



**FORMAÇÃO DOCENTE E DIVERSIDADE:**  
LINGUAGENS, EDUCAÇÃO E QUESTÕES CONTEMPORÂNEAS.

**Alan Silus | Gisele Morilha Alves | Liliane Pereira de Souza**  
(organizadores)



**Copyright © das autoras e dos autores**

Todos os direitos garantidos. Qualquer parte desta obra pode ser reproduzida, transmitida ou arquivada desde que levados em conta os direitos das autoras e dos autores.

---

**Alan Silus; Gisele Morilha Alves; Liliane Pereira de Souza (Organizadores).**

**Formação Docente e Diversidade: Linguagens, Educação e Questões Contemporâneas.** São Carlos: Pedro & João Editores, 2018. 228p.

ISBN 978-85-7993-613-5

1. Formação Docente. 2. Diversidade. 3. Educação. 4. Estudos da Linguagem.  
5. Autores. I. Título.

CDD – 370 / 410

---

**Editores:** Pedro Amaro de Moura Brito & João Rodrigo de Moura Brito

**Imagem da Capa:** José Genésio Fernandes

**Design:** Alan Silus

Os conteúdos dos capítulos são de responsabilidades de seus autores.

**Conselho Científico da Pedro & João Editores:**

Augusto Ponzio (Bari/Itália); João Wanderley Geraldi (UNICAMP/ Brasil); Nair F. Gurgel do Amaral (UNIR/Brasil); Maria Isabel de Moura (UFSCar/Brasil); Maria da Piedade Resende da Costa (UFSCar/Brasil); Valdemir Miotello (UFSCar/Brasil).



**Pedro & João Editores**

[www.pedroejoaoeditores.com.br](http://www.pedroejoaoeditores.com.br)

13568-878 - São Carlos – SP

2018

## APRESENTAÇÃO

Caro Leitor,

O que você irá ler nesta obra, é um trabalho árduo de pesquisadores que se reuniram para socializar as pesquisas desenvolvidas nos diversos contextos de atuação de cada um, ou dos pares, ou dos trios em que fazem parte os capítulos deste e-book. Alerto ainda a forma como são divulgadas tais pesquisas: no meio virtual, demonstrando assim uma prática de inovação, de colaboração e de alteridade.

Marília Amorim<sup>1</sup> atribui uma dimensão de diferença à alteridade, porque ela não trata de reconhecer diferenças e sim de apontar os diversos distanciamentos presentes, assim, pesquisar é uma forma de desvelar as alteridades presentes nos mais diversos espaços e situações em que profissionais com determinação, constroem novas fontes epistêmicas de manifestar o conhecimento científico.

Na primeira parte (Linguagens, Ambiente(s) e Formação) iniciamos com a leitura do texto de **Alan Silus** e **Terezinha Lima** intitulado “Trajetórias Formativas em Leitura e Escrita: memórias de professores do campo de MS” no qual os autores apresentam suas experiências de formação leitora com os discentes do curso de Educação do Campo em Campo Grande.

O segundo capítulo, dá prosseguimento às reflexões do anterior, uma vez que **Célia Piatti** discute a “Influência da Escola na Formação de Leitores e Professores-Leitores”. Com base na psicologia sócio-histórica de L. S. Vigotski, a autora discute as relações de leitura e formação dentro e para além da escola numa perspectiva da Educação do Campo.

Ainda no bojo das discussões sobre leitura adentramos em outro(s) ambiente(s) de alteridade: com **Maria Elisa Vilamaior**, **Léia Lacerda** e **Maria Leda Pinto**, temos um capítulo que dedica atenção às rodas de leitura na educação inicial de crianças indígenas. O texto “Rodas de Leitura com as Crianças Terena da Escola Municipal Sullivan Silvestre de Oliveira – Tumune Kalivono, Campo Grande, MS” nos provoca o quanto estudar e discutir as questões acerca da história e cultura indígena — mesmo não podendo negar que a origem do povo brasileiro constitui-se com os índios — denota total relevância para o país.

O jogo de palavras apresenta o texto seguinte da obra: “No A B C do RA, RÉ, RI, RO, RUA!” de **Marta Catunda** propõe uma leitura ecosófica, ambiental e “ecocrítica” dos cotidianos

---

<sup>1</sup> A título de citação e informação, sugerimos a leitura de **Dialogisme et Altérité dans les Sciences Humaines**. Paris: Ed. L’Harmattan, 1996.

da Educação e suas ressonâncias sonoro-polifônicas que podem ser observadas através da escuta sensível. A título de informação, recordo aqui das aulas com R. Murray Schafer que certa vez pontuou que “alguns sons movem-se no espaço, outros não e podemos (ainda) mover alguns destes levando-os conosco<sup>2</sup>”. Assim, a leitura do texto de Catunda nos leva a esse movimento-reflexão sobre os sons.

A segunda parte (Gênero, Raça e Formação Docente) inicia-se com uma importante discussão na atualidade: “Coisas de Meninas e Coisas de Meninos?” indagação feita por **Gisele Alves**, nos apresenta a inadequada forma em que os livros didáticos e paradidáticos tratam do tema gênero e sexualidade na Educação Fundamental.

No capítulo seguinte, **Eugenia Marques** e **Wilker Silva** tratam sobre “As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais: um instrumento para a descolonização do currículo escolar”. Os autores analisam e promovem reflexões acerca do conhecimento de legislações específicas ao tema por meio de entrevistas a professores e coordenadores de escolas de ensino básico.

Um estudo sobre a “Evasão Escolar das Profissionais do Sexo” é tema do capítulo escrito por **Margarete Pasquoto**. Calcado numa reflexão entre prostituição e evasão escolar, o texto conta com a análise de 8 entrevistas feitas com profissionais do sexo e no pensamento da autora, ainda carecemos de mais políticas de acesso e apoio a essas mulheres cuja profissão é popularmente conhecida com a mais antiga do mundo.

“Transgêneros: a vida para além da identidade” é o tema do capítulo escrito por **Rodrigo Torraca**. Segundo o autor, os transgêneros são indivíduos que transcendem ao gênero designado e cuja representação do gênero imposto não condiz com o que eles reconhecem como identidade, pois identidade de gênero não pode ser vista como uma representação única e total dessa pessoa. Ainda precisamos discutir e muito nas academias sobre essa temática, há um quantitativo muito pequeno de pesquisadores e um número ainda menor de pesquisadores que relacionam este campo à educação.

A terceira e última parte desta obra (Alteridade(s), Políticas e Processos Educativos) inicia-se com o texto de **Liliane Pereira**, intitulado “Violências, Prisões, Escola e Juventude: um olhar para o Estado de Mato Grosso do Sul”, um tema muito pertinente para a Educação Básica, uma vez que os muros das escolas e das prisões têm se entrelaçado cada vez mais em comunidades carentes de muitas cidades de países subdesenvolvidos em todo o mundo.

---

<sup>2</sup> Parte das aulas ministradas por R. M. Schafer que assisti, tinham como base a obra: **The Tuning of the World**. 1<sup>st</sup> edition. New York: Random House Inc, 1977, na qual há uma tradução brasileira intitulada “A Afinação do Mundo”.

No capítulo seguinte, **Elaine Marangoni**, embasada na Análise do Discurso Francesa, trata sobre “Ortorexia e Coaches: na busca pela saúde, emergem discursos de uma sociedade doente”. O discurso da boa saúde é uma prática constante com a ascensão das tecnologias de comunicação e informação, e o objetivo da autora foi apresentar os olhares para um funcionamento discursivo no qual a linguagem dos *coaches* foi fundamental para a produção dos sentidos.

A Teoria Foucaultiana é assunto para o penúltimo capítulo desta obra. **Tatiana Lima**, em “Histórias de Vida como Escrita de Si” propõe uma reflexão acerca de histórias de vida como escrita de si entre adolescentes abrangidos ouvidos pela própria autora por meio de metodologia de pesquisa e análises específicas.

Por fim, o último capítulo “Educação com ênfase em Políticas Públicas: um estudo de Sorriso (MT) na perspectiva das cidades saudáveis” escrito por **Marcus Benachio** e **Vitor Ribeiro Filho**, aborda as definições sobre o movimento Cidades Saudáveis e suas relações com a Educação, trazendo uma visão holística, múltipla e abrangente frente à realidade da denominada “capital brasileira do agronegócio”.

Portanto, caro leitor, o estudo da obra “**Formação Docente e Diversidade: linguagens, educação e questões contemporâneas**” proporciona a você, amplos saberes acerca de uma variedade de temas relacionados à Educação e seus campos de estudos. Quero elogiar aqui cada um dos autores e principalmente aos organizadores, pela brilhante contribuição dada à ciência brasileira e desejo uma boa e profícua leitura!

**Vinnícius Moriss**

Austrália, outono de 2018.

## IMAGEM DE CAPA E ABERTURA DE SEÇÕES

A imagem da capa e a abertura das seções é um quadro de 2016, intitulado “Todo mundo nas Nuvens”, pintado por J. Genésio Fernandes. O autor explica a origem deste na obra de NOGUEIRA, Eliane G. D; LACERDA, Léia T. **Das Novelas de Formação à Autonomia Docente**: entre diversidades, pesquisa e descobertas. São Carlos (SP): Pedro & João Editores, 2016, na qual transcrevemos aqui:

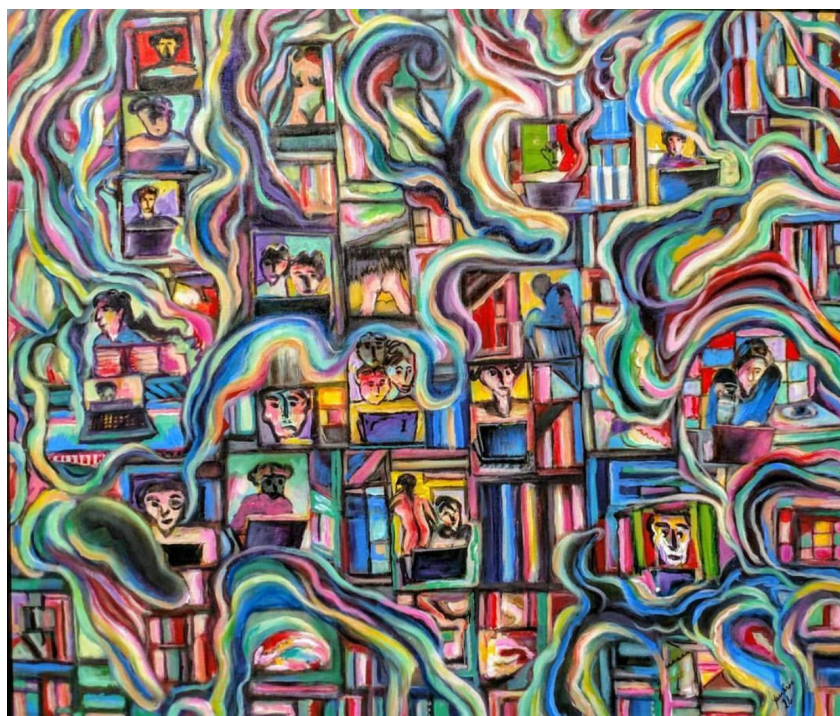
*“Morando no mato, não pude deixar de pintar o que tenho visto nesse nosso tempo. Aqui, de uns tempos para cá, os bichos só vivem na Internet. Chegada à noite, os tatus não cavam mais, os lobos não uivam para a lua cheia, as goiquicas não vistem galinheiros — apenas clicam. Os gambás não saem mais à cata de ovos, apenas admiram fartas ninhadas no facebook. Os gambazinhos reclamam, mas não só eles. A mãe, linda como veio ao mundo, tenta atrair o gambazão, que só tem olhos para a tela do computador. Pela janela vejo todo mundo nas nuvens — ou naquelas sombras lá da Grécia”.*

**José Genésio Fernandes**

Artista Plástico

Doutor em Linguística e Semiótica pela USP

Professor Aposentado da UFMS



## SUMÁRIO

### PARTE 1 – LINGUAGENS, AMBIENTE(S) E FORMAÇÃO

|   |           |
|---|-----------|
| <b>1 Trajetórias Formativas em Leitura e Escrita: memórias de professores do campo de MS.....</b>   | <b>09</b> |
| Alan Silus   Terezinha Bazé de Lima   |           |
| <b>2 Influência da Escola na Formação de Leitores e Professores-Leitores.....</b>   | <b>29</b> |
| Célia Beatriz Piatti  |           |
| <b>3 Rodas de Leitura com as Crianças Terena da Escola Municipal Sulivan Silvestre de Oliveira – Tumune Kalivono, Campo Grande, MS.....</b> | <b>41</b> |
| Maria Ellisa Vilamaior   Léia Teixeira Lacerda   Maria Leda Pinto   |           |
| <b>4 No A B C do RA, RÉ, RI, RO, RUA!.....</b>  | <b>66</b> |
| Marta Catunda   |           |

### PARTE 2 – GÊNERO, RAÇA E FORMAÇÃO DOCENTE

|  |            |
|--|------------|
| <b>5 Coisas de Meninas e Coisas de Meninos?.....</b>   | <b>93</b>  |
| Gisele Morilha Alves   |            |
| <b>6 As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais: um instrumento para a descolonização do currículo escola.....</b> | <b>104</b> |
| Eugênia Portela de Siqueira Marques   Wilker Solidade da Silva   |            |
| <b>7 Evasão Escolar das Profissionais do Sexo.....</b>   | <b>120</b> |
| Margarete Pasquoto dos Santos  |            |
| <b>8 Transgêneros: a vida para além da identidade.....</b>   | <b>140</b> |
| Rodrigo Batista Torraca  |            |

### PARTE 3 – ALTERIDADE(S), POLÍTICAS E PROCESSOS EDUCATIVOS

|  |            |
|--|------------|
| <b>9 Violências, Prisões, Escola e Juventude: um olhar para o Estado de Mato Grosso do Sul.....</b>                      | <b>161</b> |
| Liliane Pereira de Souza   |            |
| <b>10 Ortorexia e Coaches: na busca pela saúde, emergem discursos de uma sociedade doente.....</b>                       | <b>176</b> |
| Elaine Marangoni   |            |
| <b>11 Histórias de Vida como Escrita de Si.....</b>  | <b>186</b> |
| Tatiana Lima de Almeida  |            |
| <b>12 Educação com ênfase em Políticas Públicas: um estudo de Sorriso (MT) na perspectiva das cidades saudáveis.....</b> | <b>203</b> |
| Marcus Vinícios Benachio   Vitor Ribeiro Filho   |            |
| <b>SOBRE OS AUTORES E ORGANIZADORES.....</b>   | <b>225</b> |





**PARTE 1 – LINGUAGENS, AMBIENTE(S) E  
FORMAÇÃO.**



# TRAJETÓRIAS FORMATIVAS EM LEITURA E ESCRITA: MEMÓRIAS DE PROFESSORES DO CAMPO EM MS

Alan Silus  
Terezinha Bazé de Lima

## CONSIDERAÇÕES INICIAIS ACERCA DA PESQUISA

O presente artigo “Trajetórias Formativas em Leitura e Escrita: memórias de professores do campo em MS” surge da nossa participação em uma pesquisa promovida pelo curso de Licenciatura em Educação do Campo – LEduCampo da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – UFMS, onde cada grupo de trabalho desenvolveu atividades relativas à pesquisa nas respectivas temáticas.

A pesquisa intitulou-se “Sentidos e Significados Necessários e Possíveis para a Constituição do Professor Leitor para Além da Formação Inicial, na Licenciatura em Educação do Campo” e o foco principal era o trabalho com atividades e oficinas de formação inicial de acadêmicos do curso no que tange a compreensão e formação leitora dos futuros professores que atuarão em escolas de assentamentos e zonas rurais nos municípios de Mato Grosso do Sul.

Nossa colaboração nessa atividade de pesquisa justifica-se pelo fato de participarmos ativamente das atividades de ensino, pesquisa e extensão da referida licenciatura e, nesse sentido, buscamos neste artigo, trazer um olhar sobre a constituição do sujeito professor-leitor da escola do campo sob a ótica das memórias produzidas pelos alunos do curso colhidas de forma escrita numa oficina ministrada pela Profa Dra. Célia Beatriz Piatti na disciplina Didática: escolas do campo, planejamento educacional e práticas político-pedagógicas da LEduCampo/ UFMS.

É válido ressaltar que, ao dizermos sujeito professor-leitor da escola do campo, é necessário entender que muitos alunos do curso possuem licenciatura e/ ou já ministram aulas nas escolas da zona rural e assentamentos do estado, dessa forma, pretendemos trabalhar com narrativas de acadêmicos que já atuam nas salas de aula nas diversas etapas da educação básica.

Buscamos como problema principal da pesquisa compreender de que forma(s) desenvolveu(ram) o aprendizado da leitura e da escrita dos alunos da Licenciatura em Educação do Campo da UFMS que já atuam na docência. Formar professores é uma atividade que requer

empenho e cuidado, pois, num período de 3 a 4 anos as instituições de ensino superior habilitam profissionais para formar opiniões nas diversas etapas da educação básica.

Compreender o processo de aprendizagem de leitura e escrita de professores em formação (no caso uma segunda licenciatura) implica em desvelar memórias e trajetórias que fazem parte de sua cultura e, dessa maneira, entendemos que

dentro dessa cultura de cada lugar, onde trabalho e ócio se atrimam vivamente, chama a atenção o que é único e emana da capacidade criativa, inventiva, enfim, da qualidade sensível de seus habitantes. Para ser cidadão é preciso primeiro ser habitante. Para ser habitante há que se ter vivido um lugar muitas horas, com cada um de seus instantes. Muitos dias, anos, com suas centenas de milhares de segundos segredados na memória e tantas vezes expressos em algumas poucas lembranças. (CATUNDA, 2013, p. 49).

Assim, entender como os sujeitos do campo tornaram-se leitores, num contexto onde há escassez de práticas e formação de leitura é o ponto chave deste processo. Falar sobre formação de leitores é prática constante dos cursos de Graduação em Licenciatura, principalmente Letras e Pedagogia, pois, são cursos que lidam diretamente com as práticas de leitura e escrita. No caso da Licenciatura em Educação do Campo da UFMS, temos alunos que já atuam na docência do ensino fundamental e médio e, mais especificamente nas habilitações em Ciências Humanas e Sociais e Linguagens e Códigos.

É necessário que o professor (re) pense ao longo de sua prática de ensino de leitura de textos (orais e escritos). Desenvolver critérios para que essa prática aconteça de forma positiva e que contemple os conhecimentos trazidos pelo aluno a sala de aula é essencial, pois, acreditamos que o aluno precisa de uma formação que valorize seus contextos e de um professor que seja atuante no processo de aprendizagem.

O papel do educador é fundamental para estimular nos alunos uma ampla gama de aprendizagens e também para provê-los da orientação e do apoio necessários para que se tornem aptos a produzir textos com segurança, de forma crítica e autônoma, dentro ou fora da escola. Nesse sentido, compreender como o professor do campo constituiu-se leitor é fundamental, pois, **“um professor precisa gostar de ler, precisa ler muito, precisa envolver-se com o que lê”**. (LAJOLO, 1993, p. 108, grifos nossos).

Como objetivo geral, buscamos analisar o processo de aprendizagem da leitura e da escrita de professores das escolas do campo de Mato Grosso do Sul, por meio de seus relatos de memórias. E de maneira específica, nosso objetivo foi buscar entender quais foram as contribuições das ações acerca da leitura e da escrita no universo escolar e na vida do

professor, identificar a constituição dos sujeitos envolvidos preconizando sentidos ao desenvolvimento cultural por meio da leitura e escrita e também relacionar de que formas a leitura e a escrita se apresentam na constituição do professor-leitor da escola do campo.

A metodologia utilizada nessa pesquisa foi por meio de uma abordagem qualitativa de natureza básica, com o desenvolvimento de produções escritas do gênero memórias, redigidas pelos alunos em formação da Licenciatura em Educação do Campo da UFMS que iremos traçar um paralelo sobre a formação leitora desse aluno na condição de professor da educação básica, da qual todo processo de identificação da constituição do sujeito professor leitor do campo acontecerá por meio da análise das narrativas produzidas pelos alunos.

Entendemos que esse estudo é de essencial relevância, pois, pouco se é discutida as relações de leitura e escrita dos acadêmicos do ensino superior. Encontramos na literatura científica diversas pesquisas apontando questões sobre alfabetização e letramento nas séries iniciais, na Educação de Jovens e Adultos, na Educação Especial, dentre outras modalidades.

A Educação do Campo ainda é um espaço a ser percorrido pelos pesquisadores da área de Letras e Formação de Leitores, questões sobre território, ocupação, movimentos sociais e identidade do homem do campo estão em voga nos estudos científicos, mas a questão de leitura na perspectiva dos leitores ainda encontra-se em escassez em nosso meio acadêmico.

Ressaltamos aqui a importância de se analisar a constituição dos sujeitos professores leitores do campo, pois, por meio das narrativas das histórias de vida de cada é que o *lôcus* desse estudo se entrelaça de maneira proximal a realidade desses indivíduos. Pesquisar a formação destes, sob a ótica dos próprios formandos, foi uma estratégia bastante eficaz para a atividade de análise.

## **NO TEMPO DA COMUNIDADE-UNIVERSIDADE: CAMINHOS DO CAMPO E ESPAÇOS DE FORMAÇÃO DO DOCENTE LEITOR**

### **Rememorando Trajetórias: do Campo à Pesquisa**

Nossa trajetória com a Licenciatura em Educação do Campo da UFMS acontece por meio de uma conexão sensível entre docentes do curso e as nossas práticas cotidianas. Nossa relação com as escolas e as populações do campo provém desde 2011 quando participamos de um projeto envolvendo leitura, literatura e as escolas. Naquele tempo conhecemos as injustiças e as defasagens que aquele grupo social e algumas inquietações em nós foram provocadas e



dentro desses questionamentos encontramos nas palavras de Catunda e Fortunato algumas conclusões de modo generalizado quando dizem que:

as questões sociais vão adquirindo, cada vez mais evidentes, sinais de falta de oportunidades que explodem na violência urbana, e na própria apologia mediática da violência, na falta de saúde, de educação, de respeito ao meio ambiente, ou seja, de diversidade de oportunidades para o conjunto maior da nação brasileira. (CATUNDA; FORTUNATO, 2016, p. 16).

