigues-UFPB
Prof^a. Dr^a. Thalita Thyrza de Almeida Santa Rosa-Unimontes
Prof^a. Dr^a. Luci Mendes de Melo Bonini-FATEC Mogi das Cruzes
Prof^a. Ma. Francisca Elidivânia de Farias Camboim-UNIFIP
Prof. Dr. Clézio dos Santos-UFRRJ
Prof^a. Ma. Catiane Raquel Sousa Fernandes-UFPI
Prof^a. Dr^a. Raquel Silvano Almeida-Unespar
Prof^a. Ma. Marta Sofia Inácio Catarino-IPBeja
Prof. Me. Ciro Carlos Antunes-Unimontes

Nossa missão é a difusão do conhecimento gerado no âmbito acadêmico por meio da organização e da publicação de livros científicos de fácil acesso, de baixo custo financeiro e de alta qualidade!

Nossa inspiração é acreditar que a ampla divulgação do conhecimento científico pode mudar para melhor o mundo em que vivemos!

Equipe RFB Editora



SUMÁRIO

PREFÁCIO	9
CAPÍTULO 1	
CAMINHOS DE UMA EDUCAÇÃO: HISTÓRIAS DE VIDA DE PROFESSORES GUARANI E KAIOWÁ DESCRITAS EM SUAS PRODUÇÕES ACADÊMICAS	13
Victoria Petry Gonçalves Carlos Magno Naglis Vieira DOI: 10.46898/rfb.9786558892700.1	
CAPÍTULO 2	
AS MULHERES INDÍGENAS NA IMPRENSA SUL-MATO-GROSSENSE.....	25
Ana Luiza Benato e Silva Lenir Gomes Ximenes DOI: 10.46898/rfb.9786558892700.2	
CAPÍTULO 3	
UM ESTUDO SOBRE O RACISMO NEGRO E INDÍGENA: CONTRIBUIÇÕES PARA OS DIREITOS HUMANOS	41
Daniele Gonçalves Colman DOI: 10.46898/rfb.9786558892700.3	
CAPÍTULO 4	
FORMAÇÃO E INTERCULTURALIDADE: POSSIBILIDADES INVESTIGATIVAS.....	55
Fábio da Penha Coelho DOI: 10.46898/rfb.9786558892700.4	
CAPÍTULO 5	
A FORMAÇÃO PARA PROFESSORES DE APOIO DO CENTRO ESTADUAL DE APOIO MULTIDISCIPLINAR EDUCACIONAL AO ESTUDANTE COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA- CEAME/TEA E AS CONTRIBUIÇÕES PARA UMA PEDAGOGIA DA DIFERENÇA.....	71
Gladys Graciela Paniago Miranda DOI: 10.46898/rfb.9786558892700.5	
CAPÍTULO 6	
O PAPEL DE PAREDE AMARELO: A OBRA LITERÁRIA ENQUANTO ESTUDO REPRESENTATIVO DA CONDIÇÃO DA MULHER NA HISTÓRIA.....	85
Gustavo dos Santos Souza Stephanie Miranda dos Santos DOI: 10.46898/rfb.9786558892700.6	
CAPÍTULO 7	
DA ESCURIDÃO DOS GUETOS, PARA A UNIVERSIDADE	97
Marco Aurélio de Almeida Soares DOI: 10.46898/rfb.9786558892700.7	
CAPÍTULO 8	
OS DESAFIOS E AS EXPERIÊNCIAS DE UMA PROFESSORA DA EDUCAÇÃO BÁSICA: REFLEXÕES INTERCULTURAIS	109
Vicenta de Oliveira Alvarenga DOI: 10.46898/rfb.9786558892700.8	
ÍNDICE REMISSIVO.....	119



PREFÁCIO

“Um caso de pesquisa que é constituído não como problema a resolver, mas como o próprio problema que gera novas problematizações e novas perguntas” (Tania Mara Galli Fonseca; Maria Livia do Nascimento; Cleci Maraschin)

Inspirados na ideia de que a pesquisa reúne perguntas, inquietações, sensações, encontros, afetos, diálogos, militância e intensidades, são fatores que motivou os organizadores deste livro a partilhar as experiências empíricas produzidas no Grupo de pesquisa Educação Intercultural e Povos Tradicionais/CNPq, vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado e Doutorado da Universidade Católica Dom Bosco/UCDB.

Composto de oito textos, escritos por 11 pesquisadores (doutores, doutorandos, mestrandos, graduados e estudantes de iniciação científica), o livro é resultado de um esforço coletivo que o grupo de pesquisa tem realizado para produzir reflexões teóricas e pedagógicas sobre diferentes temas e assuntos no campo da Educação, realizando interfaces com outras áreas do conhecimento.

Para o grupo de pesquisa, os trabalhos produzidos na diversidade e marcados pela diferença são possibilidades de apresentar outras lógicas, pensamentos, formas de agir e viver dos sujeitos. Isso convida o leitor a compreender que as problematizações realizadas pelos membros deste grupo, rompe com ideia moderna/cartesiana e hegemônica de realizar a investigação científica. O grupo entende que a pesquisa exige um encontro, uma troca, uma relação humana que aciona os diferentes sentidos do nosso corpo.

No primeiro capítulo, *Caminhos de uma Educação: histórias de vida de professores Guarani e Kaiowá descritas em suas produções acadêmicas*, Victoria Petry Gonçalves e Carlos Magno Naglis Vieira, escrevem sobre a experiência de apresentar, ouvir e conversar com as produções dos professores Guarani e Kaiowá, do município de Caarapó/MS, sobre suas histórias de vida. O capítulo é fruto das leituras realizadas no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação Científica da Universidade Católica Dom Bosco/UCDB, junto ao Projeto de Pesquisa “O PROTAGONISMO INDÍGENA NO MATO GROSSO DO SUL EM ESTUDOS DE AUTORIA ETNOGRÁFICA: reflexões sobre pedagogias, escolas, crianças/infância e histórias de vida” e ao plano de trabalho do intitulado “As escolas Guarani Kaiowá em Mato Grosso do Sul: reflexões a partir de estudos de autoria etnográfica no PPGE/UCDB”, submetido ao edital PIBIC/UCDB.

O segundo capítulo, *As mulheres indígenas na imprensa Sul-Mato-Grossense*, de Ana Luiza Benato e Silva e Lenir Gomes Ximenes, mostram as mulheres indígenas, a partir das reportagens produzidas nos jornais impressos, em sua maioria de veículos locais de Mato Grosso do Sul, como os jornais O Progresso e Correio do Estado, das cidades de Dourados e Campo Grande. O texto está vinculado ao trabalho desenvolvido no Centro de Documentação Indígena Antônio Brand, NEPPI/UCDB e apresenta as identidades, o protagonismo e a invisibilidade que ainda permeia o tema da mulher indígena no Mato Grosso do Sul.

No terceiro capítulo, *Um estudo sobre o racismo negro e indígena: contribuições para os direitos humanos*, Daniele Gonçalves Colman, apresenta que mesmo a discussão do racismo negro e indígena ainda transitar de maneira tímida na sociedade, é importante buscar reflexões sobre o assunto a partir dos estudos da colonialidade e da interculturalidade, pensando nas possíveis contribuições para o campo do Direitos Humanos. A autora registra que os escritos foram contribuições para a construção de sua formação pessoal, acadêmica e militante. Militância por uma educação radicalmente democrática em que, as diferenças étnico-raciais, culturais e sociais tenham vez, voz e visibilidade.

O quarto capítulo, *Formação e interculturalidade: possibilidades investigativas*, Fábio da Penha Coelho, realiza reflexões sobre a formação de professores no curso de Educação Física. Transitando entre os conceitos de formação, interculturalidade e identidade, o autor nos apresenta que a formação de professores nos seus percursos formativos e educativos, devem ser construídos num processo de relação entre os saberes, conhecimentos do cotidiano do professor, contribuindo para a construção da identidade pessoal, profissional e cultural do professor, através destes conhecimentos científicos.

No quinto capítulo, *A formação para professores de apoio do centro estadual de apoio multidisciplinar educacional ao estudante com transtorno do espectro autista- CEAME/TEA e as contribuições para uma pedagogia da diferença*, Gladys Graciela Paniago Miranda, escreve algumas experiências iniciais sobre os professores de apoio de estudantes com Transtorno do Espectro Autista na Rede Estadual de Ensino de Campo Grande/MS e sinaliza a difícil tarefa do professor como mediador entre o estudante e a escola, fazendo desta última um local que mostra os caminhos e os procedimentos de aprendizagem dos mesmos, além de também auxiliarem os educandos com TEA nas propostas pedagógicas, compreendendo as suas particularidades.

O sexto capítulo, *O Papel de Parede Amarelo: a obra literária enquanto estudo representativo da condição da mulher na história*, Gustavo dos Santos Souza e Stephanie



Miranda dos Santos apresentam uma contextualização e análise sobre a condição feminina na sociedade a partir da obra literária de Charlotte Perkins Gilman, a qual foi pensada e produzida em um período histórico fortemente marcado pelo patriarcalismo.

No sétimo capítulo, *A escuridão dos guetos, para a universidade*, Marco Aurélio de Almeida Soares traz uma reflexão sobre a questão social que envolve travestis e transexuais no Brasil com ênfase na questão das meninas travestis e dos meninos trans que deixou de agenciar os corpos nas ruas, passando a agenciar na universidade para financiar a vida universitária e os luxos. O texto ainda evidencia que o processo de marginalização da vida das travestis que, mesmo considerando indivíduos diferentes entre si, ainda se envolvem em violência e exclusão constante na história por não terem participado do espaço social que merecem.

O oitavo capítulo, *Os desafios e as experiências de uma professora da Educação Básica: reflexões interculturais*, Vicenta de Oliveira Alvarenga realiza uma reflexão sobre as dificuldades, as conquistas e a busca pelos novos aprendizados que realizou enquanto professora de ciências na Educação Básica, no município de Aquidauana/MS. Nesse relato autobiográfico, a autora mostrou o quanto o uso da Tecnologia Digital (TD) modificou e condicionou a forma de viver, de se relacionar, assim como o de comunicar gerando novos conhecimentos.

Esperamos que as leituras dos capítulos possam contribuir para novos aprendizados e proporcionar aos leitores(as) uma escuta mais sensível, respeitosa e acolhedora com aqueles que vivem e pesquisam na diferença.

Os organizadores



CAPÍTULO 1

CAMINHOS DE UMA EDUCAÇÃO: HISTÓRIAS DE VIDA DE PROFESSORES GUARANI E KAIOWÁ DESCRITAS EM SUAS PRODUÇÕES ACADÊMICAS¹

Victoria Petry Gonçalves ²
Carlos Magno Naglis Vieira ³

DOI: 10.46898/rfb.9786558892700.1

¹ Trata-se da versão revisada e ampliada do artigo publicado no evento: IX Seminário Povos Indígenas e Sustentabilidade/UCDB (2021).

² Acadêmica do curso de Design da Universidade Católica Dom Bosco (UCDB) e bolsista PIBIC/UCDB/CNPq.

³ Professor do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Católica Dom Bosco (UCDB).

INTRODUÇÃO

Escrever um trabalho é um desafio, necessita de muita atenção, dedicação e uma vigilância com a escrita e a produção acadêmica. O capítulo, em questão, resulta das leituras realizadas no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação Científica da Universidade Católica Dom Bosco/UCDB, junto ao Projeto de Pesquisa “O PROTAGONISMO INDÍGENA NO MATO GROSSO DO SUL EM ESTUDOS DE AUTORIA ETNOGRÁFICA: reflexões sobre pedagogias, escolas, crianças/infância e histórias de vida” e ao plano de trabalho do intitulado “As escolas Guarani Kaiowá em Mato Grosso do Sul: reflexões a partir de estudos de autoria etnográfica no PPGE/UCDB”, submetido ao edital PIBIC/UCDB.

Vinculado ao grupo de pesquisa Educação Intercultural e Povos Tradicionais/CNPq, o capítulo tem o objetivo de apresentar as histórias de vida de professores Guarani e Kaiowá de Caarapó/MS, escritas em suas produções acadêmicas, tendo como análise os caminhos, os movimentos que percorreram e realizaram no campo da Educação, mais especificamente o seu trajeto de formação e, posteriormente à docência.

As produções analisadas, em nível de mestrado, sendo todas desenvolvidas no Programa de Pós-graduação em Educação da UCDB, apresentam o protagonismo de três professores indígenas Guarani e Kaiowá da Terra Indígena Tey’Kue, município de Caarapó: Eliel Benites, Lidio Cavanha Ramires e Katiana Carvalho. Sabemos que na Terra Indígena, existem outros professores e intelectuais que já produziram suas pesquisas de pós-graduação, porém como o plano de trabalho do PIBIC/UCDB, está inserido na área de Educação, optamos por esse recorte.

As leituras das dissertações ocorreram de diferentes formas. Isso se fez necessário “para que houvesse um momento de descanso nas percepções viciadas a partir de um único olhar, para que nossa visão não fosse traída pelo cansaço ou mesmo por percepções atravessadas” (VIEIRA, ABREU, 2021, p. 6).

Apresentando, ouvindo e conversando com as produções analisadas dos professores Guarani e Kaiowá do município de Caarapó/MS

O professor Eliel Benites, com sua pesquisa, intitulada “Oguata Pyahu (Uma Nova Caminhada) no processo de desconstrução e construção da Educação Escolar Indígena da Reserva Indígena Te’ýikue”, orientada pela Prof^a Dr^a Adir Casaro Nascimento foi a primeira produção a ser analisada.

Defendida em março de 2014, a pesquisa objetivou analisar “os avanços educacionais na perspectiva da educação escolar indígena, construída a partir do longo período de 15 anos de luta pela qualidade na educação escolar na Reserva Indígena Te’yikue.” Além disso, buscou compreender “os objetivos, a metodologia, o processo educacional, amadurecidos durante este período.”

É importante ressaltar que Benites (2014) foi o primeiro professor Guarani a falar da escola indígena da cidade de Caarapó, no Programa de Pós Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Católica Dom Bosco (UCDB). Natural de Caarapó/MS, recebeu de seus avós paternos, uma educação tradicional. No momento em que ingressou na escola da aldeia, recebeu uma educação integracionista que, de acordo com Benites (2014), “buscavam fazer o índio deixar de ser índio.”

O autor escreve que quando ingressou na quinta série, estava estudando na cidade, na Escola Estadual Aparecida Vargas Galhardos. Nesse período começou a conviver diariamente com colegas não indígenas e a partir desse momento foi rejeitado pelos estudantes devido a sua identidade Guarani e Kaiowá. Benites (2014) declara ainda que “Sentia que meu ‘eu’ tinha limites, mas que o ‘eu’ dos outros extrapolava os meus limites ou tinha uma dimensão maior, e que, neste processo, ser diferente era sinônimo de subordinação” (p.16). Ainda em sua escrita, é possível identificar que alguns professores os consideravam incapazes, somente porque eles eram indígenas.

No Ensino Médio, realizou o magistério não-indígena na Escola Joaquim Alfredo Soares Viana, na cidade de Caarapó. Neste momento, começou a trabalhar como tradutor de professores não indígenas. Com uma nova administração municipal, em 1997, teve a oportunidade de assumir sua primeira sala de aula. Durante esse período, foi firmado um convênio com a UCDB a fim de capacitar os professores indígenas nas mais diversas temáticas. Escreve, ainda, que foi o primeiro professor indígena da escola e, devido a esse “status”, a Secretaria sugeriu seu nome para participar da “organização dos professores indígenas kaiowá e guarani em nível estadual.” A partir desse momento, começou a se envolver na reivindicação dos direitos em busca de um currículo específico para a sua escola.

Em 1999, as viagens, as conversas, os diálogos deram fruto: a implantação do “curso de formação específica para os professores indígenas kaiowá e guarani, denominado Ára Verá (espaço ou tempo iluminados), resultado da luta do Movimento de Professores Kaiowá e Guarani.” (2014, p.19) Benites ingressou na primeira turma desse curso; conta que sua principal motivação foi a “compreensão da pedagogia guarani, pois o primeiro magistério (não indígena) não dava conta de minha

realidade, apenas davam receitas prontas para lecionar uma aula.” (2014, p.20) Conta ainda que foi um momento de desconstrução das ideias coloniais e um retorno a sua identidade como Guarani Kaiowá. Também percebeu que a educação vai muito além da alfabetização, envolve também “política, organização, construção, ideologia, a trajetória maior de um povo.”

Além da implantação das primeiras salas de alfabetização, um desafio encontrado foi o de convencer os pais dos alunos a “aceitarem o trabalho do professor indígena, porque não acreditavam no professor e na nova proposta de educação” (BENITES, 2014, p.23) Muitos acreditavam que era um retrocesso a alfabetização em Guarani. A partir desta situação, começaram a ser realizados os fóruns “da questão indígena da Reserva Indígena Teýikue.”

Eliel Benites participou da primeira turma do “curso de Licenciatura Indígena Teko Arandu”, da Universidade Federal Grande Dourados (UFGD), se especializando na área de Ciências da Natureza, especificamente na área de Biologia. Tal escolha foi resultado da implantação de novos projetos na escola, denominado “Projeto Unidades Experimentais” que tinham como objetivo “estimular a produção de alimentos utilizando tecnologias e metodologias tradicionais Kaiowá e Guarani (...)”. Durante o Teko Arandu, Benites (2014) conta que esse período trouxe muitas angústias; a metodologia de ensino promoveu a “transição entre os saberes tradicionais e os conhecimentos das Ciências da Natureza(...)”, o que necessitava o aprofundamento em diversos campos de conhecimento.

O autor escreve que, a formação no Ára Verá e no Teko Arandu, em conjunto com a participação no Movimento de Professores Kaiowá e Guarani, ajudou-o a desconstruir as ideologias e verdades não indígenas que possuía; além disso, o fez retornar aos conhecimentos que foram transmitidos por seus pais e avós durante a sua infância. Sobre esse assunto, o autor descreve que a sua formação se deu devido a convivência com os mestres tradicionais, que o ajudou, através de uma “visão tradicional sobre a educação escolar indígena”, a enxergar a escola com um olhar positivo, um espaço para a valorização dos saberes indígenas e promover o diálogo com os saberes não indígenas.

Para Benites (2014) a escola da Terra indígena de Caarapó é como um local de encontro e diálogo de saberes. Declara que a educação tem um papel extremamente importante na formação de um bom Guarani Kaiowá, pois “A educação tradicional é uma educação espiritual, que constitui o sujeito Kaiowá e Guarani, que o conecta ao mundo físico e espiritual.” (p.69) O principal objetivo dessa educação é aumentar o rendimento dos alunos na escola indígena.

Com objetivo de respeitar a dinâmica e a organização social interna, ouvindo sempre as demandas da comunidade indígena, a escola no ano de 1997, iniciou um processo marcante, pois aqueles que eram constantemente ignorados, como pais, mães, os mais velhos, voltaram a ter voz; houve um redescobrimento de suas próprias identidades. Com isso, o problema de aceitação dos pais em relação à alfabetização em Guarani e ao professor indígena, citado anteriormente, foi resolvido quando eles (os pais) começaram a participar destas reuniões. Além disso, os pais voltaram a assumir responsabilidades, a pensarem como comunidade (p.83)

Como haviam poucos professores indígenas, e estes, com pouca experiência, foram assessorados pelo Programa Kaiowá e Guarani; a metodologia usada para a educação foi a de Paulo Freire, através de “temas geradores”; tais temas eram definidos a partir do contexto local. Uma das características destes primeiros professores, apontada por Benites, era a “troca de experiências, com reflexão pedagógica. (...) está sempre discutindo com a comunidade, ajudando a construir projetos de sustentabilidade, inserindo os mestres tradicionais no espaço escolar (...)” (2014, p.86)

Essa inserção dos mais velhos na escola foi um dos pontos marcantes da educação; eles se sentiam importantes, valorizados. Além disso, foi-se gerando “um clima de encantamento no processo de construção da educação escolar indígena, (...)” Até aquele momento, a escola “(...) era vista como instituição externa e ninguém participava dela. A mudança iniciou quando a própria comunidade tomou este espaço como parte de seu contexto.” (BENITES, 2014, p.88)

Ademais, quando a escola começou a ter a presença indígena e integrar a comunidade, “como construtora de uma nova proposta curricular baseada nos valores tradicionais do povo, possibilitou a formação de um ambiente de educação que ultrapassava os limites da escola, ampliando-o para o contexto familiar.” (BENITES, 2014, p.92). Por fim, Benites apresenta os “espaços alternativos” que foram inseridos no currículo escolar advindo de inúmeras discussões, sendo: as “unidades experimentais”, a “casa de reza” e o “viveiro de mudas”.

A pesquisa de Lídio Cavanha Ramires, orientada pelo Prof. Dr. Heitor Queiroz de Medeiros, defendida em março de 2016, analisou os processos próprios de ensino-aprendizagem Kaiowá e Guarani na Escola Municipal Indígena Nãdejara Pólo da Reserva Indígena Te'yikue: Saberes Kaiowá e Guarani, Territorialidade e Sustentabilidade. Ramires nasceu e cresceu na Reserva Te'yikue, no município de Caarapó. Considerado uma criança “guacho” por ter sido criado por seus avós maternos, o que lhe proporcionou uma educação de acordo com o “jeito próprio de

ser Kaiowá (...)" . Aos dezenove anos, depois de ter largado a escola para trabalhar, regressou à escola a fim de "fazer o curso Normal em Nível Médio, no Projeto Ára Verá (Tempo/Espaço Iluminado)", ingressando na primeira turma.

Ainda durante o curso, foi chamado para ser monitor na 2ª série na extensão da Escola Ñnadejara, Sala Mbokaja. No ano de 2006, quando era diretor da escola, Lídio Ramires, ingressou na primeira turma do Teko Arandu, onde acabou seguindo a área da Matemática. Relata que, por fazer parte do movimento dos professores indígenas Kaiowá e Guarani, se sentiu realizado com a aprovação do curso, pois é uma das formas de valorizar os conhecimentos tradicionais, além de promover o diálogo entre estes saberes e os conhecimentos científicos.

Em sua pesquisa, Ramires (2016) apresenta que a escola da Terra Indígena onde mora, dialoga com diversos elementos importantes da cosmovisão Guarani, como os saberes, a língua, a reza, o canto, entre outros. Por esse motivo, a escola "(...) implementou, através da proposta pedagógica específica, as ações, conforme as necessidades e realidade da nossa comunidade Kaiowá e Guarani, como língua materna, viveiro de mudas, unidade experimental, projeto sabor da terra e práticas culturais." (RAMIRES, 2016, p. 66)

Ainda nessa discussão, o autor explica que o processo de formação do currículo escolar está voltado para a cosmovisão Guarani Kaiowá, como ela integrou a cultura; se hoje a escola possui uma educação bilíngue, é porque foi antes, "o palco de negociações, no que se refere à sensibilização da comunidade e dos professores para aceitar o ensino da língua materna Kaiowá e Guarani na escola indígena, como um mecanismo para fazer a educação Kaiowá e Guarani transitar no espaço da educação escolar Indígena." (RAMIRES, 2016, p.68)

Antes de 1997 (ano em que ocorreu a mudança no currículo), quem elaborava o currículo era a "Secretaria Municipal de Educação, Cultura e Esportes", seguindo o "modelo homogeneizador, integracionista e colonialista, fora do contexto e necessidade da comunidade." Ademais, a maioria dos professores eram não indígenas, o conteúdo era escrito em português, o que resultou em "altos índices de reprovação, abandono e distorção idade-séries de alunos da reserva; (...)"

Ramires (2016) explica que tanto os saberes quanto as práticas culturais são ensinadas de forma prática. Escreve que "(...) o jeito e o espaço para ensinar são conforme as demandas e as necessidades em que a comunidade se encontra." É uma educação fundamentada na cosmologia e "no processo de formação e no desenvolvimento do ser cidadão Kaiowá e Guarani." Faz-se importante salientar que

a escola não pode ignorar os saberes tradicionais transmitidos pelos pais; o currículo escolar foi também adequado para dar continuidade aos ensinamentos dos pais e dos mais velhos.

Assim, como Benites (2012), Ramires (2016) também ressalta a inclusão dos mais velhos e rezadores no ambiente da escola. O autor, ainda destaca que foi inserida a casa de reza como espaço “da escola”; tal espaço é importante, pois determinados conhecimentos, quando são transcritos, “perdem o seu valor, a sua essência (...)”, por exemplo as rezas e os cantos.

O professor Lídio Ramires apresenta em sua pesquisa de mestrado, a importância da língua, declarando que ela é “um mecanismo de transmissão dos nossos saberes, de nos conectar ao nosso mundo físico e espiritual, por que muitos dos nossos saberes não possuem tradução, para sua compreensão necessitamos desse meio.” (RAMIRES, 2016, p.91). Essa situação mencionada pelo pesquisador se faz presente na implantação do projeto do “viveiro de mudas” que após conversas com os mais velhos, concluiu-se que era necessário a construção desse viveiro com o objetivo de produzir “(...) mudas nativas para recuperação das nascentes, mata ciliares, remanescentes florestais e micro bacias.” Com a construção deste espaço, Ramires conta que “a escola apropriou-se do espaço como laboratório, onde os nossos saberes Kaiowá e Guarani, através dos mais velhos da comunidade, tiveram oportunidade para transitar, de forma solidária, no espaço da educação escolar.” (p.100).

Partindo deste projeto, foi gerada “a necessidade de criação da Unidade Experimental da escola.” A partir do espaço cedido pelas famílias, foi construído uma estrutura para “o manejo de práticas de cultivo, criação de animais e conservação de micro bacias da região. (...) o cultivo de horticultura, pomares e criação de animais.” O espaço atendia os cinco dias da semana, sendo possível a prática da interdisciplinaridade nas disciplinas da escola e interculturalidade “entre os saberes Kaiowá e Guarani e conhecimentos científicos.” O projeto durou somente até o ano de 2006; atualmente, segundo Ramires, os alunos do 4º ao 9º ano, acompanhado de seus professores, transitam neste espaço durante o horário das aulas, em intervalos de 20 dias.

Outro aspecto interessante levantado por Ramires (2016) é a descentralização do professor como “detentor do conhecimento”; ao contrário, os rezadores e os mais velhos são considerados como os “detentores”. Ainda destaca que o fim não é o aluno, mas o coletivo, a comunidade em que está inserido e a sua família.

O professor, então, introduz o “Projeto Sabor da Terra”, criado na Sala Extensão Loide Bonfim de Andrade da Escola Municipal Indígena Nandejara Pólo. Este projeto surgiu na sala da 4ª série (atual 5º ano), em conjunto da professora titular com a professora de artes. É derivado do tema gerador “Kokue - Roça, como subtema culinária (...) ligado à questão da sustentabilidade.” O projeto começou, no início do segundo bimestre, com visitas às famílias da região ao redor da escola; como tarefa, precisavam pesquisar em sua família, acerca da “culinária tradicional e os produtos/matéria prima utilizados nas receitas.” Ao fim deste, os alunos começam “a colocar em prática as informações levantadas sobre as receitas tradicionais e não tradicionais.” Começa, então, o processamento da matéria prima, envolvendo todos os alunos da sala, além da ajuda das cozinheiras; no último dia, ocorre a exposição das receitas feitas pelos alunos.

O trabalho de Katiana Carvalho, intitulado “A matemática da cultura Guarani/Kaiowá e o processo de ensino/aprendizagem: diálogo com os saberes” foi orientado pela Profª Drª Adir Casaro Nascimento e defendida em fevereiro de 2018. O objetivo de seu trabalho, como o título indica, explica como elementos da cultura Guarani/Kaiowá podem ser utilizados para ensinar a matemática ocidental. Além disso, seu trabalho nos mostra como ocorre “os processos próprios de aprendizagem da matemática no espaço escolar.” (CARVALHO, 2018, p.14)

Carvalho, desde pequena, conviveu nos “entre-espços”; seus pais trabalhavam em uma fazenda onde todos os peões eram indígenas. A professora nos conta que, quando estava em contato com “os filhos dos não indígenas” tinha que falar em português, mas quando estava com sua família, falavam entre si em Guarani. Seu primeiro contato com a escola foi na “escola Nandejara, na Terra Indígena”. Depois, começou a primeira série na “escola Loide Bonfim Andrade na Missão Kaiowá”. Sua professora, uma não indígena, agredia os alunos indígenas fisicamente; estes, não conseguiam realizar as atividades pois não entendiam o que a professora estava dizendo. No seu último ano nessa instituição, durante a quarta série, uma professora indígena assumiu a turma; tal mudança facilitou muito o entendimento dos alunos, pois, “utilizava os conteúdos indicados pela Secretaria Municipal de Educação, mas ministrava as aulas na língua Guarani, o que nos facilitava o entendimento” (p.18)

No ano seguinte, a fim de cursar a quinta série, a professora Katiana Carvalho precisou estudar na escola da cidade. Conta que foi um momento de estranhamento e rejeição do ambiente físico, porque era totalmente diferente da realidade que estava acostumada. Em sua escrita ainda, continua, rejeição por parte dos alunos não indígenas, que direcionavam olhares tortos e de deboche para ela. Relata as

situações que viveu na escola, onde um professor zombou da retomada que estava acontecendo e que acabou resultando no assassinato de um indígena. Entretanto, diante desta realidade que viveu, Carvalho declara que “não culpamos o outro por ser ‘branco’, por ser não indígena, pois eles também foram colonizados. Não devemos reproduzir este mesmo olhar, precisamos entender e respeitar a diferença cultural de qualquer povo.” (2018, p.20-21)

Carvalho cursou o Ensino Médio regular na cidade. Durante o seu último ano, foi convidada pela liderança para ser monitora da sala de aula de sua professora indígena da quarta série, citada anteriormente. Carvalho conta que, desde aquele momento, começou a frequentar o “Aty Guasu, do Movimento dos professores, lideranças, caciques indígenas.” Deste primeiro contato, a professora decidiu estudar no Ará Verá (espaço tempo iluminado). Começou, então, a cursar tanto o Ensino Médio regular como o “Curso Normal Médio Intercultural Ára Verá.”, além de ser monitora nas salas de alfabetização. Conta que, quando entrou na área de educação, “a escola na Te’yikue já estava trabalhando no processo de uma educação diferenciada bilíngue e intercultural, que busca valorizar a cultura e luta pelas necessidades das comunidades Guarani e Kaiowá.” (CARVALHO, 2018, p.23)

Após concluir o Ensino Médio Regular, prestou o vestibular para o curso de Ciências Biológicas na UNIGRAN (Centro Universitário da Grande Dourados), onde foi aprovada. Todavia, acabou desistindo do curso “por todas as dificuldades que passava.” Conta ainda que, além de sofrer preconceito pelos colegas da graduação, foi discriminada pelas pessoas da comunidade por morar na cidade e, por isso, “tinha deixado de ser indígena.” Quando abriu o “Curso de Licenciatura Indígena Intercultural Teko Arandu, na UFGD”, Carvalho prestou o vestibular e foi aprovada, participando da primeira turma do curso. Terminou-o se especializando na área de matemática, e suas motivações foram as de que “na minha aldeia, precisávamos de professores nessa área, e para compreender como era o currículo da Matemática e o que poderia melhorar em sala de aula.” (CARVALHO, 2018, p.25)

Carvalho escreve ainda sobre o período em que trabalhou com o MOVA (Movimento de Alfabetização de Jovens e Adultos), onde seu maior público eram os mais velhos, as pessoas de idade da aldeia. “Nessa experiência tive o prazer de perceber como os mais velhos usavam e usam sua Matemática para lidar com a realidade em que se encontram.” (CARVALHO, 2018, p.26). Conta também sobre a Matemática que seu pai utilizava para construir casas, para planejar a roça. Relata inclusive que professores não indígenas “traziam um pensamento diferenciado daquele usado pela Matemática ocidental, que me fazia refletir sobre o livro didá-

tico de Matemática e as formas de trabalho com as crianças indígenas nas escolas.” (CARVALHO, 2018, p.27)

Em produção, a professora nos apresenta ao pensamento da etnia Guarani e Kaiowá acerca da matemática. Declara que eles (os Guarani e Kaiowá)

encontramos a matemática indígena nas nossas formas de contagem, nas formas de registrar, nas armadilhas, na construção de casas, na feitura de roças, no calendário, que dá a direção do tempo. (...) Tudo está relacionado com os fenômenos da natureza, com os animais e estão interligados a todos os elementos da cosmologia indígena.(...) A não ser em situações novas que aparecem com a modernidade, como a questão de saber lidar com dinheiro e gastos, cada pessoa lida de forma diferente e procura outros conhecimentos para facilitar a compreensão. (CARVALHO, 2018, p.29)

Subsecutivo a esta introdução, Carvalho nos mostra como cada elemento do cotidiano dessa cultura pode ser usado para ensinar Matemática. Relacionando as fotos aos conceitos, somos introduzidos a instrumentos, a modelos de construção de casas, a formação do calendário, os dias da semana e meses do ano, a forma de contagem dos numerais, o cálculo de tamanhos e distâncias e as armadilhas; todos estes, aplicados a Matemática ocidental e em que séries devem ser ensinados. Sua pesquisa baseou-se, além de sua experiência em sala de aula, em entrevistas com os mais velhos desta comunidade.