Dessa maneira, acreditamos que outras pessoas, pesquisadoras e estudiosas da educação pensaram em diversas possibilidades de como dar voz a esses sujeitos e, no caso do campo, em cumprimento à Resolução CNE/CEB nº 01 de abril de 2002, ao Decreto nº 7.352 de novembro de 2010, a Diretoria de Políticas de Educação do Campo, Indígena e para as Relações Étnico-Raciais da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão do Ministério da Educação criam o Programa Nacional de Educação do Campo – PRONACAMPO.

Até o ano de 2009, o Brasil totalizou 33 cursos superiores na área. Por meio do

Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo (Procampo) apoia a implementação de cursos regulares de licenciatura em educação do campo nas instituições públicas de ensino superior de todo o país, voltados especificamente para a formação de educadores para a docência nos anos finais do ensino fundamental e ensino médio nas escolas rurais. (BRASIL, 2009).

Cercarioli; Tosta; Perius (2011) nos mostram também que o “Ensino Agrícola” como era chamada a Educação do Campo tinha por objetivos a profissionalização do indivíduo para o trabalho com a agricultura sem levar em consideração a difusão da cultura, da informação científica a fim de equivaler-se com as demais modalidades de ensino.

A atual concepção de Educação do Campo surge no final dos anos 1990 e sua organização classifica-se

a partir dos sujeitos sociais que integram o grupo local, como: agricultores familiares, assalariados, assentados, ribeirinhos, caiçaras, extrativistas, pescadores, indígenas, remanescentes de quilombos e todos os povos do campo brasileiro. A produção social e cultural está ligada ao tempo, a memória coletiva e aos projetos de soluções exigidas pelas questões inerentes a qualidade de vida do coletivo local. (CERCARIOLI; TOSTA; PERIUS, 2011, p. 18).

Roseli Caldart (2009) afirma que

como a escola vai trabalhar a memória, explorar a memória coletiva, recuperar o que há de mais identitário na memória coletiva. Como a escola vai trabalhar a identidade do homem e da mulher do campo? Ela vai reproduzir os estereótipos da cidade sobre mulher e o homem rurais? Aquela visão do Jeca, aquela que o livro didático e as escolas urbanas reproduzem quando celebram as festas juninas? (CALDART, 2009, p.81).

Em resposta ao Edital nº 02 da Secretaria de Educação Superior; Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão e da Secretaria de Educação Profissional e Tecnologia do Ministério da Educação, surge Curso de Licenciatura em Educação do Campo da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Em março de 2014 o curso inicia-se no Campus de Campo Grande da UFMS com mais ou menos 140 alunos divididos em três turmas por áreas de habilitação das quais o curso foi vinculado: Matemática; Linguagens e Códigos; Ciências Humanas e Sociais.

Com uma proposta diferente dos demais cursos do Campus, a LEduCampo toma como base metodológica a dinâmica da Pedagogia da Alternância, criada em 1935 por camponeses da França que tinham como objetivo evitar que os filhos gastassem maior parte do dia caminhando para ir e voltar para a escola ou que se desvinculassem da vida no campo sendo obrigado a morar na cidade. Na UFMS, o curso ocorre por meio de Tempos divididos em duas etapas, a saber: Tempo Universidade (para o trabalho das teorias de formação dos futuros professores) e Tempo Comunidade (para o trabalho com a prática das teorias estudadas). (PPC-LEDUCAMPO, 2012).

Dessa maneira,

a formação de professores para atuar na Educação Básica do Campo é um caminho que, somado a outros, pode contribuir para a problematização dos diferentes e antagônicos significados da terra em MS. Ao pensarmos em escolas do campo, é essencial partir do espaço coletivo existente, com sua intrincada rede de valores, costumes, rituais, crenças e contradições que constituem os saberes do campo e que se evidenciam no cotidiano da vida campesina. É preciso pensar e concretizar práticas educacionais plurais, transdisciplinares e livres, nas quais as disciplinas podem ser inclusive, compartilhadas em diferentes áreas pelos docentes em seu processo de organização. (PPC-LEDUCAMPO, 2012, p. 11).

É na busca da constituição do sujeito que pautamos esse artigo. Analisar de que maneiras o professor do campo em Mato Grosso do Sul transformou-se num profissional leitor é um dos objetivos que regeram nossa pesquisa, pois, entendemos que

a constituição da subjetividade e a concepção de sujeito estão atreladas à realidade objetiva. É ela quem “determina” os valores e normas que serão apreendidos e internalizados pelo sujeito, por meio das mediações que ele estabelece com outros

sujeitos, construindo assim o seu psiquismo. A subjetividade revela-se pelo conteúdo interno e a forma pela qual o sujeito dá sentido as suas experiências, conscientes e inconscientes, às formas culturais disponíveis, ou não, para esse entendimento e ao caráter histórico e não natural, de sua constituição. (URT, 2013, p. 22).

Pesquisar questões inseridas na Educação do Campo faz com que possamos ampliar nossa percepção sobre as dificuldades e potencialidades que cada escola e comunidade possui, nos faz também “aprofundar no entendimento sobre as contradições e os embates que também se manifestam em projetos e perspectivas educacionais que envolvam o território camponês”. (ROSSI, 2014, p 15).

Situar a formação do professor leitor neste contexto é de suma importância, pois segundo Cercarioli; Tosta; Perius (2011, p. 17) “a escola do campo não pode motivar o homem a sair do campo, pois estaria trabalhando a favor de sua própria extinção, mas podem fornecer condições para que esse homem construa uma vida melhor para si e para os seus”. É preciso formar um bom professor leitor, para que esse profissional possa assim ser um mediador de processos de leitura e escrita com seus alunos. Onde há incentivo a leitura há práticas leitoras ativas e significativas.

Dessa maneira, entendemos que é na perspectiva da Teoria Histórico-Cultural (THC) que estreitamos laços para a formação de um professor leitor. A THC analisa o indivíduo como um ser participante de um processo de interação com o meio e para tanto seu principal estudioso, Lev Vygotsky, “construiu sua teoria tendo por base o desenvolvimento do indivíduo como resultado de um processo histórico-cultural, enfatizando a função da aprendizagem nesse desenvolvimento, ao valorizar a aquisição de conhecimentos pela interação do sujeito com o social.” (DELAMO, 2011, p. 23).

### **Leitores e Leituras: tempos e espaços no campo**

É através da leitura que poderemos transformar nosso meio de comunicação, é no desenvolvimento da linguagem que o indivíduo encontra formas de se relacionar com o mundo (SILVA, 2008). “A invenção e o uso de signos como meios auxiliares para solucionar um dado problema psicológico (lembrar, comparar coisas, relatar, escolher, etc.) é análoga à invenção e uso de instrumentos” (VYGOTSKY, 2010, p. 52). A linguagem escrita representa um salto no desenvolvimento da pessoa. E para que essa pessoa se desenvolva é preciso que se tenha um bom ensino da linguagem.

É preciso criar condições para que os alunos do campo observem as considerações sobre o sentido e o uso social da leitura e da escrita e obtenham o ato de ler de um modo que



propicie ao educando sua construção crítico-social. Diante disso o papel do educador é auxiliar e promover a interpretação desses dados, relacioná-los e contextualizá-los.

“Quantas histórias se abrem, ecologias se inventam, quando não só atentos à vida cotidiana como a confrontamos com nossos repertórios através de uma escrita que se faz da ficção mesclada de realidades”. (CATUNDA; FORTUNATO, 2016, p. 07-08). O relato por meio de memórias possibilita a contextualização desses dados anteriormente mencionados, pois o âmbito histórico-social dos professores vem de encontro aos contextos da educação do campo e de seus sujeitos constituidores devido ao fato da valorização da terra e das coisas simples.

Assim, faz-se necessário dar voz e vez para os sujeitos envolvidos no processo educativo, no caso aqui, os professores, pois através de suas memórias podemos traçar panoramas de como acontecem as práticas leitoras no estado e, podemos enxergar o quanto a leitura é uma das formas de difusão cultural, para que então possamos entender a leitura como prática “possui um caráter dinâmico e mutante e que proporciona ao sujeito uma bagagem cultural própria” considerando então, “as diversas formas de educação dentro e fora da escola e os mecanismos de inclusão e exclusão dos sujeitos”. (URT, 2013, p.23).

As atividades desenvolvidas foram disseminadas por meio de oficinas, encontros de formação e estudos dirigidos pelos quais direcionaram roteiros de trabalho delineados para atender aos objetivos estabelecidos e considerar a realidade das escolas envolvidas. Tais atividades, ocorreram sob forma de Oficinas ministrada por nós, docentes convidados e outros professores da LEduCampo, bem como atividades práticas desenvolvidas nos Tempos Universidade e Comunidade do curso.

Tais atividades e oficinas foram mediadas pelo estudo de um processo que está em voga em nossa sociedade brasileira: os estudos do letramento. Discutido inicialmente por Magda Soares – professora da Universidade Federal de Minas Gerais – o letramento (termo oriundo da língua inglesa *Literacy*) representou nada mais, nada menos que “uma mudança histórica nas práticas sociais: novas demandas sociais pelo uso da leitura e da escrita exigiram uma nova palavra para designá-las. Ou seja: uma nova realidade social trouxe a necessidade de uma nova palavra”. (SOARES, 2010, p. 29).

Mais precisamente, os estudos de Bagno definem as atividades de letramento como o

estado ou condição de que não só sabe ler e escrever, mas exerce as práticas sociais de leitura e de escrita que circulam na sociedade em que vive, conjugando-as com as práticas de interação oral. [...] Neste conceito, está implícita a ideia de que a escrita traz consequências sociais, culturais, políticas, econômicas, cognitivas,

linguísticas, quer para o grupo social em que seja introduzida, quer para o indivíduo que aprenda a usá-las. (SOARES, 1999 apud BAGNO, 2002, p. 52).

Justificado pela necessidade de promover e fortalecer ações acerca da leitura literária e da aproximação com cenários letrados (bibliotecas, universidades, museus, cinemas e outros) foi direcionado aos participantes e demais envolvidos a competência mais relevante que a leitura é capaz de propiciar: a compreensão da consciência estética e cultural e sua influência na constituição dos sujeitos e das sociedades.

A Educação do Campo não é uma área de estudos tão recente como muitos pensam, os estudos sobre a educação das áreas rurais estão presentes desde a década de 1920 com os diversos Seminários e Congressos Rurais ocorridos naquela época devida “a preocupação das diferentes forças econômicas, sociais e políticas com as significativas alterações constatadas no comportamento migratório da população”. (CERCARIOLI; TOSTA; PERIUS, 2011, p. 15).

As discrepâncias encontradas entre campo e cidade faz surgir uma certa preocupação com o grupo colocando em questão “o tema da diversidade social [...] presente na sociedade capitalista. Uma vez discutida a forma como o campo se apresenta na sociedade [...] foi possível mostrar o caminho metodológico percorrido pelas propostas educacionais”. (ARRUDA; BRITO, 2009, p. 57).

Essa reflexão revela a importância da leitura, pois, entendemos que ler é reconhecer o mundo, pois consideramos que o sujeito desenvolve-se e apropria-se do conhecimento acumulado e, portanto, a sua constituição é um processo educativo. Em diferentes espaços, ele aprende os significados da prática social que está relacionada à cultura e, portanto, ao meio em que o sujeito vive e/ou trabalha.

Desse modo, a leitura faz parte da cultura e, dessa forma, oportuniza ao leitor aproximar-se do texto, do contexto e inserir-se nele de forma a compreendê-lo e intervir em interação com o outro na produção de novos conhecimentos, no reconhecimento dos espaços, de pertença e identificação com pessoas, lugares e memórias que produzem novas histórias de vida, de convivência e de construção de identidade.

Consideramos que ao constituir-se, o sujeito está em processo, em movimento, sempre transformando e reconstruindo a sua aprendizagem. Tem um papel ativo na sua própria formação, embora se constitua nas relações sociais ele interioriza as significações a partir de uma elaboração que é pessoal.

## LEITURAS DAS MEMÓRIAS & MEMÓRIAS DAS LEITURAS: SUJEITOS-PROFESSORES EM FORMAÇÃO

É nas conexões com o mundo que vamos construindo nossa história, Marta Catunda em sua tese de Doutorado em Educação nos diz que “educar é ambientar” e nesse sentido entendemos a palavra ambientar como as experiências vividas pelos seres pensantes neste mundo, nesta ou em outras ocasiões de aprendizagem.

Vamos apresentar aqui, alguns contextos de memórias de alunos do Curso de Licenciatura em Educação do Campo no que tange a formação de leitura. É válido ressaltar que esses alunos, matriculados nas habilitações em Ciências Humanas e Sociais e Linguagens e Códigos já estão na condição de professores e para tanto o depoimento deles foi essencial para a construção desta pesquisa.

Essa proximidade a eles se dá no momento em que ocorre ao longo da disciplina Didática: escolas do campo, planejamento educacional e práticas político-pedagógicas ministrada pela Profa Dra. Célia Piatti, pessoa que nos convidou a ministrar uma oficina sobre Leitura onde se realizou uma atividade da qual foram colhidas narrativas sobre a formação leitora dos acadêmicos.

De uma ligação sensível com os pássaros da fauna brasileira, resolvemos, ao considerar a fala dos sujeitos envolvidos, nominá-los com os nomes de algumas aves-voantes, dessa maneira, preservamos as reais identidades dos pesquisados e trazemos aqui excertos dessas narrativas, que para diferencia-las das citações, preferimos deixá-las em itálico.

Das análises confrontadas, preservamos o estilo de escrita de cada memória sem levar em consideração as regras gramaticais e, como uma primeira análise, encontramos em quase todas, uma referência as primeiras experiências com a leitura:

*Só aos seis anos de idade que tive meu primeiro contato com a leitura e escrita na pré-escola. Só fazíamos desenhos e coordenação motora. Com sete fiz o primeiro ano, onde aprendi a ler e escrever sílabas simples. O primeiro contato com livros foi na escola com livros de histórias infantis. Quando cheguei a escola não tinha contato nenhum com livros só os da escola, não tinha condição. (Subideira).*

A subideira ou a arapaçu-bico-de-cunha é uma espécie de ave do cerrado que com suas firmes garras prende-se a árvore e pode ir subindo pelo caule a procura de alimento. Ao ler a trajetória desse primeiro elemento da pesquisa, relacionamos seu cotidiano ao dia a dia desse



pássaro, uma pessoa cujas fontes de leitura e escrita só foram possíveis ser concretas graças ao seu ato de “subir” na vida com as possibilidades que lhe eram concedidas.

O povo do campo tem essa característica: a ser perseverante e lutador para alcançar suas metas e dessa maneira, é preciso

reforjar referências teóricas que iluminem uma via de saída possível para a história que atravessamos [...]. Não somente as espécies desaparecem, mas também as palavras, as frases, os gestos de solidariedade humana. Tudo é feito no sentido de esmagar sob uma camada de silêncio as lutas de emancipação das mulheres e dos novos proletários que constituem os desempregados, os "marginalizados", os imigrantes. (GUATTARI, 1990, p. 27).

Assim, como o primeiro elemento de pesquisa, encontramos outros que em suas falas, retratam o seguinte:

*Aprendi a ler e escrever ainda na primeira série com oito anos, também tive na oportunidade meus primeiros contatos com os livros, primeiro os didáticos e depois outros para leituras. (Arãcuã).*

*Quando comecei a frequentar a escola foi com a idade de 7 anos. Aprendi a ler e escrever com oito anos já no final do ano letivo tive um pouco de dificuldade. O meu primeiro contato com o livro foi logo no início que entrei na escola. (Curruíra).*

Trazer a tona suas memórias propicia ao professor de acordo com Teno (2013) que ao longo da vida e formação, utilize

várias referências para se constituir professor. Entre elas podemos falar das suas trajetórias de vida, da família, da escola, da convivência social. No momento em que se coloca na condição de narrador [...] o sujeito vai assumindo o papel de protagonista da sua própria narrativa, encontrando os significados das trajetórias vividas, e reconstruindo a compreensão que tem da formação. (TENÓ, 2013, p. 39).

Das narrativas colhidas, a justificativa da falta de oportunidades para a prática de leitura era elemento essencial. Foi perceptível em todas as memórias a ideia de que metodologias inovadoras jamais foram utilizadas e, para muitos, a cartilha foi o principal e mais eficaz método de alfabetização da época:

*O meu primeiro contato com a leitura foi logo que entrei na escola. Era aquele livro Caminho Suave, me lembro bem. Folheava tanto aquele livro que despegava todas as folhas, meu professor não gostava nada daquilo. (Acauã).*

*Tinha uma professora [...], através dela tive o primeiro contato com a escrita, e com ela aprendi a ler e escrever. A cartilha era o “Caminho Suave”, mas não recordo de outros livros na infância. A única lembrança que tenho do segundo ano do primário é que a professora, passava muita tabuada. (Garça).*

*Meu primeiro contato com a leitura e a escrita foi pela cartilha Caminho Suave da autora Branca Alves. Depois de já ter aprendido a ler, li o livro “A ilha perdida” indicado pela professora. (Melro).*

*Aprendi a ler com a cartilha Caminho Suave e depois com livros que a professora emprestava e só mais tarde livros da biblioteca municipal emprestado. (Subideira).*

A busca incessante por métodos eficazes para o ensino de leitura e escrita fez a partir dos anos 80 surgir um boom de teorias e estudos que pudessem enquadrar as melhores formas de se alfabetizar e letrar um indivíduo. No que tange ao professor, Andaló (2010) ressalta que esse boom de teorias e estudos só foram concretizados nas escolas dos grandes centros urbanos e que nas regiões mais distantes (onde enquadrámos a escola do campo), “permanecem no descobrimento de quase tudo o que foi publicado nos últimos anos. (ANDALÓ, 2010, p. 20).

Compreender a constituição do sujeito leitor em exercício de docência por meio de suas memórias. Urt e Pereira (2013, p. 18) nos relatam que “a apreensão da memória, por meio de relatos de indivíduos [...] é essencial na medida em que traz em si elementos do passado entendidos pelo relator como importantes na construção da narrativa”. Nesse sentido,

Os estudos sobre formação por meio de história de vida de professores, pessoa do professor, práticas dos professores e/ou profissão de professor na área da educação, têm-se manifestado sob as mais variadas modalidades e com perspectivas teóricas, metodológicas e objetivos mais diversificados. (LIMA, 2009, p. 03).

O relato por meio de memórias possibilita a contextualização desses dados anteriormente mencionados, pois o âmbito histórico e social dos professores vem de encontro aos contextos da educação do campo e de seus sujeitos constituidores devido ao fato da valorização da terra e das coisas simples. De acordo com Caldart (2000, p. 55), a escola “pode ajudar a perceber a historicidade do cultivo da terra e da sociedade [...] para garantir mais vida, a educação ambiental, o aprendizado da paciência [...], da persistência diante dos entraves das intempéries” que poderão submeter-se.

Sob essa ótica elencamos que com a leitura, escrita e reescrita de textos significativos ocorre à apreensão das normas convencionais, sem que, contudo, haja necessidade de memorização de uma infinidade de regras e exceções, próprias de nossa língua portuguesa. Entendemos que

A história de vida se constitui no relato de um locutor sobre sua vida através do tempo, situação em que procura relatar os acontecimentos que vivenciou e passar aos outros a experiência adquirida. Nessa narrativa evidenciam-se as relações com a comunidade, com os membros de seu grupo profissional, de sua classe social, com a sociedade como um todo, que convém ao pesquisador constatar. (PINTO, 2006, p. 133).

Dessa maneira, buscar ouvir os professores é uma alternativa bastante significativa para a construção do corpus dessa pesquisa. É preciso que compreendamos o processo de formação leitora do professor para que possamos entender o aluno.

Ao longo das leituras das trajetórias dos sujeitos da pesquisa, deparamo-nos com um depoimento emblemático onde a avidez pela vontade de começar a ler e a memória da professora alfabetizadora, falam mais alto:

*... Dega, dizia Vovó: tu vai alfabetizar o “Sabiá”. E Dona Dega, ou seja, a professora Francisca, contudo seu codinome Dega (apelido carinho dado pelos amigos) respondeu: Será um prazer. Eu não via a hora de aprender a ler e escrever. A tal ponto que não aguentava saber que ainda faltava um ano para iniciar meu primeiro dia letivo, mas o tempo passou e chegou a hora de aprender a ler e escrever... (Sabiá).*

A conexão sensível com o ser humano é o que nos une. Conhecemos “dona Dega”, a professora alfabetizadora do acadêmico “Sabiá” há uns 8 anos. A altivez desta professora (já aposentada de suas funções) é apresentada ao longo do depoimento, mostrando assim que o “autoconhecimento facilita o fluxo de interações entre identidade pessoal e profissional [...] ampliando o nexo de significações e facilitando, novamente, o processo de autocompreensão”. (LIMA, 2012, p. 40). Portanto, é universal das pessoas que ao

falar de si mesmas, de suas experiências, significa expor-se a situações para as quais [...], muitas vezes, não estão preparadas. É um momento, simultaneamente, de alegria e dor, de risos e soluços, de lembranças que podem e devem ser registradas; de lembranças que devem e podem apenas ser lembradas. (LIMA, 2009, p. 05-06).

Ao expor suas memórias leitoras, faz com que o aluno retome em seu passado acontecimentos vividos que marcam sua trajetória, pois, “o ato de recordar, buscar na lembrança

e selecionar fatos ou ideias e relatá-los, realiza um movimento que perpetua as relações humanas. Se o ser se constitui através da linguagem, é a memória que permite este evento”. (ROMAGUERA, 2002. p. 96).