A professora explica ainda que alguns conceitos, como a divisão, são de difícil assimilação pelos alunos, pois este conceito de “divisão igualitária” não existe na cultura Guarani e Kaiowá. Tal processo ocorre de maneira proporcional; “Após o plantio dar frutos, as famílias repartem coletivamente, sem considerar partes iguais, a família que tiver mais pessoas é a que terá mais alimentação, porque sempre é pensado no bem estar de cada pessoa da família na qual está inserida. Então não há divisão em partes iguais, tudo é trabalhado no coletivo (...)” (CARVALHO, 2018, p.83) Outra prática comum na cultura ocidental, mas não na cultura indígena, é o costume de medir a altura das crianças. De acordo com Carvalho (2018), há uma crença de que, se alguém lhe medir, pedirá que algo de ruim lhe aconteça ou desejando a sua morte.

As aulas de matemática são lecionadas em Guarani; os saberes são aplicados tanto a partir dos “conceitos oriundo dos saberes da nossa cultura” e pelos professores que apresentam “por sua trajetória de vida, esses saberes da matemática guarani/kaiowá, como medir, contar, utilizar as ferramentas do cotidiano e outros.” (CARVALHO, 2018, p. 89-90). A professora destaca ainda a importância de uma formação específica na área, através dos cursos Ára Verá e Teko Arandu, pois estes

professores buscam, “através das pesquisas com os mais velhos, os saberes da cultura para valorizá-los e trabalhar em sala de aulas com as crianças indígenas.”

Por fim, a autora assinala que não há uma separação entre cultura e matemática, ambos os saberes fazem parte da cosmologia Guarani e Kaiowá. Ressalta ainda o constante diálogo com os rezadores e mais velhos, com o objetivo de preparar os alunos a enfrentar as necessidades fora da comunidade, a partir de seus saberes tradicionais.

ALGUNS APONTAMENTOS

Os relatos aqui estudados nos marcaram profundamente, pois nos fazem pensar em quanta discriminação eles sofreram em função de sua origem, história e inúmeras repressões. Nessas obras, os preconceitos e estereótipos que permanecem no imaginário de muitas pessoas são condenados, especialmente os preconceitos e estereótipos que ainda existem desde o primeiro contacto entre os portugueses e os indígenas são a sua falta de inteligência pensante. Benites (2014, p.16) conta que “muitos professores consideravam que nós não tínhamos capacidade intelectual para acompanhar a turma, alegando que tal incapacidade resultava do nosso ser indígena.”

Também é notável o impacto da língua no ensino; foi notável no relato dos três mestres que, quando as aulas eram em português, eram de difícil compreensão; entretanto, quando as aulas começaram a ser em Guarani, foi observada uma melhora, tanto no posto de vista do professor quanto no ponto de vista dos alunos. Vemos ainda a perpetuação dessa valorização da língua ao ver a presença de termos de suas culturas em suas produções sem a necessidade de uma tradução; Ramires (2016) explica que se forem traduzidos “perdem a sua essência ou valor.”

Entretanto, diante dos trabalhos analisados, percebemos que cada professor colaborou com a formação do currículo da escola indígena Nandejara Pólo e suas salas de extensão. É notável, ao analisarmos os anos de publicação de cada dissertação, a melhora que a escola teve tanto no currículo quanto na forma de ensino. Para esta cultura, a escola é entendida como “um lugar que se encontra na fronteira entre o mundo Kaiowá e Guarani e o mundo da sociedade não indígena. A escola indígena é o espaço do encontro desses mundos e de suas concepções antagônicas.” (BENITES, 2014, p.22). Em ambas as produções observamos que o currículo da escola indígena colabora para o diálogo entre os saberes tradicionais e os conhecimentos ocidentais. Nesse sentido, Benites (2014) escreve que

“(...) o espaço escolar foi sendo pensado, não apenas para o ensino e aprendizagem dos alunos, mas, também, um espaço de debate e construção coletiva, para o amadurecimento coletivo, tendo em vista o processo de construção de um sonho maior que é o *aguyje*, a perfeição, segundo a cosmovisão dos Kaiowá e Guarani.” (BENITES, 2014, p.27)

Os não indígenas devem compreender características como esta e outras manifestações (não renunciar à identidade, buscar os próprios direitos, adaptar-se às necessidades da comunidade do entorno, aprender a ouvir a opinião dos mais velhos). Ademais, outra importante lição necessária é o propósito da educação; para esta cultura, o fim não está em no indivíduo, mas na comunidade, na coletividade, no todo.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BENITES, Eliel. **OGUATA PYAHU (UMA NOVA CAMINHADA) NO PROCESSO DE DESCONSTRUÇÃO E CONSTRUÇÃO DA EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA DA RESERVA INDÍGENA TE'YÍKUE**. 2014. 165 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Mestrado em Educação, Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande, 2014.

CARVALHO, Katiana Barbosa de. **A MATEMÁTICA DA CULTURA GUARANI/KAIOWA E O PROCESSO DE ENSINO/APRENDIZAGEM: DIÁLOGOS DE SABERES**. 2018. 99 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Mestrado em Educação, Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande, 2018.

RAMIRES, Lidio Cavanha. **PROCESSO PRÓPRIO DE ENSINO-APRENDIZAGEM KAIOWÁ E GUARANI NA ESCOLA MUNICIPAL INDÍGENA ÑANDEJARA PÓLO DA RESERVA INDÍGENA TE'YÍKUE:: saberes kaiowá e guarani, territorialidade e sustentabilidade**. 2016. 123 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Mestrado em Educação, Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande, 2016.

VIEIRA, C. M. N. .; ABREU, A. J. de . A pedagogia guarani nas percepções dos professores guarani e kaiowá do Mato Grosso do Sul. **Revista de Educação Pública**, [S. l.], v. 30, n. jan/dez, p. 1-20, 2021.

CAPÍTULO 2

AS MULHERES INDÍGENAS NA IMPRENSA SUL-MATO-GROSSENSE¹

Ana Luiza Benato e Silva/UCDB²
Lenir Gomes Ximenes/NEPPI/UCDB³

DOI: 10.46898/rfb.9786558892700.2

¹ Trata-se da versão ampliada e revisada do artigo apresentado no evento: III Seminário Mulheres na História, na Literatura e nas Artes - UFPR.

² Acadêmica do 8º semestre no curso de História da Universidade Católica Dom Bosco (UCDB). Email: analuiza.benato@gmail.com

³ Professora no curso de História da Universidade Católica Dom Bosco. Coordenadora do Centro de Documentação Indígena Antônio Brand - CEDOC/NEPPI. Email: rf4473@ucdb.br

INTRODUÇÃO

Na segunda metade do século XX, com os movimentos feministas e a marcante presença feminina no mercado de trabalho, as mulheres entram na pauta da historiografia. Em relação aos indígenas, a História também legou a eles por muito tempo, um lugar de invisibilidade. Isso começou a mudar nas últimas décadas, devido às mudanças teóricas e metodológicas no campo historiográfico, e à atuação do movimento indígena, reivindicando direitos e impulsionando novos olhares sobre sua História e sobre a História do Brasil. Entretanto, os trabalhos acerca das mulheres indígenas ainda não são numerosos. É imprescindível recorrer às múltiplas fontes históricas para encontrar, ainda que nas entrelinhas, o seu protagonismo.

O objetivo desta pesquisa é fazer um levantamento das reportagens sobre as mulheres indígenas, a partir do acervo de jornais do Centro de Documentação Indígena Antônio Brand, NEPPI/UCDB. O acervo tem cerca de 5 mil matérias de jornais impressos, em sua maioria de veículos locais de Mato Grosso do Sul, como os jornais O Progresso e Correio do Estado, das cidades de Dourados e Campo Grande. O recorte temporal do acervo compreende as décadas de 1990 a 2010.

REFLEXÕES INICIAIS

A imprensa é importante repositório de fontes para estudo em diversas áreas do conhecimento: História, Antropologia, Sociologia e outras. Evidentemente seu uso não foi sempre unânime em todos esses campos. Na História, por exemplo, a renovação impulsionada pela Escola dos Annales foi fundamental para a diversificação das fontes e temas.

Se é alertado que os pesquisadores¹ não podem ser ingênuos a ponto de buscar objetividade e neutralidade nas páginas dos jornais, mas também não inferir que pelas influências que perpassam sua produção, seja uma fonte menos importante na historiografia.

O pesquisador dos jornais e revistas trabalha com o que se tornou notícia, o que por si só já abarca um espectro de questões, pois será preciso dar conta das motivações que levaram à decisão de dar publicidade a alguma coisa. Entretanto, ter sido publicado implica atentar para o destaque conferido ao acontecimento, assim como para o local em que se deu a publicação: é muito diverso o peso do que figura na capa de uma revista semanal ou na principal manchete de um grande matutino e o que fica relegado às páginas internas. Estas, por sua vez, também são atravessadas por hierarquias: trata-se, por exemplo, da seção “política nacional” ou da “policia”? (Já se mostrou como greves e movimentos sociais são sis-

1 LUCA, Tania Regina de. História dos, nos e por meio dos periódicos. In: PINSKY, Carla Bassanezi (org.). **Fontes Históricas**. 3. ed. São Paulo: Contexto, 2008.

tematicamente alocados na última.) O assunto retorna à baila ou foi abandonado logo no dia seguinte? Em síntese, os discursos adquirem significados de muitas formas, inclusive pelos procedimentos tipográficos e de ilustração que os cercam. A ênfase em certos temas, a linguagem e a natureza do conteúdo tampouco se dissociam do público que o jornal ou revista pretende atingir (LUCA, 2008, p. 140).

Nesse sentido, a temática indígena tem nos jornais certo espaço de recorrência, ainda que seja em situações consideradas pelos não indígenas como polêmicas, especialmente aquelas em que reivindicam direitos ou expõem problemas. É preciso, contudo, ter cuidado com estereótipos e visões preconceituosas que por vezes são repercutidas pelos veículos de mídia acerca dos indígenas.

AS REPRESENTAÇÕES DOS INDÍGENAS NOS JORNAIS

Ao se analisar recortes dos mais diversos veículos de imprensa do estado de Mato Grosso do Sul, em sua maioria são veiculadas notícias em relação à violência que atinge os indígenas, ou que ocorre em aldeias. Entretanto, é interessante notar que mesmo assim, a escrita dessas matérias contém representações generalizadas e carregadas de preconceito, evidenciando o racismo ainda presente na sociedade sul-mato-grossense. Sendo assim, o imaginário formado ao se ler essas matérias, podem corroborar para que a violência para com os povos originários se perpetue.

Tendo em vista que o jornal é uma espécie de reflexo da sociedade, um espaço constituído a partir da voz e dos pensamentos dos seres sociais, cabem algumas reflexões acerca do tema “indígenas” nesse veículo de comunicação de massa: como os povos originários são retratados nas páginas dos jornais? Como esses imaginários criam generalizações que podem culminar em violências e deslegitimação das lutas por direitos?

Há indígenas exercendo a função de jornalista nos grandes veículos de comunicação? Essas indagações são extremamente necessárias, tendo em vista que a imprensa sul-mato-grossense em décadas passadas, representou os indígenas de forma estereotipada e excludente, com uma escrita tendenciosa².

Uma vez que se é observado em matérias a recorrente violência para com os povos indígenas, pode-se compreender como o meio de comunicação constrói esse imaginário racista e generalizado, sendo assim, as representações excludentes acerca dos indígenas se fazem entender não somente no cotidiano e nos índices violentos, mas também na descrição e no “tipo” de fotografia que são veiculadas.

2 FOSCACHES, Nataly Guimarães; SILVA, Inara. Índio de Papel – Site para inclusão indígena. In.: **Intercom**. XXXI Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação. Natal, 1 a 6 de setembro de 2008.

A partir das análises³ do jornal O Progresso, da cidade de Dourados, a segunda maior de Mato Grosso do Sul e com grande presença indígena. A autora destaca que o jornal reafirma a representação do homem indígena como aquele que é “selvagem”, sendo isso colocado como justificativa para sua exclusão, violência e morte, assim como coloca a mulher indígena como uma “mera artesã” ou como mãe e esposa, sendo essa altamente vulnerável e sujeita a violências, exclusão e feminicídio. Raramente o jornal trata a mulher indígena como a figura de “Iracema”, aquela mulher “selvagem, pura e hiperssexualizada”, entretanto, se faz necessário considerar que imagens estão presentes no imaginário.

Importante refletir sobre o conceito sociólogo francês, Pierre Bourdieu (2016), da violência simbólica, ou seja, uma negação a existência e a diferença, bem como a imposição de um “dominante”, sendo que esta não é menos problemática que a violência física, sendo que a violência simbólica se constrói através desses discursos presentes na imprensa. Em suma, a violência simbólica advinda da mídia, não somente produz conteúdo para aquele leitor assíduo “interessado nas crueldades recorrentes”, mas também marca o local social que os povos originários “devem ocupar”, sendo esse exclusivo e estereotipado.

O Mato Grosso do Sul e a região de Dourados, além da população indígena, é fortemente marcada pela presença econômica e política do agronegócio, e, portanto, de choques entre as visões dos indígenas e de proprietários rurais, aos quais em geral se destina parte da comunicação feita pela imprensa.

AS REPRESENTAÇÕES DA MULHER INDÍGENA NA SOCIEDADE BRASILEIRA

A história da representação (generalizada, e, por conseguinte, estereotipada) da mulher indígena tem início com o primeiro contato com os homens luso europeus, uma vez que estes, que recém tinham vivido a era da dominação da Igreja Católica, que pregava a proibição do prazer sexual e que o corpo era a moradia do pecado, viram nas mulheres indígenas, nuas, “um convite” ao estupro. O choque entre culturas provocou reações muito violentas. Fato é que, quando chegaram aqui, os portugueses pouco se preocuparam com como viviam os povos originários, a intenção era apenas dominar e explorar o território.

Segundo o sociólogo francês, Pierre Bourdieu⁴, a violência simbólica se dá por meio de uma imposição massiva pautada na valorização de uma cultura “dominan-

3 VIUDES, P. **Índios nas páginas D'O Progresso: representações da desnutrição infantil no jornal**. 2005. Dissertação (Mestrado em História) – Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, 2005.

4 LIMA, Eduardo; SOUZA, Rosely Tavares de Souza. Violência simbólica e as relações étnico-raciais. **Educação, Sociedade e Violência**, Palmas, v. 3 n. 2, 2016. Disponível em: <https://revista.unitins.br/index.php/humanidadesinovacao/article/view/173>. Acesso em: 13 nov. 2021.

te”, ou seja, impõe-se um ideal cultural contra o outro mediante ao uso de extermínio e etnocídio. Assim como a violência sexual era (é) presente na vida das mulheres indígenas, a violência simbólica e os estereótipos também foram formados e impostos desde esse período.

Inúmeras imagens da literatura e das crônicas dos colonizadores formaram o imaginário acerca das mulheres indígenas, vistas como “místicas, puras, voluptuosas, inocentes, selvagens, belas e guerreiras”; mistura-se o imaginário romanceado com o imaginário eurocêntrico que vê os indígenas na perspectiva do atraso. Um dos exemplos de como o Brasil (de uma forma geral) representou a mulher indígena, está presente na obra *Iracema*, de José de Alencar. E apesar de *Iracema*, representar de forma errônea a identidade feminina originária, a obra marcou o imaginário brasileiro, a cultura popular que conota e classifica como as mesmas são e os espaços que ocupam.

Na atualidade, as mulheres indígenas lutam pela valorização de suas características, sua identidade, e suas culturas, bem como pelos direitos silenciados e apagados ao longo da História. Efetivamente, elas ainda sofrem com preconceitos e estereótipos, uma vez que os ecos da colonização violenta se faz presente e concomitante a isso, os desafios da mulher moderna emergiram, como por exemplo da inserção da mulher indígena no ensino superior, no mercado de trabalho, na política e liderança, e de sua voz nas articulações por direitos e soluções para problemáticas como preconceito, educação e inclusão e em mídias sociais digitais, saúde, reconhecimento, preservação étnico-cultural e territorialidade.

Sobre os estereótipos que permeiam os e as indígenas, Lasmar destaca:

Além de estar diretamente ligada ao problema mais geral da hegemonia da perspectiva masculina nas ciências sociais, a invisibilidade das mulheres indígenas é um caso específico da invisibilidade dos próprios índios, categoria étnica e racial ainda atrelada, na visão do senso comum, a representações enraizadas em fontes remotas, e cuja elaboração inicial recua aos primeiros séculos da colonização do Novo Mundo. De maneira geral, essa idealização se torna efetiva através de duas vertentes, uma ‘positiva’, a propalada imagem do índio como ‘reserva moral da humanidade’, outra negativa, que o recobre com as tintas nefastas do ‘bárbaro’. O caráter deletério da representação do bárbaro é evidente, mas a imagem oposta não é menos danosa, especialmente para os esforços atuais de afirmação política das populações indígenas (LASMAR, 1999, p. 3).

Além desse imaginário, na perspectiva das ciências humanas e sociais, as mulheres foram invisibilizadas ao longo da História e essa lacuna atingiu duplamente as mulheres indígenas, pela perspectiva de gênero e pela perspectiva étnico-racial. Nesse sentido, as transformações no campo de atuação dessas áreas do conhecimento e as ações de movimentos de mulheres, de indígenas e de outros grupos

antes quase invisíveis na escrita acadêmica, têm resultado em uma maior reflexão sobre esses sujeitos históricos.

AS MULHERES INDÍGENAS NO ACERVO DE JORNAIS DO CEDOC ANTÔNIO BRAND

O CEDOC está integrado ao Núcleo de Estudos e Pesquisas das Populações Indígenas – NEPPI/UCDB, que, por sua vez, é um órgão de natureza executiva que foi criado em 1995, congregando atividades de pesquisa e extensão direcionadas às populações indígenas, em especial, as que habitam o Mato Grosso do Sul. Em 1997, foi criado no NEPPI o Centro de Documentação Indígena Teko Arandu – CEDOC, com materiais e documentos sobre os Guarani. Porém, o acervo foi ampliado com coleções que atendem a todas as demais etnias indígenas que vivem no estado. Em 2017 foi renomeado como CEDOC Antônio Brand, em homenagem ao historiador e docente da UCDB, falecido em 2012, e responsável pela aquisição de parte do acervo.

O CEDOC possui um vasto acervo que abrange coleção bibliográfica, documentos oficiais, mapas, fotografias, material audiovisual, jornais locais e nacionais, impressos e digitais e revistas. Esses materiais dizem respeito a temas pertinentes aos povos indígenas, como: território, educação indígena, saúde, cultura, direito indígena e indigenismo, representações acerca dos indígenas veiculadas na imprensa, discriminação étnico-racial, e outros.

Desses materiais, 36% correspondem aos jornais impressos, locais e nacionais; 32% do acervo correspondem às fotografias; 11% correspondem a materiais bibliográficos como livros, dissertações, teses e monografias de autores diversos; 9% correspondem a documentos de órgãos governamentais e instituições privadas; 5% correspondem a textos avulsos de autoria diversa; 4% correspondem às revistas (científicas e não científicas), 1% corresponde aos vídeos, sendo filmes e documentários em DVD e VHS, 1% corresponde a entrevistas, em sua maioria com lideranças indígenas; 1% corresponde a textos de autoria do historiador Antônio Brand. Parte desse material, por exemplo, toda a coleção de fotografias e toda a coleção de jornais, estão digitalizadas para futura inserção dos arquivos para *download* na base de dados em que constam as descrições.

O acervo de jornais tem cerca de 5 mil matérias de jornais impressos, em sua maioria de veículos locais de Mato Grosso do Sul, como os jornais O Progresso e Correio do Estado, das cidades de Dourados e Campo Grande. O recorte temporal do acervo compreende as décadas de 1990 a 2010.

A seguir, as matérias selecionadas para este estudo.



TKJ – 059, acervo CEDOC Antônio Brand/NEPPI/UCDB

No recorte em questão, é abordada a organização de mulheres guarani-kaiowá, residentes em Amambai, denominada Comissão das Mulheres Indígenas da Aldeia Amambai. Fato é que o tema se torna uma exceção entre os recortes, uma vez que o mesmo caracteriza as mulheres indígenas como membros ativos de sua comunidade e capaz de ocupar espaços de liderança, assim como não contém uma visão estereotipada da mulher indígena e não carrega de uma escrita preconceituosa.

Fazendo uma breve análise acerca do conteúdo da fonte, ou seja, da associação em si, é interessante notar a força feminina e o desejo por contribuir com sua comunidade, uma vez que buscam ter voz em assuntos como educação, saúde, desenvolvimento agrícola e lazer, visando assim, uma melhor qualidade de vida para a aldeia como um todo. Tem-se muito destaque na educação como um caminho e único meio para combater as dificuldades dentro da vivência indígena, sendo isso bem exemplificado no trecho que afirma que as mulheres da associação, em sua maioria, têm uma formação educacional mais avançada, bem como visam incentivar a educação das crianças indígenas.

Apesar do conceito de liberdade ser bem relativo e amplo, a associação tem o papel de conceder essa liberdade às mulheres, uma vez que visa ter presença em espaços e pautas ditas “masculinas”, mostrando assim, que a liderança e voz indígena é possível para mulheres.



TKJ - 189, acervo CEDOC Antônio Brand/NEPPI/UCDB

O conceito de cidadania tem origem do latim e juridicamente significa a qualidade de ser cidadão e poder obter seus direitos, bem como estar sujeito aos seus deveres⁵. Após refletir sobre esse conceito e comparando-o com o recorte que tem como título “Ação leva cidadania à mulher indígena” cria-se uma dúvida, uma vez que o governo não proporciona os direitos indígenas básicos dos povos originários e, o conceito de cidadania, por vezes não é efetivado em acordo as culturas indígenas de uma forma geral.

É interessante notar que a fotografia presente no recorte apresenta a mulher indígena dentro do imaginário que a mesma “apenas” ocupa o espaço de artesã ou de vendedora de produtos agrícolas frequentemente comercializados em feiras ou em pontos específicos à beira de estradas, fato associado na matéria à vulnerabilidade social, contraposta à “ação de cidadania”, por meio da capacitação de corte e costura dentro da aldeia. Tal situação, conforme a matéria, foi realizada com a “doação” de máquinas e equipamentos por parte do governo do estado, visando à geração de renda dentro das comunidades, partindo desse princípio, o trabalho (em seu conceito mais “branco de ser”) é capaz de, supostamente, gerar a “dignidade humana”.

Pode-se realizar uma crítica às categorias de necessidade e/ou geração de renda citadas no recorte. Uma vez que não é da cultura indígena produzir roupas atreladas ao modo do colonizador, bem como fazer peças para venda, em suma, a crítica se dá no projeto em si, uma vez que o mesmo é dito como um meio de levar cidadania e implicitamente dignidade às mulheres, mas não discute outras necessidades da comunidade indígena e suas próprias demandas e soluções calcadas na sua cultura. .

5 PARANÁ. O que é cidadania? S.d. Disponível em: <https://www.justica.pr.gov.br/Pagina/O-que-e-Cidadania>. Acesso em 20 ago. 2021.



TKJ - 1251, acervo CEDOC Antônio Brand/NEPPI/UCDB

O jornal é um meio de comunicação, muitas vezes responsável por criar estereótipos e formar ideais em relação aos povos indígenas, podendo assim, influenciar em diversos tipos de violência, sendo uma das mais comuns a violência simbólica. Entretanto, pode trazer notícias que demonstram a força e articulação dos povos originários. O recorte em questão não enaltece o fato de Teodora de Souza, a professora indígena representar o Brasil no Fórum Mundial de Mulheres Indígenas, promovido pela Organização das Nações Unidas, muito menos destaca a força das mulheres indígenas, todavia, é importante que o fato tenha sido relatado.

As mulheres brasileiras, enquanto segmento social, vem ganhando força e voz através de muita luta, sacrifício e determinação. Deste segmento, as mulheres indígenas sempre se mostraram capazes e pertinazes em sua luta por reconhecimento dos direitos que lhes foi negado (NEVES; KAUSS, 2011, p. 88).

Nesse trecho de Neves e Kauss (2011), é possível relacionar o protagonismo de Teodora, uma vez que, por meio de sua participação no fórum, colocando a situação das mulheres indígenas brasileiras, visou fazer com que a história contasse a participação de homens e mulheres indígenas na luta para uma melhor qualidade de vida.



TKJ – 1794 acervo CEDOC Antônio Brand/NEPPI/UCDB

A lei Maria da Penha (Lei nº 11.340, de 7 de agosto de 2006) de fato é uma das maiores conquistas advindas dos movimentos feministas, apesar disso, na prática essa lei é de menor acesso para mulheres trans, em situação de rua, indígenas e quilombolas, devido a diversas barreiras existentes⁶. O feminicídio, bem como o machismo, é um dos maiores problemas do Brasil e as mulheres indígenas também estão sujeitas a esse tipo de violência, noticiadas nos jornais.

Durante a pesquisa para o presente artigo foram encontrados mais de 50 casos de violência contra mulher no levantamento de recortes de jornais, sendo que, em sua maioria, essas violências foram cometidas por companheiros das vítimas. Por não ser o foco principal deste estudo e por exigir uma contextualização e maior aprofundamento, indicamos a necessidade de um olhar atento no combate à violência contra as mulheres indígenas.

De acordo com o recorte TKJ – 1257, acervo CEDOC Antônio Brand/NEPPI/UCDB, com o decreto de lei nº 5.540, de 2 de junho de 1943, assinado pelo então presidente Getúlio Vargas, foi declarado o denominado “Dia do Índio”, sendo a data escolhida dia 19 de abril, sendo escolhida após o Primeiro Congresso Indigenista Interamericano. “Reescrevendo” essa data, o Dia dos Povos Indígenas, para a líder indígena da aldeia urbana Marçal de Souza, Enir da Silva Bezerra, assim como cita a fonte jornalística em questão, não é uma data a se comemorar, haja vista que apesar das conquistas até então (19/04/2004) não eram (e ainda não são) o suficiente para que os povos originários possuam uma vida digna.

6 PEDRINA, Bianca. “Ligue 180” não funciona para todas; como garantir acesso a quem precisa? 17/11/2020. Disponível em: <https://www.uol.com.br/ecoa/ultimas-noticias/2020/11/17/ligue-180-nao-funciona-para-todas-como-garantir-acesso-a-quem-precisa.htm?cmpid=copiaecola>. Acesso em 20 ago. 2021.

Faz-se necessário refletir que os povos indígenas possuem seus direitos negados e silenciados e apesar da fala de Enir, o Dia dos Povos Indígenas apenas (ainda) mascara a realidade de preconceito, desigualdade, e, por outro lado, de luta por direitos. Nas atividades pedagógicas realizadas nas escolas de ensino básico nesta data, pintando os rostos das crianças, colocando cocares, usando poucas roupas e ensinando gritos “comuns” apenas entre os povos originários norte-americanos, bem como apresentações com a música “Vamos Brincar de Índio” da cantora Xuxa. Em suma, esse dia deveria mostrar a resistência e valorizar a cultura indígena, entretanto, em muitos casos, acaba contribuindo para a reafirmação de estereótipos e perpetuação de violências, isso demonstra como os não-indígenas continuam a buscar certa supremacia e dominação.



TKJ - 2718, acervo CEDOC Antônio Brand/NEPPI/UCDB

Apesar do direito de exercer a política direta ou indiretamente ser assegurado pela Constituição Federal de 1988, ao observarmos a presença, bem como a aceitação social de indígenas nas eleições é um fato pouco frequente, e a exclusão de gênero é ainda mais comum. Sendo assim, a presença de mulheres indígenas na política se torna algo extremamente necessário e urgente.

O estado de Mato Grosso do Sul está entre os mais populosos no que se refere à quantidade de população indígena. E para que haja a garantia dos direitos dos povos indígenas, se faz necessária a presença destes na política, uma vez que, segundo a já falecida líder indígena, Marta Guarani, filiada do Partido dos Trabalhadores (PT): “Todos os políticos, em época de eleição, citam os índios como prioridade. Só que na prática somos deixados de lado. Por isso só acredito que isso vai mudar quando um de nós estiver na Assembleia.”



TKJ – 2942, acervo CEDOC Antônio Brand/NEPPI/UCDB

Marta Guarani, grande líder indígena, foi uma mulher da etnia Guarani que nunca deixou de lutar e de resistir pelo seu povo e parentes (indígenas de outras etnias), foi uma das primeiras mulheres originárias a se filiar a um partido no Brasil também era presidente da Associação Caguatega. Ela esteve à frente de das principais lutas dos povos indígenas e buscou assegurar que seus direitos fossem cedidos por parte do governo, assim como resistiu pelo o direito à terra e representou os indígenas na Organização das Nações Unidas (ONU). Após o seu falecimento, em setembro do ano de 2003, o então governador do estado de Mato Grosso do Sul, Zeca do PT, criou o Troféu Marta Guarani, que tem como objetivo homenagear aqueles que contribuíram para a cultura no estado.

No recorte de jornal, denominado no acervo do CEDOC como “TKJ-1268”, presente na pasta 15 do mesmo, possui uma fala interessante da filha da líder, Mara Silva. No dia em que foi prestada uma homenagem a sua mãe, ela afirmou que se sente honrada de ter Marta como sua mãe, entretanto, cita que não é fácil ser indígena no Brasil, que suas vidas são marcadas de sofrimento e luta e que tem certeza que o povo Guarani ainda será feliz com a contemplação de suas terras.

O recorte TKJ – 3114 aborda a presença de mulheres indígenas das etnias Guarani-Kaiowá e Terena, em um grande encontro, denominado Aty Guassu, sendo que neste, discutiram formas de se articularem na luta pelo os seus direitos, bem como foi criada uma Comissão das Mulheres Indígenas Kaiowá-Guarani e Terena, que visam buscar soluções para os problemas de suas comunidades, sendo recorrentes as questões de demarcação de territórios e saúde indígena.

Ponto em destaque é o final do recorte que traz uma afirmação presente no Aty Guassu, sendo: “Mostraremos que a nossa participação na luta de nosso povo é fundamental ao lado de nossos guerreiros e caciques, para conseguirmos finalmente a nossa felicidade e liberdade.”, essa fala demonstra a importância da articulação feminina, não somente pela luta indígena, mas também para ocuparem seu espaço que lhes é de direito e mostrarem sua voz, ou seja, como emancipação feminina, uma vez que estas sempre foram invisibilizadas.

Quando pensamos em historiografia, é comum que nos ocorra aquela escrita da história positivista, que trata da visão do vencedor e no caso da escrita da História do Brasil, é recorrente que os livros e documentos tragam a visão do conquistador, do colonizador, menosprezando assim, a realidade dos povos que aqui já habitavam e no que se diz respeito escrita da história indígena, essa pouco se dá por meio da escrita em si, mas sim, pela oralidade.

A história oral é um método de pesquisa, bem como uma possibilidade de se contar e de se registrar histórias de indivíduos que outrora são colocados como esquecidos, fazendo assim, uma nova interpretação do passado. Nesse sentido, o recorte TKJ – 3864 trata do projeto Memorial da Cultura Indígena, que tem como objetivo expor artesanatos indígenas, colocando também como um ponto turístico da capital. A partir da fala da líder indígena, Enir Terena, pode-se fazer uma crítica em relação às perspectivas para esse memorial, ela trata o mesmo como uma possibilidade de trocas de tradições e de perpetuamento das mesmas por meio da oralidade entre gerações. Por outro lado, o então prefeito André Puccinelli coloca o local como um ponto de geração de renda, mas também de “dar vida digna” aos indígenas que ali habitam, sem, contudo, problematizar o acesso a outros direitos, como o direito à terra.

E ainda referente a preservação da memória e tradição indígena, o recorte a ser analisado (TKJ – 1167) trata da fundação do “Museu do Índio”, também visto como um ponto turístico e de desenvolvimento local, entretanto, novamente Enir Terena trata da importância do mesmo como uma oportunidade de relevância histórica e ela ainda discorre de um aspecto de crítica; os objetos históricos expostos no acervo do museu tratavam-se de adornos indígenas tradicionais, sendo eles feitos de penas e sementes, entretanto, com o olhar e fala de pesar, Enir relata que na atualidade, por conta da ação dos não indígenas, é recorrer, por vezes ao uso de miçangas e de acessórios não naturais para confeccionar seus adornos.

O CEDOC, Centro de Documentação Antônio Brand, conta com cerca de 50 pastas, que trazem recortes de jornais de diversas empresas e dos mais variados

assuntos, entretanto, algo em comum em muitos dos recortes, é a escrita preconceituosa, carregada de estereótipos.

E no caso das matérias que pontuam, citam, abordam ou de qualquer forma tratam das mulheres originárias, consegue-se observar que a maioria das mulheres é vista como mãe, dona de casa ou vendedora de produtos agrícolas e raramente é retratada como uma mulher de luta, em frente a manifestações e lutas por seus direitos. E infelizmente observamos que existem mais recortes que tratam de feminicídio e de violência contra a mulher e poucos mostram sua resistência, força e conquistas.

Se tem um apagamento, ou seja, uma violência simbólica muito forte, uma vez que em diversos jornais, além de conterem uma escrita racista, pouco trazem suas falas e opiniões sobre o assunto ali abordado. Esse silenciamento foi evidenciado no levantamento feito para essa pesquisa, pois, dentro das 50 pastas trabalhadas, 12 não contém nenhuma fonte relacionada às mulheres indígenas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

É interessante notar que diversos recortes trazem fotos de mulheres indígenas em seu cotidiano, entretanto, raramente trazem sua vivência registrada. A maioria das mulheres é vista como mãe, dona de casa ou vendedora de produtos agrícolas. A linguagem e a forma de escrita chamam muita atenção. Outro ponto é a citação, às vezes o jornal não traz a fala da mulher indígena, mas sim o autor da matéria parafraseando essa fala.

É interessante notar, que as mulheres que aparecem nas matérias relacionadas à desnutrição, são as mães das crianças, que ou só são fotografadas ou dão um breve relato sobre a condição de vulnerabilidade em que a família vivia. Mas, destaca-se o tom de “acusação” que o jornal quer passar, como se a morte da criança fosse culpa da mãe indígena e não da estrutura social em que vive.

Chamou a atenção um recorte em que a legenda da foto (que contém crianças e mulheres protestando), colocando traz: “até as mulheres e as crianças indígenas participam do protesto na rodovia MS-286”, dando a entender que protesto “não é lugar de mulher”, muito menos de mulher indígena.

Apesar dos estereótipos e da invisibilidade que ainda permeia as representações sobre as mulheres, a imprensa fornece algumas fontes importantes acerca do protagonismo feminino e da atuação das mulheres indígenas.

REFERÊNCIAS

LASMAR, Cristiane. Mulheres indígenas: representações. **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 7, n. 1 e 2, p. 143-156, 1 jan. 1999. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/ref/article/view/11989/11264>. Acesso em: 6 set. 2021.

NEVES, K. & KAUSS, V. Reflexões sobre as representações da mulher indígena na sociedade brasileira. **E-escrita - Revista do curso de Letras da Uniabeu**. Nilópolis, v.2, n. 5, p. 78 - 80, 2011. Disponível em: <https://revista.uniabeu.edu.br/index.php/RE/article/view/184>. Acesso em: 11 set. 2021.

Fontes documentais

Jornal TKJ - 059. Acervo CEDOC Antônio Brand, Núcleo de Estudos e Pesquisas das Populações Indígenas/NEPPI, Universidade Católica Dom Bosco/UCDB, Campo Grande-MS.

Jornal TKJ - 1167. Acervo CEDOC Antônio Brand, Núcleo de Estudos e Pesquisas das Populações Indígenas/NEPPI, Universidade Católica Dom Bosco/UCDB, Campo Grande-MS.

Jornal TKJ - 1257. Acervo CEDOC Antônio Brand, Núcleo de Estudos e Pesquisas das Populações Indígenas/NEPPI, Universidade Católica Dom Bosco/UCDB, Campo Grande-MS.

Jornal TKJ - 1794. Acervo CEDOC Antônio Brand, Núcleo de Estudos e Pesquisas das Populações Indígenas/NEPPI, Universidade Católica Dom Bosco/UCDB, Campo Grande-MS.

Jornal TKJ - 189. Acervo CEDOC Antônio Brand, Núcleo de Estudos e Pesquisas das Populações Indígenas/NEPPI, Universidade Católica Dom Bosco/UCDB, Campo Grande-MS.

Jornal TKJ - 2718. Acervo CEDOC Antônio Brand, Núcleo de Estudos e Pesquisas das Populações Indígenas/NEPPI, Universidade Católica Dom Bosco/UCDB, Campo Grande-MS.

Jornal TKJ - 2942. Acervo CEDOC Antônio Brand, Núcleo de Estudos e Pesquisas das Populações Indígenas/NEPPI, Universidade Católica Dom Bosco/UCDB, Campo Grande-MS.

Jornal TKJ - 3114. Acervo CEDOC Antônio Brand, Núcleo de Estudos e Pesquisas das Populações Indígenas/NEPPI, Universidade Católica Dom Bosco/UCDB, Campo Grande-MS.

Jornal TKJ - 3864. Acervo CEDOC Antônio Brand, Núcleo de Estudos e Pesquisas das Populações Indígenas/NEPPI, Universidade Católica Dom Bosco/UCDB, Campo Grande-MS.

Jornal TKJ-1251. Acervo CEDOC Antônio Brand, Núcleo de Estudos e Pesquisas das Populações Indígenas/NEPPI, Universidade Católica Dom Bosco/UCDB, Campo Grande-MS.



CAPÍTULO 3

UM ESTUDO SOBRE O RACISMO NEGRO E INDÍGENA: CONTRIBUIÇÕES PARA OS DIREITOS HUMANOS¹

Daniele Gonçalves Colman²

DOI: 10.46898/rfb.9786558892700.3

¹ Trata-se da versão revisada do artigo publicado no evento: Congresso Internacional de Direitos Humanos (2019).

² Doutoranda em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Católica Dom Bosco. E-mail: danielcolmann@hotmail.com

INTRODUÇÃO

Vinculado ao grupo de pesquisa/CNPq – Educação Intercultural e Povos Tradicionais, do Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado e Doutorado da Universidade Católica Dom Bosco/UCDB, o capítulo busca realizar reflexões sobre o racismo a partir dos estudos da colonialidade e interculturalidade, pensando nas contribuições para o Direitos Humanos. Nesse sentido, o racismo negro e indígena é uma discussão, ainda tímida, na sociedade. Apesar das crescentes produções acadêmicas e leis que amparam e refletem sobre essas duas temáticas nas mais variadas áreas do conhecimento, presenciamos ações eurocêntrica/coloniais, até porque “[...] o racismo visa principalmente não a intolerância daquele que é diferente, mas sim medo e o horror da semelhança escondida na diferença” (MUNANGA, 1994, p.183), mediante a isto, exclui, classifica, hierarquiza, homogeneiza e acirra as relações de poder. “O racismo expressa a convicção de que certa categoria de seres humanos não pode ser incorporada à ordem racional, seja qual for o esforço que se faça” (BAUMAN, 1998, p. 87), ou seja, estabelece fronteiras de exclusão para os que não se enquadram dentro do modelo ideal de uma sociedade pensada a partir da lógica moderna, pois, “o racismo é estritamente um produto moderno. A modernidade tornou possível o racismo” (BAUMAN, 1998, p. 83).

Algo que, mediante o inventado antropocêntrico pensamento de que existe humanidade e uma sub-humanidade, isto Krenak (2019) coloca como, “os quase-humanos são milhares de pessoas que insistem em ficar fora dessa dança civilizada, da técnica, do controle do planeta. E por dançar uma coreografia estranha são tirados de cena, por epidemias, pobreza, fome, violência dirigida” (p. 70), a classificação dos ditos humanos ao sub-humanos é o racismo, que leva a esta reação em cadeia do processo de silenciamento, apagamento e morte. Como bem coloca Krenak (2019) a humanidade esqueceu que é natureza.

Nesta perspectiva, o capítulo em questão resulta de algumas discussões que problematiza os atravessamentos da colonialidade presente na educação e que, implicam nas diferenças presentes no âmbito educacional como um todo. (COLMAN, 2018).

INTER/MULTICULTURALIDADE: DISCUSSÕES PARA DESCONSTRUIR O RACISMO

As discussões do autor José Marín (2009), nos chama atenção, principalmente quando adota a intermulticulturalidade na perspectiva de reconhecimento mútuo de todas as culturas, sem hierarquização. Analisa a descolonização do saber e do

poder num contexto de dominação cultural, social, econômica e político “Foi a *racialização* das relações de poder entre as novas identidades sociais e geoculturais que legitimou o caráter eurocentrado do padrão de poder” (SÍVERES e SANTOS, 2013, p. 130), em que, a biodiversidade e a diversidade cultural e suas significações simbólicas dos saberes locais não são respeitadas, mas, diminuídos pelos saberes universais impostos pela cultura dominante.

A revalorização das línguas e culturas locais e na adaptação de suas possibilidades ao contexto global atual é apontado pelo autor como um desafio para a educação. Essa discussão foi pontuada pelo professor José Marín, durante um colóquio organizado pelo PPGE/UCDB (2016), onde apresentou que “a escola era um inseticida cultural”. Nessa fala entende-se que a escola ao impor um conhecimento oficial como universal e válido, bem como, um idioma oficial destrói todo um patrimônio simbólico e cultural preservado pela língua. Por outro lado, a escola pode proporcionar a perspectiva da intermulticulturalidade como uma forma de descolonização do poder e do saber em prol de um projeto viável de sociedade para o respeito a diferença. Nesse sentido Ferre (2001) aponta o processo educativo como meio potente pois,

Educar na diversidade respeitando a identidade de cada um, aceitar e respeitar as diferenças a partir da igualdade entre os seres humanos, poderiam ser frases de manual não por repetidas menos vazias, eufemísticas e adaptáveis a qualquer enfoque que se queira dar à educação hoje. (FERRE, 2001, p.197)

A perspectiva intercultural possibilita a descolonização do saber, com isso, propõe fazer uma análise epistemológica de visões de mundo ao “assumir a interculturalidade como perspectiva, possibilita-nos o reconhecimento e a valorização de outros sistemas culturais, para além de toda a hierarquização, em um contexto de complementaridade que possibilita a construção de um diálogo” (MARÍN, 2009, p. 128). Diálogo este impossibilitado pelo racismo.

Ao problematizar o racismo, Fanon (2008) nos mostra que o racismo ocorre por ação do racista e de forma independentemente de proporção numérica entre brancos e negros de um meio. A oposição entre o negro e o branco tem início quando este questiona a humanidade daquele, ou seja, a existência do branco só é possível pela existência do negro, a superioridade de um só pode existir ante a inferioridade do outro, sendo assim, “a inferiorização é o correlato nativo da superioridade europeia. Precisamos ter a coragem de dizer: *é o racista que cria o inferiorizado*” (FANON, 2008, p. 90), sendo assim, o negro é desumanizado, ele tenta se humanizar ou ao menos tenta se igualar ao branco para ter sua humanidade reconhecida, nesta relação

de co-dependência da própria existência se baseia o racismo para a manutenção da lógica neoliberal, capitalista e da modernidade/colonialidade.

A lógica da modernidade/colonialidade fragmenta a cultura e natureza, esta fragmentação é o eixo fundamental para uma melhor visão global em seu desafio epistemológico. Com isso podemos analisar as relações de poder entre as culturas dominantes e dominadas, em que saber é poder, “O saber é um dos pontos de sustentação da dominação, em todos os territórios das atividades humanas” (MARÍN, 2009, p.129), pois, quem sabe detém o poder, impõe sua visão de mundo ao dominado utilizando do sistema educativo e outras instituições como meio de manutenção da dominação e hierarquização. Isso pode ser pensado a partir de práticas racistas pois, “estamos imersos em relações de poder e de dominação política e cultural, nem sempre percebemos que aprendemos a ver as diferenças e as semelhanças de forma hierarquizada: perfeições e imperfeições, beleza e feiúra, inferioridade e superioridade” (GOMES, 2005, p. 51), o racismo só confirma que “somos pragas do planeta, uma espécie de ameba gigante” (KRENAK, 2020, p. 9), estamos tão alienados, tão míopes, para não dizer cegos de que, fomos nós com a ideia antropocêntrica de humanidade que inventamos e seguimos alimentando o racismo.

Enquanto instituições de manutenção do pensamento moderno, “a importância da educação se revela à medida que é no território histórico e cultural que se constrói o imaginário de toda a sociedade” (MARÍN, 2009, p.130), esse imaginário está presente na organização do tempo escolar, se pararmos para pensar se parece muito com o de uma fábrica, sobre isto, encontramos enfoque em Marques; Oliveira e Monteiro (2015) quando afirma que, “dessa forma, a educação assume o “ciclo de produção e consumo”, próprio da lógica econômica, em sua organização temporal. O que prevalece é a busca de uma racionalização da ação pedagógica visando aumentar sua capacidade de produção” (MARQUES; OLIVEIRA e MONTEIRO, 2015, p. 226).

A globalização está fundamentada na lógica neoliberal, do lucro a qualquer preço e da exploração de mão de obra barata, o que se estende aos indígenas, pois, “a modernização jogou essa gente do campo e da floresta para viver em favelas e em periferias, para virar mão de obra em centros urbanos” (KRENAK, 2019, p. 14), a perversidade do sistema é aguda nos países do Sul, com a possibilidade de pagar salários baixos devido a abundância de mãos de obra. Convém relacionar os benefícios que a globalização traz para os países com as muitas desvantagens como, desemprego, exclusão social, desigualdades econômicas, depredação da natureza

e, consequentemente acréscimo desigualdades étnico-raciais, pois, estas desvantagens se dão em cores, etnicidades, fenótipos e gênero.

Em uma interpretação histórica desde a colonização ao pós-colonialismo nos continentes da América, Ásia, África e Oceania, em que a análise cultural representou a dominação cultural e a imposição hegemônica, que não respeitou a diversidade e nem preservou a pluralidade para uma convivência democrática, o resultado da interpretação é de que não há uma sociedade de modelo viável, por isso o desafio é, romper com a exclusão e propor dignidade humana. Mas, uma humanidade que esteja ciente e comprometida com sua pertença à natureza, “temos que abandonar o antropocentrismo; há muita vida além da gente, não fazemos falta na biodiversidade. Pelo contrário” (KRENAK, 2020, p. 81), nesse sentido não há como dialogar com o capitalismo. Pensar em construir formas outras de viver a base de suas ideias seria como diz Krenak (2020) metaforicamente como, consertar a carcaça de um carro velho, mas o motor segue sendo o mesmo problemático, comungando com o pensamento do autor “[...] na epistemologia ocidental, a ideia de outro mundo é apenas um outro mundo capitalista consertado [...] um mundo velho e canalha fantasiado de novo. Definitivamente, eu não estou afim de contribuir para pagar essa conta: para mim, não vale o conserto” (p. 68), ou seja, “ele não é um ente, mas um fenômeno que afeta a vida e o estado mental das pessoas no planeta inteiro – não vejo como dialogar com isso”. (KRENAK, 2020, p. 69). O que provooco aqui é pensar em formas de “bem viver”, o bem viver sim, pensa a humanidade indissociável da natureza, aliás, tudo no planeta Terra é natureza, parafraseando o líder e ambientalista indígena Ailton Krenak (2020).

Nesta perspectiva nos deparamos com o paradoxo do discurso da globalização que está relacionada a ausência de respeito aos Direitos Humanos e aos princípios fundamentais a dignidade humana que esvaziam o discurso de respeito a biodiversidade e a própria vida. Em meio a isto, a migração parece ser a saída para muitos que saem dos países pobres para os ricos, mesmo que isto fosse garantia de superar a pobreza e se sentir pertencente de outra classe social com privilégios, Marín (2009) explica que, “Os pobres buscam nos países ricos espaços de sobrevivência que não são acolhedores, nem generosos. Os casos de maus tratos, de racismo e de xenofobia que sofrem os imigrantes são inumeráveis” (p.136), a promessa de bem-estar vendida pelo discurso do desenvolvimento e progresso. Um bem-estar a custo do mal-estar, da exclusão, da violência, da miséria e por que não falar, da morte. Essa promessa tem orientado aquilo que Krenak (2020) chama de desenvolvimento vendido por um grupo pequeno que detém a “grana” as custas burras, tolas e alienadas de devorar o planeta e depois descobrir que não se pode comer dinheiro. O que eu

chamo de comprar vida com morte e comprar paz com guerra, uma incoerência ao extremo.

No esforço em pensar um projeto viável de sociedade, Marín (2009) propõe, pensar no desafio ecológico, ético e da dignidade humana, no desafio social no econômico e nos efeitos da globalização no domínio da educação, questionando as verdade e certezas universais impostas. Enquanto “o desafio ecológico traduz-se pelo respeito à biosfera e pelo respeito à biodiversidade” (idem, p.139), assistimos à destruição sistemática dos ecossistemas para a industrialização e pela colonialidade da natureza e da própria vida que “torna possível desconsiderar os modos de ser, de conhecer e de se organizar destes povos e, assim, subalternizá-los sustentando a matriz racista que constitui a diferença colonial na modernidade” (FLEURI; GARCIA, 2015, p. 19). Daí a urgência em repensar “a aliança vital entre natureza e cultura, como fundamento essencial na construção do saber científico e tecnológico” (MARÍN, 2009, p. 139). Pois o que acompanhamos é um pensamento científico que não pensa na natureza e nos efeitos e perigos que as tecnologias podem causar quando a desequilibram, levando conseqüentemente a muitas catástrofes e destruições. Marín (2009) traz White (1973) para dizer que “a educação é um campo onde se pode produzir a reconciliação entre a natureza e a cultura, a partir disso nos convida a repensar nossa visão de mundo, pensando desde as origens da crise ecológica contemporânea” (p. 139). A educação é um espaço potente para o giro-epistemológico, educar para bem viver, e para isto, educar para “parar de nos desenvolver e começar a nos envolver” (KRENAK, 2020, p. 24), nos envolver, por exemplo, na luta pelo fim do racismo negro e indígena, isso só será alcançado na ação sistemático do educar para enxergar o outro e sua diferença, quando aprendermos que “[...] os seres humanos não são os únicos seres interessantes e que têm uma perspectiva sobre a existência. Muitos outros também têm” (KRENAK, 2019, p. 32), isso pode parecer tão óbvio para uns e absurdo para outros, mas, é esta ideia que alimenta o racismo.

Pensar no desafio ético e na dignidade humana é pensar que o respeito com o outro é a base da construção humana, quesito primordial para pensar um novo projeto de sociedade. “A dignidade nos permite ocupar um lugar na sociedade, sustentada no reconhecimento e respeito de nossos direitos” (MARÍN, 2009, p. 140), a partir do “reconhecimento construímos nossa identidade”, com isso, acrescenta que, a educação tem papel fundamental em reconstruir a autoestima e “na proteção e preservação da dignidade” (Idem, p. 140), em ter orgulho de ser, valorizar sua identidade, propor espaços de reconhecimento e pertencimento, aceitar que não somos todos iguais, nos completamos na diferença e subjetividades para compor isso que nominamos sociedade. Concordamos e acrescentamos que, a globalização

com seus paradoxos e incoerências nos mostram o quão perverso é a exclusão pois, “vivemos num período no qual as mais repugnantes formas de desigualdade e de discriminação sociais se tornam politicamente aceitáveis” (SANTOS, 2019, p. 7) e, mais da metade da humanidade vive, nas fronteiras da exclusão, racializadas, estereotipadas, marginalizadas e em condições miseráveis, violentas e mortais.

Para trabalhar contra a depreciação, auto depreciação e racismo que historicamente tem justificado a dominação, concordamos com Marín (2009) em adotar uma prática intermulticultural, pois é preciso que os/as professores/as passem a desconstruir o egocentrismo antropoceno, desenvolver uma ver/ouvir/sentir sensível, ou seja, aprender a enxergar e escutar o outro, valorizar as culturas, saberes, visões de mundo, os corpos com formas e cores diferentes e os diferentes idiomas e formas de linguagens, sem impor modelos e mecanismos oficiais e fixos que destroem, apagam e diminuem culturas e todo um patrimônio simbólico e cultural, ou seja, promover processos educativos na contra mão do genocídio físico, simbólico e cultural. Reconhecemos, “ser possível e desejável que a escola se constitua em lugar no qual se articulem diferentes saberes, conhecimentos e culturas” (MOREIRA e CANDAU, 2014, p. 14). Não pretendemos responsabilizar professores/as, mas compreendemos que são agentes capazes de abrir espaços em suas salas de aula, para subverter a lógica que fundamenta o racismo.

Refletir sobre a educação e suas instituições, construir conhecimentos e didáticas para proceder a suas ações já não é mais a tarefa de alguns indivíduos, e sim uma tarefa que compromete a todos, que se confronta com múltiplos desafios entre o racismo. O desafio é segundo Marín (2009) quando “o individualismo encarna um egocentrismo no qual se incorporam os novos valores que asseguram o êxito, como a competitividade, a mobilidade, o pragmatismo, o utilitarismo e a monetarização das relações humanas” (p. 143). Acrescenta ainda que, “a concepção neoliberal não considera uma realidade na qual o homem não se constrói só, em que todos nós nos construímos mutuamente e onde não pode existir o ‘eu’ sem o ‘tu’” (MARÍN, 2009, p. 144), algo que os povos indígenas, quilombolas entre outros grupos sociais que se organizam em comunidade já praticam, e como diz Krenak (2020) “Não conheço nenhum sujeito de nenhum povo nosso que saiu sozinho pelo mundo. Andamos em constelação” (KRENAK, 2020, p. 39), e segundo o autor isso não é poesia, mas sim, o modo de viver e outros autores como Meliá (1999), Acosta (2019) entre outros, vão chamar de filosofia de vida.

Adotar a perspectiva intermulticultural, que admita a igualdade dos conhecimentos, sem categorização e sem hierarquização que rompa com o racismo e com

o etnocentrismo, permita a revalorização dos saberes outros para compartilhá-los e com isso romper com a ideia de que a razão euro/ocidental é a única fonte de conhecimento, e que, permita relacionar os conhecimentos outros com os universais.

Mediante o processo de descolonização do saber e do poder, é importante “pensar localmente para poder atuar globalmente” (MARÍN, 2009, p. 149), o que Krenak (2020) chama de atuar no micro para contaminar o macro. E com isso não destruir a biodiversidade, fragmentar as famílias, excluir e marginalizar os saberes e os seres do outros, mas sim, adotar meios educativos que viabilize a construção de bons viveres como um modo de vida, ou como filosofia de vida, de respeito a biodiversidade e o ecológico, ética e de dignidade humana, em que, a natureza e cultura ande de mãos dadas, até porque não há cultura sem a natureza, assim como não há humanidade sem natureza, nesse sentido “o *ava haicha*¹ é uma fonte de inspiração, não uma simples condescendência para povos minoritários” (MELIÁ, 1999, p. 16), ou seja, os indígenas nos ensinam que para sobrevivermos precisamos manter uma relação de respeito com os demais integrantes da natureza.

As contribuições pedagógicas propostas aqui como, a perspectiva intermulticultural não nasceu teoria, nasceu dentro e a partir das filosofias de vida dos povos indígenas (WALSH, 2009), e por isso “atende aos propósitos dos atores sociais que incomodam, resistem, lutam, reivindicam e cobram direitos garantidos pela legislação, mas que é instável na prática das políticas públicas” (COLMAN, 2018, p. 51). E nesse sentido “o grande desafio para a educação inter/multicultural é tornar a escola num lugar privilegiado de comunicações interculturais” (STOER, 2008, p. 203), na mesma direção, Xavier (2010), nos apresenta que mesmo em meio aos enfrentamentos de culturas e identidades o espaço escolar precisa ensinar a viver do lado de fora da escola, assim como, passar conteúdos que façam sentido aos diferentes grupos de alunos, pois, “a escola precisa ser vista como um espaço para aprender a aprender a viver” (p. 95). A escola precisa acima de tudo, ser um espaço para se aprender a viver harmoniosamente as relações “interétnicorraciais” e desconstruir conteúdos racistas. Nesta perspectiva pensamos nas inclusões das temáticas afro e indígena nos currículos escolares garantidos pela Lei nº 11.645/2008, inclusão que permite, um discurso antes silenciado, como também enxergar os sujeitos antes invisibilizados pela colonialidade racista e homogeneizante que, ignora as diversidades étnico-raciais e culturais “isso tem sido o grande desafio para construir este diálogo: subverter o olhar, a escuta, a narrativa, a compreensão” (NASCIMENTO, 2014, p. 38). A partir destas afirmativas enfatizamos que é preciso discutir a colonialidade

1 Segundo Meliá e Guasch (2005, p. 31), *ava* significa “índio, hombre, individuo, persona [decirle ava a uno puede ser un insulto y una albanza]” e *haicha* significa “como [com verbos]; ejapose háicha: hozlo como quieras (hacerlo)”. (Idem, ibidem, p. 31). Portanto, *ava haicha*, significa, como indígena e/ou modo indígena.

pois, permite-nos compreender a continuidade das formas coloniais de dominação após o fim das administrações coloniais, a colonialidade está concentrada em três campos: poder, saber, ser.

A colonialidade do poder é uma classificação social baseada na hierarquia racial e sexual; de cima pra baixo: branco, mestiço, índio, negro, etc., o modo como a ideia de raça e racismo se torna o princípio organizador que estrutura todas as múltiplas hierarquias do sistema-mundo. Nos apropriamos de Walsh (2009) para pontuar que a colonialidade do saber está no pensamento moderno que se articulou para marginalizar, silenciar, invisibilizar e estereotipar os conhecimentos produzidos e localizados fora de seus parâmetros, ou seja, fora da Europa, o centro que legitima a produção do conhecimento. A colonialidade do ser parte de questionamentos para com a colonialidade do poder, principalmente para responder algumas perguntas que foram surgindo devidos aos efeitos da colonialidade na experiência de vida e não somente na mente dos sujeitos subalternizados, até porque, “a colonialidade do poder nos últimos anos esteve em pleno processo de reacomodação dentro dos desígnios globais ligados a projetos de neoliberalização e das necessidades do mercado; eis aí a ‘recolonialidade’” (WALSH, 2009, p. 16).

Compreendo os movimentos sociais (negros e indígenas) e suas trajetórias no que se refere as conquistas de direitos tão significativos para esses grupos quanto para a sociedade brasileira. É importante compreender que são direitos conquistados em inúmeras lutas invisibilizadas na História do Brasil, assim como as leis e direitos não foram exigências advinda do bem querer do Estado. A Lei nº 10.639 é fruto e conquista do movimento negro, uma lei desengavetada pelo então Deputado Ben Hur Ferreira e pela deputada e professora Esther Pillar Grossi, ambos do Partido dos Trabalhadores (PT) e militantes, sendo ela aprovada no ano de 2003 pelo Presidente da República Luís Inácio Lula da Silva. Assim como anos depois o movimento indígena pressiona a aprovação da Lei nº 11.645/2008. A implantação das leis e das ações afirmativas estão, “para além do reconhecimento, o desdobramento das ações efetivadas na escola, na autoestima de estudantes negros e negras tem sido um elemento de constatação das pesquisas”. (COELHO e SOARES, 2015, p. 600)

A inserção destas leis nos currículos escolares exige uma formação sensível a diferença, porque é preciso enxergar sua implementação como resultado de luta da minoria social “por direitos a educação, a justiça, a liberdade cultural, a ascensão, e entre muitos outros, inclusive, a de protagonismo na produção histórico-cultural do país” (COLMAN, 2018, p. 31). Exige comprometimento e uma postura epistemoló-

gica para educar por meio de pedagogias intermulticulturais em que os movimentos sociais e culturais sejam atores e autores, para saírem do lugar historicamente marginalizado, subalternizado e invisibilizado ao qual as pedagogias colonizantes e modernas os colocaram, por isso concordamos com Arroyo (2012) que:

A diversidade de movimentos sociais aponta que não podemos falar de uma pedagogia nem estática nem em movimentos, mas de pedagogias antagônicas construídas nas tensas relações políticas, sociais e culturais de dominação/subordinação e de resistência/afirmação de que eles participam. Todas as pedagogias fazem parte dessas relações políticas conflitivas de dominação/reação/libertação. Os movimentos sociais se afirmam atores nessa tensa história pedagógica. (ARROYO, 2012, p. 39).