Os dilemas sociais do campo foi outro ponto encontrado nas narrativas dos acadêmicos, a ressalva de uma formação familiar deficiente e de condições de alfabetização precárias dos pais é exaltada em depoimentos como estes:

*Iniciei minha jornada escolar aos oito anos de idade, com um ano acima da idade prevista [...]. Não comecei nesta idade a jornada por viver em local de difícil acesso a escola. Vivíamos no interior eu e meus pais, trabalhadores rurais, daí a justificativa do atraso, inclusive eles são parcialmente alfabetizados. (Arãcuã).*

*Os livros didáticos que usamos na escola era trocado na praça em uma feira de troca, pois éramos uma família de cinco irmãos e tínhamos que trocar os livros, na época eram comprados, não ganhava na escola. (Subideira).*

*Minha família não incentivava a ler devido os livros serem caros para comprar. Mas como sempre trabalhei em casa de família, nas horas de folga gostava de ler o jornal do patrão, ver as notícias, o que acontecia nas páginas, porque achava elegante sentar e ler um jornal. (Melro).*

Os três depoimentos acima justificam as injustiças sociais sofridas que o povo brasileiro vem sofrendo há anos. É nesse processo descontínuo que buscamos a o entendimento de nossa “continuidade social” da qual Gilberto Freyre tanto disse em sua obra “Casa-Grande & Senzala”. Para o autor, desprezamos por muitos anos, interfaces históricas da construção do povo brasileiro (FREYRE, 1980), talvez seja por isso que é nas vozes veladas das memórias dos sujeitos da pesquisa que somos incomodados com os problemas sociais que afloram nosso país.

*Enquanto universitária, os livros de leitura já não eram um tanto atrativos, fazia leitura como obrigação e não como prazer, até mesmo os professor universitários contribuíam para isso. Realmente, para mim foi o período desgastante, porque entrei na universidade na Licenciatura em Geografia, totalmente despreparada, e nem sabia direito para que servisse. (Garça).*

*Cursava Pedagogia no turno vespertino e por isso não conseguia trabalho. Fui vender cachorro-quente e bebidas em “portas” de bailes e outros eventos. Um dia desses, um homem que comia o lanche perguntou se gostaria de trabalhar na sua gráfica. Logo, aceitei a*

*proposta. Ali fui descobrindo outras possibilidades com a escrita, com outros gêneros textuais [...]. Foram quatro anos na UFMS – Campus de Aquidauana. (Araponga).*

Das oito narrativas colhidas, apenas em duas encontramos registros das práticas de leitura e escrita no período em que os sujeitos cursavam sua primeira graduação. Acreditamos que ainda no Ensino Superior, as práticas de leitura e escrita não são tão efetivas fora das suas disciplinas específicas, muitas vezes restritas aos cursos de Licenciatura nas áreas de Humanas.

Acreditamos que o trabalho com as diversas linguagens envolvendo os processos de leitura e escrita, “podem sistematizar os conhecimentos para que” se efetivem, permeados sempre pelos caminhos de “adequação às situações comunicativas, [...] de interação” que se apresentam, seja elas pela “produção de texto ou de leitura”. (NEDER; POSSARI, 2008, p. 45).

A biblioteca também foi um lugar do qual os sujeitos da pesquisa relataram suas experiências de leitura, colhemos dois excertos para mostrar a importância desse espaço tão esquecido em nossa sociedade:

*A biblioteca e a bibliotecária foram marcantes para mim na escola, pois sempre ela (a bibliotecária) me ajudava a escolher os livros que nem sempre eram exigidos pelos professores, mas que eu gostava de ler em asa, ela foi muito importante na época do ginásio, pois me lembro que os professores pediam para fazer pesquisa no livro Barsa e ela (a bibliotecária) já sabia onde podíamos encontrar aquilo que foi solicitado, facilitando assim a pesquisa. (Curruíra).*

*Daí surgiu uma biblioteca na cidade. Passei a frequentar por conta própria. Lia um livro lá e o outro eu levava para casa. Lembro de ninguém me incentivar não. Pena que não me lembro do nome das obras literárias. (Araponga).*

A biblioteca assumiu ao longo dos anos uma postura de ser um espaço de promoção e formação da leitura, porém, na atualidade tem sido rotulada como um espaço “silenciador” e um espaço para “depositar livros”. Na visão de Moraes; Valadares; Amorim, as bibliotecas devem ser vistas como “espaços críticos em que as diversas vozes podem e devem se fazer ouvir”. (MORAES; VALADARES; AMORIM, 2013, p. 10).

Além do mais, a biblioteca, de acordo com Milanesi (2002 apud Moraes; Valadares; Amorim, 2010) deve ser vista como espaço democrático de desenvolvimento cultural e social, é essencial que esses espaços promovam não só atividades de leitura, mas também, atividades culturais como saraus, debates literários, feiras, dentre outras.



Na memória dos professores, sujeitos da pesquisa, a biblioteca foi vista como um espaço de informação e ludicidade. No primeiro depoimento vimos que esse espaço tinha como objetivo trazer de forma rápida as buscas pelos questionamentos dados pela escola e, no segundo, temos um depoente que apresenta uma biblioteca como um espaço de constituição e formação leitora.

Assim, “lembrar não é reviver, mas refazer, reconstruir, repensar, com imagens e ideias de hoje, as experiências do passado. A memória não é sonho, é trabalho”. (BOSI, 1987, p. 17). Por isso, entendemos o relato (desses professores) como uma fonte inesgotável de conhecimento e difusão do saber. De acordo com Queiróz (1988, p. 16),

em todas as épocas, a educação humana (ao mesmo tempo formação de hábitos e transmissão de conhecimentos, ambos muito interligados) se baseara na narrativa, que encerra uma primeira transposição: a da experiência indizível que se procura traduzir vocábulos. (QUEIRÓZ, 1988, p. 16).

E para encerrar nossas análises, buscamos as concepções de professores leitores trazidas pelos sujeitos da pesquisa. Apresentamos os relatos de como esses professores leitores, na situação de acadêmicos da Licenciatura em Educação do Campo se encontram como leitores.

*Considero-me um “diarista leitor”, pois consigo saciar na leitura, a fome pelo conhecimento. Busco, principalmente nas redes sociais, pela interatividade e nos sites de notícias a buscas por informações. Gosto também de ambientes virtuais de aprendizagem, acredito que são dinâmicos e onde possamos diariamente compartilhar nossas opiniões. [...] Há uma classe de docentes que não possuem hábitos leitores, que não incentivam seus discentes, que não sabem interpretar e que por isso, ajudam a construir uma sociedade acomodada e desinformada quando deveria ser crítica e reflexiva. (Araponga).*

*Eu faço leitura todos os dias, com meus alunos, leitura oral, compartilhada, dinâmica, leio livros de historinhas, gibis e outros. Eu me considero uma professora leitora porque tenho que ler muito para preparar minha aula. Faço muitas leituras em sala de aula pra ajudar meus alunos, a tomar gosto de ler. (Acauã).*

*Em virtude da escrita me encontrei com o registro da história de vida, não somente contada, mas também registrada. Eu professor leitor e escritor de minha própria história. Posto isso, a escrita foi de maneira conjuntural um aprendizado para fazer do processo de ensino e aprendizagem a simetria entre o meu mundo da leitura para o meu mundo da escrita. (Sabiá).*

*Como a escola é na zona rural e ainda temos muitas dificuldades com a internet e encontrar jornais, revista ou até mesmo livros diferentes. Só temos os didáticos, a leitura é só neles ou alguns livros que tenho e empresto para fazerem leituras, Durante o período da aula fazemos leituras coletivas dos próprios livros. Para me tornar um professor leitor ainda precisa melhorar um pouco, pois o tempo é pouco, mas tudo que vejo e tenho acesso gosto de estar lendo. (Subideira).*

*Como educador, leio múltiplos textos, com o intuito de motivar a nova geração de leitores, tornando-os leitores conscientes, elevando assim seu grau de maturidade e conhecimento, “além da sala de aula”. (Arãcuã).*

Nos discursos dos professores, enxergamos que dentro das possibilidades encontradas, tornam-se leitores e motivam seus alunos para que se transformem em leitores. “Entre o “estar” professor e “se fazer” professor há um espaço que deve ser preenchido reflexivamente, conscientemente; um espaço mobilizador dos saberes da experiência”. (LIMA, 2012, p. 47).

Dessa forma; ler e pesquisar os memoriais [...] nos possibilitou [...] repensar a prática educativa, o lugar da educação e o terreno sobre o qual se constrói a formação. Portanto, arrisco afirmar que o estudo de um memorial é um recurso de reflexão, um processo de leitura diacrônica de mundo, de leitura do processo de construção de docente e de acadêmicos. (LIMA, 2012, p. 46).

Concordamos com os dizeres de Lima, pois, o uso das memórias é um excelente recurso para a compreensão da história de vida de um indivíduo, no caso aqui, professores em segunda formação que transformam as realidades discentes nas práticas de letramento. Das memórias dos professores-passarinhos, compreendemos suas dificuldades, necessidades e vontades de formar leitores ávidos pelo conhecimento, pela busca e pelo entretenimento.

Na proposta inicial desta pesquisa havíamos categorizado as falas das personagens em 5 pontos de discussão primordiais na seguinte ordem: 1) Histórico de Formação Leitora; 2) Constituição da Identidade Leitora; 3) Formação Leitora no Ensino Superior; 4) Prática Docente e Formação do Aluno-Leitor; 5) Memórias de Leitura, todas no âmbito da perspectiva do estudo da memória e da história de vida de cada sujeito investigado.

De todos os itens, os únicos que conseguimos alcançar foram o 1, 2 e 3. Ao longo das narrativas, desvelavam-se vozes de camponeses que ali resolveram apresentar suas angústias e realizações frente às questões sociais, culturais e econômicas das quais eles se encontram, dessa maneira, eliminamos os itens 4 e 5 para dar espaço as questões sobre a cartilha, o principal e por muitas vezes único método de alfabetização, a precariedade financeira e social

que passaram ao longo de sua formação, a biblioteca, espaço que na cidade tem sido tão pouco frequentada e as relações deles (professores) com a formação de novos leitores.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao considerar que a constituição do sujeito é movimento, portanto não está pronta e acabada, porém é dialética, está sempre em transformação, desse modo, a leitura não é um produto que se aprende para sempre, ela é processo de amadurecimento, de intervenção e de apropriação de conhecimento.

Entendemos que o homem não adquire ao nascer, todas as nuances históricas da sociedade. Ele apropria-se “delas no decurso da sua vida ele adquire propriedades e faculdades verdadeiramente humanas. Este processo coloca-o, por assim dizer, aos ombros das gerações anteriores e eleva-o muito acima do mundo animal”. (LEONTIEV, 2004, p. 301).

Portanto, compreende-se que o desenvolvimento humano encontra-se articulado ao processo de educação e também do ensino, por isso, é preciso que o sujeito entenda seu potencial, compreenda a importância da leitura em sua vida, assuma uma postura crítica em relação à realidade advinda das possibilidades que a leitura oferece. Ultrapassar o simples ato de decodificar sinais é oferecer ao leitor a capacidade de encontrar sentido na leitura aproximando o que lê de sua vida, de seu cotidiano, de sua vivência, de sua história.

Dessa forma

Ler não é decifrar, como num jogo de adivinhações, o sentido de um texto. É, a partir do texto, ser capaz de atribuir-lhe significado, conseguir relacioná-lo a todos os outros textos significativos para cada um, reconhecer nele o tipo de leitura que seu autor pretendia e, dono da própria vontade, entregar-se a esta leitura, ou rebelar-se contra ela, propondo outra não prevista (LAJOLO, 1993, p.59).

Desse modo, a leitura faz parte da cultura e, dessa forma, oportuniza ao leitor aproximar-se do texto, do contexto e inserir-se nele de forma a compreendê-lo e intervir em interação com o outro na produção de novos conhecimentos, no reconhecimento dos espaços, de pertença e identificação com pessoas, lugares e memórias que produzem novas histórias de vida, de convivência e de construção de identidade.

Nesse sentido, a construção da cultura por meio da memória leitora faz com que o indivíduo narre “as histórias de vida contada a outrem tal qual foi experienciada pela pessoa que

a viveu, tornando seu ponto de vista como referência fundamental” (CHIZZOTTI, 2006, p.102) e mostrando assim, as nuances de sua formação como leitor.

Pesquisar a trajetória de professores-leitores por meio de suas memórias é “trazer à tona o que nos dá vida, movimento e ação, é sempre uma oportunidade para questionar os empreendimentos e as investidas que realizamos na reconstrução do nosso ser professor”. (LIMA, 2012, p. 25). É na memória em que compreendemos nossa função enquanto sujeitos do planeta. É na memória que parte do conhecimento se constrói, pois é na reflexão do passado que aprendemos a viver o presente e tentar conforme dizia Manoel de Barros, “traver” o futuro.

Escolher as histórias de vida como recurso para análise da pesquisa, mostrou-nos que assim como Rosa; Menegazzo; Rodrigues (1992), subjaz a compreensão do homem como um processo cultural cujas experiências vividas por eles, são destacadas pelos próprios construtores dos acontecimentos. Dessa maneira, consideramos que ao constituir-se, o sujeito está em processo, em movimento, sempre transformando e reconstruindo a sua aprendizagem. Tem um papel ativo na sua própria formação, embora se constitua nas relações sociais ele interioriza as significações a partir de uma elaboração que é pessoal.

## REFERÊNCIAS

ANDALÓ, Adriane Ribeiro. **Prática de Ensino em Língua Portuguesa: Alfabetização e Letramento: em busca da palavra-mundo**. São Paulo: FTD, 2010. (Coleção Teoria e Prática).

ARRUDA, Élcia E. de; BRITO, Sílvia Helena de. Análise de uma Proposta de Escola Específica para o Campo. In: ALVES. G. L. (org.). **Educação do Campo: recortes no tempo e no espaço**. Campinas: Autores Associados, 2009.

BAGNO, Marcos; STUBBS, Michael; GAGNÉ, Gilles. **Língua Materna: letramento, variação e ensino**. São Paulo: Parábola Editorial, 2002. (Coleção na Ponta da Língua, Volume 2).

BOSI, Ecléa. **Memória e Sociedade: lembranças de velhos**. São Paulo: Cia das Letras, 1987.

BRASIL. Consulta Referente às Orientações para o Atendimento da Educação do Campo. In:\_\_\_\_\_. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Brasília: MEC/ SEB/ DICEI, 2013.

CALDART, Roseli Salete (org.). **Por uma Educação do Campo**. Petrópolis. RJ: Vozes, 2009.

CALDART, Roseli Salete. A Escola do Campo em Movimento. In:\_\_\_\_\_; BENJAMIN, C. **Projeto Popular e as Escolas do Campo**. Brasília: Articulação Nacional por uma Educação Básica do Campo, 2000. Coleção Por uma Educação Básica do Campo, n. 3).

CATUNDA, Marta Bastos. **A, B, C de Encontros Sonoros**: entre cotidianos da educação ambiental. 293f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade de Sorocaba - UNISO, Sorocaba, 2013.

CATUNDA, Marta Bastos; FORTUNATO, Ivan. **Ensaaios do Quadro Negro**: conexões possíveis e sensíveis da educação. São Paulo: Edições Hipótese, 2016.

CERCARIOLI, Adriana; TOSTA, Nilda Teodora; PERIUS, Lucia Célia Ferreira da S. (orgs.). **Educação do Campo**: a caminho de uma identidade. Campo Grande: SEMED, 2011. (Coleção Saberes Educacionais em Foco: Volume 3).

CHIZZOTTI, Antonio. História de Vida. In: \_\_\_\_\_. **Pesquisa Qualitativa em Ciências Humanas e Sociais**. Petrópolis (RJ): Vozes, 2006.

DELAMO, Lícia Mara Pinheiro Rodrigues. **As Leituras Literárias na Constituição do Sujeito Professor-Leitor**. 2011. 151f. Dissertação (Mestrado em Educação). Centro de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – UFMS, 2011.

FREYRE, Gilberto. **Casa-Grande & Senzala**: formação da família brasileira sob o regime da economia patriarcal. 20.ed. Rio de Janeiro/ Brasília: Livraria José Olympio/ INL-MEC, 1980.

GUATTARI, Félix. **As Três Ecologias**. Trad. Maria Cristina F. Bittencourt. 11.ed. Campinas: Papirus, 1990.

LAJOLO, Marisa. **Do Mundo da Leitura para a Leitura do Mundo**. São Paulo: Ática, 1993. (Série Educação em Ação)

LEONTIEV, Alexei. **O Desenvolvimento do Psiquismo**. São Paulo: Centauro, 2004.

LIMA, Terezinha Bazé de. **Educação e Desenvolvimento da Competência Humana**: memória da trajetória construída em diferentes contextos. Campo Grande: Life Editora, 2012.

LIMA, Terezinha Bazé de. Identidade e Memória de Professores Construídas em Relatos de Histórias de Vida. **INTERLETRAS – Revista Transdisciplinar de Letras, Educação e Cultura da UNIGRAN**. Dourados (MS), v.2, n.10, jul/dez, 2009.

MORAES, Fabiano; VALADARES, Eduardo; AMORIM, Marcela M. **Alfabetizar Letrando na Biblioteca Escolar**. São Paulo: Cortez, 2013.

NEDER, Maria Lúcia C; POSSARI, Lúcia Helena V. **Linguagens na Educação Infantil II**: Pensamento e Linguagem. Cuiabá: UFMT, 2008.

PEREIRA, Jacira Helena do Valle; URT, Sonia da Cunha. Identidade e Memória de Professores Aposentados: um convite à pesquisa. In: \_\_\_\_\_. (orgs.). **Episódios do Passado**: narrativas de professores aposentados da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Campo Grande: UFMS, 2013.



PINTO, Maria Leda. **Discurso e Cotidiano**: histórias de vida em depoimentos de pantaneiros. 2006. 246f. Tese (Doutorado em Letras – Filologia e Língua Portuguesa). Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo – USP, 2006.

QUEIRÓZ, Maria Isaura P. Relatos Oraís: do “indizível” ao “dizível”. In: SIMOM, O. V. (org.). **Experimentos em Histórias de Vida**: (Itália-Brasil). São Paulo: Vértice, 1988.

PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO DE LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO. Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Campo Grande, 2012.

ROMAGUERA, A. R. T. **Oralidade, Leitura e Escrita**: uma experiência a partir do trabalho por projetos. 118f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP, Campinas, 2002.

ROSA, Maria da Glória Sá; MENEGAZZO, Maria Adélia; RODRIGUES, Idara Negreiros Duncan. **Memória da Arte em MS**: histórias de vida. Campo Grande: UFMS/ CECITEC, 1992.

ROSSI, Rafael. **Educação do Campo**: questões de luta e pesquisa. Curitiba: Editora CRV, 2014.

SILVA, Jória Pessoa de Oliveira. Psicologia da Educação. In: \_\_\_\_\_. **Educação Sem Fronteira**: Letras. Volume 1. Valinhos: Anhanguera Publicações, 2009.

SOARES, Magda Becker. **Alfabetização e Letramento**. 6. ed. São Paulo: Contexto, 2010.

TENO, Neide Araújo Castilho. **Rememorando Trajetórias**: docência e identidade do professor em formação. 237f. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – CCHS/ UFMS, Campo Grande, 2013.

URT, Sônia da Cunha. A Constituição do Sujeito por Meio da Apropriação da Cultura e da Educação: o foco na atividade docente. In: \_\_\_\_\_. **Identidade, Formação e Processos Educativos**. Campo Grande: Life Editora, 2013.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **A Formação Social da Mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

# INFLUÊNCIA DA ESCOLA NA FORMAÇÃO DE LEITORES E PROFESSORES-LEITORES

Célia Beatriz Piatti

## INTRODUÇÃO

A formação de professores suscita muitas questões que provocam questionamentos: quem são os professores? O que pensam? O que sabem? Como se constituem em suas trajetórias escolares? Frente às questões, refletir e discutir a formação inicial dos professores pode significar um esforço hercúleo. Olhar para a formação docente envolve considerar o contexto histórico, filosófico e político em que se inseri esse sujeito professor, assim anuncia uma urgência cada vez maior, em se tentar resolver as questões relacionadas à melhoria da qualidade da formação e, portanto, da prática docente.

Nesse sentido, a formação docente em diferentes segmentos, não pode se eximir de responder as exigências da sociedade atual e de todas as transformações por que passa o mundo do trabalho. É preciso formar para uma sociedade de diversidade e contradições. Nessa discussão, diversidade, trata-se de reconhecer as desigualdades que geram a exclusão de sujeitos em diferentes aspectos.

Cabe ressaltar que, a atividade docente não é apenas uma relação com o fenômeno educativo, mas é uma relação com as pessoas que dele fazem parte, portanto há uma prática mediadora entre o homem e o conhecimento. Esse conhecimento é uma forma de apropriação daquilo que já foi produzido socialmente. Entende-se que a constituição do sujeito nessa perspectiva é um processo educativo, tanto da parte de quem aprende, como da parte de quem faz a mediação e, portanto, o espaço educativo está sempre presente no interior da prática social.

É nessa perspectiva que nossa discussão traz à baila resultados preliminares das análises realizadas no eixo: "Sentidos e significados necessários e possíveis para a constituição do professor leitor para além da formação inicial, na licenciatura de Educação do Campo" - que está inserida no projeto: "Políticas Educacionais e Formação: produção, projetos e ações de

Educação e Psicologia<sup>3</sup>,” projeto financiado pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq).

## A EDUCAÇÃO DO CAMPO E A ESCOLA DO CAMPO: SITUANDO O CONTEXTO

Quando situamos a escola do campo emergem várias questões necessárias para serem discutidas, pois existem questões referentes às singularidades de uma educação para a população do campo que considere o modo de vida e de produção de quem vive e trabalha no campo. Caldart afirma que essa é uma situação que fica insustentável pela contradição que estabelece, pois:

a situação educacional no campo é, do ponto de vista humano e social, discriminatória e injusta. É muito preocupante porque é indicadora de uma situação social mais ampla que inviabiliza qualquer iniciativa de construção efetiva de um projeto de Nação. As políticas gerais de universalização do acesso à educação não tem dado conta da realidade específica. (CALDART, 2011, p. 130).

No cerne desse debate tenso e contraditório, entre várias questões a serem alvo de discussão e debate constante, a formação de professores para atuar na Educação do Campo nas escolas do campo traz à tona a necessidade de situar esse contexto para o reconhecimento dessa formação necessária e específica. Frente a essa afirmativa, indaga-se: que profissionais são formados para esse contexto?

Outras indagações são necessárias para a compreensão do sentido e do significado de formação: O que é formação? O que é formar para atuar na escola do campo? Importante ressaltar que a formação de professores traz em sua trajetória histórica diferentes configurações com formatos ainda ancorados em práticas pedagógicas mecanicistas, pragmáticas, tecnicistas e com distanciamento entre teoria e prática.