Com isso, concordamos com a importância de uma pedagogia intermulticultural como “a construção de uma noção e visão pedagógica que se projeta muito além dos processos de ensino e de transmissão de saber, que concebe a pedagogia como política cultural” (CANDAU e OLIVEIRA, 2010, p. 28), estratégia e práticas de combate ao racismo, por ser, “uma luta decolonial de poder e de saber, para os afrodescendentes a colonialidade do ser é fator relevante nas disputas epistêmicas no campo educacional” (CANDAU e OLIVEIRA, 2010, p. 37). E por entenderem que a escola é um espaço promissor e potente para a desconstrução do racismo e seus impactos na sociedade é que, os movimentos sociais tencionam as instituições educativas a contemplarem as diferenças culturais e étnicas e, nesse sentido o campo educacional assume a responsabilidade na construção de possibilidades de pensar lógicas sociais outras, bem como, uma sociedade outra que, respeite as diferenças e as contribuições sócio/histórico/cultural e os saberes dos grupos étnicos e sociais e suas outras pedagogias.

Isto é possível quando há a compreensão da cultura como uma produção do homem sociohistoricamente construída, bem como, a ideia de mundo é uma construção nossa, e se é uma construção existe a possibilidade de mudá-la, ressignificá-la e, parafraseando Fanon (2008) “não basta apenas mudar nossa forma de ver o mundo, mas também é preciso mudar o mundo”. É na perspectiva de mudar o mundo ou, como vemos o mundo que os movimentos sociais e culturais questionam e tencionam as “pedagogias e políticas que insistem em manter fortificações que dificultam crianças, jovens, adultos e pobres de ocuparem espaços de direito nas escolas e nas universidades, valendo-se de meios excludentes” (COLMAN, 2018, p. 50), e no sentido de evitar essa violência, pois a exclusão não deixar de ser uma violência é que os movimentos sociais somam força com os Direitos Humanos para a garantia do mesmo. Por isto apontamos a emergência de implementar práticas pedagógicas intermulticulturais para a valorização de nossa diversidade étnico-racial e cultural e o direito a diferença no ambiente escolar assim como, para além dele, para a vida.

Isso porque a perspectiva da intermulticulturalidade é “uma maneira de atuar, de intervir, de transformar a dinâmica social” (SACAVINO, 2009, p. 163), e com práticas e objetivos contra hegemônico subverter currículos monoculturais ao permitir e provocar pensamentos e reflexões transgressoras ao projeto desumanizante da modernidade/colonialidade o qual seus princípios fundantes é o racismo que, fere violentamente os princípios dos Direitos Humanos e da própria humanidade. E como afirma Krenak (2020),

Acho gravíssimo as escolas continuarem ensinando a reproduzir esse sistema desigual e injusto. O que chamam de educação é, na verdade, uma ofensa à liberdade de pensamento, é tomar um ser humano que acabou de chegar aqui, chapá-lo de ideias e soltá-lo para destruir o mundo. Para mim isso não é educação, mas uma fábrica de loucura que as pessoas insistem em manter. (KRENAK, 2020, p. 102)

É no sentido de pensar outra educação, outros currículos que esse trabalho foi construído, em comunhão com as ideias dos autores com os quais dialoguei que atrevo evidenciar, temos muito a aprender com esses outros, os indígenas, os negros, quilombolas e tantas “outras ilhas” como diz Krenak (2020), o autor citado para descrever o que a escola tem fabricado. É possível que a partir dessas aprendizagens com os “saberes outros” possamos encontrar meios para o “giro-epistemológico” e não mais fabricar, mas educar para “bons viveres” e nessa outra lógica não cabe o racismo.

PARA NÃO CONCLUIR

Evidentemente não esgotam aqui as discussões e reflexões que as leituras provocam. Porém, intentei trazer as que mais contribuíram para a construção deste texto acadêmico como, para minha formação pessoal, acadêmica e militante. Militância por uma educação radicalmente democrática em que, as diferenças étnico-raciais, culturais e sociais tenham vez, voz e visibilidade. Uma educação engajada e politicamente comprometida em construir/promover respeito a diversidade e diferenças dos sujeitos que na sociedade ainda sofrem com o racismo, violência, estigma da cor, preconceito, marginalização, exclusão étnico-racial/cultural/social, entre outras tantas mazelas que o sistema os submetem.

Nessa direção propomos um currículo educacional intermulticultural por entender que seja o mais adequado para abranger o leque de complexidade que as diferenças étnico-raciais nos proporcionam quanto a análise crítica e pós-crítica. Tendo o racismo como eixo central de análise propus neste artigo contribuir com as discussões acerca de algumas das dimensões epistemológicas que envolvem a abordagem sobre, educação para as relações étnico-raciais e culturais como, colo-

nialidade, decolonialidade, inter/multiculturalidade, bem viver, relações de poder, diferença, movimentos sociais, globalização, capitalismo, desigualdades sociorraciais e culturais, saberes, exclusão e entre outras, ainda, intentei trazer uma pequena discussão sobre as leis 11.645/08 e 10.639/03 que, proporcionam e provocam discussões e diálogos nos meios acadêmicos e escolares sobre as abordagens aqui expostas, e em meio a isto ressalto que os movimentos sociais, negro e indígena são protagonistas tanto na elaboração quanto na implantação e implementação das referidas leis. Pensamos que ainda há lacunas a serem preenchidas e que provavelmente resultará em outras leituras e escritas.

REFERÊNCIAS

ACOSTA, Alberto/Tradução de Tadeu Breda. **O Bem Viver: uma oportunidade para imaginar outros mundos**. São Paulo: Autonomia Literária, Elefante, 2019.

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

BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade e holocausto**. Rio de Janeiro/RJ: Zahar, 1998.

CANDAU, Vera Maria Ferrão; OLIVEIRA, Luiz Fernandes de. Pedagogia decolonial e educação antirracista e intercultural no Brasil. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v.26, n. 1, p. 15-40, abr., 2010.

COELHO, Wilma de Nazaré Baía; SOARES, Nicelma Josenila Brito. A Implementação das Leis Nº 10.639/2003 e Nº 11.645/2008 e o Impacto na Formação de Professores. **Educ. Foco**, Juiz de Fora, v.21, n.3, p. 573-606, set. / dez. 2016.

COLMAN, Daniele G. **A implementação da Lei nº 11.645/2008 no Ensino Fundamental**. 2018, 131 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Católica Dom Bosco.

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

FERRE, Nuria Pérez de Lara. Identidade, diferença e diversidade: manter viva a pergunta. In: LARROSA, Jorge e SKLIAR, Carlos (Orgs.). **Habitantes de Babel: políticas e poéticas da diferença**. Belo Horizonte: Autêntica, 2001. p. 195-214.

FLEURI, Reinaldo, GARCIA, Regina Leite. Contribuições latino-americanas para as pesquisas e práticas interculturais. In: GARCIA, Regina Leite; ESTEBAN, Maria Teresa; SERPA, Andréa. (Orgs.). **Saberes cotidianos em diálogo**. Petrópolis: De Petrus; FAPERJ, 2015. p. 11-51.

GOMES, N. L. Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão. In: BRASIL. Ministério da Educação. **Educação antirracista: caminhos abertos pela Lei Federal n. 10.639/03**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005. p. 39-62.

KRENAK, Ailton. **Ideias para adiar o fim do mundo**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

KRENAK, Ailton. **A vida não é útil**. São Paulo: Companhia das Letras, 2020.

MARÍN, José. Interculturalidade e descolonização do saber: relações entre saber local e saber universal, no contexto da globalização. **Visão Global**, Joaçaba, v. 12, n. 2, p. 127-154, jul./dez. 2009.

MARQUES, Luciana Pacheco. Cotidiano escolar e diferenças. **Educação em foco**, Juiz de Fora, v. 17, n. 1, p. 101-117, mar. / jun. 2012

MARQUES, Luciana Pacheco; OLIVEIRA, Cristiane Elvira de Assis e MONTEIRO, Sandrelena da Silva. Os usos dos tempos no cotidiano escolar. **Revista: Diálogo e Educação**, Curitiba, v. 15, n. 44, p. 223-243, jan./abr. 2015

MELIÁ, Bartolomeu. Educação indígena na escola. **Cadernos Cedes**, ano XIX, nº 49, p. 11-17, dez., 1999.

MELIÁ, Batolomeu S. J.; GUASCH, Antonio S. J. **Diccionario básico**: Guaraní/Castellano, Castellano/Guaraní. Asunción/Paraguay: Centro de estudios paraguayos, Antonio Guasch. 2005.

MOREIRA, Antonio Flávio; CANDAU, Vera Maria. Introdução. In: MOREIRA, Antonio Flávio; CANDAU, Vera Maria (Org.s). **Multiculturalismo**: diferenças culturais e práticas pedagógicas. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

MUNANGA, Kabengele. Identidade, cidadania e democracia: algumas reflexões sobre os discursos anti-racistas no Brasil. In: SPINK, Mary Jane Paris (Org.) **A cidadania em construção**: uma reflexão transdisciplinar. São Paulo: Cortez, 1994. p. 177-187.

NASCIMENTO, Adir Casaro. Fronteiras étnico-culturais e fronteiras da exclusão e o diálogo com as culturas ancestrais: uma construção difícil, mas possível. In: Dossiê: "Inter/multiculturalidade e formação de professores". **Série-Estudos - Periódico do Programa de Pós-Graduação em Educação da UCDB**. Campo Grande, MS, n. 37, p. 33-46, jan./jun. 2014.

SACAVINO, Susana Beatriz. **Democracia e educação em direitos humanos na América Latina**. DP et Alii, 2009.

SANTOS, Boaventura de Souza Santos. **O fim do império cognitivo**: afirmação das epistemologias do Sul. 1ª ed. Belo Horizonte: Autentica, 2019.

SÍVERES, Luiz e SANTOS, José Roberto de Souza. O conhecimento como princípio da colonialidade e da solidariedade. **Conjectura: Filosofia e Educação**, Caxias do Sul, v. 18, n. 3, p. 124-137, set./dez. 2013.

STOER, Stephen. R. Desocultando o voo das andorinhas: educação inter/multicultural crítica como movimento social. **Educação, sociedade e culturas**, n. 26, p. 185-211, 2008.

WALSH, Catherine. Interculturalidade, Crítica e pedagogia Decolonial: in-surgir, re-existir e reviver. In: CANDAU, Vera Maria. (org.). **Educação Intercultural na América Latina**: entre concepções, tensões e propostas. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2009. (p. 12-43)

XAVIER, Maria Luisa. Escola contemporânea: o desafio do enfrentamento de novos papéis, funções e compromissos. IN: BUJES, Maria Isabel H. e BONIN, Iara T. (Orgs.). **Pedagogias Sem Fronteiras**. Org. Canoas: Ed. ULBRA, 2010.

CAPÍTULO 4

FORMAÇÃO E INTERCULTURALIDADE: POSSIBILIDADES INVESTIGATIVAS¹

Fábio da Penha Coelho²

DOI: 10.46898/rfb.9786558892700.4

¹ Trata-se da versão revisada do artigo publicado no evento: SemiEdu 2021 – Seminário Educação/UFMT.

² Doutorando em Educação no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Católica Dom Bosco. E-mail: fabiocoelho@unemat.br

INTRODUÇÃO

A educação vive num modelo capitalista de sociedade, com divisão de classes, onde uma minoria de classe dominante impõe sua cultura, objetivos e seus valores, como sendo universal. Neste contexto, a instituição de ensino fornece a formação no modelo/programa capitalista dois dos mais importantes elementos para reprodução de sua forma de trabalho; a reprodução de suas habilidades e a reprodução de sua submissão, às regras de ordem estabelecida por determinadas classes sociais.

Na especificidade da ação docente, a compreensão histórica dos processos da formação humana, a organização do trabalho pedagógico e a produção de conhecimentos devem representar como eixos importantes e articuladores das propostas curriculares dos cursos de formação de professores na perspectiva da e na transformação social.

Portanto, na construção do conhecimento, há que se ponderar sobre a natureza da formação do pesquisador e as implicações de uma ideia globalizada que, entre suas características, supervaloriza áreas do conhecimento de interesse do capital.

Por esta razão a necessidade da consolidação da universidade na produção e democratização do conhecimento, buscando refletir sobre sua relação com a escola pública na formação profissional, onde existem possibilidades concretas de superação dos problemas enfrentados por ambas no cumprimento de transformações reais no “chão da escola e da universidade”. A formação de professores ao longo do tempo tem se destacado por relevantes preocupações e principalmente por debates de todos os segmentos ligados ao campo da Educação.

Desenvolver perspectivas na formação do professor pela articulação da Interculturalidade e Identidade entre ensino/pesquisa significa criar espaços para avaliação crítica da ação docente contribuindo para o processo na construção, ressignificação e socialização do conhecimento, bem como para futura possibilidade de reinterpretações de significados e inovações nas práticas pedagógicas e culturais.

Segundo Gómez (1992), esses processos constituem o pensamento crítico do profissional/professor, com o qual enfrenta as situações divergentes da prática. Nesse sentido, a formação implica pensar as exigências e desafios enfrentados pelo docente no cotidiano de suas ações, haja vista que o trabalho docente é reconhecidamente complexo, permeado por indeterminações profissionais que desafiam o docente, sempre que necessário a construir/reconstruir a prática pedagógica.

Conforme Diniz-Pereira (2006) os professores se tornam capazes e qualificados, naquilo que fazem por meio de processos de investigações de suas próprias práticas, contribuindo com mudanças positivas na cultura e bem como na identidade acadêmica e social.

Compreendo que a construção dos conhecimentos através da pesquisa é um momento de suma importância na formação de professores, sendo foco de inúmeras investigações, ressalto, contudo, que esta formação precisa compreender construir e reconstruir práticas pedagógicas em situações de dilemas, buscando através de situações de conflitos uma construção da docência a partir da construção do conhecimento através de processos investigativos conforme os projetos curriculares.

Entretanto para pensarmos nesta perspectiva, faz-se necessário considerar a raiz desse problema que está, também, vinculado ao processo de formação.

Concordo com Imbernón (2004), considera a formação como fonte geradora de problema e de produção de conhecimento, que se constitui em espaço de apropriação e construção de propostas de ensino a partir do enfrentamento das questões concretas da escola, ou seja, na qual pode se observar, analisar, pesquisar a realidade e nela intervir.

Desse ponto de vista, em uma situação ideal, os cursos de formação de professores deveriam atuar não apenas na transmissão e promoção do conhecimento profissional, mas de todos os aspectos da profissão docente, comprometendo-se com o contexto e a cultura em que estes se desenvolvem.

Diniz-Pereira (2006) evidencia que as pesquisas sobre os saberes docentes afasta-se do modelo da racionalidade técnica na medida em que centraliza a atuação do professor buscando identificar a produção do conhecimento através da mobilização e construção dos saberes.

Ainda no campo da formação de professores, Diniz-Pereira (2006) afirma que a relação entre as universidades e as escolas na educação básica tem sido um importante tema em discussão no contexto histórico e na atualidade no campo educacional brasileiro.

Contudo nas universidades, as atividades de formação de professores continuam desprestigiadas quando se pensa em atividades de pesquisa. Conforme Diniz-Pereira, (2006) à formação de docentes deve-se evidenciar e instigar uma formação que qualifique o professor para ser investigador da sua prática e bem como neste processo formativo e investigativo.

Neste sentido compreendo que a formação de professores na educação física ainda é deficiente, sendo grande o número de disciplinas que ainda mantém o enfoque acadêmico-enciclopédico e a perspectiva técnica na formação de professores, em que os cursos se descomprometem com a produção do conhecimento e enfatizam a prática da experiência como atividade espontânea, domínio da técnica, da prática.

A formação de professores nos seus percursos formativos e educativos, devem ser construídos num processo de relação entre os saberes, conhecimentos do cotidiano do professor, contribuindo para a construção da identidade pessoal, profissional e cultural do professor, através destes conhecimentos científicos.

OS PRESSUPOSTOS DA INTERCULTURALIDADE NA FORMAÇÃO

Pensando em uma Interculturalidade que dialoga, reconhece e assume as multiplicidades das diferentes práticas culturais existentes em um curso de formação de professores, busca-se a partir de determinadas possibilidades a construção da identidade pessoal e profissional, através das histórias de vida e principalmente a interação entre sujeitos de diferentes contextos culturais.

Neste contexto histórico brasileiro no campo educacional, pesquisadores como Fleuri (2003, 2018) e Candau (2012, 2016), contribuem para o debate sobre a interculturalidade como uma perspectiva mais adequada para a (des)construção de um currículo colonizador e colonizado na formação, considerando a multiplicidade, a heterogeneidade das identidades envolvidas, características de uma sociedade com múltiplos olhares e saberes.

Conforme Fleuri (2003), os estudos sobre a educação intercultural evidencia uma nova perspectiva epistemológica (FLEURI, 2003, p.23) “[...] configurando como um objeto de estudo interdisciplinar e transversal”.

Fleuri (2003) evidencia que a educação deva:

[...] ser entendida como processo construído pela relação tensa e intensa entre diferentes sujeitos, criando contextos interativos que, justamente por se conectar dinamicamente com os diferentes contextos culturais em relação aos quais os diferentes sujeitos desenvolvem suas respectivas identidades, torna-se um ambiente criativo e propriamente formativo, ou seja, estruturante de movimentos de identificação subjetivos e socioculturais. (FLEURI, 2003, p.32)

Portanto, conforme o olhar do autor existe uma relação tensa e intensa entre os diferentes sujeitos envolvidos e em desenvolvimento de suas respectivas identi-

dades, o autor propõem a educação como processo de construção identitária diante de determinado espaço social e cultural.

Para Stuart Hall (1999), as identidades culturais são plurais e inconstantes conforme a situação ou contexto envolvido, nestes os sentimentos de pertencimentos e as diferenças são acionados. Conforme o autor em determinadas situações as identidades culturais são caracterizadas como diferentes (identidade nacional, regional, étnica, de gênero, de geração, etc.), podendo prevalecer umas sobre as outras em processos de interpretação da realidade e isso, por sua vez, pode refletir-se nas ações e relações sociais.

Portanto, percebe-se o crescimento da centralidade da cultura, sendo este um elemento-chave no modo de vida contemporâneo. Assim, a expressão centralidade da cultura indica aqui a forma como a cultura penetra na vida social contemporânea [...] cultura está presente nas vozes e imagens incorpóreas que nos interpelam (HALL, 1999).

Conforme Oliveira e Daolio (2011) a interculturalidade destaca-se em uma perspectiva de integração em uma relação dialética de troca de conhecimentos e saberes construídos, diálogos e valorização das diferenças e saberes culturais. [...] no facto de se crer que nos espaços educativos se está de alguma forma sempre entre culturas: diferentes saberes, sistemas de valores, sistemas de representações e de interpretações da realidade, hábitos, formas de agir, etc. (OLIVEIRA E DAOLIO, 1999, p. 68).

Pensar a formação de professores na perspectiva da interculturalidade para e na educação implica não somente reconhecer as diferenças e/ou aceitá-las, mas fazer com que elas sejam dinâmicas, criações novas, pois, se a cultura é dinâmica, não faz sentido que a escola ignore diferentes saberes, valores e interpretações da realidade presentes nestes espaços.

Pesquisadores como Candau (2012), Fleuri (2018), destacam que a formação docente na perspectiva da educação Intercultural deve ser sustentada por uma prática intercultural que visa formar o professor para desconstruir as práticas ultrapassadas e os pressupostos da racionalidade técnica, prática e excludente na formação.

Neste sentido, Fleuri (2018) pontua que, a Interculturalidade enquanto projeto educacional busca construir e reconstruir a relação de diferentes culturas. Para o autor a interculturalidade assume principalmente o desafio de construir e possibi-

litar condições de refletir, dialogar em uma perspectiva teórica a compreensão das relações entre diferentes dimensões das práticas humanas e diferentes olhares.

A educação intercultural passa a ser concebida como construção de processos e com diferentes sujeitos que desenvolvem relações dialética entre si.

A educação necessita desenvolver processos institucionais que tornem capazes de [...] respeitar as diferenças e de integrá-las em uma unidade que não as anule, mas que ativem o potencial criativo e vital da conexão entre diferentes agentes e entre seus respectivos contextos (FLEURI, 2003).

Conforme Feuri (2018) na perspectiva intercultural, educadores e educandos não precisam desconstruir a outra cultura, mas devem considerar todo o processo próprio de relação entre as diferentes culturas, compreendidas este momento como contextos complexos entre visões de mundo diferentes. Para o autor a educação intercultural desenvolve-se como relação entre pessoas de culturas diferentes, valoriza os sujeitos envolvidos, que são os criadores de saberes e sustentadores das suas culturas, saberes estes que são constituídos historicamente.

Fleuri (2018) pressupõe que [...] educação intercultural não se reduz a uma simples relação de conhecimento: trata-se da interação entre sujeitos. Portanto uma relação que ultrapassa a dimensão individual dos sujeitos que, envolve na construção da sua respectivas identidades culturais contraditórias.

Importante destacar que:

A interculturalidade é então concebida como uma estratégia ética, política e epistêmica. Nesta perspectiva, os processos educativos são fundamentais. Por meio deles questiona-se a colonialidade presente na sociedade e na educação, desvela-se racismo e a racialização das relações, promove-se o reconhecimento de diversos saberes e o diálogo entre diferentes conhecimentos, combate-se as diferentes formas de desumanização, estimula-se a construção de identidades culturais e o empoderamento de pessoas e grupos excluídos, favorecendo processos coletivos na perspectiva de projetos de vida pessoal e de sociedades [...] (CANDAU; RUSSO, 2010, p. 166).

Contudo estes processos contribuem para empoderamento, principalmente de sujeitos e atores inferiorizados e subalternizados, [...] a construção da auto estima, assim como estimula os processos de construção da autonomia num horizonte de emancipação social, de construção de sociedades onde sejam possíveis relações igualitárias entre diferentes sujeitos e atores socioculturais. (CANDAU, 2012, p. 245).

Portanto, nesta mesma linha de pensamento Walsh (2009) argumentar que “ [...] não é um processo ou um projeto étnico, nem tampouco um projeto de diferença

em si, é uma construção de e a partir das pessoas que sofreram uma histórica submissão e subalternização[...]” (WALSH, 2009, p. 22).

Portanto a interculturalidade fortalece a construção de identidades em contexto dinâmicos, plurais e sociais que questionam a reprodução hierarquizada das desigualdades.

A educação intercultural não se reduz a uma simples relação de conhecimento: trata-se da interação entre os sujeitos. Isto significa uma relação de troca e de reciprocidade entre pessoas vivas, com rostos e nomes próprios, reconhecendo reciprocamente seus direitos e sua dignidade. Uma relação que vai além da dimensão individual dos sujeitos e envolve suas respectivas identidades culturais diferentes (FLEURI, 2000, p. 53).

Portanto, compreendo que a perspectiva da Interculturalidade vislumbra na formação de professores uma visão crítica de mundo, sociedade e educação inserida em um projeto - epistemológico, político, que respeite as diferenças culturais em uma sociedade democrática e que compreenda as diferentes identidades culturais.

JUSTIFICATIVA

A Formação de Professores em Educação Física através dos seus Projetos Político Pedagógico Curricular é um campo acadêmico-profissional que se fundamenta em conhecimentos de várias áreas (ciências humanas, sociais, exatas, linguagens e códigos).

Neste momento entendo o currículo como uma prática social complexa, de natureza política-pedagógica que referencia em macro e micropolítica educacional que referencia as ações pedagógicas interagindo os saberes e conhecimentos da ação docente. O currículo é a expressão central do projeto pedagógico.

Conforme Sacristán, [...] o currículo é a ligação entre a cultura e a sociedade exterior à escola e à educação; entre o conhecimento e cultura herdados e a aprendizagem dos alunos; entre a teoria (ideias, suposições e aspirações) e a prática possível, dadas determinadas condições (SACRISTÁN, 1999, p. 61).

Ainda sobre o assunto, o autor, evidencia que, o currículo consiste em levar os indivíduos à prática da reflexividade sobre si e sobre o contexto sociocultural em que está inserido uma vez que: [...], ou seja, não podemos separar os processos reflexivos individuais dos processos de comunicação de significados entre as elaborações subjetivas e as culturais (SACRISTÁN, 1999, p. 101).

Partindo da teorização pós-crítica, consideramos aqui o currículo como um artefato cultural, elaborado em circunstâncias singulares, que é construído a partir

dos “discursos, da linguagem e dos processos de subjetivação e identidades” (PARAÍSO, 2012, p. 286).

Conforme Hall (1992), esse pensamento amplia e afirma que nestes tempos em que as identidades tornaram-se fragmentadas, desconstruídas e plurais, novas lutas políticas se estabelecem e tornam mais difíceis determinados processos no campo das investigações, representações simbólicas, a vida cotidiana e as relações materiais de poder, estes objetos de análises para uma cultura pública de uma sociedade justa.

Logo a presente pesquisa me remete as seguintes indagações que me acompanham na minha trajetória profissional, de pesquisador e acadêmico.

Quais dificuldades e desafios os egressos enfrentam na articulação, compreensão, desenvolvimento da Interculturalidade nas suas práticas pedagógicas? Quando? Como descrevem e analisam essas práticas? Na ótica destes professores quais são os saberes/conhecimentos necessários na formação do professor de Educação Física para construir a Interculturalidade? Quais são as concepções de interculturalidade que se constitui o currículo da formação do professor?

DESCRIÇÃO METODOLÓGICA DA PESQUISA

A presente pesquisa será uma investigação qualitativa, utilizando a *pesquisa* como método, propondo a participação dos sujeitos/atores na busca por soluções, dilemas para os seus problemas dentro de uma dimensão de reflexão e investigação.

Compreendo que esta pesquisa será desenvolvida para uma abordagem teórico-metodológica complexa, interdisciplinar e crítica, que desconstrói a hierarquização das técnicas metodológicas, buscando uma configuração crítica cultural.

Conforme Meyer e Paraíso (2012), pesquisar consiste em traçar determinados caminhos a percorrer, neste processo, uma metodologia construída teoria pós-crítica deve-se desenvolver para instigar questões de gênero, sexualidade, raça/etnia, geração, classe, entre outras categorias das diferenças, “ [...] buscando inspiração em diferentes textos, autorias, linguagens e artefatos para fazer perguntas e interrogar o material produzido no campo de pesquisa de diferentes modos, assim como multiplicar sentidos e mostrar as contingências e acontecimentos que emergem nos contextos de pesquisa (MEYER & PARAÍSO, 2012, p. 17).

Para tanto, esta investigação busca suporte também nos pressupostos teóricos da abordagem qualitativa, como Minayo (2008), evidencia que a pesquisa nas

ciências “[...] trabalha com o universo de significados, motivos, crenças, valores e atitudes”. (MINAYO, 2008, p. 21).

A pesquisa qualitativa, como forma de produzir conhecimento, procura compreender os significados, os sentidos, as representações e os discursos que os sujeitos constroem e a que são submetidos no contexto em que se realiza a pesquisa, ou seja, a pesquisa qualitativa procura desvelar questões muito particulares conforme Bogdan e Biklen (1994).

DADOS NARRATIVOS

Destacamos neste momento que analisamos preliminarmente o **Projeto Político-Pedagógico do Curso de Licenciatura Plena em Educação Física – de Caráter Ampliado de 2014¹**, acreditando que esta produção científica é uma documentação narrativa.

Para Gil (2008) a pesquisa através de uma investigação documental além de analisar os documentos que nunca foram analisados, existe a possibilidade de analisar aqueles já foram analisados, contudo estes mesmos documentos pode receber outras interpretações.

Portanto no desenvolvimento desta pesquisa a primeira ação na investigação é a análise documental dos documentos oficiais. Compreendo neste momento que análise documental deve extrair/evidenciar uma reflexão, um objetivo na fonte original de análise, permitindo a identificação, organização/reorganização, construção e avaliação das informações/dados encontrado no documento.

Conforme Camargo e Monteiro (2020):

[...] analisar os documentos que traçam as diretrizes político-pedagógicas e seus fundamentos teóricos faz parte de um movimento investigativo de abordagem narrativa em que se busca compreender o lugar de onde os formadores narram, experienciam e ressignificam suas práticas formativas. (CAMARGO e MONTEIRO, 2020, p. 5)

Para Camargo e Monteiro (2020) a pesquisa narrativa como fonte os documentos oficiais não apresentam apenas as orientações para uma sociedade, os documentos oficiais para as autoras [...] oferecem pistas para que se compreenda os sentidos e os contextos de sua produção, além de sinalizarem as concepções que direcionam os processos formativos (CAMARGO e MONTEIRO, 2020, p.5).

¹ Curso de Licenciatura Plena em Educação Física – Universidade do Estado de Mato Grosso - (UNEMAT) Campus Universitário “Jane Vanini” de Cáceres.

Portanto compreendo que nesta pesquisa a narrativa documental pode ser considerada como relevante, porque evidenciam as informações de natureza interna que não seriam provavelmente evidenciadas através de outras propostas investigativas.

Neste sentido, busco responder através da análise documental a seguinte questão de indagação:

Quais são as concepções de interculturalidade que se constitui o currículo da formação do professor em educação física?

Para responder, analisar, questionar e refletir sobre esta indagação e que responda ao presente questionamento busco me referendar em Candau (2009) que evidencia em suas pesquisas características necessárias para compreender sobre a interculturalidade crítica.

Para que a formação de professores seja capaz de questionar, estimular e construir a interculturalidade, devemos então pensa-la a partir de um pensamento crítico, como evidencia Candau (2012) sobre a interculturalidade crítica.

Trata-se de questionar as diferenças e desigualdades construídas ao longo da História entre diferentes grupos socioculturais, étnico-raciais, de gênero, orientação sexual, entre outros. Parte-se da afirmação de que a interculturalidade aponta à construção de sociedades que assumam as diferenças como constitutivas da democracia e sejam capazes de construir relações novas, verdadeiramente igualitárias entre os diferentes grupos socioculturais, o que supõe empoderar aqueles que foram historicamente inferiorizados. (CANDAU, 2012, p. 244).

Promover a interculturalidade crítica não constitui tarefa fácil, mas complexa e desafiadora. É preciso abrir caminhos, interromper, deslocar, desestabilizar e inverter práticas coloniais de marginalização e exclusão em práticas pedagógicas que neguem a padronização e lutem contra todas as formas de desigualdade, preconceito e discriminação existentes na nossa sociedade.

Contribuindo com a presente discussão e reflexão para compreensão da interculturalidade crítica Walsh (2009) propõe, “ [...] a interculturalidade crítica como ferramenta pedagógica que questiona continuamente a racialização, subalternização, inferiorização e seus padrões de poder [...]” (WALSH, 2009, p. 25).

Portanto a formação se configura, no tempo e no espaço, pela mediação do sujeito envolvido com um conjunto de elementos, uma relação que vai além da dimensão individual dos sujeitos envolvidos e que envolve suas respectivas identidades culturais.

Evidencio neste momento narrativas que foram retiradas do Projeto Político Pedagógico do Curso pesquisado, que se destacam como elementos da e na Interculturalidade crítica.

Conforme análise do documento destaco neste momento, trecho compreendido como narrativo da compreensão e concepção do curso como elemento constitutivo e formativo para se pensar esta formação. Sendo:

A concepção do curso e o elemento fundamental na construção/reconstrução de um currículo, permeado pelas concepções de ser humano, mundo, sociedade, universidade e da própria área de conhecimento, entre outras, que perpassam, neste caso especificamente, a formação dos/as licenciados/as em Educação Física, através de uma sólida formação teórica de base multidisciplinar e interdisciplinar na perspectiva da formação omnilateral. (PPP, 2014, p. 13).

O projeto propõe ao acadêmico um espaço de experiência teórico-metodológica capaz de possibilitar a aprendizagem, oportunizando a consolidação de conhecimentos acadêmicos e profissionais em diferentes campos de intervenção.

Compreendo que esta formação deve contribuir para uma perspectiva crítica, reflexiva e formativa que contribua para que os futuros professores construam o pensamento autônomo, crítico, “[...] formação implica um investimento pessoal, um trabalho livre e criativo sobre os percursos e os projectos próprios, com vista a construção de uma identidade, que é também uma identidade profissional (NÓVOA, 1992, p. 25).

Portanto, é necessário que se realize uma legitimação pedagógica na qual a educação física faça uma incursão histórica pelas correntes epistemológicas que a fundamentam como área do conhecimento e pela sistematização das teorias críticas. Evidencio, neste momento, dados coletados através da análises das ementas das disciplinas que compõe a matriz curricular do Projeto Político Pedagógico, destaco que apenas 03 (três) disciplinas que correspondem com o diálogo e reflexão referente ao pensamento da interculturalidade crítica. Portanto são 03 (três) disciplinas sendo: *Jogo, Dança e Etnocorporiedade*.

Elementos narrativos que compõem a disciplina Jogo evidência que:

Estudo da história e conceitos de Jogo, bem como sua contribuição no desenvolvimento humano nos aspectos culturais, sociológicos, antropológicos e filosóficos. Fundamentos e constituição do Jogo em diferentes sociedades humanas, formas de organização, construção, categorização e definições de regras nos contextos educacionais. O jogo nos diferentes modos de produção, períodos e etapas do desenvolvimento humano, e também em **diferentes territórios e culturas jogos indígenas, jogos afrodescendentes**, jogos de tabuleiro, **jogos populares**, entre outros. (JOGO, 2014, p 55, grifo nosso).

Conforme a narrativa da ementa compreende-se a superficialidade nas discussões, reflexões e ações sobre as questões do jogo como elemento de constituição de identidade e conhecimento. NÓVOA (2009) destaca que o professor não basta dominar um determinado conhecimento, é preciso compreendê-lo em todas as suas dimensões históricas e sociais.

Contudo, para Candau (2009) pensar em uma educação intercultural não se pode pensar e ser desenvolvida ou construídas em apenas determinadas situações específicas conforme evidenciado na ementa da disciplina [...] *jogos indígenas, jogos afrodescendentes* [...], para a autora determinadas discussões pode reduzir ações que possa envolver diferentes grupos sociais, diferentes processos significativos e bem como bem como diferentes âmbitos sociais.

Conforme Fleuri (2003), nesta perspectiva o grande desafio nesta formação é desenvolver processos, que instigue ações institucionais que saibam respeitar as diferenças existentes, integrá-las através da conexão/relação entre diferentes atores sociais e agentes e entre seus respectivos contextos.

Apresento neste momento a narrativa que expressa a compreensão da disciplina Dança na formação de professores, no enunciado da ementa/narrativa o mesmo apresenta contextualização sobre a diversidade étnica e cultural, história da dança e espetáculos populares. Segue a narrativa da ementa:

Atividade rítmica. Fundamentos da Dança. O ensino da Dança e as questões da **diversidade étnica e cultural**. Oficinas Temáticas de Dança. **História da Dança nas civilizações**. Fundamentos da Dança e sua aplicabilidade na Educação Física: vivência, técnica e ensino na Educação Básica. Estética e saúde, contradições e implicações no ensino da dança. Produções e apresentações coreográficas públicas: festivais, **espetáculos populares** e outros. A transposição didática deste conteúdo da cultura corporal em diferentes espaços formativos. (DANÇA, 2014, p 58, grifo nosso).

Para Sacristán (1998) determinados pontos, conteúdos e ações na formação evidenciam [...] pontos significativos de “tensão” frente aos quais é preciso optar e frente aos quais de fato sempre se toma alguma opção quando se realiza algum tipo de prática, ou quando se planeja o próprio ensino [...] (SACRISTÁN, 1998, p. 190).

Conforme a ementa me referendo em Imbernón (2002, *apud* COELHO, 2011, p. 78) que destaca os cursos de formação inicial de professores deveriam “[...] atuar não apenas na transmissão e promoção do conhecimento profissional, mas de todos os aspectos da profissão docente, comprometendo-se com o contexto e a cultura entre a universidade a escola e à docência”.

Portanto, oportunizar espaços de reflexão coletiva dentro da e na formação inicial seria uma alternativa para a construção de conhecimentos e a busca por soluções de demandas e decisões importantes. Contudo essa formação não é suficiente para o futuro professor entender a realidade que o cerca, pois o mesmo estará inserido em um ambiente o qual irá se deparar com diferentes situações no nível de relação professor-aluno, professor-escola e professor-sociedade lhe impõe.

Estudo sobre as distinções conceituais entre diferença, **diversidade** e corporeidade. Construção e desconstrução de saberes no contexto da Educação Física brasileira, oriundos do **patrimônio cultural imaterial dos povos indígenas, africanos, europeus** e outros. (Etnocorporiedade, 2014, p 83, grifo nosso).

Percebemos, neste texto narrativo/ementa a desconstrução da história da educação física que neste processo de constituição do conhecimento e identidade sofreram/sofrem um processo histórico de submissão, subalternização e colonização eurocêntrica. Conforme a proposição, ação da ementa evidencia para nova construção dos conhecimentos, portanto, pretende-se entender e enfrentar a construção histórica da matriz colonial do poder. Conforme Ventura (2009), precisamos extrair, arrancar da história os elementos relevantes para nossa ação docente, compreendendo como desconstrução de uma realidade social.

Nesta perspectiva, a interculturalidade só terá significado como proposição nesta formação quando assumida de maneira crítica conforme Fleuri (2017):

“[...] implica [...] desconstruir os processos e princípios coloniais e [...] promover a construção de modos não-coloniais de ser e viver, bem como de poder e saber. Decolonizar implica [...] projeto intencional e processo contínuo e insurgente de diálogo e cooperação intercultural, que reinvente modos de vida não coloniais (FLEURI, 2017, p. 284).

Compreendo portanto que promover, questionar, refletir e a interculturalidade na formação é complexa, contraditória e principalmente desafiadora, que busca significar e ressignificar conhecimentos e bem como propor o rompimento e a exclusão de práticas pedagógicas que padronizam e reproduzem a desigualdade, o preconceito, a discriminação racial e sexual constituídas na sociedade .

CONSIDERAÇÕES

A concepção do curso/currículo é o elemento fundamental na construção/reconstrução de um currículo, permeado pelas concepções de ser humano, mundo, sociedade, universidade e da própria área de conhecimento, entre outras, que perpassam, neste caso especificamente, a formação através de uma sólida formação teórica de base multidisciplinar e interdisciplinar na perspectiva da formação crítica, reflexiva e investigativa.

Pensar a formação de professores na perspectiva da interculturalidade para e na educação implica não somente reconhecer as diferenças e/ou aceitá-las, mas fazer com que elas sejam dinâmicas criações novas, pois, se a cultura é dinâmica, não faz sentido que a escola ignore diferentes saberes, valores e interpretações da realidade presentes nestes espaços.

Trata-se de formar professores críticos, reflexivos e autônomos, ou seja, docentes que refletem, que buscam tomar decisões e criam e recriam sua própria ação, conforme determinada perspectiva docente em relação desta com outras culturas presentes no interior das instituições, neste processo de formação é uma interação dialética com o meio e com o outro.

REFERÊNCIAS

- BOGDAN, R. e BIKLEN, S. **Investigação Qualitativa em Educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto. 1994.
- BRACHT, V. **Educação física e aprendizagem social**. Porto Alegre: Magister, 1992.
- BRACHT, V. **Identidade e crise da Educação física: um enfoque epistemológico**. In: BRACHT, V. e CRISÓRIO, R. (Cord.). *A Educação Física no Brasil e na Argentina: identidade, desafios e perspectivas*. Campinas: Autores Associados; Rio de Janeiro: PROSUL, 2003.
- CAMARGO, R. D.; MONTEIRO, F. M. A. A Formação continuada em Mato Grosso: um olhar para as narrativas oficiais. **Linhas Revistas Críticas**, Brasília, DF, v. 26, 2020, p. 19-20. <https://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/30545>
- CANDAU, Vera Maria Ferrão; RUSSO, Kelly. Interculturalidade e educação na América Latina: uma construção plural, original e complexa. **Rev. Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 10, n. 29, p. 151-169, jan./abr. 2010.
- CANDAU, V. M. Diferenças culturais, cotidiano escolar e práticas pedagógicas. **Currículo sem Fronteiras**, v. 11, n. 2, p. 240-255, 2011.
- CANDAU, Vera Maria Ferrão. **Didática crítica intercultural: aproximações**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.
- COELHO, Fábio da Penha. **A Aprendizagem dos Professores de Educação Física na Fase Inicial da Docência**: conhecimentos e práticas. Cuiabá – MT: UFMT, 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Mato Grosso, 2011.
- DINIZ-PEREIRA, J. E. **Formação de professores. Pesquisas, representações e poder**. (2ª edição) Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

FLEURI, Reinaldo Matias. Desafios à educação intercultural no Brasil. **Educação, Sociedade e Culturas**, nº 16, p. 45-62. (2001).

FLEURI, Reinaldo Matias. **Educação Intercultural e Formação de Professores**. João Pessoa: Editora do CCTA, 2018.

FLEURI, Reinaldo Matias. **Educação intercultural: mediações necessárias**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. São Paulo, SP: 2004.

GASKELL, George. Entrevistas Individuais e Grupais. In: BAUER, M. W. & GASKELL, G. (Org.). **Pesquisa qualitativa com texto: imagem e som**. Um manual prático. 6ª Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

GIMENO SACRISTÁN, J. **O Currículo: uma reflexão sobre a prática**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

HALL, Stuart. A centralidade da cultura. **Educação e Realidade**, v. 22, n. 2, 1997.

MEYER, Dagmar Estermann; PARAÍSO, Marlucy Alves (Orgs.). **Metodologias de pesquisa pós-críticas em educação**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2012.

NÓVOA, A. (org.) **Os professores e sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1995. **Professores: imagens do futuro presente**. Relgráfica artes gráficas, Lisboa, 2009.

SACRISTÁN, J.G., GOMES, A. I. P. **Compreender e transformar o ensino**. 4ed. ArtMed, 1998.

OLIVEIRA, R. C. e DAOLIO, J. (2011) **Educação Intercultural e Educação Física Escolar: Possibilidades de Encontro**. Revista Pensar a Prática, 2014 (2). <https://www.revistas.ufg.br/fef/article/view/11348>

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

VENTURA, Paulo R. V. Ontologia e Práxis: a historicidade do ser social. In: **O método dialético em Marx**. Goiânia: 2009. 17-22 p. Texto apresentado no programa de Pós Graduação em Educação – *strictu sensu* – da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás.

WALSH, C. Interculturalidade Crítica e Pedagogia Decolonial: in-surgir, re-existir e re-viver. In: CANDAU, V. M. F. (Org.). **Educação Intercultural na América Latina: entre concepções, tensões e propostas**. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2009.



CAPÍTULO 5

A FORMAÇÃO PARA PROFESSORES DE APOIO DO CENTRO ESTADUAL DE APOIO MULTIDISCIPLINAR EDUCACIONAL AO ESTUDANTE COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA- CEAME/TEA E AS CONTRIBUIÇÕES PARA UMA PEDAGOGIA DA DIFERENÇA¹

Gladys Graciela Paniago Miranda²

DOI: 10.46898/rfb.9786558892700.5

¹ Trata-se da versão revisada do artigo publicado no evento: IX Seminário Povos Indígenas e Sustentabilidade/UCDB (2021).

² Mestranda em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Católica Dom Bosco. E-mail: ggpmiranda@gmail.com

Os escritos presentes neste capítulo são reflexões iniciais de uma pesquisa em andamento, no Programa de pós-graduação em Educação da Universidade Católica Dom Bosco/UCDB. Inserido na linha de pesquisa, Diversidade Cultural e Educação Indígena e no Grupo de pesquisa Educação Intercultural e Povos Tradicionais, a pesquisa em nível de mestrado, tem em seu objetivo, estudar e analisar formações continuadas, no entretempo de 2016 a 2019, aos professores de apoio de estudantes com Transtorno do Espectro Autista da Rede Estadual de Ensino (REE) de Campo Grande/MS, pelo Centro Estadual de Apoio Multidisciplinar Educacional do Estudante com Transtorno do Espectro Autista (CEAME/TEA) e as contribuições para uma pedagogia da diferença.

Quanto aos objetivos específicos, a pesquisa em andamento, está amparada em: a) descrever o processo histórico e político de construção do assessoramento aos professores de apoio de estudantes com Transtorno do Espectro Autista na Rede Estadual de Ensino de Campo Grande/MS, por meio de formações continuadas; b) identificar como se deu o processo de formação continuada pelo CEAME/TEA, no entretempo de 2016 a 2019, aos professores de apoio de estudantes com Transtorno do Espectro Autista na Rede Estadual de Ensino de Campo Grande/MS; e verificar com os professores de apoio de estudantes com Transtorno do Espectro Autista na Rede Estadual de Ensino de Campo Grande/MS as contribuições para uma pedagogia da diferença nas formações continuadas promovidas pelo CEAME/TEA.

Em tempos atuais, o grande desafio da escola e sua equipe pedagógica está em propiciar uma educação em que os estudantes de um mesmo contexto escolar consigam respeitar as diferentes identidades e diferenças. Para melhor compreender essas questões, um dos movimentos importante a ser realizado no projeto, é a pesquisa bibliográfica sistemática, valendo-se de uma revisão integrativa de teses, dissertações, livros e artigos científicos. Esses materiais buscam suportes em autores que trabalham sobre a temática e referenciais teóricos que auxiliam a discussão. Em uma linha contínua de raciocínio, as leituras realizadas serão de produções de pesquisadores como: Antônio Nóvoa, Alfredo Veiga Neto, Carlos Skliar, Boaventura de Sousa Santos, Maura Corsini Lopes, Mônica Pereira dos Santos e Vera Maria Candau.

A pesquisa bibliográfica é conhecida por facilitar o caminho do pesquisador até a informação que esta busca, por meio do método de levantamento bibliográfico (PIZZANI; SILVA; BELLO; HAYASHI, 2012). Após o levantamento bibliográfico, é pensado na realização da pesquisa documental, que consiste na busca de informações qualitativas e/ou quantitativas, de caráter histórico ou contemporâneo, ou seja, que utilizam fontes primárias, como: leis, decretos, portarias e resoluções. A

utilização de documentos na pesquisa é enriquecedora para compreensão dos fatos, podem revelar ideias, opiniões e a seleção dos mesmos dependerão da questão que se busca responder (FONSECA, 2002).

Por fim, um dos instrumentos, ainda em análise para a produção de dados da pesquisa, será a entrevista, por meio da pesquisa de campo. Como técnica privilegiada de comunicação e produção de dados, Minayo (2010) destaca que se trata da estratégia mais utilizada no trabalho de campo, ressaltando que essa

[...] é acima de tudo uma conversa a dois, ou entre vários interlocutores, realizada por iniciativa do entrevistador, destinada a construir informações pertinentes para um objeto de pesquisa, e abordagem pelo entrevistador, de temas igualmente pertinentes tendo em vista este objetivo (MINAYO, 2010, p. 261).

LEIS QUE REGULAMENTAM A EDUCAÇÃO ESPECIAL: BREVE CONTEXTO

Ao longo da história da educação brasileira, é possível observar que as políticas educacionais foram e estão relacionadas aos diferentes contextos sociais, políticos e econômicos. Em muitas dessas situações, essas políticas foram elaboradas para atender ao sistema de ensino e a uma estrutura social. Tendo como foco, essa situação, o projeto de pesquisa em desenvolvimento, entende-se necessário um conhecimento prévio a respeito da legislação que regulamenta a Educação Especial, assim como a abordagem dos conceitos que irão fornecer subsídios no decorrer da pesquisa, apresentando uma mudança de paradigma na educação inclusiva em um sistema educacional, social ou político.

O Art. 205 da Constituição Federal de 1988 (CF/1988) aponta que a educação é o “[...] direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa [...]”. Sendo reforçado pelo Art. 206, inciso I, onde estabelece a igualdade de situações para o acesso e permanência escolar; e, tendo em vista o público da educação especial, o Art. 208, inciso III, a garantia de oferta ao atendimento educacional especializado (AEE) preferencialmente no ensino comum (BRASIL, 1988).

Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação (BRASIL, 1996, p. 24).

Em seguida, com a Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990, denominada como Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA/1990) fortalece a legislação brasileira, com seu Art. 55, ao determinar que “Os pais ou responsáveis têm a obrigação de matricular seus filhos ou pupilos na rede regular de ensino” (BRASIL, 1990, p. 19).

E como a CF/1988, o ECA/1990, em seu Art. 54, inciso III, diz que é dever do Estado assegurar o direito ao atendimento educacional especializado as pessoas com deficiência, preferencialmente no ensino comum, acentuando o que determina a CF/1988 em seu Art. 208 (BRASIL, 1990). Na mesma década, documentos internacionais como a Declaração Mundial de Educação para Todos (1990) e a Declaração de Salamanca (1994), passam a influenciar as políticas educacionais inclusivas em nosso país.

Em 1994, foi publicada a Política Nacional de Educação Especial, com a finalidade de orientar o processo de integração instrucional, por meio do acesso à escola regular, em classes comuns, aos alunos da educação especial que possuíam “[...] condições de acompanhar e desenvolver as atividades curriculares programadas do ensino comum, no mesmo ritmo que os alunos ditos normais” (BRASIL, 1994, p. 19).

Destaca-se ainda como marco jurídico a Lei n. 9394, de 20 de dezembro de 1996, conhecida como Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN/1996), que retratou alterações em todos os níveis da educação. A LDBEN/1996, em seu Capítulo V, Art. 58, complementa que

Haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender às peculiaridades da clientela de educação especial; O atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns de ensino regular; A oferta de educação especial, [...] tem início na educação infantil e estende-se ao longo da vida [...] (BRASIL, 1996, p. 24).

Este processo educacional deve ser assegurado nos sistemas de ensino por meio de “[...] currículo, métodos, recursos e organização específica para atender às suas necessidades, assim como reconhece a importância da formação de professores especializados e regentes para atender esses sujeitos na inserção em classes comuns” (BRASIL, 1996, p. 24).

Em 11 de setembro de 2001, a Resolução nº 2, do Conselho Nacional de Educação (CNE), com as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, determina em seu Art. 2º, que “os sistemas de ensino devem matricular todos os alunos, cabendo às escolas organizar-se para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais”, contemplando assim, o Atendimento Educacional Especializado (AEE), podendo este ser “organizado institucionalmente para apoiar, complementar, suplementar e, em alguns casos, substituir os serviços educacionais comuns”, conforme exposto no Art. 3º (BRASIL, 2001, p. 01).

Pensando em uma política educacional inclusiva temos a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, publicada em 2008, que

objetiva o acesso, a permanência e a aprendizagem de estudantes público da educação especial nas escolas comuns, garantindo a

Transversalidade da educação especial desde a educação infantil até a educação superior; Atendimento educacional especializado; Continuidade da escolarização nos níveis mais elevados do ensino; Formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão escolar; Participação da família e da comunidade; Acessibilidade urbanística, arquitetônica, nos mobiliários e equipamentos, nos transportes, na comunicação e informação; e Articulação intersetorial na implementação das políticas públicas (BRASIL, 2008, p. 10).

O foco desta pesquisa permeará a formação continuada de professores de apoio de estudantes com Transtorno do Espectro Autista, para tanto temos como ponto de partida de forma mais específica a Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012, também conhecida como Lei Berenice Piana, que instituiu a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista (TEA), trazendo em seu parágrafo 2º, que esse sujeito é considerado uma pessoa com deficiência, para quaisquer efeitos legais. Em parágrafo único enfatiza que, em casos de comprovada necessidade, a pessoa com TEA incluída nas classes comuns de ensino regular, nos termos do inciso IV do art. 3º, terá direito a acompanhante especializado (BRASIL, 2012, p.2).

Conforme a Deliberação do Conselho Estadual de Educação de Mato Grosso do Sul n. 11.883/2019, Art. 78, o profissional de apoio pedagógico (professor de apoio) é aquele tem como atribuição proporcionar “[...] metodologias diferenciadas, adequação de recursos e ou outras estratégias que oportunizem o acesso ao currículo” (MATO GROSSO DO SUL, 2019, p. 15).

Os que atuarão diretamente com os estudantes com TEA na rede estadual de ensino deverão apresentar “[...] licenciatura em nível superior com habilitação para a docência, preferencialmente com licenciatura em nível superior com habilitação para a docência nos anos iniciais, e com especialização em educação especial”, conforme a Resolução/SED n. 3.120, de 31 de outubro de 2016 que dispõe sobre o funcionamento do Centro Estadual de Apoio Multidisciplinar Educacional ao Estudante com Transtorno do Espectro Autista – CEAME/TEA, e dá outras providências.

Vale ressaltar que o termo referente aos Transtornos Globais do Desenvolvimento (TGD), relacionado ao autismo, foi analisado e revisto no ano de 2014, publicado no Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais, 5ª edição, sofrendo alterações frente aos critérios diagnósticos, assim como a sua nomenclatura e sendo descrito hoje como Transtorno do Espectro Autista (TEA).

Entende-se por TEA um transtorno do neurodesenvolvimento se apresentando comum a gama de variabilidades e intensidades de sinais comportamentais e sociais. Pode estar associado a outras síndromes e outros transtornos do desenvolvimento, ou seja, este é considerado de acordo com a gravidade do quadro e a necessidade de apoio conforme os níveis de comprometimento (leve, moderado ou severo) (DSM-5, 2014).

Esse é diagnosticado quando os déficits característicos de comunicação social são acompanhados por comportamentos excessivamente repetitivos, sintomas estes presentes desde a infância que limitam ou prejudicam o funcionamento diário do indivíduo (DSM-5, 2014).

A inclusão de estudantes com TEA no âmbito escolar proporciona sua participação no meio social além de sua permanência em sala de aula, assim como a equipe escolar deve estar capacitada para as mudanças necessárias, pois este quadro acarreta perdas ao sujeito de maneira orgânica. Tais condutas devem ser tomadas com o intuito de que o indivíduo com TEA compreenda o processo escolar de maneira segura, impedindo que alterações sensoriais e comportamentais prejudiquem em sua aprendizagem educacional e convívio social.

A Lei nº 13.146, de 06 de julho de 2015, institui a Lei Brasileira de Inclusão, também conhecida como Estatuto da Pessoa com Deficiência, versando em seu capítulo IV o direito à educação (Art.s 27 a 30), tendo como destaque a garantia de um sistema educacional inclusivo, projeto pedagógico que legitime o AEE, profissionais de apoio escolar, acessibilidade e plano de atendimento educacional especializado e individualizado (BRASIL, 2015).

SITUANDO O CENTRO ESTADUAL DE APOIO MULTIDISCIPLINAR EDUCACIONAL AO ESTUDANTE COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA (CEAME/TEA)

No ano de 2016, o Governo de Mato Grosso do Sul, por meio da Secretaria de Estado de Educação (SED/MS) criou via Decreto Estadual nº 14.480, de 24 de maio de 2016, o Centro Estadual de Apoio Multidisciplinar Educacional ao Estudante com Transtorno do Espectro Autista (CEAME/TEA), tendo como princípios apoiar e subsidiar a formação do estudante com TEA, priorizar o processo de ensino e aprendizagem com qualidade, acompanhar os alunos e equipe pedagógica das escolas estaduais de Mato Grosso do Sul, bem como assessorar e desenvolver pesquisas e materiais didáticos com essa finalidade (MATO GROSSO DO SUL, 2016).

Em 31 de outubro de 2016 torna-se pública a Resolução/SED n. 3.120, a qual expõe o funcionamento do CEAME/TEA, sendo este organizado da seguinte maneira: Núcleo de Apoio Educacional, Núcleo de Assessoramento Educacional e Núcleo de Pesquisa Educacional (MATO GROSSO DO SUL, 2016).

O foco desta pesquisa permeará nas atribuições do Núcleo de Assessoramento Educacional, onde a equipe tem entre suas competências

I - mapear as escolas com alunos que apresentam o TEA e suas demandas, com vistas a subsidiar o trabalho de apoio e formação aos professores da REE e demais componentes da equipe escolar; II – promover, prioritariamente, a formação continuada dos professores e profissionais de apoio que acompanham o aluno com TEA; III - realizar a formação continuada sobre TEA, para todos os professores e equipe pedagógica das escolas estaduais; [...] V - participar da elaboração de material didático-pedagógico, em consonância com os demais núcleos, para a formação e capacitação de profissionais, alunos, pais e demais componentes dos corpos técnico-administrativo e docente; [...] VIII - auxiliar nos eventos sobre o TEA, para pais e profissionais da educação no âmbito estadual, na perspectiva da educação inclusiva (MATO GROSSO DO SUL, 2016 p. 15).

A coordenação do CEAME/TEA responsabiliza-se por controlar a realização das atividades desenvolvidas pelo Centro gerindo os três supramencionados núcleos, incumbindo se também de implantar e implementar ações definidas em seu Projeto Político Pedagógico, em concordância com as orientações da SED/MS (MATO GROSSO DO SUL, 2016).

Nos últimos tempos aconteceram transformações relevantes em relação à formação de professores no Brasil, não apenas diante da legislação, mas também em torno da aprendizagem apontada para o tema. Por exemplo, temos a Declaração de Salamanca (1994, p. 10) enfatizando que “a preparação apropriada de todos os educadores e de toda a escola, constitui um fator chave para a promoção e progresso de uma escola inclusiva”.

ALGUNS CONTORNOS SOBRE O ASSUNTO EM DISCUSSÃO

A matrícula de estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA) nas escolas regulares propicia indagações entre os educadores. Pois, ao receberem em sala de aula esses educandos, questionam-se sobre como trabalhar os conteúdos, realizar as atividades e a avaliação da aprendizagem no processo inclusivo, sendo que, em sua formação inicial, tais aspectos, poucos estão presentes na grade curricular dos cursos de graduação.

A educação especial na perspectiva da educação resulta em uma sequência de paradigmas, destacando a adaptação de currículo, formas de avaliação, formação docente e a implantação de uma política pública educacional democrática. Entre-

tanto, um dos desafios do processo da educação inclusiva é a falta de preparo dos educadores, mais especificamente a falta de formação.

Skliar (2006, p. 31) “afirma-se que a escola e os professores não estão preparados para receber os ‘estranhos’, os ‘anormais’, nas aulas”. Dessa forma, percebo que a inclusão não pode ser negada por essa ideia e que os professores, sobretudo, os professores de apoio precisam estar capacitados para atendê-los diante da diversidade, a pedagogia da diferença. Segundo Rodrigues (2006),

O conceito de inclusão no âmbito específico da Educação implica, antes de mais, rejeitar por princípio a exclusão (presencial ou acadêmica) de qualquer aluno da comunidade escolar. Para isso, a escola que pretende seguir uma política de Educação Inclusiva (EI), deve desenvolver políticas, culturas e práticas que valorizam o contributo ativo de cada aluno para a construção de um conhecimento construído e partilhado e, dessa forma, atingir a qualidade acadêmica e sociocultural sem discriminação (RODRIGUES, 2006, p. 02).

Santos (2013a) pontua que o professor e a sua prática entrelaçam-se na centralidade da política de inclusão escolar, mostrando que a formação inicial e a formação continuada precisam passar por uma reestruturação de concepções que permitam aos sujeitos “compreender o papel deles e da escola frente ao desafio de formar uma nova geração que responda as demandas do novo século” (SANTOS, 2013a, p. 23).

De certa forma, inquietudes como essas, colocam o professor em um papel relevante, a começar de um processo de responsabilidade individual atribuída ao profissional, no processo de inclusão escolar, que implica em angústias vivenciadas pelos docentes. As preocupações com o trabalho docente e a formação estão atreladas a um jeito de ser e de constituir-se como professor, dentro de um contexto contemporâneo dito inclusivo ou de um ethos de formação (DAL’IGNA; FABRIS, 2015, p. 84).

Santos (2013b) descreve que na formação inicial dos professores, estes devem se preparar para atuar com a inclusão escolar. Para a autora, a inclusão escolar exige do professor “conhecimento pedagógico e uma postura consciente, que atenda às diferentes demandas de seus alunos, sem deixar de lado suas próprias necessidades, dentre estas, a sua formação continuada” (SANTOS, 2013b, p. 109).

No contexto da política pública da educação inclusiva, penso que compreender essa relação com a prática do professor de apoio no processo de aprendizagem dos estudantes com Transtorno do Espectro Autista torna-se um desafio. No viés, a formação continuada apresenta-se como possibilidade de reflexão acerca dos diferentes saberes e fazeres que envolve a formação e atuação desse profissional. Também por um lado, os processos de subjetivação engajados a esses estudantes constitui-se como principal desafio de uma educação para todos.

Pereira (2014), que realizou sua pesquisa sobre o TEA, também pontua fragilidades na formação docente para se trabalhar com a inclusão escolar, onde pontua que

A precariedade da formação dos professores e demais agentes educacionais para lidar com esses educandos é apontada como um dos principais desafios. De forma específica, a literatura revela que, ao trabalhar diretamente com os alunos com TEA no cotidiano da escola, os docentes são tipicamente invadidos por sentimentos que vão da indiferença à frustração, da exaustão à impotência. Não sabem o que fazer, nem como ensinar a esses estudantes (PEREIRA, 2014, p.18).

Compreender os desafios, como: a fragilidade e o sentimento de impotência dos sujeitos transcritos acima diante das especificidades que surgem no contexto escolar não podemos afirmar que há relação com “negligência de pedagogos ou fracassos da teoria educacional, mas sim com os novos contornos do mundo: dissolução das identidades, desregulamentação, polifonia de valores e fragmentação da vida” (COSTA, 2009, p.09).

Percebe-se uma correlação entre as inquietações com a formação docente e um processo formativo constituído dando início a um elemento investigativo. Sendo assim, é possível observar um “paradoxo da formação: digo que necessito de capacitação técnica em cursos de formação para poder trabalhar com a inclusão, mas, ao mesmo tempo atribuo à experiência, somente a ela, tal capacidade” (LOPES, 2007, p. 28).

Nos trabalhos encontrados sobre a formação de professores foi possível perceber que é preocupante a forma que elas são realizadas, e com isso os professores vão buscar maiores conhecimentos em outras formações, como as continuadas, cursos e até mesmo realizando mestrado e doutorado.