Situar a educação do campo e a escola do campo significa reconhecer que “o campo precisa ser compreendido como um modo de vida sociocultural no sentido de que sejam afirmadas as suas identidades, bem como suas lutas e organizações.” (PIRES, 2012, p. 43). De acordo com Arroyo (2009)

---

<sup>3</sup> O projeto “Políticas Educacionais e Formação: produção, projetos e ações de Educação e Psicologia” foi coordenado pela Professora da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Dra. Sônia da Cunha Urt. O eixo apresentado foi coordenado pela autora – Profa. Dra. Célia Beatriz Piatti.

quando situamos a escola no horizonte dos direitos, temos que lembrar que os direitos representam sujeitos, sujeitos de direitos [...] Sujeitos de história, de lutas, como sujeitos de intervenção, como alguém que constrói, que está participando de um projeto social. (ARROYO, 2009, p. 74).

Frente a essa busca pelo direito encontra-se a necessidade de formar sujeitos que possam viver o sentido e o significado da vida no campo, por meio de situações que os representam e os façam reavivar a força de uma cultura, de uma identidade, de uma luta. Logo, considera-se que um dos aspectos proeminentes “para o funcionamento de uma escola que possa ser considerada “do campo” é o reconhecimento e a valorização da identidade de seus sujeitos.” (MOLINA, 2009, p. 32).

Assim, cabe indagar

Quais são as bases da opção brasileira por um novo projeto de desenvolvimento nacional, e qual o lugar da educação na construção desse projeto? Quais são as bases da opção brasileira por um novo projeto de desenvolvimento do campo? Que políticas públicas são necessárias para a implementação das escolas do campo? Que concepções e que princípios pedagógicos constituem a opção brasileira no campo da educação e permitem a construção da identidade de uma escola do campo? (FERNANDES, CERIOLI E CALDART, 2009, p.44).

Para Piatti (2018), pensar a identidade do campo, requer pensar inúmeras questões que possam avançar na organização pedagógica das escolas do campo, uma delas, a formação docente. Com base nessa questão interroga-se: quem são os professores que atuam nas escolas do campo? O que sabem em relação ao campo? Que propostas pedagógicas apontam para a escola do campo? O que carregam em suas trajetórias para a escola do campo?

Para essa configuração de escola, a formação do professor constitui-se um grande desafio, pois é preciso um desenho concreto das funções e dos papéis a serem desempenhados. Funções que requerem pensar diferentes estratégias para as ações referentes ao currículo e às práticas educativas. Pensar o currículo na Educação do Campo “[...] é sair da visão generalista, de uma visão única de conhecimento, de modos de pensar, de verdade, de ciência, de validade, que predomina nos currículos de educação básica”. (ARROYO, 2007, p. 157).

Segundo Arroyo

A história nos mostra que não temos uma tradição nem na formulação de políticas públicas, nem no pensamento e na prática de formação de profissionais da educação que focalize a educação do campo e a formação de educadores do campo como preocupação legítima. Por quê? (ARROYO, 2007, p.157).

O autor segue afirmando que não há uma preocupação com a formação docente, pois há uma inspiração urbana que concebe que para o campo, basta uma adaptação e, por isso, nos deparamos com “profissionais urbanos levando seus serviços ao campo, sobretudo nos anos iniciais, sem vínculos culturais com o campo, sem permanência e residência junto aos povos do campo.” (ARROYO, 2007, 159).

A despeito dessa questão, a formação do professor deve levá-lo a “entender a força que o território, a terra, o lugar tem na formação social, política e cultural, identitária dos povos do campo”. (ARROYO, 2007, p. 163). Nesse sentido, o trabalho pedagógico envolve o real, o concreto, o que significa contemplar as práticas sociais de luta, de trabalho e da cultura que permeiam os saberes da terra e do coletivo popular. O autor segue afirmando que sem a articulação da escola com os demais espaços do campo será difícil ser professor de um projeto educativo dessa grandeza.

Concorda-se que, “situada a formação neste patamar, são interrogadas as políticas generalistas, é questionado o protótipo de profissional único para qualquer coletivo e são questionadas as normas e diretrizes generalistas que apenas aconselham “adaptem-se” à especificidade da escola rural.” (ARROYO, 2007, p. 165).

Em seu artigo 28 a LDB aponta [...] os sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias a sua adequação às peculiaridades da vida rural e de cada região, especificamente:

- I - conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural;
- II - organização escolar própria, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas;
- III - adequação à natureza do trabalho na zona rural. (BRASIL, 1996).

A lei aponta a necessidade de criar e respeitar as especificidades do campo. Essa adaptação refere-se às especificidades do campo e não ao ensino como algo inferior. Para Arroyo (2007) é preciso pensar a estrutura da educação e escolas do campo para que tenha a mesma lógica do movimento social, que seja inclusiva, democrática, igualitária, que trate com respeito e dignidade as crianças, jovens e adultos do campo, que não aumente a exclusão.

Para Pires (2012) quando abordamos a Educação do Campo é preciso considerar a participação dos movimentos sociais no campo como incentivadores dessa construção pois propiciaram

Espaços interinstitucionais e instrumentos normativos para a sua concretização. Há uma reconfiguração do mundo rural, e o debate e o movimento sobre a terra, o



trabalho, a educação e a reforma agrária ganham nova força e visibilidade. Há pressão por políticas públicas para as populações que se encontram excluídas da vida produtiva e social, defendendo uma participação política efetiva. (PIRES, 2012, p.107-108).

Considera-se que nesse movimento tenso e contraditório em que se situa a escola do campo esse espaço escolar ganha novas dimensões, novos sentidos e novos debates permeiam essa visão de campo e de escola do campo.

A concepção de escola do campo nasce e se desenvolve no bojo do movimento da EDUCAÇÃO DO CAMPO, a partir das experiências de formação humana desenvolvidas no contexto de luta dos movimentos sociais camponeses por terra e educação. (MOLINA; SÁ, 2013, p. 324).

Uma escola com essas características coloca “numa relação de antagonismo às concepções de escola hegemônicas e ao projeto de educação proposto para a classe trabalhadora.” (MOLINA; SÁ, 2013, p. 324).

Assim, a formação de professores para a educação do campo deve levar em conta a dinâmica social desse espaço, seus currículos são fortalecidos com a presença dos movimentos sociais, com a formação de vínculos com as lutas sociais e com a construção de identidades coletivas.

Em meio a projetos e programas de formação de professores que se multiplicam é importante avaliar que essa formação só terá sentido se assumirem a articulação do campo com a valorização da sua população, do trabalho na terra, da sua identidade ou correm o risco de “[...] cair no vazio, programas isolados de formação, mantendo a ausência crônica de um projeto de campo e de políticas de educação.” (ARROYO, 2007, p. 171).

Considera-se que, nessa perspectiva, deve seguir a formação dos professores para atuarem nas escolas do campo. Depreende-se que a formação docente tenha como objetivo formar para uma dinâmica social, política e cultural, para que a escola seja viva no campo, que represente a identidade da população do campo em toda a sua plenitude, para que a escola possa ser um dos espaços de transformação na luta pela terra que faz parte do processo educativo<sup>4</sup>.

---

<sup>4</sup> Parte desse texto foi apresentado no XIV Encontro de Pesquisa em Educação da Região Centro-Oeste (ANPED – CO – 2018)

## A LEITURA NA FORMAÇÃO DOCENTE

A formação docente nos instiga a pensar inúmeras questões sobre o que os professores precisam aprender para ensinar melhor, mas essa questão também nos permite indagar: “sabemos bem pouco sobre o que os alunos precisam, mas bem pouco ou nada sobre as necessidades dos professores para assumir o desafio imposto por ‘nossas inovações’ sobre a aprendizagem da leitura” (MIGUEL; PÉREZ; PARDO, 2012, p. 17). Os autores seguem questionando que “lógica seguimos quando propomos aos professores que adquiram novos recursos [...] sem entender a magnitude e o custo que implica a sua aquisição”? (MIGUEL; PÉREZ; PARDO, 2012, p. 17).

Cabe indagar: “que experiências de leitura são vivenciadas na escola”? (RANGEL, 2012, p. 46). Parece-nos que a figura do professor tem papel importante na formação de leitores, portanto, compreender o seu processo de aprendizagem da leitura torna-se fator importante para entender o lugar da leitura em sua formação.

Nesse sentido, compreende-se que ao se constituir leitor, o processo de constituição ocorre do exterior para o interior, pois o sujeito se apropria das criações humanas e, nessa condição os espaços e as pessoas têm responsabilidades fundamentais na contribuição dessa formação.

Para Leontiev (2004) o processo educativo é essencial na vida do homem, pois ele não precisa inventar a cultura, mas se apropriar do que já foi produzido pela humanidade e transformá-la.

O homem não nasce dotado das aquisições históricas da humanidade. Resultando estas do desenvolvimento das gerações humanas, não são incorporadas nem nele, nem nas suas disposições naturais, mas no mundo que o rodeia, nas grandes obras da cultura humana. Só apropriando-se delas no decurso da sua vida ele adquire propriedades e faculdades verdadeiramente humanas. Este processo coloca-o, por assim dizer, aos ombros das gerações anteriores e eleva-o muito acima do mundo animal. (LEONTIEV, 2004, p. 301).

Assim, entende-se que a relação entre cultura e educação é dinâmica, marcada pela apropriação de conhecimentos produzidos pela experiência humana. Nesse sentido, a educação é a capacidade que, historicamente, o ser humano desenvolveu e que se manifesta nas mais diversas formas, entre elas, a leitura.

Ler não é uma prática espontânea, isolada, mas criada pelo homem, por isso faz parte da constituição do sujeito, no sentido de ampliar seus conhecimentos, sua vivência, sua história. Portanto é prática cultural, traz um legado da humanidade.

Para Leontiev

Cada indivíduo aprende a ser um homem. O que a natureza lhe dá quando nasce não lhe basta para viver em sociedade. É-lhe ainda preciso adquirir o que foi alcançado no decurso do desenvolvimento histórico da sociedade humana (LEONTIEV, 2004, p. 285).

O desenvolvimento do homem é resultado desse movimento de relações adquiridas não apenas na história acumulada pela humanidade, mas pela ação dele que, ao mesmo tempo em que internaliza o que vem do meio, também interfere no decurso da história. Portanto, sua ação está sempre em movimento, em transformação.

Para Leontiev (1978) ao sistematizar o conceito de atividade, alerta que o processo de humanização ocorre por meio das atividades principais (o brincar, o estudo e o trabalho), que são marcadas a partir do lugar que o homem ocupa no sistema de relações sociais. Nesse sentido, indaga-se: qual é o lugar da leitura como atividade? De acordo com Leontiev (1978) a atividade se organiza em duas características centrais: orientação e execução. Em relação a orientação, a atividade compreende os motivos, o objeto e as tarefas, em relação a execução, as ações e as operações.

Considera que a leitura é uma atividade que envolve orientação e execução e principalmente, motivos, com sentidos e significados. Ocorre em diferentes contextos, mas na escola, deve ser vista como atividade no sentido da humanização ou seja, com possibilidade de inserir o homem no mundo social. Atividade de leitura como motivo carregado de significados que permitem novas ações do sujeito sobre o mundo.

Constituir-se professor-leitor não é tarefa fácil, pois se inicia antes da formação inicial dos cursos superiores, inicia-se nos bancos escolares e no dia a dia enquanto crianças, jovens e a posteriori adultos. Lajolo aponta que o professor, ao formar novos leitores deve ter vivenciado inúmeras experiências com a leitura, pois, “o privilégio da leitura do mestre decorre do fato seguinte: geralmente, a leitura do leitor maduro é mais abrangente que a do imaturo. Claro que a maturidade de que se fala aqui não é aquela garantida constitucionalmente aos maiores de idade” (LAJOLO, 1986, p. 53).

A autora segue afirmando que a maturidade do leitor se constitui ao longo da intimidade com muitos textos e que, um “leitor maduro é aquele para quem cada nova leitura desloca e

altera o significado de tudo o que ele já leu, tornando mais profunda a sua compreensão dos livros, das gentes e da vida” (LAJOLO, 1986, p. 53).

Entende-se que ler nesse sentido, não é apenas a possibilidade de decifrar um código, memorizar ou interpretar o que dizem os autores. É, acima de tudo, ler o mundo e o que ele nos apresenta, é ter autonomia para pensar sobre esse mundo na perspectiva de transformá-lo e emancipar-se enquanto sujeito social que vive culturalmente o processo social.

Pensar a formação docente incita-nos a refletir que não lidamos com um produto acabado, neutro, mas em processo constante e dinâmico de desenvolvimento, esse é um processo ativo, pois incide nas relações sociais. Qualquer que seja o tema abordado para pensar a formação de professores é preciso situar o lugar de cada sujeito. Esse lugar apresenta diferentes possibilidades de conhecê-lo e reconhecê-lo frente ao objeto de estudo, aqui a leitura, como um dos elementos de formação importante e necessário para a docência.

## **INFLUÊNCIA DA ESCOLA NA FORMAÇÃO DE LEITORES**

Nesse estudo, nos propomos a apresentar o eixo 2 de investigação na área de educação - “Sentidos e significados necessários e possíveis para a constituição do professor leitor para além da formação inicial, na licenciatura de Educação do Campo” que está inserido no projeto: “Políticas educacionais e formação: produção, projetos e ações de educação e psicologia,” projeto financiado pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq).

Nesse eixo, a pesquisa foi organizada em seu campo empírico no primeiro momento, com o levantamento bibliográfico por meio do método de investigação estado da arte para conhecer o que já foi produzido em relação à temática e, no segundo momento, a pesquisa de campo contou com o recolhimento de narrativas que visou dar voz aos atores sociais que estão na escola e vivenciam os processos de leitura em seu dia a dia.

Participaram vinte professores, estudantes da licenciatura em Educação do Campo. Como critérios foram selecionados sujeitos que estudaram em escolas do campo, durante os primeiros anos do ensino fundamental e que já atuam como professores em escolas do campo em diferentes áreas de conhecimento (Língua Portuguesa, Matemática, História, Geografia e Artes). Cabe ressaltar que a maioria dos alunos dessa licenciatura já tem formação em outras áreas e cursam a licenciatura em Educação do Campo para aproximar-se das especificidades da educação do campo.

A análise das narrativas de vinte dos participantes, possibilitaram a criação de onze categorias. São elas: 1. Primeiro contato com os livros; 2. Como o professor se constitui leitor; 3. Influência da escola na formação de leitores; 4. Leituras apresentadas na escola 5. Motivação recebida para leitura; 6. Espaço da leitura na escola; 7. Leitura: prazer ou obrigação? 8. Leituras na infância; 9. Primeiras leituras na escola; 10. Leitura como processo cultural e social 11. Práticas de leitura na escola e fora dela; 12. Relação pessoal e profissional com os processos de leitura.

Para esse estudo selecionou-se a categoria: “Influência da escola na formação de leitores” Apresenta-se aqui trechos das falas de quatro participantes. O que se pretende é ilustrar a discussão, portanto, não é de valor quantitativo, mas qualitativo.

Uma acadêmica assim se expressa *“Ler é bom, mas nem sempre a escola encanta com as atividades de leitura. Se lembrar da leitura que a escola oferecia, é triste. Não é culpa dos professores, mas da falta de material de leitura, espaço interessante para realizar a leitura. Escola pobre do campo, já estudei em escola de lona, imagina isso, sem estrutura, então, né? Sem livros também.”*

Outra assim relata: *“Eu acho que a escola ainda precisa desenvolver melhor forma de ensinar a ler. “Eu como professora de Língua Portuguesa tenho me esforçado, mas falta tempo, falta material e vontade de muitos colegas de fazer um projeto interdisciplinar. Na minha infância não fui motivada, mas tive boas professoras que tentavam influenciar, mas somente com cartilha era difícil”.*

Em outro depoimento: *“[...] sou professora de Geografia, imagina, exijo leituras dos alunos, mas as dificuldades da escola com material, mídias não permite muitas atividades diferenciadas de leitura, por isso acho que a influência da escola ainda não desperta a formação de bons leitores, quando eu estudei, também, eu estudava em escola itinerante, nem livros inteiros tinha, às vezes tínhamos páginas de gibis arrancadas, era o que tínhamos para leitura”.*

A acadêmica diz que: *“[...] acho que a escola deve formar jovens leitores e leitoras para sempre, né? Mas, eu não me considero uma leitora assídua, que escolhe o livro como um momento de descanso, de prazer. Leio mesmo quando sou obrigada, Né? Quando preciso. Acho que a escola tem parte nessa responsabilidade, né? Mesmo com dificuldades de bons materiais impressos e midiáticos, tem responsabilidade, né? A família também, às vezes a família acha que a responsabilidade é única da escola e aí, a leitura fica em segundo plano.”*



Os trechos aqui apresentados revelam que há uma preocupação dos professores e o reconhecimento da escola como um dos espaços privilegiados para a formação de leitores. Apontam as dificuldades, principalmente reveladas pela falta de tempo, de organização entre os professores para a criação de projetos de leitura, falta de materiais, falta de espaços adequados. Desafios ainda a serem superados. Em cada depoimento revela-se a importância de ouvir professores, refletir sobre a sua atuação. Compreender qual é o significado e o sentido da leitura em sua vida pessoal e profissional, assim como a influência que as atividades de leitura na escola exercem na formação de leitores.

É necessário conceber a leitura para além de decifrar um código com sentido de perpassar para o entendimento de letramento, que consiste em ler para exercer de fato, práticas sociais de leitura. De acordo com Rangel (2012) a valorização da leitura na sociedade capitalista, pode ser uma falsa ilusão, concebida como “um rito de passagem” que promove a ideia que o sujeito leitor destitui-se do “conhecimento próprio do seu grupo para incorporar um discurso novo determinado pelo grupo hegemônico.” (RANGEL, 2012, p. 37-38).

Nesse sentido, a autora alerta que uma leitura que possa promover uma educação dialógica, na qual o professor e o aluno compartilhem experiências e conhecimentos não pode ser entendida como “objeto de consumo, tipo *fast-food*.” (RANGEL, 2012, p. 38).

Quando o professor afirma a falta de tempo, de espaços adequados, de materiais, de trabalho em conjunto, há inúmeras questões que cercam essa situação, a precariedade das escolas, a falta de recursos para efetivar as práticas educativas. A falta de tempo, pois muitos professores atuam em mais de uma escola para melhoria do salário e a própria formação que nem sempre oportuniza uma reflexão sobre o seu papel como formador de leitores em diferentes áreas.

Ressalta-se que

A formação do professor é condição básica para que se efetive uma política de formação de leitores no âmbito da escola. Não se trata de um professor que apenas “leia”, mas de um professor que leia com competência e autonomia, capaz não apenas de incentivar seus alunos, mas de mostrar-lhes as sutilezas e entrelinhas dos textos, em especial dos textos escritos. (BERENBLUM, 2006, p.28).

Entende-se que a leitura é instrumento de conhecimento necessário a compreensão de mundo, é um direito a confrontar, a contrapor, a melhorar os espaços nos quais estamos inseridos, pois ao ler o homem ultrapassa as ideias do senso comum e avança em ideias científicas que podem contribuir para a sua inserção ativa na sociedade, uma vez que a leitura é

uma prática social. Nesse sentido, pensar a formação dos professores, em âmbito da formação inicial é premente para a implementação de uma política de formação de leitores.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os depoimentos aqui apresentados são ilustrativos e não tem a intenção de elucidar a questão em pauta, mas possibilitam uma análise, mesmo que preliminar, referente à categoria que foi eleita para essa discussão “Influência da escola na formação de leitores”. Os entrevistados reconhecem a necessidade da leitura em sua trajetória pessoal e profissional e a influência da escola na formação de leitores, compreendem que a escola é um dos espaços possíveis para concretizar a formação de leitores, mas apontam como desafio, superar o tempo, a falta de materiais, a ausência de um trabalho em conjunto, os espaços adequados, portanto, reconhecem que a leitura na escola deve ser repensada para garantir a formação de crianças e jovens leitores, mas também de professores como formadores nesse processo.

Compreendem que as práticas de leitura que acontecem na escola podem ser melhoradas, pois a leitura é instrumento necessário a sua ação diária como professor, mas também como aluno de uma licenciatura, portanto, em processo de formação. Apontam a necessidade de melhores condições estruturais para organizar o ensino, avançar nas discussões junto aos alunos e promover a leitura como prática social no interior da escola, com perspectivas de formar um leitor crítico. Entende-se nesse estudo que tais questões merecem aprofundamento, uma vez que a leitura precisa ser pauta de discussão frequente nos cursos de formação inicial.

## REFERÊNCIAS

ARROYO, M. G. A Educação Básica e o Movimento do Social do Campo. In: ARROYO, M. G; CALDART, R. S; MOLINA, C. M. (Org.). **Por uma Educação do Campo**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

\_\_\_\_\_. Políticas de Formação de Educadores (as) do Campo. **Caderno Cedes**. Campinas, v.27, p.157-176, maio/ago. 2007. Disponível em:<<https://goo.gl/PMg8a3>>. Acesso em: 20 de out.2018

BERENBLUM, A. **Por uma Política de Formação de Leitores**. Brasília (DF): MEC/ SEB, 2006.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Disponível em<<http://www.mec.gov.br>>. Acesso em 10.10.2018.

CALDART, R. S. (org.). **Caminhos para a Transformação da Escola**: reflexões desde práticas da licenciatura em educação do campo. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

FERNANDES, B. M.; CERIOLI, P. R.; CALDART, R. S. "Primeira Conferência Nacional 'Por uma Educação Básica do Campo': texto preparatório". In: ARROYO, M. G.; CALDART, R. S.; MOLINA, C. M. (orgs.). **Por uma Educação do Campo**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

LAJOLO, M. P. **A Formação do Leitor no Brasil**. São Paulo: Ática, 1996.

LAJOLO, M. P. **Do Mundo da Leitura para a Leitura do Mundo**. São Paulo: Ática, 1993. (Série Educação em Ação).

LEONTIEV, A. **O Desenvolvimento do Psiquismo**. São Paulo: Centauro, 2004.

LEONTIEV, A. **Actividad, conciencia y personalidad**. Buenos Aires: Ciencias del Hombre, 1978.

MIGUEL, E. S.; PÉREZ, J. R. G.; PARDO, J. R. **Leitura na Sala de Aula**: como ajudar os professores a formar bons leitores. Porto Alegre: Penso, 2012.

MOLINA, C. M. Cultivando princípios, conceitos e práticas. **Presença Pedagógica**, Belo Horizonte, v.15, n. 88, p. 30-36, jul/ago. 2009.

MOLINA, C. M. SÁ L, M. Escola do Campo. **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2013.

PIATTI, C. B. Espaços e tempos de leitores e de leituras: a escola do campo em contexto. **Revista Inter-ação**, v.43.n.1 (2018). Disponível em: <<https://www.revistas.ufg.br/interacao/article/view/50377>>. Acesso em 28 de outubro de 2018. DOI: <https://doi.org/10.5216/ia.v43i1.50377>

PIRES, A. M. **Educação do Campo como Direito Humano**. São Paulo: Cortez, 2012. (Coleção e Educação e Direitos Humanos).

RANGEL, N. M. J. **Leitura na Escola**: espaço para gostar de ler. Porto Alegre: Mediação, 2012.

# RODAS DE LEITURA COM AS CRIANÇAS TERENA DA ESCOLA MUNICIPAL SULIVAN SILVESTRE DE OLIVEIRA – TUMUNE KALIVONO, CAMPO GRANDE, MS

Maria Elisa Vilamaior  
Léia Teixeira de Lacerda  
Maria Leda Pinto

*Dedicamos este texto à memória da líder indígena Enir Bezerra da Silva, primeira Cacique Mulher de Mato Grosso do Sul. Que a sua história de vida e de luta continue nos inspirando e seja sempre lembrada e narrada às novas gerações de indígenas e não indígenas do Brasil.*

## CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Este capítulo apresenta as experiências pedagógicas por meio das habilidades de leitura desenvolvidas com cinco professores nas turmas do Pré-escolar I (4 a 5 anos) e Pré-escolar II (5 a 6 anos) da Escola Municipal Sulivan Silvestre de Oliveira – *Tumune Kalivono*, localizada na Aldeia Urbana Marçal de Souza, no município de Campo Grande/MS. Com a finalidade de preservar o sigilo, os professores foram nominados neste texto pelas iniciais PM, PP, PL, PB e PN.

Dessa perspectiva, apresentamos as narrativas de atuação desses professores tendo em vista que as “[...] aprendizagens experienciais por meio das narrativas de formação [...] servem de materiais para compreender os processos de formação, de conhecimento e de aprendizagem” (JOSSO, 1945, p. 28- 29). Para tanto, utilizamos o registro de memória desses professores, por meio de um roteiro de conversa, que foi transcrito de maneira articulada às suas experiências com a leitura, utilizando teóricos do campo da educação, da história indígena e da literatura infantil.

Nesse estudo adotamos a metodologia do projeto de leitura “Entre na roda”, proposta idealizada pela Fundação Volkswagen, que possibilita a identificação das práticas pedagógicas previstas nesse projeto e, a partir dessas ações, buscamos conhecer como as crianças são estimuladas à leitura e à reflexão sobre a dimensão da aprendizagem e sensibilização à formação humana.

Assim, desenvolvemos um trabalho de valorização das habilidades de leitura, junto aos professores, alinhado à proposta pedagógica da escola, com a elaboração de poemas e desenhos, tendo como princípio o respeito às diferenças e às especificidades étnicas dos grupos atendidos pela instituição escolar em estudo.

O *corpus* da pesquisa constituiu-se do registro de atividades de rodas de leitura com a Série Sentimentos, de autoria de Ariadne Cantú (2012), composta por dez poesias — que evidenciam sentimentos vividos pelo ser humano — que foram trabalhadas no *Ateliê Biográfico de Projeto* (DELORY-MOMBERGER, 2008), articuladas à proposta escolar “Valores humanos”.

Os resultados evidenciaram que os professores oportunizam vivências de leitura para as crianças e buscam realizá-las, destacando sua função social de acordo com suas concepções literárias, além de revelarem a participação e o envolvimento desses profissionais no projeto de formação *Entre na Roda* com uma metodologia diferenciada para a realização dessa atividade. Essa ação resultou em expectativas junto aos professores e às crianças, inferências, estratégias dinâmicas, exploração do ambiente e, na implementação de objetos, que favoreceram o incentivo à formação de crianças leitoras, sensibilizando-as para o diálogo sobre os valores humanos.

## A TRAJETÓRIA HISTÓRICA DOS TERENA E A MIGRAÇÃO PARA CAMPO GRANDE

Na historiografia sobre os Terena podemos conhecer um pouco da história de luta desse povo, por meio de suas narrativas, transmitidas pelo grupo de guardiões dessa cultura, que compartilham seu modo de ser e viver no passado, de acordo com as suas crenças, tradições e códigos culturais.

Esses saberes e os conhecimentos culturais desse grupo estão associados às suas concepções de mundo, figurando em diferentes contextos sociais e geográficos, que constituem sua história e sua identidade. Para Bittencourt e Ladeira “[...] é muito importante ouvir os relatos orais dos mais velhos. A tradição oral revela os momentos mais significativos da história dos povos indígenas” (BITTENCOURT; LADEIRA, 2000, p. 11). Com base nessa oralidade temos o nascimento da lenda sobre a origem da etnia Terena:

Havia um homem chamado Oreka Yuvakae. Este homem ninguém sabia da sua origem, não tinha pai e nem mãe, era um homem que não era conhecido de ninguém. Ele andava caminhando no mundo. Andando num caminho, ouviu grito de passarinho olhando como que com medo para o chão. Este passarinho era o bem-te-

vi. Este homem, por curiosidade, começou chegar perto. Viu um feixe de capim, e embaixo era um buraco e nele havia uma multidão, eram os povos Terena. Estes homens não se comunicavam e ficavam trêmulos. Ai Oreka Yuvakae, segurando em suas mãos tirou eles todos do buraco. Oreka Yuvakae, preocupado, queria comunicar-se com eles e ele não conseguia. Pensando, ele resolveu convocar vários animais, para tentar fazer essas pessoas falarem e ele não conseguia. Finalmente ele convidou o sapo para fazer apresentação na sua frente, o sapo teve sucesso, pois todos esses povos deram gargalhada, a partir daí eles começaram a se comunicar e falaram para Oreka Yuvakae que estavam com muito frio (BITTENCOURT; LADEIRA, 2000, p. 22).

Conforme as investigações dessas autoras à sociedade Terena tem por base a construção de mitos, lendas, crenças e influências, decorrentes do convívio com outros grupos que os auxiliam a conhecer suas origens, como é possível verificar no que se refere às variações linguísticas. Nesse sentido, as autoras Bittencourt e Ladeira evidenciam que “[...] a língua falada dos Terena é oriunda da família linguística Aruak (2000, p.12), habitantes da região conhecida como Chaco Paraguaio, cujo tronco se constitui da ramificação de subgrupos de línguas faladas reconhecida como Txané-Guaná.

Para ampliarmos a compreensão dos diferentes contextos de socialização vividos pela população Terena, recorreremos a leitura de cada etapa pesquisada pelas autoras Bittencourt e Ladeira (2000), nessa sequência: 1) tempos antigos; 2) tempos de servidão e 3) tempos atuais, além da inserção de mais uma etapa, apresentada pelo pesquisador Terena Miranda, (2006) que protagoniza sua história com o tempo de despertar.

À referência ao “tempo antigo” caracteriza-se por dois eventos cruciais na vida dos Terena. O primeiro diz respeito à saída deles do “[...] Êxiva, lugar conhecido pelos não índios como Chaco [...] [e o outro corresponde] à Guerra do Paraguai, nos anos de 1864 a 1870” (MIRANDA, 2006, p. 27). Assim, a história desses povos pode ser compreendida com base nos períodos mencionados dados o local de ocupação, lugares transitados, migrações e contatos estabelecidos entre si e com os colonizadores, realizados em contextos complexos ao longo do tempo. Bittencourt e Ladeira (2000) descrevem o primeiro momento dessa fase histórica:

Tempos antigos – O primeiro deles foi a saída do Êxiva, transpondo o rio Paraguai e a ocupação da região do atual estado de Mato Grosso do Sul. Este período foi longo, durante muitos anos, com migrações que foram feitas em todo o decorrer do século XVIII. Foi um período em que os Terena ocuparam um território vasto, dedicando-se a agricultura e estabeleceram alianças importantes com os Guaicuru e com os portugueses (BITTENCOURT; LADEIRA, 2000, p. 26).

Pouco antes da chegada dos espanhóis, havia outra relação com a terra, os indígenas contavam com a fartura e podiam produzir com liberdade. Paralelo a isso, assinalamos “[...] a



saída deste povo do Êxiva [...] pela pressão sofrida pelos colonizadores europeus” (MIRANDA, 2006, p. 27), os primeiros, invasores espanhóis, e, em seguida, os portugueses, situações forçadas motivadas essencialmente pela cobiça. O encontro entre a cultura ocidental e os Terena trouxe consequências irreversíveis na organização social étnica nos tempos do Êxiva.

Para Bittencourt e Ladeira (2000) esse panorama favoreceu a exploração do comércio e a tomada de territórios, uma vez que impulsionou a dispersão da população e a busca por outros espaços como meio de sobrevivência. Expulsos de suas terras, da condição de autônomos e renomados agricultores passaram a trabalhadores forçados, com uma nova situação imposta. Esse novo cenário dá origem aos “Tempos de Servidão”:

O movimento mais significativo da vida dos Terena foi a Guerra do Paraguai (1864-1870). Esta guerra, na qual participaram muitos países – Brasil, Paraguai, Argentina e Uruguai – envolveu também os escravos de origem africana e povos indígenas habitantes das regiões próximas ao rio Paraguai. (BITTENCOURT; LADEIRA, 2000, p. 26).

Nessa organização, foi feita uma articulação de alianças entre as etnias para lutarem contra os ataques dos inimigos e nesse movimento entrelaçavam o matrimônio, a situações conflitantes, sobretudo a defesa de ideias, quando compartilhavam os mesmos interesses. Aliavam o conhecimento e manejo da agricultura detido pelos Terena e o domínio da caça e a pesca pelos povos Guaicuru, desse modo forjavam estratégias durante as disputas, para controlar a extensão territorial.

As autoras também assinalam, nessa dinâmica, o regulamento da Lei de Terras, vigente nesse período, cujo processo conferia autonomia aos proprietários na compra e venda de patrimônios, sem que houvesse a aprovação do governo. A referida lei “[...] tinha como finalidade forçar a colonização de mais terras e autorizava o governo a vender, por leilão as terras devolutas, isto é, terras que não possuíam registro de propriedade” (BITTENCOURT; LADEIRA, 2000, p. 75). Com a ação, o governo estabeleceu maior controle da região e ampliou os interesses por meio do incentivo à vinda de mais fazendeiros de outros países, para agregarem aos negócios o desenvolvimento do estado, com a criação de gado e cultivo de lavouras na região de Mato Grosso do Sul.

Dessa maneira, é possível afirmar que os Terena tiveram desafios intensos para enfrentar, dada a convivência com a perda de familiares de sua etnia ou por terem sido exterminados, sem suas terras para plantar e sem teto para se abrigarem. Decorridos, pois, os

“Tempos Antigos” e os de “Servidão”, as autoras registram também os “Tempos Atuais”, que correspondem à:

[...] Delimitação das Reservas Terena, iniciado com a chegada da Comissão Construtora das Linhas Telegráficas chefiadas por Rondon, e continua até o presente. Essa época, do começo deste século até os dias de hoje, é marcada com maior proximidade com a população branca, os purutuyes, com mudanças nos hábitos e costumes Terena (BITTENCOURT; LADEIRA, 2000, p. 28).

Este período corresponde à delimitação de reservas, ou seja, à concessão do governo brasileiro às mudanças que vinham ocorrendo no aspecto econômico do país logo após a transição do regime monárquico para a República.

As estudiosas afirmam ainda que durante a Monarquia (1888), foi criada a Comissão Construtora de Linhas Telegráficas, com a finalidade de instalar linhas de telégrafos no território brasileiro. Em continuidade a essa ação, “[...] o governo Republicano ampliou a política de construção de estrada de ferro e de linhas telegráficas para melhorar a comunicação e o transporte entre o litoral e o interior do país e fortalecer seu controle sobre todo o território brasileiro” (BITTENCOURT; LADEIRA, 2000, p. 79). Essa dinâmica compreende o redirecionamento das políticas governamentais também após a Primeira Guerra Mundial.

Novais (2013) também afirma que a participação dos grupos Terena foi significativa no processo de execução dessas obras, pois com a construção das linhas telegráficas e da Estrada de Ferro Noroeste do Brasil, chefiada por Rondon, teve início a delimitação e a demarcação das primeiras reservas Terena (NOVAIS, 2013, p. 94). Desse modo, é possível conhecer os registros e a identificação das primeiras áreas demarcadas, como: Cachoeirinha e Lalima, no município de Miranda, Bananal e Ipegue, em Aquidauana, localizadas no atual estado de Mato Grosso do Sul.

Entretanto, alguns problemas eram enfrentados pelo governo junto a diversas nações indígenas. Em face dessa situação, o governo brasileiro elaborou uma política intervencionista com o objetivo de pacificar os índios e integrá-los ao sistema com o Serviço de Proteção aos Índios (SPI), criado em 1910.

Dentro desta orientação foi estabelecido o Serviço de Proteção aos Índios e Localização de trabalhadores Nacionais, criado pelo decreto nº 8072, de 20 de julho de 1910, e inaugurado em 7 de setembro do mesmo ano. Previa uma organização que, partindo de núcleos de atração de índios hostis e arredios, passava a povoações destinadas a índios já em caminho de hábitos mais sedentários e daí, a centros agrícolas onde, já afeitos ao trabalho nos moldes rurais brasileiros, receberiam uma gleba de terras para se instalarem, juntamente com sertanejos (RIBEIRO, 1996, p. 157-158).

As medidas adotadas pelo governo regulamentavam o regime de tutela vivido pelos povos indígenas, permitindo a vigilância dessa população e o controle de sua mão de obra. Além dessa organização temporal, Miranda (2006) inseriu o “Tempo de despertar”, veiculado aos tempos modernos vividos por seus compatriotas, uma fase inclusive já reconhecida por outros estudiosos. Esse período é marcado pela inserção dos “patricios” Terena nos espaços antes não ocupados por eles, na economia regional, em cargos públicos, como profissionais liberais ou universitários, tentando compreender a ciência dos não indígenas e, a partir disso, traçar novas formas de sobrevivência sociocultural (MIRANDA, 2006, p. 35).

Somos assim, convidados a repensar o panorama indígena também a partir das considerações de Miranda (2006), que possibilitam refletir sobre novos desafios e colocar as abordagens históricas em questão; como por exemplo, a retomada dos encontros entre a sociedade *purutuye* e os povos indígenas, que se constitui efetivamente na organização social, política, econômica e física no período já mencionado.

Nesse movimento registramos a mobilização dessa população na luta por conquistas de alguns espaços urbanos. Hoje fazem parte da organização dos grupos Terena onde se estabeleceram com a família, alguns espaços, já reconhecidos pelo poder público como aldeias urbanas e outros em processo de reconhecimento identificados pelo Conselho Municipal dos Direitos e Defesa dos Povos Indígenas de Campo Grande/MS e demais segmentos sociais denominados, como acampamentos indígenas.

Assim consideramos a existência de 04 (quatro) aldeias de acordo com a pesquisa do Vieira (2015), sendo: Aldeia Indígena Urbana Marçal de Souza, Aldeia Indígena Urbana Água Bonita, Aldeia Indígena Urbana Darcy Ribeiro, Aldeia Indígena Urbana Tarsila do Amaral (2015, p.114). Além dessas aldeias, também 05 (cinco) acampamentos indígenas, conforme a descrição desse autor que se constitui de: Acampamento Indígena Núcleo Industrial, Acampamento Indígena Santa Mônica, Acampamento Indígena Estrela do Amanhã, Acampamento Indígena Água Bonita II e Acampamento Indígena Inápolis. (2015, p.114). Dentre esses espaços, destacamos a aldeia que corresponde a comunidade estudada nesta pesquisa como a primeira aldeia criada, conforme define Mussi (2006):

A aldeia urbana Marçal de Souza foi a primeira aldeia a ser constituída no ano de 1988. É formada por famílias da etnia Terena que se deslocaram principalmente dos municípios de Aquidauana, Sidrolândia, Miranda e de outras cidades do estado e até mesmo fora dele. A aldeia encontra-se em uma área de 04(quatro) hectares e 9.300 (nove mil e trezentos) metros quadrados, doada no dia 25 de janeiro de 1973 pelo

prefeito municipal Antônio Mendes Canale, a FUNAI, em ocasião a Lei Municipal de 1.416. (MUSSI, 2006, p. 251).

Nesse percurso, foi necessária a atuação das lideranças para reivindicar espaços junto ao poder público, a fim de tornar possível a conquista de um pedaço de terra para se acomodar. Assim, reuniram várias famílias para somar e fortalecerem as lutas, enquanto grupo que pleiteava os mesmos ideais.

Sendo assim, pautada nesse movimento social, originou-se a Marçal de Souza, uma vez que abriga, hoje, mais de 200 famílias Terena, cerca de 1050 pessoas, com origem (nascimento ou parentesco, dado que alguns já nasceram em Campo Grande nas TI. (SANT'ANA, 2010, p.63). Nesse processo, contaram com a militância da atuante e guerreira indígena Terena Enir Bezerra, escolhida por eles para representá-los, tanto que na história da presença Terena em Campo Grande, será permanente a vinculação à sua identidade, pois além de ser mulher, entre seus membros, foi eleita para ser representante do seu povo, como a primeira cacique mulher do estado de Mato Grosso do Sul.

## **ATELIÊ BIOGRÁFICO DE PROJETO: AS NARRATIVAS DOS PROFESSORES SOBRE A LEITURA NO PROJETO ENTRE NA RODA**

No percurso metodológico do nosso estudo, utilizamos a concepção do *Ateliê Biográfico de Projeto*, em uma parte da coleta de dados com a finalidade de refletir sobre as práticas pedagógicas desenvolvidas pelos professores por meio das atividades de leitura, tendo em vista que se constitui em:

[...] um procedimento que inscreve a história de vida em uma dinâmica prospectiva que liga as três dimensões da temporalidade passado, presente e futuro do sujeito e visa fazer emergir o seu projeto pessoal considerando a dimensão do relato como construção da experiência do sujeito e da história de vida como espaço de mudança aberto ao projeto de si (DELORY-MOMBERGER, 2008, p. 359).

Essa metodologia compreende aspectos cronológicos para interpretar e constituir o profissional na docência, considerando seu potencial formativo, pois se configura como um espaço provocativo para a imersão em experiências, ao revelar-se de forma particular como um dispositivo que possibilita ao professor pensar e expressar suas concepções de mundo, falar de si próprio e de seus valores educativos.

Nessa perspectiva, definimos o roteiro de estudos no ABP atentando-nos às características culturais das crianças matriculadas no Pré-Escolar I e II, tendo como desdobramento a abordagem sobre os aspectos históricos da população indígena, articulados ao projeto valores implementado pelo PPP da escola e a observação inicial do planejamento dos professores para a realização das rodas de leitura.

Além do *Ateliê Biográfico de Projeto*, utilizamos o projeto Entre na Roda como perspectiva metodológica para realização das rodas de leitura fundamentada nos poemas da coleção “Série Sentimentos”, de autoria de (CANTÚ, 2012). Desse modo, apresentamos o mapeamento das turmas no quadro abaixo, com a identificação dos professores, suas disciplinas, histórias e autores selecionados para a realização da leitura.

#### Quadro Ilustrativo das Rodas de Leitura

| Nº | Professor | Turno      | Turma de Educação Infantil | Disciplina            | História              | Textos e autores  |
|----|-----------|------------|----------------------------|-----------------------|-----------------------|-------------------|
| 1  | PM        | Matutino   | Pré-Escolar I              | Língua Terena         | O Conselho da Onça    | Josué Marques     |
| 2  | PB        | Matutino   | Pré-Escolar I              | Arte e Cultura Terena | A lenda do milho      | Texto folclórico  |
| 3  | PP        | Vespertino | Pré-Escolar I              | Atividades            | E o dente ainda doía  | Ana Terra         |
| 4  | PL        | Vespertino | Pré-Escolar II Vespertino  | Atividades            | João e o pé de feijão | Coleção Clássicos |
| 5  | PN        | Matutino   | Pré-Escolar II Matutino    | Atividades            | Chapéu                | Paul Hoppe        |

**Fonte:** elaborado pelas autoras, 2018.

A princípio, observamos e registramos as perspectivas iniciais dos professores com as práticas de leitura e esse processo nos possibilitou abrir um tempo e um espaço para a escuta e o pensar sobre a complexa vivência social e pedagógica sobre a qual as crianças podem refletir ao se constituírem leitores. Nessa relação “[...] a leitura situar-se-ia justamente no modo como o presente assinala o ausente, o dito aponta para o não dito, o sentido se situa para além do escrito”. (LARROSA, 2015, 101). Nessa dinâmica, essas crianças puderam manifestar suas histórias de vida e percursos literários, por meio de suas singularidades memorativas.

Destacamos para esta ação a organização da rotina visto que “a rotina na instituição de Educação Infantil é fundamental para o desenvolvimento profissional dos educadores e o desenvolvimento integral (cognitivo, afetivo, motor e social) das crianças (OLIVEIRA et al, 2014,

p.76). Nesse processo, vão vivenciando aprendizagens com diferentes linguagens e se apropriando de práticas coletivas como os combinados por exemplo, sob a orientação de seus professores.

Durante essa ação, foram repassadas relevantes informações, que colocaram em questão a qualidade, a motivação para a escuta da leitura e a necessidade de reflexão quanto à organização do espaço, do horário e da forma de abordagem da leitura que podem resultar em maior receptividade e aprendizagem das crianças. Assim, chamamos atenção às aulas dos professores regentes articulados às disciplinas de Educação Física, Arte, Língua Terena e Arte e Cultura Terena sobre as implicações, dado seu horário de entrada para ministrarem as aulas e o curto espaço de tempo para organização e realização dessa leitura.

Durante as observações, foi possível constatar que a leitura realizada no início das aulas evidenciava maior resultado e envolvimento das crianças, pois o retorno para sala de aula após o intervalo demandava tempo para acalmá-las e isso interferiu na organização das atividades nas aulas dos Professores PM e PB, por entrarem somente duas vezes na semana.