Compreendo, a partir dos estudos desenvolvidos por Nóvoa (2007) que

[...] a formação do professor é, por vezes, excessivamente teórica, outras vezes metodológica, mas há um déficit de práticas, de refletir sobre as práticas, de trabalhar sobre as práticas, de saber como fazer. É desesperante ver certos professores que têm genuinamente uma enorme vontade de fazer de outro modo e não sabem como (NÓVOA, 2007, p. 14).

Pensar na formação de professor em conjunto com a prática é uma retomada teórica, uma busca do saber fazer, porque se faz de determinada forma e não de outra, reconhecer que a realidade do educando com Transtorno do Espectro Autista e suas particularidades devem ser consideradas em meio ao processo inclusivo. Logo, como afirma Santos (2013 b, p. 81) mesmo “Não tendo receita nem bula” para trabalhar em uma sala de aula, podemos considerar de grande importância reflexões e reformulações práticas, culturais e políticas.

Segundo Mantoan (2006, p. 54), “ensinar na perspectiva inclusiva, significa ressignificar o papel do professor, da escola, da educação e de práticas pedagógicas que são usuais no contexto excludente do nosso ensino, em todos os seus níveis”.

Considerando a fala mencionada já nos parágrafos anteriores diante da perspectiva inclusiva, a formação para professores de apoio é de grande relevância, atentando que os mesmos são responsáveis pela sua própria formação e dando oportunidade a eles que tenham voz em uma pedagogia da diferença. Sobre esse assunto, Skliar (2006, p. 33) menciona que “[...] talvez haja necessidade de uma reformulação das relações com os outros na pedagogia”. O professor deve passar a tomar decisões conforme o contexto que está inserido, os aspectos diante das metodologias, conteúdos a serem utilizados, bem como a maneira de atuar, pensando que a escola é um ambiente plural, em que o convívio com as diferenças definem como um aprendizado para a vida.

De acordo com Candau (1997), três aspectos são fundamentais para o processo de formação continuada de professores, tais como:

[...] a escola, como locus privilegiado de formação; a valorização do saber docente; e o ciclo de vida dos professores. Isto significa dizer que a formação continuada precisa: primeiro, partir das necessidades reais do cotidiano escolar do professor; depois, valorizar o saber docente, ou seja, o saber curricular e/ou disciplinar, mais o saber da experiência; por fim, valorizar e resgatar o saber docente construído na prática pedagógica (CANDAU, 1997).

Diante da formação em foco, o professor quer ter vez e voz e não quer ser visto e nem tratado como executor de atribuições pensadas pelo outro, os mesmos possuem saberes e são capazes de construir conhecimentos e que esses conhecimentos devem ser considerados válidos para uma pedagogia da diferença. Para Veiga-Neto (2011) em um primeiro momento

[...] faz-se necessário compreender como os futuros formadores estão sendo constituídos, pois suas práticas na educação profissional se baseiam nas suas construções históricas. Acompanhar o processo de constituição desses egressos, enquanto sujeitos docentes da educação profissional, passa pelo entendimento de que o sujeito pós-moderno, assim, não é uma entidade anterior e acima da sua própria historicidade. Ele é constituído e se constitui nas relações de poder e de saber em cada momento histórico e em cada espaço social específico (VEIGA-NETO, 2011).

O professor de apoio é o mediador entre o estudante e a escola, fazendo desta última um local que mostra os caminhos e os procedimentos de aprendizagem dos mesmos, além de também auxiliarem os educandos com TEA nas propostas pedagógicas, compreendendo as suas particularidades. A necessidade da melhoria da formação de professores como essencial para a inclusão de estudantes com Transtorno do Espectro Autista, pois diante da atual realidade muitos não estão prepara-

dos para esse processo. Segundo Libâneo (1998, p. 254) “a formação recebida pelos professores influencia de forma direta no desenvolvimento dos educandos e com isso precisa aprender em sua formação inicial como na continuada”.

No decorrer dos últimos anos a matrícula dos estudantes com Transtorno do Espectro Autista nas escolas regulares vem aumentando consideravelmente e a discussão diante da formação continuada para professores de apoio refletem em questionamentos de como estabelecer relação com o conhecimento teórico e prático. Esta pesquisa pode contribuir para uma maior compreensão sobre o tema, a fim de (re) pensar e/ou reestruturar as formações de professores que vem sendo realizadas frente aos desafios para atender essa demanda

REFERÊNCIAS

ASSOCIAÇÃO AMERICANA DE PSIQUIATRIA – APA. DSM V – **Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais**. 5. Edição Revisada – Porto Alegre: Artmed, 2014. Disponível em: <http://www.clinicajorgejaber.com.br/2015/estudo_supervisionado/dsm.pdf>. Acesso em: 03 set. 2021.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**: promulgada em 5 de outubro de 1988. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm>. Acesso em: 03 set. 2021.

BRASIL. **Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente, e dá outras providências. Brasília: Câmara dos Deputados, 1990. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8069.htm>. Acesso em: 03 set. 2021.

BRASIL. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais**. Brasília: UNESCO, 1994. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>>. Acesso em: 03 set. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial**: livro 1/MEC/SEESP- Brasília: MEC, 1994. Disponível em: <<https://livrariapublica.com.br/pdf-politica-nacional-de-educacao-especial-educacao-especial-um-direito-assegurado-livro-1-ministerio-da-educacao-dominio-publico/>>. Acesso em: 03 set. 2021.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: MEC, 1996. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. Acesso em: 03 set. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica**. Secretaria de Educação Especial - MEC/SEESP, 2001. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/diretrizes.pdf>>. Acesso em: 03 set. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Política nacional de Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva**. Brasília, 2008. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeduc ESPECIAL.pdf>>. Acesso em: 03 set. 2021.

BRASIL. **Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012**. Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista; e altera o § 3º do art. 98 da Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Poder Legislativo, Brasília, DF, 28 dez. 2012. Seção 1, p. 2. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2012/Lei/L12764.htm>. Acesso em: 03 set. 2021.

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília: MEC, 2015. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm>. Acesso em: 03 set. 2021.

CANDAU, V. M. F. **Formação continuada de professores: tendências atuais**. In: CANDAU, V. M. (Org.). Magistério: construção cotidiana. Petrópolis: Vozes, 1997, p.51-68.

COSTA, Marisa Vorraber. Zygmunt Bauman: compreender a vida na modernidade líquida. **Revista Educação**. Fascículo 1, São Paulo: Segmento, set. 2009. p. 60-75.

DAL'IGNA, Maria Cláudia; FABRIS, Elí Terezinha Henn. Constituição de um *ethos* de formação no Pibid/Unisinos: processos de subjetivação na iniciação à docência. **Educação Unisinos**, v. 19, n. 01, jan./abr, 2015, p. 77-87.

FONSECA, João José Saraiva da. **Metodologia da pesquisa científica**. Fortaleza: UEC, 2002.

LIBÂNEO, J.C. **Adeus professor, adeus professora? Novas exigências educacionais e profissão docente**. São Paulo: Cortez, 1998.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer?**. São Paulo: Moderna, 2006.

MATO GROSSO DO SUL. Secretaria de Estado de Educação do Mato Grosso do Sul. Resolução/SED, de 31 de outubro de 2016. **Diário Oficial do Estado de Mato Grosso do Sul**, Campo Grande, MS, 2016. <https://www.spdo.ms.gov.br/diario-doe/Index/Download/DO9281_07_11_2016>. Acesso em: 03 set. 2021.

MATO GROSSO DO SUL. **Deliberação CEE/MS nº 11.883, de 05 de dezembro de 2019a**. Dispõe sobre a educação escolar de pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação no Sistema Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul. SED: 2019.<<http://www.cee.ms.gov.br/wp-content/uploads/2020/01/del.-11.883-2019-Educa%C3%A7ao-Especial-.pdf>> Acesso em: 03 set. 2021.

MINAYO, M.C de S. (2010). **O desafio do conhecimento: Pesquisa Qualitativa em Saúde**. (12ª edição.) São Paulo: Hucitec-Abrasco, 2014.

NÓVOA, António. **Desafios do trabalho do professor no mundo contemporâneo**. São Paulo: SINPRO, 2007. Disponível em: <www.sinprosp.org.br>. Acesso em: 03 set. 2021.

PEREIRA, Débora Mara. **Análise dos efeitos de um plano educacional individualizado no desenvolvimento acadêmico e funcional de um aluno com transtorno do espectro do autismo**. Dissertação. (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2014.

PIZZANI, L.; SILVA, R. C.; BELLO, S. F.; HAYASHI, M. C. P. I. A arte da pesquisa bibliográfica na busca do conhecimento. **Revista digital de biblioteconomia e ciência da informação**, Campinas, v. 10, n. 1, jul./dez 2012. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/267367863_A_arte_da_pesquisa_bibliografica_na_busca_do_conhecimentoThe_art_of_literature_in_search_of_knowledge>. Acesso em: 03 set. 2021.

RODRIGUES, D. **Inclusão e educação: doze olhares sobre a educação inclusiva**. São Paulo: Summus, 2006.

SANTOS, Arlete Rodrigues dos. **As significações de uma professora acerca da atividade docente em um contexto de inclusão do aluno com deficiência intelectual**. Dissertação. (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2013a.

SANTOS, Elvira Eugênia Silva Aranha Barbosa. **A relação (afetiva) entre o professor e seu aluno com deficiência intelectual: uma abordagem inclusiva**. Dissertação. (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2013b.

SKLIAR, Carlos. **A inclusão que é nossa e a diferença que é do outro**. In: *Inclusão e educação: 12 olhares sobre a educação inclusiva*. David Rodrigues (org.), São Paulo: Summus, 2006.

VEIGA-NETO, A. **Foucault & a educação**. 3ª Edição. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.



CAPÍTULO 6

O PAPEL DE PAREDE AMARELO: A OBRA LITERÁRIA ENQUANTO ESTUDO REPRESENTATIVO DA CONDIÇÃO DA MULHER NA HISTÓRIA¹

Gustavo dos Santos Souza²
Stephanie Miranda dos Santos³

DOI: 10.46898/rfb.9786558892700.6

¹ Mestrando em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Católica Dom Bosco (PPGE/UCDB). E-mail: gustaucdb@gmail.com.

² Pós-graduanda em Metodologias do ensino da Língua Portuguesa e Literatura na Educação Básica pela Universidade Unopar (UNOPAR). E-mail: stemisantos@gmail.com.

³ Pós-graduanda em Metodologias do ensino da Língua Portuguesa e Literatura na Educação Básica pela Universidade Unopar (UNOPAR). E-mail: stemisantos@gmail.com.

INTRODUÇÃO

Com a expectativa de contextualizar e analisar a condição da figura feminina na sociedade a partir da obra literária de Charlotte Perkins Gilman, a qual foi pensada e produzida em um período histórico fortemente marcado pelo patriarcalismo, o presente artigo se consolida enquanto uma tentativa de construir uma análise literária a partir do conto *O Papel de Parede Amarelo* (1892).

Como ponto de partida para a contextualização histórica da mulher, dialogamos com o campo teórico pós-colonialista atravessados pela questão cultural, de modo que trazem para discussão a subalternização de sujeitos durante a história, incluindo as questões de gênero. O seu referencial teórico foi construído a partir de uma revisão bibliográfica realizada de maneira analítica e qualitativa, selecionando autores pós-colonialistas e pesquisadores do campo da literatura que melhor dialogassem com a proposta em questão.

Sendo assim, é apresentado enquanto perspectiva teórico-metodológica o contexto pós-colonial, o qual traz para reflexão a colonialidade através de um discurso hegemônico de dominação que estabelece relações de poder que perpetuam a subalternização da figura feminina até os dias atuais.

DA CONSTITUIÇÃO HISTÓRICA DA FIGURA FEMININA: REFLEXÕES ACERCA DO DISCURSO COLONIAL

A história da humanidade carrega em seus registros comprovativos que, durante o desenvolvimento sociocultural e econômico dos sujeitos, a figura feminina, em boa parte, se encontrava em uma posição subalterna em relação ao homem. Deste modo, é possível chegar à reflexão de que as mulheres foram posicionadas às margens por uma ótica de mundo patriarcal que não se limitava apenas às vivências cotidianas, mas também se manifestava através da historiografia, caracterizada pela ausência forçada e proposital das mulheres nesses escritos.

Neste caso, há diferentes explicações para a construção de uma história patriarcal que subalternizava, excluía e/ou invisibiliza intencionalmente as mulheres. Autoras como Santos (2018) trazem para uma discussão contemporânea alguns fatores que podem ter sido afirmadores de narrativas cujo desenrolar foi marcado pela construção de feminilidades convenientes, obedientes e submissas.

Não cabe a nós, tampouco nos é possível, apresentar em poucas páginas as diversas maneiras pelas quais foram constituídos os processos de inferiorização da mulher no decorrer da história. Entretanto, das possibilidades de reflexão, pense-

mos como exemplo e ponto de reflexão o medievo europeu, que era caracterizado pela estreita relação entre Estado e Clero. Os sujeitos que compunham a sociedade eram divididos de maneira hierárquica, sendo classificados, respectivamente, como: membros da Igreja Católica, Senhores Feudais e Servos (que compunham a maior parte da sociedade). Assim, tendo como base para a organização social uma instituição constituída sob a égide de um livro considerado sagrado para os católicos, e que apresenta como um dos seus princípios a submissão da mulher ao homem e a obediência da família ao pai (chefe), podemos traçar uma linha de raciocínio em relação à construção da figura feminina como sendo um sujeito inferior dentro dessa concepção:

[...] a mulher era vista como um ser que era feito para obedecer e não era bom que ela soubesse ler e escrever, embora devesse saber fiar e bordar o que lhe seria útil, tanto se fosse pobre, pois teria que trabalhar, quanto se fosse rica, quando teria que supervisionar os trabalhos domésticos (AGUIAR, 2012, p. 21)

Mas por que refletir a partir do medievo europeu uma discussão literária referente à mulher? Historicamente, o processo colonial (com início cronológico - cartesiano - datado no fim da idade média, próximo ao ano de 1500) fez emergir consequências em diferentes comunidades internacionais, que adveio da “necessidade” preconceituosa (e inventada) de se alcançar uma hegemonia das sociedades, apoiada sob um discurso etnocêntrico cujo mecanismo de “purificação do mundo” era a homogeneização pela imposição física, econômica e cultural.

Neste sentido, é necessário pensar a (des)contribuição do discurso colonial para a perpetuação da concepção da mulher enquanto sujeito subalterno. Entretanto, antes vale destacar que, dentro da história, é certo que a inferiorização feminina não é resultado do processo colonial, uma vez que, antes mesmo do início das grandes navegações, é possível perceber relações de dominação de gênero, como ocorria na Grécia Antiga, por exemplo. Porém, do processo colonial emergiram contextos que, dentro da subalternização de comunidades colonizadas, a mulher era encontrada ainda mais rebaixada (SPIVAK, 2014), tornando esse discurso um reprodutor da inferiorização feminina.

No discurso do poder colonial, perpetuado pela colonialidade que, por sua vez, refere-se “ao entendimento de que o término das administrações coloniais e a emergência dos Estados-nação não significam o fim da dominação colonial” (SANTOS, 2018, p. 4), ocorre a construção de concepções que se consolidam enquanto verdades perante a sociedade dominada e que estabelece a autoridade via estruturas de poder que não são vistas como propagadores desse discurso de dominação, as quais se aplicam nos mais variados contextos, sejam eles referentes à economia,

cultura e/ou etnia. Pensando a questão de gênero, a figura feminina se encontra ainda mais na obscuridade, onde têm-se enquanto paradigma o “‘eurocentrismo’ como forma de produção e controle das subjetividades, das existências” (SANTOS, 2018, p.4). Neste caso, exhibe a complexidade e profundidade que se articula a dominação colonial, onde, mesmo dentro de um contexto em que se vê a subalternização dos sujeitos, seja pelas suas características fenotípicas, culturais ou sociais, ainda se encontra alguém com menos voz, a figura feminina (SPIVAK, 2014).

No rastro desta discussão, o colonialismo, mesmo não sendo o local onde se revela o patriarcado, perpetua um discurso de dominação que caminha atrelado à uma lógica binária, em que, segundo Skliar (2003),

[...] é uma forma de distribuição desigual de poder entre dois termos de uma oposição. Permite a denominação e dominação do componente negativo que se opõe àquele considerado essencial e, digamos, natural: por sua vez ou simultaneamente, o marginal, o indigente, o louco, o deficiente, o viciado em drogas, o homossexual, o imigrante, a mulher, etc... ocuparam e ocupam os espaços do ser-alteridade; uma alteridade cuja relação com o *eu normal* permitiu a progressiva destruição de toda ambiguidade, a aniquilação de qualquer *outro indeterminado* que estjea ou queira estar fora dessa oposição. O outro da oposição binária, então, não existe fora do primeiro termo, mas dentro dele, como sua imagem velada, como sua expressão negativa, como sendo necessitada de correção normalizadora. (SKLIAR, 2003, p. 115, grifo do autor)

A partir do pensamento de Skliar (2003), é possível estabelecer uma ligação entre a lógica binária do discurso colonial e a construção da figura feminina nesse contexto. A subalternização da mulher dentro da situação de dominação colonial é exibida quando refletimos acerca da sua atribuição a obscuridade em relação ao gênero masculino, uma vez que são tidas como uma contrapartida avessa aos paradigmas dominantes patriarcais, cujos parâmetros são estabelecidos pelo homem branco, hetero, europeu e cristão (SKLIAR, 2003).

Perpetuada de maneira estereotipada pelo dominante dentro do regime de verdade colonial, a feminilidade é apresentada sob concepções de passividade do gênero feminino em relação ao homem e a sua submissão, dessa vez através da “idealização” da mulher a partir do estereótipo. Bhabha (1998), ao discorrer sobre a colonização e os seus efeitos na sociedade, apresenta o estereótipo como um mecanismo de manutenção do poder que fixa as posições dos sujeitos que fogem ao paradigma dominante.

No contexto apresentado pelo artigo, o estereótipo faz parte do discurso colonial porque prega a ideia de que a existência de sujeitos outros ameaçam a sua identidade. Nesse sentido, o estereótipo acaba se tornando uma forma como o discurso colonial constrói as depreciações das diferenças, de maneira a acreditar que

elas são ameaças a “pureza” da homogeneidade, e que podem corromper, estragar e manchar a “cultura pura” (BHABHA, 1998).

O presente discurso constrói uma imagem demonizada do sujeito Outro – que é aquele que manifesta a sua diferença frente à homogeneidade –, e isso se consolida como uma forma de resistência em meio ao contexto colonial de dominação, emergindo do discurso de legitimação do poder a ideia de que essa diferença pode ameaçar as estruturas que garantem a dominação. Como resultado disso, a estereotipia surge como forma de desvalorizar a diferença, seja ela étnica, social, cultural ou de gênero (BHABHA, 1998).

Dessa forma também é determinado o papel da mulher dentro da lógica do discurso, em que a hegemonia masculina se encontra sob constante contato com o sujeito outro (de gênero) que “ameaça” essa estabilidade (BHABHA, 1998; SKLIAR, 2003), pois a ideia de igualdade e representatividade infringem as estruturas de dominação que legitimam a posição superior do homem dentro da sociedade colonial.

A partir de uma breve compreensão do contexto o qual pensamos a propagação e a perpetuação de concepções machistas em relação ao lugar da mulher na sociedade contemporânea, o seguinte subtítulo apresenta reflexões acerca do conto *O Papel de Parede Amarelo* (1892), de Charlotte Perkins Gilman, com o intuito de compreender, a partir da obra, as condições históricas com as quais a figura feminina esteve sujeita pela imposição da dominação masculina, perpetuada pelo discurso colonial que ainda se encontra presente em razão da colonialidade dos dias atuais.

O PAPEL DE PAREDE AMARELO E A REPRESENTAÇÃO DO FEMININO ATRAVÉS DOS TEMPOS

O conto clássico de Charlotte Perkins Gilman (1860-1935), *O Papel de Parede Amarelo* (1892), conta a história da queda gradual de uma jovem à psicose. Por se tratar de um texto semi-autobiográfico que foi escrito em uma época marcada pelo domínio de tradições patriarcais e sexistas, a obra é categorizada como um dos pilares do estudo literário feminista, a qual trata metaforicamente sobre a saúde mental e as expectativas sociais históricas das mulheres.

A narradora-protagonista anônima do conto apresenta a sua história ao leitor ao longo de uma série de dez entradas de diário reveladoras, as quais variam de extensão e tom, mas que continuam traçando o declínio mental de uma mulher que sofre de um grave episódio de instabilidade mental pós-parto.

Na primeira entrada do diário, a narradora apresenta o diagnóstico dado pelo seu marido e então médico John, “que assegura aos amigos e parentes que não se passa nada de grave com ela, que se trata apenas de uma depressão nervosa passageira – uma ligeira propensão à histeria” (GILMAN, 2017, p. 12). Sob esta perspectiva, ao longo da história, o estigma social da “histeria feminina” estava associado a vários fatores comportamentais da mulher. A manifestação de transtorno de estresse pós-traumático (TSPT), depressão, ansiedade, esterilidade e até mesmo o desejo de leitura e escrita eram fatores que determinavam o diagnóstico de uma mulher que estava com as suas condições mentais fragilizadas. No conto, a protagonista gostava de escrever em seu diário, bem como também havia acabado de dar a luz à um bebê e estava passando por uma depressão pós-parto severa, o que traduz a ideia de que ela estava “doente dos nervos” e precisava se restabelecer longe do seu trabalho, de estímulos e variedades. (MELO, 2018).

No decorrer dos séculos XVIII e XIX, os casos de histeria feminina se tornaram comuns entre os diagnósticos que os médicos atribuíam às mulheres. Entretanto, a visão equivocada de que a mulher era mais propensa a desenvolver distúrbios psicológicos ao longo da sua vida era o reflexo de uma existência estática sob o controle de ideais de gênero rígidos e patriarcado inflexível. No conto, a protagonista relata que:

John é médico, e *talvez* – (eu não o diria a viva alma, é claro, mas segredar apenas ao papel já é um grande alívio para minha mente) –, talvez seja por isso que não me recupero mais rápido. O fato é que ele não acredita que estou doente! E o que se pode fazer? [...] Assim, tomo fosfatos ou fosfitos – não sei ao certo –, e tônicos e ar fresco e dou caminhadas e faço exercícios e estou absolutamente proibida de “trabalhar” até me restabelecer. (GILMAN, 2017, p. 12-13, grifo do autor)

Neste trecho, a narradora descreve a sua posição quanto às instruções de isolamento do marido. Ela continua realizando todas as atividades que foram prescritas por ele, no entanto, no seu âmago, a sua vontade era de ter mais convívio social e estímulos.

De acordo com Santana (2018), grande parte do conto é moldado pela pergunta repetitiva: “E o que se pode fazer?”, que transmite a ideia de que a minoria estava pretendendo representar a condição histórica da opressão feminina, de maneira a tentar se desvincular da autoridade patriarcal que impedia que as mulheres pensassem por si mesmas e tomassem as rédeas da sua própria vida.

No conto, a autora nos aponta questionamentos sobre o papel das mulheres na sociedade, particularmente em relação à sua saúde mental e o direito à autonomia e identidade própria. Contudo, para que o leitor, de fato, compreenda a sua trama, se

faz necessário interpretar a casa de campo alugada e isolada e o quarto do sótão em que a narradora habita como a representação e/ou o símbolo da sua própria situação e dela mesma. Logo no início do conto, a narradora escreve abertamente sobre a casa em que ela e o marido estão alojados:

Que lugar maravilhoso! É bastante isolado e afastado da estrada, a cerca de cinco quilômetros da aldeia. Remete-me às propriedades inglesas sobre as quais lemos nos livros, pois tem sebes e muros e portões que podem ser trancados, e várias casinhas separadas para os jardineiros e os outros. E que jardim delicioso! Nunca vi um jardim como esse – amplo e sombreado, repleto de trilhas margeadas por arbustos e vinhas com banquinhos sob elas. Havia estufas também, mas agora estão todas destruídas. Pelo visto houve algum problema legal, alguma coisa sobre herdeiros e co-herdeiros; de qualquer forma, o lugar está vazio havia anos. Receio que isso estrague a minha fantasmagoria, mas não me importo – há algo estranho nesta casa, posso sentir. (GILMAN, 2017, p. 14)

Na época em que o texto foi publicado, era comum que as mulheres que fossem diagnosticadas com quadro de suposta histeria acabassem internadas em clínicas psiquiátricas. No caso da protagonista do conto de Gilman, a clínica psiquiátrica foi substituída por uma grande casa no campo, onde ela era cuidada pelo marido e pela cunhada dia após dia.

No trecho em questão, a casa é a representação de uma prisão, com os seus sebes, muros e portões que podiam ser trancados, e que despertava o sentimento de estranheza na narradora. Além disso, a casa é onde o maior enigma da história está localizado:

Nunca vi um papel de parede tão feio. Um desses padrões irregulares e exagerados que cometem todo tipo de pecado artístico. É esmaecido o bastante para confundir o olho que o segue, intenso o bastante para o tempo todo irritar e incitar seu exame, e, quando seguimos por um tempo em suas curvas imperfeitas e duvidosas, elas de súbito cometem suicídio – afundam-se em ângulos deploráveis, aniquilam-se em contradições inconcebíveis. A cor é repulsiva, quase revoltante; um amarelo enfumaçado e sujo, estranhamente desbotado pela luz do sol, em seu lento transladar. Em alguns pontos, é de um alaranjado pálido e desagradável; em outros, de um tom sulfuroso e enjoativo. (GILMAN, 2017, p. 17)

A aversão gerada pelo primeiro contato da protagonista com o papel de parede foi o que originou a sua obsessão em decifrar o objeto. Primeiro a narradora teve um desgosto estético e emocional pelo papel de parede, o qual levou a sua figura a desenvolver uma espécie de provação em cima do padrão irregular e exagerado que ele possuía. Entretanto, depois de tanto perdurar a sua aflição, ela começou a racionalizar gradualmente o seu desgosto pelo objeto, identificando quais eram os elementos que atormentavam a sua racionalidade e procurando uma maneira de interpretar cada um deles (SOTER, 2017).

Dentre os elementos que compunham o objeto, havia inúmeras metáforas que nos levam a refletir sobre a representação da condição da mulher na história. Dessa maneira, após o sentimento de aflição da protagonista ter se convertido em obsessão, ela começou a registrar em seu diário as suas inquietações com relação à composição do padrão do papel de parede:

Como seria bom se eu me recuperasse mais depressa. Mas não devo pensar nisso. Esse papel de parede olha para mim como se *soubesse* da terrível influência que exerce! Há nele um ponto recorrente em que o padrão se dobra como um pescoço partido e dois olhos bulbosos olham para você em completa confusão. Fico muito zangada com sua impertinência e tenacidade. Esses olhos absurdos, que olham para mim sem pestanejar, avançam por toda parte, para cima, para baixo e para os lados. Há um ponto no qual duas folhas não se encaixam bem, e os olhos percorrem toda a linha, de cima a baixo, um ligeiramente mais alto que o outro. Nunca vi tanta expressão em uma coisa inanimada, e todos sabemos quanta expressão essas coisas têm! (GILMAN, 2017, p. 24, grifo do autor)

O trecho acima reflete as primeiras impressões da protagonista com relação ao enigma que subsiste no papel de parede. Segundo a sua descrição, é como se o objeto estivesse tentando se comunicar com ela, de maneira a manifestar as suas emoções a partir de dois olhos bulbosos e confusos e um pescoço partido, com as quais representam, intrinsecamente, o olhar da protagonista para com ela mesma. Assim, o fato dos olhos não coincidirem leva a crer que isso é o corolário da forma como a sociedade está organizada em níveis diferentes, uma vez que

[...] a posição que o marido ocupa na história representa, como o homem que é, a razão, a racionalidade; mas não apenas isso: por ser também médico, representa a ciência, a verdade. Por outro lado, sua mulher, representa a emoção, os nervos, a loucura. Representa a fragilidade e a subalternização. (MELO, 2018, p. 51)

No século XIX, era comum que a sociedade pensasse que homens e mulheres habitassem corpos com diferentes composições físicas e possuíam qualidades e virtudes fundamentalmente diferentes. Os homens, como o sexo mais forte, eram considerados inteligentes, corajosos e determinados; as mulheres, por outro lado, deveriam ser governadas pelas suas emoções, dado que a sociedade esperava que as suas virtudes fossem castidade, modéstia, compaixão e piedade. Portanto, *O Papel de Parede Amarelo*, superficialmente, é uma representação da sociedade e das regras formais ou informais do comportamento social.

A partir da metáfora do papel de parede, é possível notar que ele começa a mudar quanto mais tempo a protagonista fica sem interação social, posto que “para além do padrão do primeiro plano, as formas apagadas ficam mais claras a cada dia” (GILMAN, 2017, p. 38). Nesse caso, quanto mais tempo ela ficar sem contato com a sociedade, mais clara vai ser a sua percepção do mundo.

A cada nova descrição, a forma abaixo do padrão do primeiro plano se torna mais vívida e, progressivamente, começa a assombrar a narradora e a desgastar a sua sanidade, tornando o paralelo tão bem impresso nas camadas do texto que, quando uma extrapolação é tentada, restam poucos recursos a não ser citar o texto inteiro como exemplo.

Por muito tempo fui incapaz de distinguir o que era aquela coisa em segundo plano, aquele subpadrão indistinto, mas agora estou bastante certa de que se trata de uma mulher. Durante o dia ela é discreta, calada. Imagino que seja o padrão que a mantenha tão quieta. É intrigante. Faz com que eu fique quieta durante horas. (GILMAN, 2017, p. 45)

Devido à desvinculação da protagonista com a sociedade ao longo do conto, ela finalmente pôde comprovar que a figura que se escondia no subpadrão do papel de parede se tratava de uma mulher. Neste trecho, o curso da sanidade decrescente é acompanhado pelo curso da autoconsciência crescente. O indivíduo socialmente exilado agora é deixado por conta própria para fazer julgamentos sobre a sua situação sem a ajuda de muletas sociais. No caso da protagonista, ela faz isso realizando uma conexão inconsciente entre o significado simbólico do papel de parede de camada dupla e se colocando no lugar do indivíduo da segunda camada.