Nessa direção, refletimos sobre as concepções dos professores sobre o ensino, a forma de aprendizagem e o acesso a textos de qualidade que pressupomos serem suas referências para as inferências feitas durante a leitura. A esse respeito notamos que os textos oferecidos pelos professores PM e PB, apresentaram essa preocupação, pois o conto da Onça e o Caçador é oriundo da reprodução de Xerox de vários contos encadernados e o da PB, Xerox de um texto, ambos preto e branco e ilustração sem atração para as crianças, com isso refletimos sobre os materiais disponíveis para a inserção dos contos indígenas, em especial, dos contos Terena e as dificuldades de acesso ao acervo específico da cultura para realização de atividade de leitura.

Para tanto, refletimos ainda sobre a relevância da qualidade ao propormos experiências com a leitura em defesa da ideia de que “as crianças e jovens podem ser conquistadas para o livro, se seus primeiros contatos com a leitura forem interessantes e agradáveis” (FUNDAÇÃO VOLKSWAGEN, 1979). Nessa proposta entendemos que os livros das Professoras PP, PL e PN favoreceram o ambiente para a ação, apesar de observar que mantinham elementos em comum, quanto ao espaço da sala de aula.

Entretanto, chamamos atenção para o fator da exploração do ambiente externo, que reflete a ausência de espaço na Escola, pois estes são ocupados pelos professores de Educação Física, pelo desenvolvimento do Programa Mais Educação, bem como pela desativação da biblioteca, devido à falta de funcionário. Diante disso, as atividades paralelas ao



processo escolar interferem na efetivação das leituras em outro espaço que não seja a sala de aula.

Dessa perspectiva, é importante destacar nesse processo o esforço dos 05 profissionais para empreenderem a leitura, com os recursos utilizados. Assim, registramos a contação de história da professora PP com o leopardo de pelúcia na cabeça, a PN com a utilização do pirulito e PN com um chapéu na cabeça. Além disso, destacamos a entonação de voz da PB e a dramatização feita pelo PM, a fim de envolverem as crianças ao convidá-las para representarem os personagens.

Em outro momento de estudo no ABP, desenvolvemos um roteiro para a produção das narrativas das memórias de leitura dos professores e propusemos um debate, com base em cinco elementos norteadores sobre a população indígena presente no imaginário ocidental problematizadas pelas autoras (COLLET; PALADINO; RUSSO, 2014) — Os índios estão acabando? O verdadeiro índio é aquele que mora na cidade? Os índios falam tupi guarani, vivem em ocas e cultuam tupãs? Os índios são preguiçosos e primitivos? Muita terra para pouco índio?

Nessa ocasião, chamamos atenção sobre esses estereótipos construídos sob a ótica dos colonizadores, oportunizamos, aos professores, refletirem sobre as necessidades pedagógicas e concepções dos saberes e modos de compreensão da vida das crianças que se constituem na pluralidade e na necessidade de aprenderem sobre as diferentes culturas no processo educativo, na instituição escolar urbana. De acordo com essas autoras:

[...] o índio como um ser vinculado ao passado, com alguma presença significativa somente na formação da colônia e na constituição do “povo brasileiro”; o índio como um genérico, sem atentar para a diversidade cultural das mais de 305 etnias presentes em nosso país; o índio como alguém isolado e nu, subsistindo apenas da caça e da pesca, e aqueles que fogem desse padrão “já não sendo índios”; e o índio como ser preguiçoso, que ocupa muitas terras e atrapalha o desenvolvimento da nação, entre outros estereótipos (COLLET; PALADINO; RUSSO, 2014, p. 05).

Esse aspecto foi retomado com os professores, destacando fértil imaginação dos não indígenas sobre a criação dos estereótipos, utilizados desde o período colonial para inferiorizar o valor histórico e cultural dos povos indígenas no Brasil. Essas concepções foram gradativamente desconstruídas nessas rodas de leitura e principalmente, a construção de argumentos de reflexão diante de suas lembranças com essa experiência.

Dessa perspectiva, nos propusemos a refletir sobre uma “[...] pedagogia diferenciada porque leva em conta a diversidade e a singularidade de todas as crianças que agora frequentam a escola e nela esperam aprender conteúdos significativos para sua vida”

(MACEDO, 2002, p. 05). Esse aspecto considera a dinâmica do conhecimento que circula no cotidiano, com a interlocução produzida entre os Professores e as crianças Terena e entre Professores indígenas e crianças não Terena, em que não podemos confiscar as trocas culturais presentes que são socializadas no espaço de aprendizagem.

Na sequência, apresentamos o Projeto Entre na Roda “[...] destinado à formação de leitores, parte do Programa Território Escola, fruto da parceria entre a Fundação Volkswagen e o Cenpec” (FUNDAÇÃO VOLKSWAGEN, 2011, p. 4) e discorremos sobre a abordagem metodológica, com vistas a conhecer outros mecanismos para inserir as crianças no universo da leitura. O projeto visa formar “[...] orientadores de leitura para que estimulem em crianças, jovens e adultos o gosto pela leitura e sua competência enquanto leitores, por meio de atividades diversificadas” (FUNDAÇÃO VOLKSWAGEN, 2011, p. 13).

Observamos o envolvimento dos cinco professores participantes durante a explanação do Projeto de formação para a leitura e o entusiasmo para conhecerem o processo de desenvolvimento das etapas do aquecimento, realização da leitura, bem como do seu desdobramento. Assim, constatamos a motivação dos profissionais, ao manifestarem disposição de levar algo inovador e criativo para as crianças em sala e quando acolheram as orientações para utilização dos recursos pedagógicos sugeridos no decorrer dos encontros.

PB, por exemplo, pegou emprestado um lenço e uma boneca negra para contar sua história; já PL sugeriu um livro que poderia se articular aos sentimentos trabalhados por Cantú (2012): “A vendedora de chicletes”, argumentando que isso seria possível a partir da proposta de valorização humana, da garantia aos direitos das crianças à leitura, ao acesso aos bens culturais e ao respeito aos saberes culturais dos Terena, para vivenciarem igualmente a dignidade no meio social.

A PN, por sua vez, planejou a roda de leitura e, para o aquecimento, utilizou um vídeo sobre os direitos da criança, exibido durante a formação. Com isso, mediu o texto que abordou o amor, relacionando-o a sentimentos acolhedores e repulsivos evidenciados nos dez poemas de Cantú (2012).

Além de provocar conseguiu garantir a atenção das crianças na perspectiva do desdobramento dessa história proposta pelo *Entre na roda*, o que possibilitou a participação lúdica e o diálogo sobre seus direitos sociais. Nessa direção, “[...] a ação pedagógica depende de como nossos saberes determinam o possível e de como nossas práticas produzem o real”

(LARROSA, 2015, p.193). Com isso concebemos a produção e reflexão de nossa experiência sobre a aprendizagem.

Dessa perspectiva, consideramos o esforço dos profissionais para criarem expectativas literárias junto às crianças. O professor PM, por exemplo, revelou a necessidade de aprender estratégias de leitura e de criar expectativas, a fim de envolver as crianças em diferentes gêneros textuais, ampliando seus conhecimentos com o ensino da língua Terena de forma envolvente e lúdica.

Com relação à exploração de outros espaços, consideramos a faixa etária das crianças e a dificuldade de se deslocarem para ambientes externos, além da falta de funcionamento da biblioteca. PM também destacou ao grupo a necessidade de estratégias que possibilitem práticas significativas e, nessa discussão, foi mencionado o pouco espaço destinado à formação de leitores na escola, situação já evidenciada por Silva (2011, p. 239), que destaca “[...] os aspectos teóricos e práticos da leitura, pelo papel que exercem na formação geral e específica do indivíduo, deveriam ser tratados em qualquer curso de preparação de professores”.

Nesse sentido, PP, PL e PN destacaram que tiveram oportunidade de participar de uma formação na área de leitura para a Educação Infantil e a inserção dessa modalidade no PNAIC, oferecida pela Secretaria Municipal de Educação de Campo Grande/SEMED. No que se refere a essa experiência, PM registrou a relevância dos estudos empreendidos, porém, evidenciou sua fragilidade na área específica de Língua Terena, tendo em vista a ausência de profissionais habilitados.

Nesse cenário, é possível entender que uma “[...] reflexão pedagógica se faz em termos de meios, de fins e de processos” (LARROSA, 2015, p. 193). Compreendemos, pois, a dimensão do fazer docente no percurso educativo, para que se favoreça o olhar e a escuta e se promova o direcionamento de práticas leitoras, visando a descobertas pelo encontro com o livro.

## **AS CRIANÇAS TERENA E EXPERIÊNCIA COM A LEITURA NA ESCOLA MUNICIPAL SULLIVAN SILVESTRE DE OLIVEIRA – TUMUNE KALIVONO, CAMPO GRANDE, MS**

Nesse texto buscamos compreender a relação da criança Terena com a leitura, no cenário de socialização na Escola Municipal Sullivan Silvestre de Oliveira – *Tumune Kalivono*, localizada em Campo Grande. Essa instituição originou-se de um anexo da escola Municipal Professora Oliva Enciso, situada no bairro Tiradentes, à Rua Terena, s/n implantado no

loteamento desbarrancado, atendendo a crianças em idade escolar e filhos de índios Terena que se fixaram nessa área, na época pertencente à Fundação Nacional do Índio (FUNAI).

Os gestores dessa comunidade escolar levam em consideração os desafios de novas aprendizagens no processo educativo, o diálogo com as tradições étnicas e os valores culturais dos Terena matriculados na instituição. Esses aspectos demandam refletir sobre a cultura e a língua Terena, vivências no espaço urbano e à interação com a sistematização escolar, orientada pela Língua Portuguesa, produzida ao longo do tempo pelos *purutuyes*.

Com o reconhecimento de seus direitos educacionais a partir da Constituição Federal Brasileira de 1988 (BRASIL, 1988), “[...] a educação para os indígenas ganhou garantias específicas, conforme os valores, tradições e culturas próprias de cada comunidade” (SOUZA; BRUNO, 2017, p. 203). Com essa garantia legal, é possível discutir políticas de acesso ao conhecimento a todas as culturas, diferente da configuração tradicional [...] “homogeneizadora, integracionista e assimilacionista, [cuja natureza se concentrava em] [...] civilizar os indígenas” (SOUZA; BRUNO, 2017, p. 203).

Diante dessa mudança legitimada, podemos tratar ainda aspectos educacionais relacionados a diferentes indivíduos e refletir sobre a cidadania e formação de crianças e jovens leitores na perspectiva intercultural, visando a uma educação que conceba sujeitos e conhecimentos heterogêneos, em um mundo de “[...] reconhecimento mútuo de todas as culturas, sem hierarquização” (MARIN, 2009, p. 127).

Com isso, reconhecemos enquanto professores, que estamos caminhando para consolidar ações nas práticas pedagógicas para a aprendizagem sobre a relação das múltiplas culturas presente no cotidiano escolar, com uma compreensão e uma escuta sensível às trocas e às ricas experiências entre as crianças, pois podem produzir e articular conhecimentos acumulados por essas gerações, que se intensificam na organização desse espaço.

Entretanto, “[...] quando pensamos na formação leitora, sobretudo de pequenos leitores, [esta] ainda não ocupa espaço privilegiado dentro da política educacional” (FREITAS, 2011, p. 71). Nesse sentido, ainda há muito por se fazer para consolidar a cultura da leitura, haja vista o processo histórico da leitura no Brasil.

Ao propormos essa discussão, retomamos o percurso histórico dos Terena evidenciando suas experiências de formação escolar acerca de seus rituais com a natureza e de seus modos específicos para atuar no mundo. Esses aspectos históricos se se tornam necessários para

compreendermos o processo de apreensão da leitura e da escrita por essas crianças. Ladeira (2016), afirma que:

[...] a opção pela alfabetização em português tem tido como subtexto fornecer ferramentas para esta decodificação (leitura) e codificação (escrita), atendendo às exigências dos índios em se apropriarem desta língua estrangeira, justificada em seus discursos como um instrumento de controle da chamada sociedade dominante. (LADEIRA, 2016, p. 437).

Nesse sentido, os indígenas entendem que o domínio da língua portuguesa pode servir para sua defesa e integração, um instrumento para lutarem por seu reconhecimento e pela autoafirmação de suas histórias, pela desconstrução de estereótipos, bem como para se estabelecerem no espaço urbano em busca de melhores condições de vida.

Nesse aspecto, evidenciamos sua leitura de mundo, por meio da habilidade de seus conhecimentos tradicionais e por suas formas de transmissão e interação, junto aos códigos linguísticos impressos e especialmente pela oralidade, que erroneamente pode ser associada a algum nível de formação, a partir do domínio ágrafo. Esse aspecto foi amplamente estudado por Ladeira (2016),

[...] que trata os povos indígenas como povos ágrafos ou cidadãos analfabetos, teve a sua discussão reduzida a uma questão apenas metodológica em relação ao processo de alfabetização (e que hoje, em tempos politicamente corretos e modernos, é designado letramento) (LADEIRA, 2016, p. 437).

Diante da complexidade desse assunto sobre o analfabetismo mencionado pela autora em que se descarta o conhecimento mediado pela fonte oral, devemos considerar nessa dinâmica, saberes específicos desses povos e sua caracterização pela sociedade ocidental, quanto aos valores atribuídos à transmissão do saberes tradicionais dos povos indígenas, à sua leitura de mundo e à produção de experiências para maior aproximação com a língua portuguesa, sobretudo com a tradição oral.

Ainda que a abordagem sobre as especificidades educacionais das crianças Terena, no processo escolar urbano já esteja em construção, como vimos, é possível afirmar que precisamos aprender muito a respeito do seu processo educativo com os não indígenas. A esse respeito, Souza (2017, p. 87) relaciona o “[...] fracasso escolar no processo de leitura e escrita”. Nas narrativas analisadas pela autora, advindas de três etnias Guarani, Kaiowá e Terena estavam presentes as seguintes expressões: “mais atrasado”, “falta de interesse”, “motivação”, “dificuldades para a transcrição da escrita e realizar a leitura”, “não participam”, entre outras.

Dessa forma, é preciso considerar a dimensão pedagógica e cognitiva do educando para refletirmos sobre um suposto silêncio no processo de aprendizagem de algumas crianças e a falta de envolvimento, que podem decorrer de uma sobrecarga social. Ainda por esse entendimento, os pequenos indígenas estabelecem permanentemente contato com grupos sociais não indígenas e, dessa relação, decorrem diferentes experiências culturais, de modo que:

[...] Os desafios para que os alunos matriculados nas diversas escolas indígenas alcancem o domínio da leitura e da escrita são crescentes, pois possuem línguas e culturas distintas e, além disso, estão cotidianamente envolvidos com a sociedade considerada civilizada-(SOUZA, 2017, p.200).

Souza (2017) destaca possíveis desafios enfrentados com a experiência escolar entre estudantes de etnias diferentes, o que exige refletirmos sobre a complexidade da aprendizagem na instituição escolar urbana. Nesse sentido, a geração de crianças no espaço urbano e crescente interação com atores sociais plurais, ativa o imaginário a respeito de uma nova produção de experiências e trocas simbólicas e culturais.

Nessa interlocução, observamos formas distintas de manifestação no convívio coletivo das crianças Terena na escola com a experiência da leitura, que gera indagações, quanto ao acesso a essa prática no ambiente familiar, tendo em vista a conquista de alguns indígenas por formação, moradia e emprego na cidade, maior incentivo da leitura e estudo aos seus filhos, outros que ainda lutam pelo direito à dignidade humana. Nesse desafio, as crianças apresentam interesse e motivações escolares para trilharem como futuros leitores/produtores de textos. Diante dessa constatação, delinea-se o perfil de crianças e sua experiência inicial com o universo leitor e da escrita.

Nessa interação, é possível refletirmos sobre a produção de experiências significativas para as crianças, de maneira que privilegiem os saberes indígenas e não indígenas no espaço educativo, o que pode favorecer o ensino e a aprendizagem da leitura de forma compartilhada “[...] ao público não índio e as crianças, como forma de inclusão do outro, como prática do multiletramento (letramento cultural, literário, informacional e crítico) e de leitura de multimodalidades textuais” (THIÉL, 2013, p. 2).

Desse modo, apresentamos às crianças Terena o cenário literário urbano com a sociedade envolvente e suas memórias leitoras advindas da tradição oral, analisando seu aprendizado em ambiente escolar, por meio da investigação de conhecimentos sobre a formação de leitores e de reflexões sobre a aproximação dessas crianças com livros que privilegiem seus



conhecimentos de forma abrangente, propondo-nos a entender que “[...] a leitura de diferentes textualidades pode levar à reflexão sobre a complexidade da interação construída com o outro e com sua literatura” (THIÉL, 2013, p.13).

Nesse universo, consideramos duas ou mais culturas heterogêneas e suas relações com a leitura de gêneros textuais diversos que dialogam por meio de múltiplas linguagens na Educação Infantil. Assim ocorre a difusão e o entrelaçamento de saberes durante o brincar, o pintar, o modelar, ações estas que movimentam diversas vozes e sentimentos, com resolução de conflitos, no percurso de sua autonomia, para a aprendizagem quando manifestam seus conhecimentos prévios, trazidos de diferentes espaços sociais por onde circulam e habitam.

Além disso, inserimos ainda desafios quanto à linguagem utilizada pelas crianças para interagirem com o mundo e decifrarem códigos na relação com os adultos. Essas crianças se esforçam para interpretar a vida adulta, agem de forma particular e assim nos fornecem informações culturais de suas histórias de vida. Vale ressaltar nessa dinâmica a representação imaginária das crianças indígenas durante a brincadeira, em que se ativam saberes sobre laços familiares, números de irmãos, trabalho na roça, profissões e hábitos domésticos, por exemplo. Elas levam essa experiência para o parque ao produzirem bolos de areia, bem como no retrato de seus desenhos. Nesse universo,

Uma criança que domina o mundo que a cerca é a criança que se esforça para agir neste mundo. Durante esse desenvolvimento da consciência do mundo objetivo, uma criança tenta, portanto, integrar uma relação ativa, não apenas com as coisas diretamente acessíveis a ela, mas também com o mundo mais amplo, isto é, ela se esforça para agir como um adulto (VYGOTSKY, 1934, p. 120).

As crianças se inserem em um mundo que compreendem de modo particular e por isso formulam ideias, convertendo-as para sua visão e assim relacionam objetos que costumam manusear a elementos sociais do mundo adulto, por meio da fantasia.

Nessa linha de raciocínio, abordar a leitura na infância oportuniza aos educadores percorrerem esse mundo imaginário, criativo que, reúne ensino e aprendizado a partir de sua leitura de mundo.

## A LITERATURA INFANTIL E A TRANSMISSÃO ORAL DOS CONHECIMENTOS TRADICIONAIS NA SOCIEDADE TERENA

Nos últimos tempos, temos direcionado, com mais frequência, nossa atenção para o fenômeno cultural da leitura na rotina escolar, tendo em vista o convívio com livros, a apreciação da leitura infantil e a possibilidade de acesso a esses livros pela população brasileira, principalmente pelo público infantil, faz parte de um processo construído socialmente, decorrente de intensos movimentos na organização social brasileira.

[...] Se a literatura infantil europeia teve seu início às vésperas do século XVIII, quando em 1697, Charles Perrault publicou os célebres Contos da mamãe Gansa, a literatura infantil brasileira só veio a surgir muito tempo depois, quase no século XX, muito embora ao longo do século XIX reponte, registrada aqui e ali, a notícia do aparecimento de uma ou outra obra destinada a crianças (LAJOLO; ZILBERMAN, 1985, p. 23).

Segundo a exposição das autoras, vemos que o Brasil teve um longo trajeto para desenvolver a literatura. Assim, junto à reestruturação vivenciada pelo país no campo político, social e econômico, também se abriu espaço para arte literária. Com o tempo, “[...] decorrente dessa acelerada urbanização que se deu entre o fim do século XIX e o começo do século XX, o momento se torna propício ao aparecimento da literatura brasileira para a infância” (LAJOLO; ZILBERMAN, 1985, p. 25).

Dessa perspectiva, consideramos o desenvolvimento econômico e as transformações que o país enfrentava, nesse período, com a industrialização para a compreensão do desenvolvimento da prática literária, pois, com a transição de governo para República, o novo regime “[...] se empenhava na consolidação de uma política econômica que favorecesse o café, cada vez mais o produto básico da pauta brasileira de exportações” (LAJOLO; ZILBERMAN, 1985, p. 24). Nessa política, “[...] interessava um modo de produção que substituísse de vez a mão-de-obra escrava pela assalariada, na medida em que a escravidão exigia um grande empate de capital” (LAJOLO; ZILBERMAN, 1985, p. 24). Com isso, já se projetavam novas perspectivas econômicas, tendo em vista as condições de a mão de obra escrava gerar custos elevados para sua manutenção.

Nesse contexto, a criança é visibilizada socialmente, bem como a instituição familiar e a escola, “[...] segunda instituição convocada a colaborar para a solidificação política e ideológica da burguesia” (LAJOLO; ZILBERMAN, 1985, p. 17).

Conforme as autoras há dois componentes institucionais importantes no processo de expansão da literatura infantil: a família e a escola. Contribuíram também para essa expansão, as relações comerciais que estreitam o encontro literário no espaço escolar, posto que, ao refletirmos sobre a natureza da leitura, vemos também o estímulo ao seu consumo.

De acordo com as autoras, desde seu início até a expansão literária no Brasil, sempre estiveram presentes interesses mercadológicos, com vistas ao maior consumo dessas obras e conseqüentemente ao favorecimento das classes emergentes, tendo em vista às aspirações das classes predominantes da época — o destaque da burguesia no processo de disseminação cultural dos livros, sendo essa camada social a maior responsável pela circulação literária em diferentes espaços. Lajolo e Zilberman (1985) esclarecem, sobre essa evolução, que os primeiros livros destinados às crianças surgiram entre o final do século XVII e início do século XVIII.

Antes disto, não se escrevia para elas porque não existia a “infância”. Hoje, a afirmação pode surpreender; todavia, a concepção de uma faixa etária diferenciada, com interesses próprios e necessitando de uma formação específica, só acontece em meio a Idade Moderna. Esta mudança se deu devido a outro acontecimento da época (ZILBERMAN, 1998, p. 13).

Segundo Zilberman (1998) na sociedade brasileira há uma visão unívoca sobre a relevância da leitura. Entretanto, historicamente, antes de estar presente nos debates acadêmicos, a leitura atravessou diferentes fases para chegar às classes populares, principalmente às crianças.

O caráter literário reconhecido no meio social — se comparado ao panorama histórico, quanto à sua efetivação no processo escolar — têm demonstrado a necessidade da problematização desse campo de conhecimento, visto como um grande desafio frente a questões relacionadas à leitura no Brasil.

Enquanto [...] em outros países a leitura, vista como parte indispensável e fundamental da educação do indivíduo, vem recebendo a atenção que realmente merece, no Brasil foram poucos aqueles que se dispuseram a refletir sobre o problema. Só nos Estados Unidos, por exemplo, foram publicadas 1.588 pesquisas na área de leitura no período de 1975-1977 – quantidade esta veiculada por apenas uma única revista especializada. O panorama da pesquisa sobre leitura no Brasil é bem diferente: nos dois levantamentos sobre a pesquisa educacional brasileira, feitos por Aparecida Joly Gouveia, constatam-se nada mais que 50 pesquisas sobre leitura, sendo a maioria delas voltada ao processo de alfabetização. Em verdade, a leitura do aluno brasileiro é um grande ponto de interrogação (SILVA, 2011, p. 52).

Nesse sentido, devemos refletir sobre a valorização da prática de leitura no espaço escolar e sobre os desafios que a sociedade ainda enfrenta relacionados a esse tema, como a baixa produção científica, mencionada por Silva (2011). Para isso, buscamos compreender conceitos pertinentes ao equívoco evocado por vários autores e que pode restringir a função social da leitura. Exemplo disso é a utilização da leitura como recurso para realizar atividades de normatização ortográfica, exercícios gramaticais ou mesmo quando é realizada sem planejamento. Ainda nesse sentido, o autor defende que:

As pesquisas educacionais brasileiras voltadas à problemática da leitura deixam muito a desejar – quantitativamente falando, existe escassez de investigações; qualitativamente falando, com raras exceções, existem levantamentos superficiais ônticos, constatando o óbvio, ou seja, que são poucos os leitores neste país. Assim, por falta de dados teóricos e empíricos mais iluminadores, perde-se ou esvai-se a possibilidade de uma pedagogia mais eficiente para a leitura realizada nas escolas (SILVA, 2011, p. 56).

Esses dados evidenciam, entre outros aspectos, a importância do trabalho de leitura em sala de aula proposto nesta pesquisa com as crianças, em concordância com as afirmações de Lajolo e Zilberman (1985). Entendemos, pois, que a valorização da leitura, tanto no ambiente familiar como no processo escolar inicial, na Educação Infantil, constitui-se por caminhos possíveis para o aprendizado dessa prática, tendo em vista, por exemplo, que as histórias infantis, a roda de leitura, os livros e o ouvir histórias desenvolvem nas crianças o processo estético-formativo, a sensibilidade, a imaginação e as emoções, possibilitando o encantamento próprio da infância, como nos afirmam Pereira, Frazão e Santos (2012):

Ler é apoderar-se de um bem, que uma vez adquirido, jamais será perdido: o conhecimento. Mas, o que se faz necessário para que um indivíduo venha a se tornar um leitor ativo e detentor de conhecimentos? Não existe uma fórmula, mas certamente há caminhos que levam a tal fim, e sem dúvidas o principal caminho é a prática da leitura na infância. É praticar, com o devido apoio, da família e da escola, esta ação libertadora, a leitura é o pontapé inicial para o sucesso intelectual de um indivíduo. (PEREIRA, FRAZÃO E SANTOS, 2012, p. 02).

Dessa perspectiva, a escola deve propiciar o espaço, as oportunidades e o estímulo às práticas de leitura desde a Educação Infantil, para que possamos formar leitores, além de superarmos os baixos índices sobre a leitura e os leitores no país. Afinal, como afirmam Coelho e Machado (2015):

O hábito de leitura estimula a capacidade criadora, multiplica o vocabulário, simplifica a compreensão do que se lê, facilita a escrita, melhora a comunicação, amplia o

conhecimento, acrescenta o senso crítico e ajuda na vida profissional. O contato com a leitura deve começar desde a tenra idade quando as crianças estão mais flexíveis com a curiosidade aguçada. (COELHO E MACHADO, 2015, p. 05).

Assim, a leitura do texto literário no espaço escolar, como o proposto por este estudo, possibilita às crianças estabelecerem uma interação privilegiada com o mundo. Neste caso, professores indígenas e não indígenas buscam histórias infantis que oportunizem essa interação com o mundo imaginário, com as emoções e produzam conhecimento, haja vista que a leitura do texto literário:

Constitui um elo privilegiado entre o homem e o mundo, pois supre as fantasias, desencadeia nossas emoções, ativa o nosso intelecto, trazendo e produzindo conhecimento. Ela é criação, uma espécie de irrealidade que adensa a realidade, tornando-nos observadores de nós mesmos. Ler um texto literário significa entrar em novas relações, sofrer um processo de transformação (BRANDÃO; MICHELETTI, 1997, p. 22-23).

A leitura favorece, assim, o desenvolvimento da expressividade, além do conhecimento e da comunicação. Em outras palavras, “[...] a literatura *cria* a partir da realidade, da experiência de um *eu*, um objeto verbal, visando dialogar com o espírito e a emoção de um outro”. (BRANDÃO; MICHELETTI, 1997, p. 23, grifos das autoras).

Outro aspecto que se deve considerar é o papel do professor para o desenvolvimento da leitura e para a formação do leitor por meio da literatura infantil, especialmente no que diz respeito às crianças. Seu envolvimento, suas propostas de atividades e seu estímulo são fundamentais no encaminhamento dessa atividade:

Ao professor é atribuído, além da responsabilidade do ensino, o de conduzir o aluno à vontade de ler, ao hábito da leitura, ou seja, de ler por prazer. Ainda, o professor tem a necessidade de desenvolver mecanismos para que seus alunos consigam não só decodificar os escritos dos textos, mas principalmente que haja a compreensão da ideia transmitida pelo mesmo. (COELHO; MACHADO, 2015, p. 7).

A criança é alfabetizada na escola e, posteriormente, inicia-se o processo de incentivo à leitura, que será para toda a sua vida. No entanto, a formação do leitor deve compreender estratégias que despertem o prazer pela leitura, sendo essa uma responsabilidade do professor, que, conhecedor da relevância do hábito de ler na vida acadêmica e cidadã de seus estudantes, constitui-se como mediador da formação do leitor crítico, preparando-o para exercer suas funções sociais de forma consciente por meio de sua ação pedagógica.

Na história dos Terena adotamos como eixos principais para a articulação educacional, mesmo que na linguagem materna, a “família” e a “comunidade”. Essas dimensões se

constituem na socialização da criança indígena: “[...] a criança indígena convive na sua socialização primária, primeiramente com a sua mãe, sua avó materna, principalmente são elas que cuidam da criança e a introduzem na comunidade indígena” (LIMA, 2008, p. 53).

Segundo Lima (2008) a oralidade dos anciãos representa um mecanismo pedagógico indispensável nesse processo, pois com suas narrativas aprendemos que o cuidar e o educar caminham juntos, tendo em vista que, na vida coletiva, vai ocorrendo a introdução de valores, de referências culturais e tradicionais que nortearão seus passos para o convívio em comunidade na vida adulta. Esse autor busca responder o seguinte questionamento: quem é a criança Terena e o que revela sobre a aprendizagem e identidade de suas vivências na aldeia?

Os ensinamentos que permeiam a pedagogia Terena perpassam principalmente pelo núcleo familiar, já que através deste é que somos inseridos dentro da comunidade indígena. É de responsabilidade do grupo familiar a apresentação de valores étnicos, como o respeito mútuo, a solidariedade e o costume de “dar a benção” (LIMA, 2008, p. 67).

Nessa ritualidade observamos o conhecimento tradicional presente na vida Terena, na preparação e vinda das crianças ao mundo, nos primeiros cuidados na relação familiar, no tratamento do umbigo com base em ervas, na amamentação. Com esse potencial é possível discorrermos sobre a relação de afeto e cuidados presentes em que valores são semeados em uma relação mediada por serenidade dos pais para falar, cuidar, educar e ensinar do mesmo modo que as crianças aprendem a ouvir, inspirando-se nos modelos apresentados para serem observadores e aprender pelo bom exemplo, sem violência e, com isso, desenvolverem sentimento de solidariedade no convívio em comunidade.

Na Escola Municipal Sullivan Silvestre de Oliveira – *Tumune Kalivono* onde estudam crianças Terena e crianças não indígenas, observamos o fortalecimento e manutenção desses laços também no espaço urbano, quando as famílias que residem na Aldeia Indígena Urbana Marçal de Souza acompanham seus filhos até a instituição ou chegam à escola acompanhadas por seus irmãos mais velhos, avós ou até mesmo por seus tios. O cuidado destinado aos irmãos é visível, pois direcionam eles até a acolhida de mãos dadas, durante o intervalo protegem os pequenos, partilham seus lanches e na saída os esperam para retornarem juntos para casa.

Nessa direção, torna-se imprescindível o compromisso social, político e educacional inerente à reconfiguração do conhecimento intercultural, tão necessário para compreendermos o convívio de populações específicas com a sociedade não indígena no processo escolar, que se articulam de forma intensiva, principalmente no que se refere à reorganização social dos grupos



indígenas fora do contexto tradicional, como no caso dos Terena nos centros urbanos. Esse espaço representa:

Um local de trânsito, articulação e troca de conhecimentos, assim como espaço de incompreensões e redefinições identitárias dos grupos envolvidos nesse processo, índios e não índios. A escola é assim: um encontro entre dois mundos, duas formas de saber, ou ainda múltiplas formas de conceber e pensar o mundo (GRANDO, 2016, p. 14).

Diante disso, refletimos sobre a experiência educacional, tendo em vista a natureza da criança Terena no âmbito familiar que detém repertório cultural amplo do sistema tradicional e do ambiente urbano, que podem ensinar, aprender, compartilhar e reelaborar o conhecimento nessa interação, de forma inovada e enriquecida o que nos capacita a imaginar suas singularidades no processo de aprendizagem e a riqueza de saberes decorrentes de suas raízes e crenças. Assim, com base nessa perspectiva identitária, é possível analisar que “[...] nas sociedades indígenas os processos de educação da criança implicam no reconhecimento de que não há como padronizarmos uma única compreensão de criança ou conceito de infância para todos os povos e suas respectivas comunidades” (GRANDO, 2016, p. 69).

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os resultados desta proposta investigativa evidenciaram as memórias significativas e mesmo impositivas, que marcaram as práticas pedagógicas desenvolvidas pelos professores Terena e não indígenas com a leitura na infância, na Escola Municipal Sulivan Silvestre de Oliveira – *Tumune Kalivono*. Diante dessas condições, observamos que as narrativas compartilhadas pelos profissionais foram imprescindíveis para compreendermos sua relação com o livro, seus contos orais e as concepções pedagógicas manifestadas na realização de rodas de leitura no Pré-escolar I e II no lócus da pesquisa.

Diante da necessidade da valorização humana e do reconhecimento do valor cultural com vistas à formação e interação de crianças indígenas e não indígenas no espaço investigado, “[...] reconstruir a estima e o respeito, de que todos necessitamos, é uma árdua tarefa” (MARIN, 2009, p. 140), pois, no percurso educativo, ensinar e educar públicos diferentes requer problematizar elementos que pautam a discriminação, o preconceito e a negação, que precisam ser debatidos em uma relação de alteridade.

Nessa perspectiva, sobre as práticas pedagógicas desenvolvidas pelos profissionais, concebemos a relação das crianças Terena e não indígenas, que podem ter referências em outras leituras, de livros, contos literários, “lendas” e “causos” transmitidos oralmente, no que se refere à iniciação da formação leitora desde a infância.

Nessa complexidade, concebemos o desafio de propor a formação de crianças leitoras em uma perspectiva intercultural, reflexiva sobre os valores humanos na Educação Infantil como forma de interação, pela qual essas crianças possam conhecer e reconhecer universos diferentes, brincadeiras e tradições indígenas nos espaços culturais, além de terem acesso a diferentes gêneros literários, livros de qualidade, contos indígenas e textos contemporâneos produzidos por autores indígenas e não indígenas por meio de uma experiência lúdica, criativa e significativa. Nessa medida, propomos a reflexão aos professores sobre suas memórias e sobre sua prática pedagógica com a experiência da leitura, articulando o contexto histórico e cultural das crianças.

Com a proposta, não restringimos nossa concepção apenas a ideia reducionista sobre o texto, ancorada em propostas pedagógicas que não qualificam a ação da leitura ou cuja intencionalidade não se conecta com a principal função social literária. Almejamos sim, ir além, compreender a interação das crianças Terena que vivenciam processos educativos específicos na instituição escolar localizada no espaço urbano. Com isso, esperamos disseminar a discussão no cenário acadêmico a respeito da inserção do público infantil indígena em contexto de socialização no processo de formação leitora desde a Educação Infantil.

## REFERÊNCIAS

BITTENCOURT, Circe M.; LADEIRA, Maria E. **A História do Povo Terena**. MEC: Brasília, 2000. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me002034.pdf> Acesso em: 17 nov 18

BRANDÃO, Helena H. Nagamine; MICHELETTI, Guaraciaba (coord.). **Aprender e ensinar com textos didáticos e paradidáticos**. Vol. 2. São Paulo: Cortez, 1997.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**: Texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988, com as alterações adotadas pelas Emendas Constitucionais nº 1/92 a 38/2002 e pelas Emendas Constitucionais de revisão nº 1 a 6/94. Brasília: Senado Federal, Subsecretaria de edições técnicas, 2002.

CANTÚ, Ariadne. **Série Sentimentos**. Campo Grande: Gráfica e Editora Alvorada, 2012.

COELHO, Késia; MACHADO, Mirian Almeida. **A importância da leitura na Educação Infantil: um estudo teórico**. 2015. Disponível em: [http://fapb.edu.br/media/files/35/35\\_1941.pdf](http://fapb.edu.br/media/files/35/35_1941.pdf). Acesso em: 12 fev. 2018.

COLLET, Célia; PALADINO, Mariana; RUSSO, Kelly. **Quebrando preconceitos: subsídios para o ensino das culturas e histórias dos povos indígenas**. Rio de Janeiro: Contra Capa Livraria/Laced, 2014. (Série Traçados, v. 03).

DELORY-MOMBERGER, Christine. **Biografia e educação: figuras do indivíduo-projeto**. Natal: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2008.

FREITAS, Fé de Souza. **A leitura da literatura infantil e o letramento literário: perfil docente na rede municipal de ensino (REME) do município de Três Lagoas – MS**. 2011. 159 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campus do Pantanal, Corumbá, 2011.

CENPEC; VOLKSWAGEN, Fundação. **Entre na roda. leitura na escola e na comunidade**. Volume 1- introdução - De livros, leituras e leitores. São Paulo, 2011.

GRANDO, Beleni Salete; SOARES, Khellen Cristina Pires C. Caça às Krenti: criando corpo e infância entre os Akwê-Xerente. **Crítica Educativa**. Sorocaba, São Paulo, v. 2, n. 1, p. 62-73, jan./jun., 2016.

JOSSO, Marie Christine. **Experiências de vida e formação**. Lisboa, Editora Educa, 1945.

LAJOLO, Marisa; ZILBERMAN, Regina. **Literatura infantil brasileira**. História e história. 2. ed. São Paulo: Editora ática, 1985. Série Fundamentos.

LARROSA, Jorge. **Pedagogia profana**. Danças, piruetas e mascaradas. Tradução de Alfredo Veiga-Neto. 5. Ed. 1. Reimpr. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2015.

LADEIRA, Maria Elisa. De “Povos Ágrafos” a “Cidadãos Analfabetos”: as concepções teóricas subjacentes às propostas educacionais para os povos indígenas no Brasil. In: CUNHA, Manuela Carneiro da e CESARINO, Pedro de Niemeyer (orgs). **Políticas Culturais e povos Indígenas**. 1. ed. São Paulo: Editora da UNESP, 2016.

LIMA, Eliane Gonçalves de. **A pedagogia Terena e as crianças do Pin Nioaque: as relações entre família, comunidade e escola**. 2008. 173 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande, 2008.

MACEDO, Lino de. Desafios à prática reflexiva na escola. **Revista Pátio**, Ano VI, nº 23, set/out 2002.

MARIN, 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.

MIRANDA, Claudionor do Carmo. **Territorialidades e práticas agrícolas**: premissas para o desenvolvimento local em comunidades Terena de MS. 2006. 121 p. Dissertação (Mestrado Acadêmico) – Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande, 2006.

MUSSI, Vanderléia Paes Leite. **As estratégias de inserção dos índios Terena**: da aldeia ao espaço urbano (1990-2005), 330 p. (Tese de Doutorado em História). Faculdade de Ciências e Letras de Assis – Universidade Estadual Paulista. Assis, 2006.

NOVAIS, Sandra Nara da Silva. **Prática social de ressignificação da educação escolar indígena**: compreendendo os processos educativos do cotidiano Terena do Município de Aquidauana-MS. 2013. 271 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2013.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos. **O trabalho do professor na Educação Infantil**. 2. ed. São Paulo: Biruta, 2014.

PEREIRA, Elana de Jesus; FRAZÃO, Gabrielle Carvalho; SANTOS, Luciana Castro dos. **Leitura infantil**: o valor da leitura para a formação de futuros leitores. 2012. Disponível em: <http://portaldeperiodicos.eci.ufmg.br/index.php/moci/article/viewFile/2162/135>. Acesso em: 12 fev. 2018.

RIBEIRO, Darcy. A política indigenista brasileira. In: \_\_\_\_\_. **Os índios e a civilização**. São Paulo: Companhia das Letras, 1996, p. 147-238.

SANT'ANA, Graziella Reis de. **Histórias, espaços, ações e símbolos das associações indígenas Terena**. 2009. 329 f. Tese (Doutorado em Ciências Sociais). Universidade Estadual de Campinas. Campinas. 2009.

SILVA, Ezequiel Theodoro da. **O ato de ler**: fundamentos psicológicos para uma nova pedagogia da leitura. 11. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

SOUZA, Ilma Regina Castro Saramago e BRUNO, Marilda Moraes Garcia. Ainda não sei ler e escrever: alunos indígenas e o suposto fracasso escolar. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, V.42, nº. 1, p. 1991-213, Jan./mar., 2017.

THIEL, Janice Cristine. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 38, n. 4, p. 1175-1189, out./dez.2013. Disponível em: <[http://www.ufrgs.br/edu\\_realidade](http://www.ufrgs.br/edu_realidade)>. Acesso em: 7 julho 2017.

VIEIRA, Carlos Magno Naglis. **A criança indígena no espaço escolar de Campo Grande/MS**: Identidades e diferenças. 2015. 228p. ? Tese (Doutorado em Educação) Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande, 2015. Disponível em: <http://site.ucdb.br/public/md-dissertacoes/15498-carlos-magno.pdf>. Acesso em: dia mês 2015.

VYGOTSKY Lev Semenovich. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1934, p. 21 a 224.

ZILBERMAN, Regina. **A literatura infantil na escola**. 10. ed. São Paulo: Global, 1998. (Teses; 1).

## NO A B C DO RA, RÉ, RI , RO, RUA!

Marta Catunda

*Olhei para o céu e o luar tênue crescente apagava as estrelas e em volta acendia nuvens afoqueadas pelos resíduos flamejantes da terra em fogo. Foi só uma faísca para atear as ruas mergulhadas no rumor indiscernível para a ordem. (Brasil/Cuiabá, 16 de junho de 2013).*

Este texto foi iniciado em junho durante as manifestações de rua que vinham eclodindo e acabaram por infestar no país. Segue a forma da tese “A B C de encontros sonoros: entre cotidianos da educação ambiental” que se comunica numa perspectiva ecologista da educação. Busca refletir sobre o som (paisagem sonora/ ambiência sonora). O tema som/educação/comunicação/ecologia vem sendo pesquisado há mais de 30 anos primeiramente dentro das ciências da comunicação<sup>5</sup>, posteriormente na linha de pesquisa do Grupo de Estudos Perspectiva Ecologista da Educação, que gerou a tese acima referida, com foco no cotidiano escolar.

A metodologia, da tese desde o início, foi articular tudo o que era vivenciado, discutido, sentido<sup>6</sup>: as músicas compostas, os sons selecionados, os conceitos pensados ou repensados, as conversas (diálogos vivos contextualizados) durante o próprio processo de pesquisa, sem excluir os fatos da vida docente (ou as interpretações desses), da trajetória profissional e da experiência artística musical, aventura de toda uma vida acadêmica.

O cotidiano foi visto e tratado e mapeado como um folheado sincrônico (GUATTARI, 1992, p. 153), onde/quando o passado da experiência vivida aflora e movimenta-se simultaneamente sobre o cotidiano junto às reflexões imediatas que neste disparam com a própria comunicação da escuta e seus rumores. Como pesquisadora de som dentro das ciências humanas e sociais, busco perceber como os sons afluem, afloram e confluem, interpelam na memória e assim se comunicam, numa mescla de sensações e percepções. Eles ecoam o contexto, saltam dele e configuram espaços invisíveis, mas, presentes no intersubjetivo porque materializam ações conjuntas intrasubjetivas.

---

<sup>5</sup> Mestrado em Ciências da Comunicação, ECA/USP.

<sup>6</sup> Palavras proferidas pela professora Nilda Alves, membro externo da banca de qualificação, 2013.

Por isso também criam dobras, neste texto, por exemplo, como o rumor das ruas ecoando para dentro das atividades pedagógicas e ou artísticas e de pesquisa na universidade/escola. De algum modo essa mescla forma, dá sentido (outros, diversos, estranhos), nem sempre claro ou definitivo, aquilo que leva ao ouvir ativo, não mais uma mera audição, mas uma escuta cada vez mais refinada no sentido de estar mais próxima do material sonoro, mesmo que no ato de ouvir/escutar o próprio sentido escape. De acordo com a intensidade das sensações sonoras, trago estes sons para o contato inter/trans subjetivo (seminários, congressos, encontros).