É interessante destacar que uma das datas mais comemoradas pela narradora é o dia 4 de Julho, dado que “essa é a data comemorativa que marca a independência dos Estados Unidos, e é justamente “independência” que falta na narradora” (SANTANA, 2018, p. 48). Desse modo, a mulher que foi descoberta pela protagonista no subpadrão do papel de parede está presa, solitária e em busca de independência, bem como a mulher que a observa. Em uma análise simplificada, a mulher é uma prisioneira da sociedade; a protagonista, por sua vez, é essa mulher; logo, a protagonista é uma prisioneira da sociedade. Metaforicamente, a autora reforça a ideia de que os paralelos apresentados no conto não são coincidentes:

Quando o sol desponta pela janela a leste – sempre observo a aparição desse primeiro e longo raio –, a mudança é tão rápida que mal posso crer. É por isso que sempre o observo. Sob a luz da lua – que brilha a noite toda quando é visível no firmamento –, eu jamais diria tratar-se do mesmo papel. À noite, sob qualquer tipo de luz – à luz do crepúsculo, à luz de velas, à luz de lampiões ou à luz da lua, que é a pior –, transforma-se em grades! Estou falando aqui do padrão em primeiro plano, e a mulher que se esconde atrás dele torna-se tão evidente quanto pode ser. (GILMAN, 2017, p. 44-45)

No fragmento acima, a narradora explica que as grades em primeiro plano e a mulher em segundo plano só aparecem em conjunto durante a noite, reforçando a ideia de que os fatores culturais femininos eram ocultados pelos padrões sociais prescritos por séculos de autoridade masculina. Assim, no momento de publicação do conto, as mulheres eram limitadas à função reprodutora e às atividades domés-

ticas, e por esse motivo a narradora se sentia tão insuficiente enquanto estava afastada dos deveres de casa e do filho recém-nascido.

A narradora afirma, ainda, dessa vez em outro fragmento, que ela passa muito tempo na cama e que John havia iniciado esse hábito para que ela descansasse por uma hora após cada refeição. De algo inocente, como um cochilo após uma refeição, pode crescer muito aprisionamento. Ao retardar o alongamento do período de descanso, John confinou a sua esposa não apenas a um único cômodo da casa, mas à cama desse cômodo: “Fico aqui deitada nesta imensa cama que não se mexe – acho que está pregada – e passo horas seguindo o padrão” (GILMAN, 2017, p. 31).

O aprisionamento da mulher no conto diz respeito à limitação da figura feminina ao espaço privado e à domesticidade, em razão de, durante o século XIX, “a atuação feminina fora do campo doméstico só ocorria no período, de fato, com a ausência do homem, em casos de guerra e de morte (SANTANA, 2018, p. 16). No conto, a autora também destaca que a cama está pregada ao chão, com o intuito de evidenciar, ainda mais, a manipulação da sociedade para com as mulheres. Como a heroína estava “confinada” à cama do quarto, sendo submetida a cochilar por uma hora após cada refeição, o intuito da autora foi utilizar de uma situação metafórica para representar um mundo de hierarquia patriarcal restrita, onde as mulheres, quando “confinadas” às suas obrigações sociais, só eram vistas como pessoas socialmente inferiores.

Conforme o conto avança, a narradora surge cada vez mais decidida a decifrar o papel de parede, chegando a escrever que: “A vida é agora muito mais interessante. E isso porque tenho algo mais por que esperar, algo em que pensar, algo para vigiar. De fato me alimento melhor e tenho andado mais tranquila” (GILMAN, 2017, p. 49). Em outras palavras, a melhora repentina no seu quadro de saúde ocorreu por conta do papel de parede. A autora, nesse caso, manteve a ideia de que, quanto mais tempo a sua heroína estivesse longe do convívio social, mais ela se entenderia como mulher e, em consequência disso, se conectaria com a mulher do papel – que era uma representação dela mesma – para compreender a o papel da mulher na sociedade.

No momento em que o papel de parede finalmente é decifrado, o sujeito detentor de poder da narrativa se torna a heroína, a qual reconhece a sua condição de prisioneira e começa a tentar se livrar, de uma vez por todas, da realidade opressora que a subjugava e aprisionava: “Finalmente consegui sair”, respondi, “apesar de você e de Jane! E arranquei a maior parte do papel, então você não vai poder me colocar de volta!” (GILMAN, 2017, p. 69). Ou seja, em oposição às passagens iniciais

da narrativa, na ocasião em que a figura subalterna e fragilizada da história se tratava de uma mulher, agora se trata de John, a representação do masculino do conto, de modo que a protagonista, apesar de ter sucumbido de vez à loucura, começou a determinar as regras da sua própria existência.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No decorrer do século XIX, muitas mulheres foram reduzidas ao confinamento dentro da esfera doméstica após serem diagnosticadas com o que o marido da protagonista do conto *O Papel de Parede Amarelo* (1982) chama de “depressão nervosa passageira – uma ligeira propensão à histeria” (GILMAN, 2017, p. 12). Durante esse período, a imagem da mulher passível e sujeita a doenças foi mantida em inúmeras esferas culturais, tanto por meio da literatura e da arte quanto da experiência de vida diária das mulheres.

A obra em questão revela um respeitável testamento a respeito das relações entre homem-mulher e marido-esposa e a depreciação da experiência feminina para com a sociedade, transfigurando magistralmente a sua narrativa e estilo de escrita, da mesma maneira que a mente da sua protagonista é distorcida pelo papel de parede.

Dessa maneira, o que a autora apresenta é a destruição que as instruções patriarcais causavam na mente de uma pessoa, fazendo a sua protagonista questionar as suas próprias ações, os seus motivos e as suas capacidades, além de temer as consequências caso ela decidisse falar o que pensa. Sob a ótica do discurso colonial, as mulheres deveriam se manter na posição de figura subalternizada, excluída e invisibilizada, bem como a heroína do conto é descrita pela narrativa, devendo prestar obediência e submissão incondicional ao marido.

Por fim, ao tornar o desfecho trágico e libertador para a protagonista, ainda que por meio da loucura, a autora explica o paradoxo com que as mulheres se encontravam sobrecarregadas durante o século XIX, com o intuito de metaforizar a condição da mulher na história e, gradualmente, contextualizar as fases do empoderamento feminino como rompimento dos ciclos patriarcais do século XIX.

Embora esta pesquisa seja uma breve reflexão para a análise de *O Papel de Parede Amarelo*, de Charlotte Perkins Gilman, esperamos ter contribuído com outras ideias e possíveis discussões em torno da obra de tão importante mulher e romancista americana.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, Tâmar Mossmann. **Mulher: “Inferiorização” e Violência Doméstica:** história da posição social feminina e análise da violência doméstica contra a mulher. Monografia (Trabalho de Conclusão de Curso) – Faculdade de Direito da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2012.

BHABHA, Homi K. **O local da cultura**. Belo Horizonte: UFMG, 1998.

GILMAN, Charlotte Perkins. **O Papel de Parede Amarelo**. Rio de Janeiro, José Olympio, 2017.

MELO, Ana Paula Branco de. Mulheres, loucura e escrita no século XIX: um estudo sobre a obra *O Papel de Parede Amarelo*, de Charlotte Perkins Gilman (1892). **Mundo do Livro**, Campo dos Goytacazes, v. 4, n.2, p. 48-57, ago./dez. 2018.

SANTOS, Vívian Matias dos. Notas desobedientes: decolonialidade e a contribuição para a crítica feminista à ciência. **Psicologia e Sociedade**, Belo Horizonte, v. 30. 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/psoc/a/FZ3rGJJ7FX6mVyMHk-D3PsnK/?lang=pt>. Acesso em: 6 de Setembro de 2021.

SANTANA, Mayara Marques de. **A mulher no conto O Papel de Parede Amarelo:** cerceamento e relação de poder. Monografia (Trabalho de Conclusão de Curso) – Universidade Federal de Campina Grande, Campina Grande, 2018.

SOTER, Teresa. Gênero, racionalidade e escrita em “O Papel de Parede Amarelo”, de Charlotte Perkins Gilman. **Cadernos de Estudos Sociais e Políticos**, Rio de Janeiro, v. 6, n. 11, p. 40-49, set./out. 2017.

SKLIAR, Carlos. **Pedagogia (improvável) da diferença:** e se o outro não estivesse aí? Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

SPIVAK, Gayatri Chakravorty. **Pode o subalterno falar?**. Belo Horizonte: UFMG, 2014.

CAPÍTULO 7

DA ESCURIDÃO DOS GUETOS, PARA A UNIVERSIDADE

Marco Aurélio de Almeida Soares¹

DOI: 10.46898/rfb.9786558892700.7

¹ Doutorando em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Católica Dom Bosco (PPGE/UCDB).

INTRODUÇÃO

O presente trabalho aborda a questão social que envolve travestis e transexuais no Brasil com ênfase na questão das meninas travestis e dos meninos trans que deixou de agenciar os corpos nas ruas, passando a agenciar na universidade para financiar a vida universitária e os luxos. Este segmento social não consegue um emprego formal e por isso, na maioria das vezes, realiza trabalho informal e/ou atua na prostituição. A hipótese é que isso ocorre devido ao preconceito presente na cultura brasileira, que atinge todos os setores da sociedade, até as organizações.

Ao longo da história da humanidade, a prostituição foi muito afetada por questões sociais, culturais e religiosas em diferentes épocas e foi tratada de diferentes ângulos e crenças. Analisar a forma (ainda que curta) da construção da ética da prostituição é essencial para uma melhor compreensão dos preconceitos sociais, jurídicos e políticos que permeiam a prostituição atualmente, por se tratar de um fenômeno social (LOPES, 2020). Por muito tempo, o culto à fertilidade marcou a história, colocando no centro da comunidade, tornando-se, assim, uma característica de uma sociedade centrada na matriz.

A prática da prostituição remonta aos tempos antigos, quando, segundo as chamadas relíquias “pré-históricas”, o comportamento sexual feminino ainda era respeitado e vinculado a problemas espirituais. Na antiguidade, surgiu a prostituição sagrada, em que o sexo estava relacionado à religião, principalmente questões mitológicas.

Os estudos de gênero podem ser considerados como o resultado da luta liberal iniciada na década de 1960, especialmente como fruto do movimento social de 1968. As mulheres, participantes desses movimentos, percebem que embora estejam em pé de igualdade com os homens, têm um papel secundário entre eles. No Brasil, o campo dos estudos de gênero ou das relações de gênero surgiu em torno da questão da condição da mulher nas décadas de 1970/1980. Pesquisadores antropológicos discutiram a diferença entre diferenças sexuais e comportamento sexual como diferenças culturais em estruturas sociais. Em algumas culturas, o gênero pode estar associado à identidade de gênero em conjunto ou separadamente, portanto, a construção de símbolos e conceitos de gênero feminino e masculino é um produto social histórico.

A defesa de gênero é uma construção social e, portanto, histórica, podendo-se, até certo ponto, assumir que esse conceito é plural, havendo diferentes concepções

de mulher e homem, as relações de gênero participam do modelo subjetivo, levando em consideração as imagens, discursos e significados estabelecidos no cotidiano das pessoas, que determinam diferentes concepções de mundo e relações. No entanto, gênero como conceito de construção social não é o único conceito existente na sociedade. Alguns pontos de vista ainda são dominantes em certas sociedades. Eles estabelecem uma relação binária e são entendidos como a chamada natureza da construção do gênero binômio masculino / feminino.

Por volta da década de 1980, no contexto do acalorado debate sobre a prostituição no Brasil, começaram a surgir os primeiros movimentos e organizações sociais voltadas para a defesa dos direitos das prostitutas e o reconhecimento da prostituição como trabalho. Em 1987, foi realizada a primeira Conferência Nacional de Prostitutas no Rio de Janeiro e, em seguida, associações de profissionais do sexo foram estabelecidas em diferentes estados brasileiros. Portanto, começa a própria organização de categoria profissional. O objetivo que eles vieram defender concentrava-se principalmente na defesa da prostituição como um trabalho como outros empregos. No entender a prostituição será um trabalho em que os serviços sexuais são trocados por bens em um determinado período de tempo para estabelecer relações econômicas. Vale ressaltar que pelas características das prostitutas baseadas nesse conceito, ela é necessária devido à habituação no comportamento sexual.

Embora tenha começado uma espécie de organização das trabalhadoras do sexo como trabalhadoras, vale ressaltar que essa classe vem enfrentando - e ainda enfrenta controvérsias causadas por diferentes visões feministas. Conforme já explicitado no panorama histórico internacional, também aqui no Brasil as feministas radicais entendem a prostituição, especialmente a mulher, como mais uma forma de exploração masculina da mulher, o que contribui para a existência de longo prazo do patriarcado e da submissão.

DESENVOLVIMENTO

Para esclarecer o pensamento que aqui se constrói, é necessário compreender algumas discussões relacionadas ao gênero e à identidade de gênero, para compreender a construção desses sujeitos e do próprio trabalho. Vale ressaltar que o conceito de gênero foi discutido pela primeira vez por pesquisadores americanos que utilizaram a palavra “gênero”. Uma discussão sobre a construção da identidade de um único sexo foi levantada e o mistério da relação entre gênero físico e comportamento padrão foi desvendado. A discussão também deve compreender que os conceitos de gênero e sexo estão imbricados, principalmente no Ocidente, o que pode confundir os não profissionais e / ou o bom senso. Para melhor compreender

essas filosofias, proporemos um certo aprofundamento do assunto, visando um melhor entendimento.

Para as ciências biológicas, os fatores que determinam o sexo de uma pessoa estão relacionados à sua função reprodutiva. Em outras palavras, se um indivíduo tem ovários ou esperma, é isso. Mas devemos entender que o sexo é biológico, mas a construção comportamental para mulheres ou homens, sim, é social. Cultura é o que define o masculino e / ou feminino, e essa variação depende da cultura relevante. O dualismo de gênero é uma tendência do pensamento. Sua hipótese é baseada na seguinte afirmação: nos fatores biológicos e / ou biológicos de gênero acima, homens e mulheres podem ser distinguidos e colocados em posições diferentes. Este tipo de pensamento é indiscutível e é considerado a “verdade absoluta” como parâmetro de definição de gênero (LOPES, 2020).

O Brasil é o país com mais assassinatos de travestis e transexuais no mundo. Entre janeiro de 2008 e abril de 2013, ocorreram 486 assassinatos, quatro vezes mais que o México, que é o segundo país com maior número de mortes. Segundo levantamento feito por Souza, autor do livro “Envelhecendo Travestis” e doutorado em Psicologia Social, a expectativa de vida de travestis e transgêneros brasileiros é de 35 anos, enquanto, segundo dados de 2013, segundo dados anuais do IBGE, a expectativa média de vida dos brasileiros é de 74,9 anos (SOUZA BONFIM, 2018).

Sobre o assassinato de gays e transgêneros no Brasil, que distingue crimes contra gays, lésbicas, bissexuais, transgêneros e travestis. Em 2014, a organização registrou a morte de 326 homossexuais, transgêneros, travestis e lésbicas no país, incluindo 9 suicídios - uma morte a cada 27 horas. Travestis e transexuais foram responsáveis por 41% de todas as mortes, ocupando o segundo lugar com 134 assassinatos. Terceiro, a coleta de dados pode levar à subnotificação porque o banco de dados GGB é construído com base em informações enviadas por jornais, Internet e ONGs LGBT. A maioria dos homicídios ocorreu em incidentes violentos, indicando que foram crimes de ódio: 107 assassinatos foram realizados com armas de fogo, 105 foram com armas brancas (facas, punhais, facas, foices, machados, tesouras) e 49 foram espancados (espancamento, apedrejamento, marreta) e 24 pessoas morreram sufocadas e enforcadas (FERREIRA, 2016).

Um estudo com 663 travestis e travestis de 35 cidades do Brasil, mais de 70% das travestis e travestis afirmaram ter sofrido violência verbal, e mais de 50% delas afirmaram ter vivenciado violência física e mais de 45% afirmaram ter sido agredidos pela polícia. Além disso, mais de 35% das pessoas se sentiram discriminadas no trabalho, quase 34% foram excluídas das atividades familiares, 26% foram expulsas

de locais públicos, mais de 20% foram forçadas a deixar seu local de residência e mais de 19% de pessoas são demitidas do trabalho (MAGNO, 2018).

A Secretaria de Direitos Humanos do Presidente da República divulgou dois relatórios sobre violência homofóbica no Brasil em 2011 e 2012, que incluíam estatísticas de denúncias feitas por meio do Centro de Atendimento à Mulher e da linha direta de direitos humanos do Centro de Atendimento à Mulher. Ouvidoria do SUS e ouvidoria que se submete diretamente ao órgão LGBT da Secretaria de Direitos Humanos. A subnotificação desses dados é óbvia. De acordo com o relatório, menos de 2% das vítimas de violência homofóbica, incluindo transfobia, nesta pesquisa eram travestis e transexuais (SANTOS, 2012).

Perceber o registro e o respeito pelos nomes sociais é um nome que a pessoa escolhe para si e que melhor expressa a sua identidade, e é uma das principais necessidades das pessoas LGBT, usar nomes populares em vez de nomes sociais pode causar grande constrangimento às travestis e transexuais. É considerada a principal razão para essa população abandonar a escola e os serviços públicos. Transgêneros e travestis sofrem muitos preconceitos em seu dia a dia, por meio da rejeição constante ao trabalho, violência física e verbal, desprezo, desrespeito aos nomes sociais, falta de políticas públicas e de dados sobre esse grupo de pessoas, entre outras formas de negação e reprovação (PASSOS, 2004).

Segundo Silva et al., (2016) como a sociedade não abriu espaço para eles, isso se reflete em todas as áreas e instituições da vida. Para a sociedade, essas pessoas são 'muito estranhas'. As dificuldades tornam-se enormes e a sobrevivência está em jogo. Para as travestis, as escolhas são poucas e raras, apenas 5,73% das mulheres transexuais afirmaram ter carteira de trabalho assinada.

Muitos trans se envolvem em atividades relacionadas ao sexo como trabalhar em boates e até mesmo prostituição para pagar seus estudos, o que não é novidade. No entanto, a busca de patrocinadores em sites profissionais é um fenômeno relativamente novo, o que fizeram pode ser classificado como uma espécie de prostituição "leve". A diferença é o acordo entre estudantes universitários e as partes interessadas é muito mais vago do que a prostituição questões como custos e o que os custos incluem são geralmente acordados antes da ação (SOUSA, 2013).

No estudo de Patriarca (2015) uma mulher transgênero, estudante da UFSC e prostituta de trabalho, embora a "passarela" também seja um lugar de confirmação da identidade de gênero, é a forma como a sociedade aceita e aprende a "ser travesti". No início, a profissão envolvia uma variedade de riscos, como violência física e

moral, agressão e maior exposição a doenças sexualmente transmissíveis. O corpo travesti se apresenta como uma diferença que transcende as normas, essa diferença não pode ser atribuída à identidade, o que elimina a separação entre natureza e cultura e mostra que nada pode ser superado - nada menos que - no final. As travestis minam o essencialismo do acompanhamento do comportamento heterossexual e homossexual, por isso os dois extremos do discurso sexual são suspeitos e ilegais.

O preconceito contra pessoas transgêneros também ocorre na comunidade LGBT. Muitos homossexuais rejeitam e riem de pessoas transgêneros. Eles geralmente não vão aos mesmos espaços, festas, bares e restaurantes com pessoas cisgênero - eles se identificam com seu gênero. Os problemas enfrentados pelas pessoas trans, muitas vezes, resultam em seu isolamento do mundo e não frequentar a escola ou universidade, pois precisam conviver com o preconceito, a desaprovação e o desrespeito aos nomes sociais todos os dias (GOMES FILHO, 2015).

A violência começou na infância quando familiares, professores e colegas, mesmo que sem querer, impor identidade de gênero aos filhos, que não é o que eles querem. De um modo geral, as travestis são pelo menos incompreendidas por suas famílias e excluídas desde a infância, projeção, produção, avaliação e construção de a posição no mundo é uma mistura (SANTOS, 2012).

Não há dúvida de que o trabalho é uma parte importante da dignidade humana, não é apenas um meio de ganhar a vida, embora muitas pessoas, sem saber, o depreciem assim. É o professor o responsável pelo futuro dos alunos, os motoristas que transportam as pessoas para o trabalho, as casas, os hospitais, etc, os pedreiros que se veem construindo a catedral. No trabalho, estamos satisfeitos com o árduo trabalho de aprendizado e habilidade. No trabalho, também temos uma identidade: sou padeiro, sou empresário e sou vendedor. Por fim, colocamos ambições profissionais e uma vida melhor em nosso trabalho. É muito difícil para as pessoas transgênero obter esse direito à dignidade, e é quase impossível para algumas pessoas (LOPES, 2020).

A raiz desse problema está no início da transição de gênero, a grande maioria, possivelmente 90% das pessoas trans, relatou um processo dramático de rejeição ou mesmo expulsão de suas famílias. Alguns casos envolvem violência e agressão, principalmente pais e padrastos. Em outros casos, as mães exigem ou pagam para que outros batam em seus filhos. Atacar seus irmãos e irmãs todos os dias ou apenas seus familiares proibindo-os de entrar em casa. A esse respeito, há exemplos de travestis independentemente da idade, uma delas é conhecida por sua resistência acadêmica, profissional e resiliência, que relatou ter sido despedida aos 12 anos e

jogada na rua. Uma vez forçada a sair de casa, essa pessoa não consegue encontrar nenhuma porta aberta, primeiro, por causa do preconceito, a maioria dos lugares a despreza e espera que ela vá embora (SOUZA BONFIM, 2018).

Passos (2004) discutiu sobre algumas pessoas disseram que foram demitidas de onde procuravam emprego, seus currículos foram arrancados e jogados na lata de lixo, ou simplesmente disseram: “Não trabalhamos com pessoas como você”. Após a transição, especialmente os transgêneros, se eles obtiveram certas qualificações ou estabeleceram uma boa carreira antes da transição, eles encontrarão mais oportunidades. No entanto, mesmo as pessoas mais qualificadas foram expulsas do mercado de trabalho privado. Acreditam que o recrutamento ou o interesse do consumidor pelos seus produtos diminuiu e relataram que, após passarem por todas as etapas de recrutamento, foram repentinamente apanhadas após apresentarem as suas autorizações de trabalho aos cidadãos.

Portanto, esse também é um dos motivos para promover a correção de nomes e gêneros em documentos transgêneros. Uma vez nas ruas, além da prostituição ou do crime, não há absolutamente nada que permita a sobrevivência de pessoas trans. A primeira é a opção mais comum e legal, porque a prostituição não é um crime, mas uma exploração da prostituição. É preciso sair o dia todo (ou na pista), geralmente à noite, com roupas curtas para aguentar o frio. Exposição a vários riscos de violência, não apenas abuso verbal, mas também pedra, pilão, tortura e até morte. Além da própria equipe, não tem a quem pedir ajuda e alguns policiais ainda não estão preparados para essas situações. Infelizmente, alguns agentes de segurança pública, movidos pelo preconceito, também podem se constituir em fatores de insegurança ou mesmo de violência (FERREIRA, 2016).

Em seu “trabalho”, eles têm que entrar no carro ou quarto de hotel de um estranho, sem saber o que há nele. Alguns bêbados usam drogas e pedem que também usem drogas. Eles não sabem se serão portadores de alguma doença. Eles não sabem se serão pagos pelo plano ou se serão atacados por recusar pedidos estranhos, como sexo sem preservativo (MAGNO, 2018).

Segundo Gomes Filho (2015), eles não estão esperando por carreiras, promoções, cursos de inglês. Seu primeiro objetivo é sobreviver. Viva mais um dia, sabendo que reaparecerá no dia seguinte. O “objetivo” é pagar pelos pontos alugados, pela alimentação do dia seguinte, pelo cubículo em que moram e dividem. Portanto, não tem eficácia de combate. O cara que se protege é na verdade um competidor, lutando pela necessidade de sobreviver, algumas pessoas sonham em encontrar um cliente que quer se casar ou ter uma vida boa “transferindo-se” para a Europa.

Devido à violência e ao desinteresse do setor público (inclusive saúde), a expectativa de vida das travestis é de 35 anos, não pode ter muitas opiniões. Além do problema do direito à sobrevivência da família e da sociedade, este problema só pode ser resolvido resolvendo este problema nas escolas e nas famílias, e existe também o problema da qualificação insuficiente deste grupo de pessoas. Lembre-se de que 82% das pessoas não concluem o ensino médio. Em algumas escolas, eles sofrem violência de seus colegas e são ignorados por professores, conselheiros e diretores. Essas escolas não reconhecem seu gênero, mas a boa notícia é que o nome social está sendo legalizado e elas ainda são obrigadas a usar o banheiro onde se sentem constrangidas e ocorre a infração mais grave (SOUSA, 2013).

No entanto, eles não eram populares nessas escolas e, quando perceberam que aquele não era seu lugar, não aguentaram mais e acabaram abandonando a escola. Nesse sentido, visa proporcionar algumas capacitações e cursos de capacitação para travestis de rua. Nossa ideia é permitir que essas pessoas tenham uma nova visão profissional e possibilidades de vida. No entanto, se a empresa se recusar a contratar transexuais, a revisão de qualificação não terá sentido. Uma iniciativa positiva é o Fórum Empresarial LGBT, que é uma associação de grandes empresas que tem como missão “promover os direitos humanos, valorizar e respeitar a diversidade e garantir que as pessoas LGBT tenham uma melhor qualidade de vida profissional” (PATRIARCA, 2015).

Essas pessoas conhecem a dificuldade de encontrar um novo emprego e são funcionários dedicados, a contratação de pessoas trans é uma importante medida de combate ao preconceito, pois além de dar a essas pessoas força econômica e experiência social, pode orientar outros colaboradores a compreender e respeitar a diversidade e difundir sua experiência. Um bom exemplo é quando pessoas transgênero ocupam cargos de chefia. Rocha disse ainda que as empresas que contratam LGBT acabarão por contratar mais funcionários no futuro. Uma questão importante também mencionada nesses projetos é que não basta contratar uma pessoa trans. Acontece que, quando as pessoas transgênero estão fazendo a transição dentro de uma empresa ou mesmo de uma empresa pública, elas são humilhadas, perseguidas e provocadas (SILVA et al., 2016).

Em termos de sistema, algumas dessas empresas não respeitam nomes sociais, banheiros e não valorizam reclamações das vítimas. Eles culpam as próprias vítimas por não saberem como se “comportar” ali até que se encontrem no limite e se sintam compelidos a ir embora. Por isso, esses projetos também promoveram palestras e estabeleceram diretrizes para o acolhimento e o respeito aos colaboradores transgê-

neros. Uma coisa que vale a pena notar é que a resistência das pessoas a este grupo é uma total falta de compreensão do assunto. Outro ponto necessário é preparar os funcionários para uma nova vida, estão acostumados a viver na rua e a arrecadar dinheiro próprio, mesmo que seja muito pequeno (PASSOS, 2004).

Ferreira (2016) relata que certa vez, ouviu o depoimento de uma travesti dizendo que não sairia da rua, porque a rua é onde ela pode ser e todos a viram como ela é. Na vida profissional, eles têm horários, chefes, obrigações e objetivos. Se eles não estão cientes e prontos para a nova vida, eles podem se sentir alienados e deslocados e, eventualmente, retornar à sua antiga vida. No entanto, após um período de adaptação, eles logo se sentiram mais à vontade e se sentiram parte da sociedade novamente. Resumindo, começa a se sentir um cidadão, vivemos no desemprego, o que deve ser considerado e resolvido. No entanto, o problema aqui é outro problema e é muito mais amplo. Esta não é uma questão política e econômica, mesmo que nosso país viva em uma era próspera, essas pessoas estarão desempregadas.

Portanto, este é um problema social. Além disso, este é um problema de preconceito e discriminação. Quero enfatizar outros itens, mas o comprimento não me permite descrevê-los. São boas medidas, mas o problema ainda existe e é sério. Esse problema só será erradicado quando eliminarmos os preconceitos que nos foram instilados desde a infância (SOUZA BONFIM, 2018).

As travestis que se encontram em situação de prostituição ocupam muito pouco espaço na sociedade, são quase iguais em um espaço marginalizado porque não têm chance de seguir a escolha correta na estratificação social. Esses espaços marginalizados referem-se a todos os espaços que os permeiam, como uma luta pelo direito à diferença e até à própria vida. Esses espaços são formados no lar, na escola, na comunidade e na sociedade. Porém, o que as torna mais vulneráveis é o próprio espaço da prostituição. Nesse caso, a prostituição os coloca na sociedade e é tratada como um objeto, então existe violência (LOPES, 2020).

Desse modo, a violência contra essa classe social se manifesta de forma naturalizada, em que o agressor não é apenas a pessoa diretamente envolvida na violência, seja física ou mentalmente, mas também como quem acompanha a violência e vontade como uma pessoa ridícula. Outro problema que podemos atribuir a essa violência é que ela se expressa de forma invisível todos os dias. Por conta dessa característica, são poucos os estudos sobre a quantidade de subsídios de políticas públicas específicas que podem ser utilizados como parte desta. As diferenças na vida das travestis são várias, aliás, cada dia do seu dia a dia é um dia de luta (SANTOS, 2012).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste trabalho, vimos o processo de marginalização da vida das travestis que, mesmo considerando indivíduos diferentes entre si, ainda se envolvem em violência e exclusão constante na história por não terem participado do espaço social que merecem. Principalmente frequentam a faculdade, mercado de trabalho e saúde. Por conta dessa exclusão, as travestis utilizam a prostituição como meio de sobrevivência quase na maioria das vezes, o que as coloca em situação de extrema vulnerabilidade.

Além desse problema, as travestis que trabalham na prostituição também têm tendência ao uso de drogas e são obrigadas a usá-las por seus clientes, o que as coloca em um ambiente de dependência química e as expõe ao tráfico. Vimos que a prostituição tem significados contraditórios, pois ao mesmo tempo que causa dor, também é representada pela violência e pela marginalização. É possível perceber a continuidade do lamento da condição das travestis na sociedade de forma mais subjetiva. Isso se traduz na vontade de obter uma renda fixa sem colocar a vida em risco, nas condições de conquistar clientes e agradá-los. As visitas frequentes a espaços marginalizados por outros fatores também revelam esse lamento. Porque, considerando que as próprias travestis sofreram violência, a soma é uma característica de espaço, escuridão, pouca movimentação, marginalização e promoção da violência.

Considerando que a prostituição também é uma condição de felicidade, também mostra a apropriação dessa atividade, mas não é uma opção, mas um substituto da apropriação, mas esse problema não se coloca mais diante da prostituição. Discutir a prostituição como legalização profissional como solução é trabalhar de forma superficial e indiferente à fragilidade das travestis.

Considerando que a prostituição também é uma condição de felicidade, também mostra a apropriação dessa atividade, mas não é uma opção, mas um substituto da apropriação, mas esse problema não se coloca mais diante da prostituição. Discutir essa questão como solução para a legalização da profissão de prostituição é superficial e indiferente às condições. No cotidiano, assim como o discurso de poder marginaliza as travestis, também deve haver forças relevantes para a defesa desse grupo na luta pelo respeito e pelo compromisso com a mudança social.

As mídias sociais têm se destacado nessa luta, pois a construção de mídias alternativas fará com que a luta LGBTT ganhe maior visibilidade, se desfazendo como um espaço de luta, pois ao contrário. A educação desempenha um papel mui-

to importante nesta luta porque se dedica à construção de valores e de uma cultura de paz.

REFERÊNCIAS

DE SOUZA BONFIM, Cristiane Ingrid; MENDES, Bruno Da Silva; OLIVEIRA, Marielle Cristina. ESTUDO DA CONDIÇÃO DE VIDA DOS ADOLESCENTES, ATORES DE ATOS INFRACIONAIS, RESIDENTES NO MUNICÍPIO DE GOIANÉSIA, GOIÁS (2017. In: **Congresso Interdisciplinar-ISSN: 2595-7732**. 2018.

DOS SANTOS, Paulo Reis. Desejos, conflitos e preconceitos na invenção de si: história de uma travesti no mundo da prostituição. **Estudos de Sociologia**, v. 17, n. 32, 2012.

DOS SANTOS GOMES FILHO, Antoniel; MELO, Miguel Ângelo Silva; PEREIRA, Janaina Batista. SUBJETIVAÇÃO DO CORPO TRAVESTI SOB A PERSPECTIVA DAS RELAÇÕES SOCIAIS HETERONORMATIVAS. **Revista Interfaces: Saúde, Humanas e Tecnologia**, v. 2, n. 6, 2015.

FERREIRA JR, Sérgio; FRANCISCO, Priscila Maria Stolses Bergamo; NOGUEIRA, Péricles Alves. Perfil de travestis e transgêneros: tuberculose e HIV/ Aids na cidade de São Paulo. **Revista Panamericana de Salud Pública**, v. 40, p. 410-417, 2016.

LOPES, Mateus Vantuir Cardozo. Territorialização e contexto histórico da prostituição travesti em Presidente Prudente-SP: uma abordagem a partir do bairro Vila Nova e Jardim Jabaquara. **Geografia em Atos (Online)**, v. 1, n. 16, p. 95-108, 2020.

MAGNO, Laio; DOURADO, Inês; SILVA, Luis Augusto Vasconcelos da. Estigma e resistência entre travestis e mulheres transexuais em Salvador, Bahia, Brasil. **CADERNOS DE SAÚDE PÚBLICA**, v. 34, p. e00135917, 2018.

PASSOS, Afonso Dinis Costa; FIGUEIREDO, José Fernando de Castro. Fatores de risco para doenças sexualmente transmissíveis entre prostitutas e travestis de Ribeirão Preto (SP), Brasil. **Revista Panamericana de Salud Pública**, v. 16, p. 95-101, 2004.

PATRIARCA, Letizia. **As corajosas: etnografando experiências travestis na prostituição**. 2015. Tese de Doutorado. Universidade de São Paulo.

SILVA, Glauber Weder dos Santos et al. Situações de violência contra travestis e transexuais em um município do nordeste brasileiro. **Revista Gaúcha de Enfermagem**, v. 37, 2016.

SOUSA, Patricia Juliana de; FERREIRA, Luiz Oscar Cardoso; SÁ, Janilson Barros de. Estudo descritivo da homofobia e vulnerabilidade ao HIV/ Aids das travestis da Região Metropolitana do Recife, Brasil. **Ciência & Saúde Coletiva**, v. 18, n. 8, p. 2239-2251, 2013.



CAPÍTULO 8

OS DESAFIOS E AS EXPERIÊNCIAS DE UMA PROFESSORA DA EDUCAÇÃO BÁSICA: REFLEXÕES INTERCULTURAIS ¹

Vicenta de Oliveira Alvarenga²

DOI: 10.46898/rfb.9786558892700.8

¹ Trata-se da versão revisada do artigo publicado no evento: IX Seminário Povos Indígenas e Sustentabilidade/UCDB (2021).

² Mestranda em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Católica Dom Bosco. E-mail: alvarengavicenta@hotmail.com

INTRODUÇÃO

O desenvolvimento da tecnologia no campo da educação tem passado por várias fases e traz em sua trajetória uma perspectiva inovadora. Com isso, a atuação profissional docente vem ganhando mais um olhar diferenciado para esse campo, ou seja, uma atenção especial. Isso mostra o quanto vem ampliando a procura de formação por parte dos docentes para atuarem com práticas pedagógicas significativas no campo da tecnologia. Diante desse novo cenário que vem se construindo, apresento as dificuldades, as conquistas e a busca para os novos aprendizados, em outras palavras, os

caminhos que percorrido no campo da educação básica, enquanto professora de ciências no município de Aquidauana/MS. Para Almeida, (2001, p.1), “[...] a característica básica é a inter-relação entre pesquisa, formação e prática com o uso da tecnologia de informação e comunicação. Aprende-se a conhecer, aprendendo a fazer e a refletir sobre esse fazer”.

Quanto ao uso da Tecnologia Digital (TD), alguns autores afirmam que os setores da sociedade do conhecimento modificam e condicionam a forma de viver, de se relacionar, assim como o de comunicar gerando novos conhecimentos. Isso leva o sujeito a Competências Digitais para acompanhar todas essas transformações. Segundo Silva e Behar (2019, p.2) “[...] poucos são os estudos realizados no Brasil para a compreensão do conceito dessas competências na educação”.

Mesmo com essa realidade, Almeida (2001, p.1), escreve que nos anos 80 e 90 do século XX que “[...] a primeira versão do Programa Nacional de Informática em Educação visava à preparação de professores para o uso da informática com seus alunos”. Nesse sentido, observei a partir das minhas vivências que as escolas públicas passam a se dedicar a formar os professores para atender os alunos no que diz respeito ao uso do computador.

Esse processo, ilustra o quanto a educação tem passado por novos desafios, a princípio não sabia como ter acesso à tecnologia, mas, hoje, já sabemos como usá-las pedagogicamente. Isto tem evidenciado que os professores foram e estão sendo preparados para trabalhar uma determinada ação pedagógica durante a sua formação. Para Silva e Ferreira (2013, p.2) “[...] durante a sua vida acadêmica e em sua experiência em sala de aula, se vê frente a uma situação que implica novas aprendizagens e mudanças na sua prática pedagógica”. Diante dessas mudanças o professor (a) é levado a repensar seu fazer pedagógico.

Baseado nos escritos anteriores, o objetivo deste artigo, é apresentar os desafios e a experiência docente de uma professora de Ciências Biológicas com a tecnologia no campo da educação, o trabalho parte das experiências vividas pela docente, ao longo da sua carreira profissional, em escolas públicas, da educação básica no município de Aquidauana/MS. E ainda, se possível, tentarei enfatizar o uso da tecnologia no momento atual.

Antes de relatar a vivência na educação é importante salientar os meus primeiros contatos com a tecnologia nos anos 80. Ainda cursando o Ensino Médio, com dezoito anos de idade fui contratada para trabalhar em uma gráfica que também funcionava o único Jornal da cidade de Aquidauana/MS. A contratação só foi possível, pois atendia uma das exigências solicitadas que era de ter experiência e formação no curso de datilografia, ou seja, tecnologia daquela época.

Recordo que com o avanço da tecnologia a empresa passou a investir em máquinas de escrever elétrica, novidade da época, que seria utilizada para redigir os textos do jornal. Lembro que naquele momento, o trabalho executado tornou-se mais tranquilo e menos cansativo, pois o aparelho elétrico permitia condições de manuseio sem muito esforço manual.

Nessa ocasião passei a conhecer outros equipamentos associados com a tecnologia. Conheci as máquinas que realizavam a impressão do jornal e também as que imprimiam os letreiros em tamanho maior que eram utilizados nos títulos das matérias do jornal, as primeiras páginas que são usadas para as “chamas” das páginas seguintes. Esse tipo de trabalho era executado por um funcionário denominado, tipógrafo, responsável pela criação, composição e impressão de texto físico ou digitalmente.

Para a montagem dos materiais usava-se placas com letras do alfabeto feitas de material de metal que permitia formar as frases, letra por letra, e assim, formar a escrita, tendo como objetivo montar os títulos com letras maiores, pois as máquinas de escrever eram compostas de letras menores.

Após terem montado os títulos, passava para outra máquina de impressão. Posteriormente usado na montagem do jornal e finalmente era impresso em uma máquina mais sofisticada denominado offset. Trago essa reflexão, é para ilustrar o avanço da tecnologia e a importância no cotidiano dos setores de trabalho das empresas, assim como, para educação.

Por meio dessas movimentações, fui percebendo que em todos os setores profissionais necessitavam do conhecimento, da prática, do empenho do trabalhador em aprender e acompanhar as mudanças que ocorrem como o mundo da tecnologia. Mas para acompanhar essa evolução é necessário o apoio e o incentivo do empregador, investir na formação de seus funcionários e isso vale também para educação.

Para Kenski (2003, p.3), “Toda aprendizagem, em todos os tempos é mediada pelas tecnologias disponíveis”. Ainda nessa discussão, Silva e Ferreira (2013) escreve que:

Se antes se esperava do professor que apenas fosse competente na sua especialidade, que conhecesse a matéria, que estivesse atualizado, que soubesse comunicar-se com os seus alunos, motivá-los, explicar o conteúdo, manter o grupo atento, entrosado, cooperativo e produtivo; hoje se espera que, além disso, ele domine a tecnologia e a use de forma a agregar valor as suas aulas. (SILVA e FERREIRA, 2013, p.2)

No rastro dessa reflexão, na era da tecnologia, se faz necessário continuar em busca do conhecimento, mas posso afirmar que com as experiências e aprendizado vivido na juventude veio me auxiliar no processo da educação e devemos estar preparados para o novo, pois a evolução tecnológica tem ocorrido em um processo muito rápido.

Partindo dessa reflexão, inicio os relatos de como cheguei à escola para ministrar as aulas de Ciências Biológicas e os desafios vividos enquanto docente no trabalho com a tecnologia.

O INÍCIO DE UMA CAMINHADA

Logo que tive os primeiros contatos com a escola, no ano de 1993, recebi da direção escolar: giz, apagador e alguns livros didáticos para elaborar os conteúdos a ser trabalhado no decorrer do ano letivo. Pensando no momento em que estamos vivendo todos esses materiais pedagógicos deixaram de serem as únicas ferramentas utilizadas na sala de aula. Estamos diante dos computadores, celulares, smartphones, internet entre outros. Mas, recordo que naquele período contava com os conhecimentos que trazia da graduação em Ciências Biológicas pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul/UFMS, campus de Aquidauana/MS.

Em contato com os adolescentes percebi que teria que reinventar minhas aulas para motivar as turmas, tendo em vista que eram bem dispersos e não apresentavam interesse pelas aulas de Ciências Biológicas. Diante dessa realidade me fez recordar das minhas aulas na graduação que meus professores já faziam uso de

alguns equipamentos tecnológicos para dinamizar as aulas teóricas e para finalizar os conteúdos, concluía com as aulas prática.

Esses instrumentos tecnológicos incluíam retroprojetores para exibir seus conteúdos, microscópios, lupas e materiais apostilados. Realidade que estava bem distante das escolas públicas daquela ocasião. Mas necessitava reinventar minhas aulas e motivar meus alunos e buscar meios para levar o conhecimento e a aprendizagem. Sempre procurava perguntar: Como iria ensinar minhas crianças somente dispondo de lousa, giz, apagador e a oralidade? Esse era o único instrumento de trabalho do professor para ministrar os conteúdos e conhecimento aos jovens estudantes. Alguns dos meus colegas já tinham essa prática, pois a predominância ao ensino era tradicional. Método de ensino, muito comum nos anos 90.

Para as aulas de Ciências Biológicas, percebia a necessidade de usar outros procedimentos como imagem e material lúdico, desta forma os estudantes ficariam motivados e receberia um melhor aprendizado.

A escola da década de noventa funcionava desta forma, os livros didáticos somente o professor fazia uso, pois nem sempre os estudantes recebiam materiais semelhantes. Todos os conteúdos eram passados na lousa e os estudantes registravam em seus cadernos, e assim, as aulas eram ministradas. Mas não dei por vencida, passei a buscar outras metodologias de trabalho levando materiais de casa para confeccionar trabalhos extras com os alunos, trabalho de campo quando possível.

Enfim, teria que usar a criatividade para motivar as aulas e também os estudantes. Ao encontro dessas ideias, Rosemar e Sálua (2010, p.110) destaca que “a prática pedagógica se relaciona com domínio de conteúdo, aquisição de habilidades e busca de estratégias que viabilizem a aprendizagem em cada situação de ensino”.

Com o passar dos anos, a escola passou a receber alguns equipamentos tecnológicos como máquinas de escrever e mimeógrafos. Para uso desses equipamentos o funcionário deveria ter conhecimento básico e a prática da datilografia. Vale ressaltar a importância desse conhecimento, era fundamental para vida de muitos. Recordo-me que ainda muito jovem minha mãe me matriculou em uma escola de datilografia para então fazer o curso de formação. Foi um período que muitos jovens estudavam e se preparavam para o mercado de trabalho. Segundo Kenski (2003):

As tecnologias existentes em cada época, disponíveis para utilização por determinado grupo social, transformaram radicalmente as suas formas de organização social, a comunicação, a cultura e a própria aprendizagem. Novos valores foram definidos e novos comportamentos precisaram ser aprendidos para que as pessoas se adequassem à nova realidade social vivenciada a partir do uso intenso de determinado tipo de tecnologia. (KENSKI, 2003, p.2)

Com o avanço da tecnologia e da globalização econômica, propõem à educação as mesmas mudanças que acontecem no mundo da economia e do trabalho. Com isso vem ocorrendo mudanças repentinas nas empresas a terem que se adaptarem e dando responsabilidade ao trabalhador melhor habilitado. A escola se vê perdida em meio a tantas mudanças diante de uma política arcaica, baseados em discursos escrito e sem o acompanhamento a evolução dos tempos modernos.

A tecnologia é usada para informação e comunicação, onde utilizamos os computadores e a internet para realizar os contatos com o mundo inteiro. Alguns anos atrás as pessoas se comunicavam apenas pelo do rádio, televisão, cartas e telefone. Desta forma entendemos a necessidade da formação continuada para os professores, assim como para outros profissionais. Amparada nos estudos de Kenski (2003) é possível perceber que

Não é possível pensar que o simples conhecimento da maneira de uso do suporte (ligar a televisão ou o vídeo ou saber usar o computador e navegar na Internet) já qualificam o professor para a utilização desses suportes de forma pedagogicamente eficiente em atividades educacionais. (KENSKI, 2003, p.5).

Em escritos mais a frente, teremos a oportunidade de ver que a tecnologias digital de comunicação e de informação possibilitam novas formas de aprendizagem. Segundo Rosemar e Sálua (2010)

[...] até pouco tempo atrás, a sala de aula era o único espaço usado para se desenvolver o trabalho docente; hoje, com os avanços tecnológicos, há outra realidade, em que informações diversas e fontes variadas de acesso ao conhecimento fazem da aprendizagem algo não linear, e que exige criatividade dos professores em suas práticas pedagógica. (ROSEMAR; SÁLUA, 2010, p.111).

UMA MUDANÇA INESPERADA

O ano de 2020, uma outra história é registrada no Brasil. O início da pandemia da COVID - 19, iniciada na cidade de Wuha, na China, invade vários lugares do mundo, incluindo o Brasil, ocasionando mortes, isolamento social, crises políticas e sobrecarga nos sistemas de saúde.

Para melhor ilustrar esse momento, amparo nos pensamentos e nos escritos de Souza e Vieira (2021) que observam

O Brasil e o mundo têm atravessado nos últimos meses um contexto diferenciado. Um contexto onde somos desafiados a mudar hábitos, posições e a ressignificar situações. O estar junto, marca do povo brasileiro, deu lugar ao distanciamento e as restrições; o trabalho coletivo deu espaço para o individual; o uso contínuo das máscaras e a vida agitada, conturbada, repleta de compromissos e tarefas, convivem com a solidão, as ausências e inúmeras horas na frente de uma tela de computador (p.292).

Ainda nessa discussão, posso mencionar que a população foi levada a mudanças drásticas, permanecendo mais tempo com suas famílias e não permitindo ficar perambulando no comércio e nem mesmo visitar amigos e familiares. Com a leitura do texto de Boaventura de Sousa Santos (2020, p.7), o autor destaca que “[...] A etimologia do termo pandemia diz isso mesmo: todo o povo. A tragédia é que neste caso a melhor maneira de sermos solidários um com os outros é isolarmo-nos uns dos outros e nem sequer nos tocarmos”.

Com o aumento da pandemia que vêm assustando o mundo inteiro, as aulas presenciais passaram a ser remotas, exclusivamente através do uso do celular, computadores e programas como: Google Clossroom, Live, Facebook, Google meet entre outros. “Usar as tecnologias, sobretudo via redes, ultrapassa os limites impostos pelo espaço-tempo” (ROSEMAR; SÁLUA, 2010). Esse é o momento que vivenciamos o avanço da tecnologia, oferecendo condições de todos estarem juntos ao mesmo tempo, mas cada indivíduo dentro de sua casa. E estamos sem o contato físico e sem aglomeração para evitar o contágio da Covid-19, doença que tem tirada a vida de muitos cidadãos. Para Kenski,

[...] as características tecnológicas do ambiente virtual devem garantir o sentimento de telepresença. Ou seja, mesmo que os usuários estejam em espaços distanciados e acesse o mesmo ambiente em dias e horários diferentes, eles se sintam como se estivessem fisicamente juntos, trabalhando no mesmo lugar e ao mesmo tempo (KENSKI, 2003, p.8).

Marcado pelo isolamento social, as escolas municipais, estaduais, particulares, assim como as Universidades, todos se mobilizaram para não suspender o ano letivo e dar continuidade as suas atividades. Passam a ser ministradas através do ambiente virtual. Desta forma todos os estudantes e acadêmicos não ficariam sem receber os conhecimentos programados.

Para isso, passam por um período de renovação e adaptação e ao mesmo tempo um novo aprendizado. Ouvindo os colegas e o professor durante as aulas de Tecnologia percebeu que em se tratando da educação, não importa onde estejam que as dificuldades sempre são as mesmas. Com isso, percebemos que a tecnologia na escola é sempre um desafio, pois o professor vem de uma geração que seu instrumento de trabalho era somente a lousa, o giz e o apagador. A nova realidade faz com que os professores busquem estratégias para que suas aulas remotas sejam criativas, reflexivas e contextualizadas.

O processo da tecnologia não é somente preparar a sala específica – STE e está pronta e acabada, necessita de uma formação continuada, não adianta só equipar é preciso saber manusear.

É certo que muitos profissionais da educação se recusavam aprender e até mesmo levar seus alunos na sala de tecnologia, mesmo tendo um técnico para auxiliar, mas, que tem a responsabilidade de preparar e por para funcionar os aparelhos e a parte pedagógica é o professor que desenvolve. Bonilla (2011) destaca que a tecnologia esta cada vez mais presente nas escolas e os professores não sabem lidar com elas, nem como utiliza-las em sala de aula.

Ainda me recordo que em algum momento os professores receberam curso rápido de informática, que era aplicado na escola para quem tivesse interesse. As formações também dependiam dos governantes da época e também do gestor. Esses foram alguns momentos que pude vivenciar em determinado período da minha trajetória de vida.

Todo esse movimento me faz recordar dos meus primeiros contatos com os instrumentos tecnológicos na escola quando iniciei minha carreira na educação. Para imprimir as avaliações dos alunos tínhamos que fazer uso do mimeógrafo, máquina que funcionava com álcool e estêncil. E o mais interessante que nem todos os professores faziam uso do aparelho, era muito trabalhoso, sem falar que tínhamos que comprar a matéria prima para produzir o material para dos alunos.

Diante desse comentário, me lembro das observações feitas pelos colegas durante as aulas, que algumas escolas já dispunham de computadores, bem como outros equipamentos, mas era de uso restrito, ficando muito bem guardado, para usar somente com a autorização do Gestor.

O que mais me motiva e deixa feliz é que tudo passa e coisas novas vão surgindo. Após ter usado tanto giz e apagador para escrever os textos na lousa para os alunos. Passei por algumas escolas que já tinha o retroprojeter que com o auxílio de uma transparência montava os textos para as aulas e posteriormente projetados para os alunos fazerem os registros.

Recentemente outro equipamento utilizado nas escolas é o projetor “bob esponja”, mas conhecido como “amarelinho”. Esse instrumento bem mais sofisticado, pois oferece condições de utilizar pen drive, CD e até mesmo digitar para fazer algumas correções. As aulas passaram a ser, mas interessante, pois com esse aparelho possibilita projetar slide, vídeo aula e filmes.

Em circunstância da pandemia, muitas mudanças vêm ocorrendo e a educação tem repensado suas práticas pedagógicas assim, como o currículo. As aulas remotas têm evidenciado o ensino conteudista. E mais uma vez percebemos que

muitos educadores, na maioria não estão preparados para essa realidade. Todos foram pegos de surpresa. O professor de giz e apagador passa a se reinventar, pois teve que mudar seus pensamentos e seus comportamentos.

Pensando nos estudantes, vem à preocupação, muitos não tem computador nem acesso à internet e quando muito um celular que tem que ser compartilhado com os irmãos que também são estudantes.

A escola tem se organizado para atender os alunos em dificuldade produzindo material impresso, mas não é só isso, vem à questão da distância de onde moram e necessitam do transporte escolar para chegarem até a escola e ainda tem a questão dos pais que trabalham e precisam auxiliar seus filhos nas atividades e que muitas vezes não tem nenhuma formação escolar. São muitos desafios que a educação vem enfrentando nesse período de pandemia.

ALGUNS COMENTÁRIOS FINAIS

Em meio ao cenário que estamos vivemos, fica alguns questionamentos para pensar em futuras produções acadêmicas. Será que os estudantes estão aprendendo? Como estão aprendendo? É importante evidenciar que na mudança de uma determinada cultura, a responsabilidade não é somente dos professores, todos devem se sentir responsável. Precisam estar juntos: as escolas, as famílias e a Secretaria de Educação.

A ansiedade é grande para retornar ao ensino presencial, mas fica a expectativa de como será, após o período da pandemia? Esse levantamento se faz necessário, porque após esse longo período, algumas construções, mudanças e afetamentos se fizeram presentes em nossas vidas, principalmente em nosso contexto. Nesse “novo normal”, palavra do momento, passamos ser mais solidários no trabalho presencial, on-line, virtual e no diálogo com pessoas de diferentes partes do mundo. Isso se fez presente, diante da evolução da tecnologia, das inúmeras possibilidades que ela oferece. Precisamos apenas aprender, conhecer e praticar.

Estamos na era da tecnologia, mas temos muitos desafios pela enfrentar. É preciso analisar o quanto é importante à formação continuada para os professores, não somete formação pela formação. O educador precisa perder o medo de estar diante da mídia e aproveitar as oportunidades para elevar seus conhecimentos, pois o avanço da tecnologia é muito rápido, não pode perder tempo.

Precisa ser transformadora, onde a teoria e a prática caminhem junto. Que a adequação da tecnologia não seja imposta pelo governo, onde a escola passa a

cobrar o uso da sala de tecnologia alegando que essa foi uma reivindicação dos professores e que todos devem usar para não perder o que já foi conquistado pela classe dos trabalhadores. Por outro lado, a sala de tecnologia funciona mesmo as que estão em condições precárias, pois a cada término de bimestre e ano letivo passam por uma avaliação, essas eram as condições de funcionamento no ano seguinte.

Na atual circunstância o professor necessita aceitar as mudanças tecnológicas para que tenhamos sucesso e para isso é necessário ser articulador, criativo e não ter medo de ser substituído pelas máquinas.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Maria Elizabeth Biancini de. **Tecnologia de informação e comunicação na escola: aprendizagem e produção da escrita**. Série “Tecnologia e Currículo” - Programa Salto para o Futuro, Novembro, 2001. Este texto faz parte da Biblioteca do curso Gestão Escolar e Tecnologias e foi extraído do site <http://www.tvebrasil.com.br/salto> - Boletim 2001 (acesso em 07/08/2004).

ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini de. Tecnologias Na Educação, Formação De Educadores E Recursividade Entre Teoria E Prática: Trajetória Do Programa De Pós-Graduação Em Educação E Currículo. **Revista E-Curriculum**, São Paulo, v.1, n.1, dez. - jul. 2005-2006. <http://www.pucsp.br/ecurriculum>.

Bonilla, Maria Helena Silveira. Formação de Professores em tempos de web 2.0. In: Maria Teresa de Assunção Freitas (Org.). **Escola Tecnologias digitais e Cinema**. Juiz de Fora: Ed. UFJF, 2011.

Kenski, Vani Moreira. Aprendizagem mediada pela tecnologia. **Revista Diálogo Educacional**. Curitiba, Vol. 4, n. 10, p. 47-56, set./dez. 2003.

Rosemar Rosa Sálua Cecílio - Educação E o Uso Pedagógico Das Tecnologias Da Informação E Comunicação: A Produção Do Conhecimento Em Análise. **Educ. Foco**, Juiz de Fora, v. 15, n. 1, p. 107-126, mar 2010/ago 2010.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A Cruel Pedagogia do Vírus**. ISBN 978-972-40-8496-1 CDU 34, Biblioteca Nacional De Portugal - Catalogação Na Publicação 2020.

SILA, Priscila Alessandra da; FERREIRA, Fernanda Carla Lima. **Ead Na Formação Continuada De Professores: O caso do curso Mídias Na Educação Da Universidade Federal De Sergipe** - Categoria: F Setor Educacional: 5 Classificação das Áreas de Pesquisa em EaD Macro: E / Meso: H / Micro: O Natureza: A Classe: 1 - Brasília - DF - Fevereiro 2013.

SILVA, Ketia Kellen Araújo da; BEHAR, Patricia Alejandra. Competências Digitais Na Educação: Uma Discussão Acerca Do Conceito - Edur. **Educação em Revista**. 2019; 35:e209940 DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/0102-4698209940>.

SOUZA, G. S. ; VIEIRA, C. M. N. PESQUISAR EM TEMPOS DE PANDEMIA: Reflexões iniciais de jovens pesquisadores. **Revista Espaço Crítico**, v. 2, p. 292-305, 2021.

ÍNDICE REMISSIVO

C

Construção 12, 14, 15, 17, 20, 22, 41, 44, 46, 48, 49, 51, 54, 55, 56, 57, 58, 59, 61, 62, 63, 65, 66, 70, 76, 80, 84, 85, 86, 96, 97, 98, 100, 104, 105

Contexto 15, 16, 41, 51, 54, 55, 56, 57, 59, 61, 64, 65, 70, 71, 76, 77, 78, 81, 84, 86, 87, 97, 105, 112, 115

Currículo 13, 15, 16, 17, 19, 21, 49, 56, 59, 60, 62, 63, 65, 72, 73, 75, 115

D

Diferentes 12, 45, 46, 56, 57, 58, 59, 60, 62, 63, 64, 65, 66, 70, 71, 76, 84, 85, 90, 96, 97, 98, 104, 113, 115

Direitos 3, 13, 22, 24, 25, 27, 30, 31, 33, 34, 35, 36, 39, 44, 46, 47, 51, 59, 97, 99, 102

Docente 28, 54, 55, 57, 59, 64, 65, 66, 67, 75, 76, 77, 78, 80, 81, 108, 109, 110, 112

E

Educação 13, 14, 15, 16, 17, 19, 22, 27, 28, 29, 40, 41, 42, 44, 45, 46, 47, 49, 50, 51, 54, 55, 56, 57, 58, 59, 62, 63, 64, 65, 66, 67, 70, 71, 72, 73, 74, 75, 76, 78, 79, 80, 81, 104, 108, 109, 110, 112, 113, 114, 115

Educacional 13, 29, 40, 48, 49, 55, 56, 57, 59, 71, 72, 73, 74, 75, 77, 81

Escola 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 21, 41, 45, 46, 47, 48, 49, 51, 54, 55, 57, 59, 64, 65, 66, 70, 72, 75, 76, 77, 78, 99, 100, 102, 103, 110, 111, 112, 113, 114, 115, 116

F

Formação 12, 13, 14, 15, 16, 20, 21, 29, 47, 49, 51, 54, 55, 56, 57, 59, 60, 62, 63, 64, 65, 66, 67, 70, 72, 73, 74, 75, 76, 77, 78, 79, 80, 108, 109, 110, 111, 112, 114, 115

G

Gênero 27, 33, 43, 57, 60, 62, 84, 85, 86, 87, 88, 96, 97, 98, 99, 100, 102

H

História 21, 26, 31, 35, 48, 63, 64, 65, 71, 83, 84, 85, 87, 88, 89, 90, 93, 94, 96, 104, 105, 112

I

Indígena 13, 14, 15, 16, 18, 19, 20, 21, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 31, 32, 33, 34, 35, 36, 37, 40, 43, 44, 46, 47, 50, 51

M

Mulheres 24, 26, 27, 28, 29, 30, 31, 32, 33, 34, 36, 84, 87, 88, 89, 90, 91, 92, 93, 96, 98, 99, 105

Mundo 5, 14, 17, 21, 41, 42, 43, 44, 45, 47, 48, 49, 51, 58, 59, 63, 65, 77, 81, 84, 85, 90, 92, 97, 98, 100, 105, 110, 112, 113, 115

P

Papel 14, 29, 44, 76, 78, 87, 88, 89, 90, 91, 92, 93, 96, 104

Perspectiva 13, 27, 40, 41, 43, 44, 45, 46, 48, 49, 54, 55, 56, 57, 58, 59, 63, 64, 65, 66, 75, 78, 80, 84, 88, 108

Pesquisa 12, 13, 15, 16, 17, 20, 24, 28, 32, 35, 36, 40, 54, 55, 60, 61, 62, 67, 70, 71, 73, 75, 77, 79, 80, 81, 93, 99, 108

Prática 16, 17, 18, 20, 32, 33, 45, 46, 54, 55, 56, 57, 59, 64, 67, 76, 77, 78, 96, 108, 110, 111, 116

Professores 12, 13, 15, 16, 17, 19, 20, 21, 22, 45, 51, 54, 55, 56, 57, 59, 60, 62, 63, 64, 66, 67, 70, 72, 73, 75, 76, 77, 78, 79, 80, 100, 102, 108, 110, 112, 113, 114, 115, 116

Projeto 16, 17, 18, 30, 35, 41, 44, 49, 57, 58, 59, 63, 65, 70, 71, 74

Prostituição 96, 97, 99, 101, 103, 104, 105

R

Racismo 25, 40, 41, 42, 43, 44, 45, 47, 48, 49

Relação 15, 24, 25, 31, 35, 41, 46, 54, 55, 56, 57, 58, 59, 62, 64, 65, 66, 75, 76, 77, 79, 81, 84, 85, 86, 87, 88, 90, 94, 97, 108

S

Sociais 24, 25, 27, 41, 45, 46, 47, 48, 49, 50, 54, 57, 59, 64, 67, 71, 74, 86, 87, 91, 92, 96, 97, 99, 100, 102, 104

Sociedade 21, 25, 26, 37, 40, 41, 42, 43, 44, 47, 48, 49, 51, 54, 56, 58, 59, 60, 61, 62, 63, 65, 71, 84, 85, 86, 87, 88, 90, 91, 92, 93, 96, 97, 99, 102, 103, 104, 108

T

Tecnologia 108, 109, 110, 111, 112, 113, 114, 115, 116

V

Violência 25, 26, 27, 31, 32, 36, 40, 43, 48, 49, 94, 98, 99, 100, 101, 102, 103, 104, 105

Carlos Magno Naglis Vieira
Gustavo dos Santos Souza
Marco Aurélio de Almeida Soares
(Orgs.)

ESCRITOS NA DIVERSIDADE

diálogos interculturais na educação

RFB Editora
Home Page: www.rfbeditora.com
Email: adm@rfbeditora.com
WhatsApp: 91 98885-7730
CNPJ: 39.242.488/0001-07
R. dos Mundurucus, 3100, 66040-033, Belém-PA