Da leitura dos autores emerge o diálogo permanente com o orientador e o grupo de pesquisa, algo que geralmente permanecem *in off* numa dissertação ou tese acadêmica, mas, nos estudos das perspectivas ecologistas este diálogo é ruído de fundo, expressão viva da ecologia relacional que provoca acontecimentos para estar junto.

Este texto vem da, atua na, rua e permeia a fonte acadêmica inter/intra e trans subjetiva.

## RAI

*“Quer ver, escuta...”*

*A rua é cada vez mais a cidade. Não é mais caminho, passagem para ir e vir de algum lugar. A rua não é dos carros, ônibus, caminhões. Nem de partido político, sindicato, associação, ou ONG, nem possibilidade de contenção. Pura política. Fora das grades: faixa de pedestre, farol, a rua sem acesso é apenas atropelo. Para o ir/vir sem vai/vem, querendo escape da prisão domiciliar.*

*Por todo lado há placas de impedimento. Sequestro relâmpago, desaparecimento dos pedestres, jornalistas, turistas: crianças, jovens, adolescentes, adultos. As favelas feitas de ruas no labirinto das suas esquinas rapidamente grávidas de gravidade escorrem para a rua. Gente a céu aberto. Como imenso mar das inundações apagando tudo. E recheando de corpos as vias antes vazias. A política convencional partidária encharcada escorre dejetos. Suas redes de desaparecimento intensivas são escancaradas como rios de esgoto à céu aberto. O desabrigo já oceano imergente.*

*Andar a pé na rua perto do corpo obeso das multidões, dá coragem ser pedestre solidário é medo. Na blindagem dos carros, outras escravidões e abandonos. Susto permanente: acidente, terrorismo, franco atiradores, balas perdidas. A rua sem a possibilidade do trânsito e da liberdade coagula em guerra pura.*

[...] De repente, eu entendi, que a guerra era um espaço no sentido geométrico: e ainda mais do que geométrico: cruzar a Europa de norte a sul, dos abrigos das cidades alemãs à Linhas Siegfried, passar pela Linha Maginot e a Muralha do Atlântico faz você perceber a dimensão da Guerra total. Da mesma forma, você toca a dimensão mítica da guerra expandindo-se não só pela europa, mas por todo o mundo. Os objetos, *bunkers*, fortificações, abrigos antiaéreos, bases submarinas, etc. São espécies de pontos de referência ou marcos para a natureza totalitária da guerra no espaço e no mito [...] (VIRILIO, 1975, p. 14).

Virilio (1975), sobre a militarização do cotidiano, já chamava a atenção para esse processo ao compreender a arquitetura como um monumento ao pensamento social. Assim sendo, a fortificação da cidade é o pensamento militar cristalizado, uma cidade de concreto erigida no espaço da guerra que denominou *Bunker Archéologie*. Virilio compreende a cidade como espaço de preparação para a guerra. Para Virilio (1975, p.17) ultrapassamos a geopolítica estamos na cronopolítica desde o pós-Guerra no século XX, a geografia vem sendo transformada devido a entrada em cena de uma outra análise do espaço a partir da vinculação espaço-tempo. Assim sendo, para o autor de lá para cá, já estamos há algum tempo na geografia da velocidade.

Há algum tempo em observações de campo, que denomino audições de campo observo que metrópoles ou, cidades como São Paulo, vem ser tornando cada dia mais hostis a livre circularidade à céu aberto. Durante a tese, uma narrativa de encontros frutificou observação silenciosa. Em cada observação: rumores sonoros de: Paulo Freire, Gilles Deleuze, Felix Guattari, Leibniz, Bergson, Serres, a pedagogia Waldorf o ouvir da mais tenra idade à ecologia sonora de Murray Schafer, os ecos da zoofonia de Hercules Florence, entre a arte, que permitiu colocar em perspectiva a ecoestética de Hundertwasser, Joseph Beuys, Frans Krajceberg, ecos que transpiram uma estética própria, a ecologia que estes artistas comunicam. Uma ecologia que se abre ao cosmo.

Em busca do posto no cosmo (FREIRE, p. 1987, p.16) ou abertos ao caosmo (DELEUZE; GUATTARI, 1997, p. 293) a extensão das cinco peles (HUNDERTWASSER, 1999) na monumentalidade do silêncio das esculturas de Krajceberg, ou na inacabada obra de cinco anos que conspira com o tempo do via a ser (BEUYS, 1982). Os encontros com o som –



soam/ressoam e provocam outros prosseguimentos, outras escutas, vozes, sonoridades, músicas que envolvem.

Como *ave voando dentro da própria cor*: o intersubjetivo é como um céu aberto para o bom/mau tempo, que se abre e também por vezes se fecha em chuvas, trovoadas, entre outras turbulências da vida acadêmica. Como comunicar o exercício solitário de pensar o som/música no ambiente/academia ou escola, como vivência intrasubjetiva ou mergulho ou experiência pedagógica artística, percebendo a paisagem sonora: audição ou passeio de campo, a partir também da composição sonora/musical e de práticas pedagógicas e artísticas? Um processo que começa no passeio para captura sonora, seguida de seleção, edição sonora, composição e finalização.

Chega à escuta e, do intersubjetivo, abre-se à criação. Aqui o pedagógico não se restringe mais aos conteúdos programáticos de arte-educação. Arrisca-se a buscar modos mais artísticos de expressão e não apenas reproduzir técnicas já postas. Trata-se de despertar o repertório que já está nos alunos e professores sem que haja um espaço/território para manifestação.

O quadro teórico foi aquele surgido durante o curso de doutorado, das disciplinas e suas ementas pré-estabelecidas e especialmente dos autores da disciplina Meio-Ambiente, Cultura e Educação dele fazem parte: Nilda Alves, Inês Barbosa de Oliveira e suas (seus) mestrandas(os); dos ventos inventivos do Sul, Leandro Belinaso Guimarães e Valdo Barcelos, dos mais próximos, Rodrigo Barchi, Ana Godoy, Mary Jane Spink, Alda Regina Tognini Romaguera; dos colegas, Ivan Fortunato, Carmensilvia Maria Sinto, Carmem Machado, Matheus Monteiro do Vale, José Carlos Moura, Maria Aparecida Crisóstomo e ainda da antroposofia Marcelo Petraglia, também Marco Aurélio Silva, Margaret Chilleme.

Do Mundo Pensante, o Grupo de Estudos de Rodrigo Reis (“Ecosofia: tecendo uma ética para o século XXI”) e do Grupo de Estudos “Ecosofia: arte como potência”, coordenado por Felipe Adam Kurschat, com os quais foram partilhadas renovadas leituras de Gilles Deleuze e Felix Guattari, entre encontros e atividades em oficinas para ouvir/escutar/pensar.

Na comunicação do som o próprio clima contribui para inúmeras diferenciações por vezes muito intensas, outras tantas delicadas nuances. Nas oficinas inter/ transsubjetivas sobre observação dos sons foram realizadas escutas no período da seca/inverno e no da chuva/fim da primavera e começo do verão. Quando foi possível verificar as diferentes gradações sonoras/

musicais que saltam dessas práticas de observação, provocando desdobramentos criativos em vídeo<sup>7</sup>.

No caminho da pesquisa sonora, a observação cria um mapa evanescente, do estriado ao liso e vice-versa (DELEUZE; GUATTARI, 1997) segue o movimento que perpassa muitos lugares/espacos. Lugares como pontos de partida do ir/vir, cotidianos e espacos como movimento durante/enquanto. O movimento dessa experiência consiste na recusa das formas/fôrmas ou inventa outras, outros conceitos lidos/reinventados, falados/discutidos, aprendidos/desaprendidos e descobertos/encobertos. Podem fazer sentido em escutas/reflexões que não param por aí, inventam-se e reinventam-se, prosseguem, porque amanhã tem mais.

Assim é o cotidiano, “espaçotempo”, como um estar em/no/do com o movimento do dia a dia. Que para Marcos Reigota (2013) consiste no “contexto” dado pelas representações sociais presentes em um dado grupo. No caso em grupos que se dão em um dado momento de coagulação nas ruas, como outras dimensões da existência que existem como possibilidades matemáticas, mas estão enroladas nas únicas dimensões, que até então nos são dadas a perceber.

Em ato são vozes/sons entre uma infinidade de rumores sonoros, que se esgarçam e comovem-nos, movem-nos, fazendo pensar de novo em refazer o percurso, sair das afirmações que nos amordaçam, dos automatismos que também são inerentes ao cotidiano. A pesquisa é uma vitória preliminar sobre tudo isso. Mas isso não é tudo. Porque amanhã tem mais. Como é próprio ao movimento sonoro/musical, a característica da intensidade, adensamento, frequências de ondas (no caso das manifestações coletivas de rua), surtem/saltam outras narrativas.

Parte das pesquisas musicais, desenvolvidas como compositora e musicista, incorporaram uma atividade principal denominada “audição de campo” realizadas ou sozinha, ou com a parceira musical Tetê Espindola, em oficinas, e práticas pedagógicas desenvolvidas com crianças, jovens e adultos. Trata-se de uma atividade de observação criação e de mergulho na paisagem sonora das escolas (dentro/fora e circunvizinhanças ou o entre). Percebia que a minha própria forma de observação, de “audição de campo”, completava-se com as observações do sentir e do perceber dessas ocasiões.

Ao invés de impor meu próprio modo de observação, comecei a estimular os participantes a irem a busca da própria expressão sonora do que ouviam, para posteriormente trocarem as impressões e experiências com os demais. Alguns preferiram relatar como uma

---

<sup>7</sup> A pesquisa obteve recurso do CNPq 2010/2012 para realizar oficinas com cidadãos da comunidade escolar. Conf. Vídeo. Disponível em: <<http://paisagensonoras.tumblr.com/>>. Acesso: ago-2014.

história, ou fábula, outros escrever um poema, outros fazer um desenho, os que preferiam brincar de esconde-esconde durante as observações desenhavam mapas, e nessa liberdade, constituíam-se atividades criativas posteriores.

O interesse inicial foi de partir do conhecimento e reconhecimento dos sons únicos e especiais da paisagem e o entorno, para a promoção de um maior envolvimento com o ambiente onde se vive, onde se está e onde se educa, onde se comunica e onde se pensa.

Essa observação ou apropriação da paisagem sonora subjetiva pretende ligar diversas características, visualizáveis e audíveis, sejam elas tróficas, das aves e pássaros ou outros animais, com a sonoridade musical, a nomeação pelo som, com suas possibilidades onomatopaicas como fazem as culturas brasileiras que milenarmente habitam e habitaram este continente bem antes do colonizador.

Assim, chega à imagem subjetiva, até a forma de compor harmonias ou, simples trilhas de som e/ou melodias, assim obtidas e criadas a partir do silenciamento para observação sonora. A observação sonora começa então em passeios, os passeios geram audições de campo, quando é possível além de associar a curiosidade natural despertada nos passeios e focalizar as observações mais pontuais e menos dispersas.

Daí outras percepções vão delineando e faz-se uso da própria acústica, onde aninha-se e ressoa-se essa sonoridade envolvente (CATUNDA, 1994, p. 23). A acústica cria lugares diferentes no mesmo lugar, a ressonância abre portas, cria dobras, ensaia dimensões. São atividades extraclasse, extensivas a todos da comunidade escolar, que ocupam um tempo enorme, por isso são difíceis de realizar com um grupo muito grande.

É preciso esticar as pernas do tempo letivo, que se encolhem em grades curriculares acirradas. Sempre que oferecemos estas atividades de oxigenação nas escolas, lidamos com os muros fechados, os cadeados, dessas grades. Para os membros do grupo que passa a se constituir após a primeira observação tornam-se muitas vezes diárias caem, no amanhã tem mais. Isso torna a observação parte importante do cotidiano escolar. Ir mais fundo retornar a um determinado ponto, curiosidade e ou, descoberta criar dobras no espaçotempo letivo ampliando-o para o experimento.

Levantamento do Avistar (2012) relata que 86% dos observadores de pássaros<sup>8</sup> no Brasil, que registram aves/pássaros com seus gravadores, são autônomos, não estão ligados a um programa acadêmico e observam, trocam informações nas redes e em ações por conta

---

<sup>8</sup> Conf. Relatório do Avistar 2012, Levantamento Sobre Observadores Brasileiros de Aves. Disponível em: <<http://www.avistarbrasil.com.br/>> Acesso: ago-2012.

própria, de indivíduos ou grupos. Estes observadores estão mais ligadas ao turismo ecológico, por isso mesmo consideram seus estudos como entretenimento.

Estes pesquisadores autônomos criam universos de pesquisa em rede onde o dado científico observado é trocado como entretenimento e isso leva a crer que dados ligados à biodiversidade entre outros, destes locais estão atomizados e dispersos sem uma relação objetiva com a pesquisa científica sobre a biodiversidade. Isso porque as ferramentas que ai estão, tendem a verticalizar as relações, ao invés de promover uma proliferação de ações que pudessem disseminar horizontalmente a pesquisa científica no mundo das relações.

Como bem observou Guattari (1992, p. 33) o caráter relacional da ecosofia para viver/sobreviver/sentir/pensar se impõem de modos diferenciados necessitamos talvez de muitas outras interfaces dentro da escola, não só a matriz tecnológica, para exercitar outras relações sociais, artísticas e científicas. Não se trata portanto de simplesmente equipar a escola com rede de computadores.

Mas, exercitar antes a transversalidade indicada por Guattari (1992), e que na ecologia ou, nas disciplinas ambientais, não se restringem a academia ou à escola mas também, em atividades comunitárias. Mas, podem da escola partir outras iniciativas de ampliar essas redes relacionais tornando-as parte daquilo que chamamos/chamaremos educação. As ciências ambientais cuidam das relações, tratam as relações, lidam com o toque nessa pele social que é o relacional.

Um dos aspectos mais importantes do pensamento ecologista contemporâneo é a noção de interdependência: biológicas, sociais, econômicas e culturais. Assim, a identidade ecologista por definição é internacionalista, múltipla e diversa, procurando romper com as fronteiras entre nações e nacionalidades, com a hierarquia de conhecimentos e cultura, com homogeneização de modelos sociais e econômicos de políticas colonialistas e não colonialistas rompendo com todos paradigmas clássicos culturais., sociais, econômicos, políticos e científicos (REIGOTA, 2011, p.59)

O Brasil, com sua ampla diversidade ambiental, abriga uma configuração sonora igualmente diversa. Assim, cada eco/sonoridade (voz da paisagem, sons especiais selecionados e registrados com equipamentos sejam gravadores ou celulares) - tanto nas audições de campo, quanto nas realizadas nas práticas artísticas e pedagógicas já mencionadas, dentro de cada ambiente que a pesquisa percorreu desde seu início -, está presente na parte sonora/musical que acompanha este texto.

De algum modo a sonoridade indica lugares, cujos espaços naturais são mais abertos ou mais fechados, mais ruidosos ou barulhentos, com excesso de informação sonora ou, quase

nenhuma em relação à propagação do som. Há uma relação direta também com o fluxo sonoro das referidas paisagens durante 24 horas, ou seja, no amanhecer, ao longo do dia, no anoitecer e ao longo da noite.

Os ouvintes podem perceber que o fluxo sonoro da paisagem é adensado e acelerado ao amanhecer e ao anoitecer e, nos intervalos do dia e na madrugada, torna-se mais esparso e esgarçado. Pode estar próximo ao chão, nos estratos intermediários, na copa das árvores, próximo ao asfalto, mais livre, no céu, ou amplificado por túneis ou corredores de prédios nas cidades etc. Cada ambiente envolvente tem uma sonoridade própria, única de sua configuração geológica e da distribuição da vegetação.

Na cidade, os sons distribuem-se no fluxo da urbe e na dimensão de seu espaço construído, evidenciado em algo que podemos nomear como configuração arquitetônica, de ruas, avenidas, praças, vilas ou condomínios. Dentro desses lugares existem inúmeras sonoridades especiais, que podem ser selecionadas a partir da observação auditiva direta, identificando e gravando (com gravador, celular etc.), com atenção aos matizes mais delicados, sutilezas sonoras que mais sensibilizam os ouvintes atentos para esse fim. Geralmente são sons que nem sequer são percebidos pelo ouvido comum, geralmente obstruído ou pouco estimulado nesse sentido.

## RÉ!

*A rua do consumo é a outra mão: contra. No contrassenso do movimento da rua que ri. Entupida de carros vai atrás da marcha. Na obstrução do fluxo: crack! reverbera como imensa cratera sobre o chão. Consumidores que infestam e apagam o brilho das vitrines. Usuários versus consumidores. Epidemia de zumbis, apagando as imagens de brilho ascético e beleza sem rugas em corpos de vinil: mortos-vivos das vitrines. As vozes fantasmáticas dos pastores de ovelhas: vociferam! pois todos já estão surdos. Tudo em torno dela caminha menos ela, como um paquiderme enorme obstrui a passagem. Derretendo, pulverizando a própria circularidade, como as geleiras do polo norte liberando o carbono secular. O sol ora quieto, mas ninguém sabe quando virão os/as explosões solares, tsunamis,*

*furacões, enchentes, oceanos que vão comendo a carne crua e cada vez mais oca da Terra, sem cerimônias. Qualquer previsão que seja está deslocada da vida, que ora palpita nas ruas. A extinção chega sem aviso já é, já está escrita na carne de pedra da Terra. Mesmo que avisem só serve para demonstrar que há um imobilismo criminoso de plantão uma inércia gigantesca criada pela própria velocidade que tudo vê e devassa. O alerta surdomudo Nagasaki, Hishoshima, Chernobil, Fukushima e todas as experiências atômicas. Os megatons como o som são invisíveis<sup>9</sup>. Como também os agrotóxicos, Co2, camada de ozônio e todas as substâncias intransparentes, transgênicas, metais pesados, ou raios transeuntes das explosões solares. A passarela desta rua não é uma esteira ou, escada rolante para a fama e celebridade. Estressante, prisão declarada, blindada, vida perdida no trânsito que nunca para, mas está permanentemente estagnado, obstruído. Roubando tempo e vidas para mais acidentes de percurso. Seus ares condicionados não tem mais atmosfera. Aquecem o calor de todas as brasas. Odor de querosene antes de explodir as torres que arranham céus. Ruidoso paquiderme na UTI, embalado por bips, sirenes, alarmes, corpos de bombeiros, ambulâncias mas ninguém ouve. Movido a diesel, biodiesel, mantém-se artificialmente. Sonha que todos os lugares possam se erguer artificialmente sobre a terra feita deserto. Um só e imenso continente: Dubai.*

Na ocorrência das ruas que eclodiu em junho de 2013, foram tomadas na interrupção do fluxo entupido. Por mais que tentassem (partidos, movimentos sociais, sindicatos) orquestrar ou hierarquizar o movimento da massa, ele se configurava em momentos bolhas de espaço liso (possível de perceber bem próximo de 1 a 15 metros) nas ruas, dependendo da acústica adquiriam uma sintonia de comoção, para a manifestação /expressão do burburinho dos insatisfeitos, o tom da insatisfação gritando como os slogans das propagandas de carros e eletrodomésticos, construindo uma outra tessitura sonora do coletivo no mesmo lugar.

---

<sup>9</sup> Ver mapa das experiências atômicas. Disponível em <<http://juizofinal.wordpress.com/2010/08/15/curiosidade-mapa-de-explosoes-nucleares-no-periodo-de-1945-a-1998/>>. Acesso: jun-2014.

O ouvido contemporâneo está em grande parte ocupado pelo fone de ouvido, pelo celular ou outros dispositivos aqui denominados filtros. Só a partir deste mergulho em muitas horas de audições de campo e observações é possível limar estes filtros que Schafer (1991) denominou de surdez perceptiva. Temos “n” filtros que criam faixas de interferência no relacional. Ao perceber isso nos exercícios de observação sonora torna-se possível despir dos automatismos que amordaçam.

Nas matas, os estalidos de bico de tucanos, o zumbido de abelhas, das asas dos beija-flores, do martelado dos pica-paus. Nas cidades, chiados de pneu no asfalto molhado, o rumor dos carros ou, ainda, o coro preguiçoso e insistente das cigarras em uma praça movimentada, passos, motores intermitentes, o burburinho das vozes andarilhas nos metrô e avenidas e até a respiração ou o ronco do estômago faminto da pesquisadora em algumas gravações depois de horas em pé caminhando.

O critério de não separação das sonoridades campo/cidade passou por uma compreensão não excludente da configuração sonora que se delineia entre essas paisagens porque são entremeadas. A separação clássica campo/cidade *hi-fi* (alta fidelidade) e *lo-fi* (baixa fidelidade) proposta por Schafer, (2001, p. 365) não se justifica em vista do espraiamento sonoro do urbano, há uma outra ecologia relacional do som, que muitas vezes recusa aquilo que do urbano não interessa ao mais local. Os bairros nas cidades constroem seus interiores, onde a vida pode tramitar. Assim também, cada cidade do interior, vila, reserva indígena, assentamento tem seu próprio desvendar de dobras, emana uma ecosofia própria ao desvendamento/desdobramento.

Quando se pensa em lugares de natureza/ambiente especial, esquece-se que a natureza/ambiente é especial em toda parte. O ambiente não é um lugar especial que está sempre a quilômetros de distância de nós. Qualquer local (escola/universidade/bairro), ocupa um lugar perto de uma árvore, uma praça ou, na pior das hipóteses, um local totalmente árido, que, mesmo assim, compõe um ambiente, por mais insignificante que pareça. Se um dia a Terra se tornar um imenso deserto não haverá mais vida nesse lugar? As civilizações do deserto têm muito a nos ensinar sobre isso.

Nas atividades de observação é necessário levar em conta o onde se está. Isso parece tão óbvio, mas na maior parte do tempo estamos/somos alheios ao local. É possível perceber que as pessoas vão de um ponto ao outro na cidade passam durante anos seguidos pelos mesmos locais com incrível vegetação, praças entre outros vizinhos de onde habitam e



trabalham, onde existe uma grande árvore ou uma única que restou na avenida, sem se dar conta disso. O cotidiano deveria nos impregnar de acontecimentos sonoros sensíveis que ressoam, em nós, conosco, por nossa causa ou depois de nós. Mas na vida agitada da urbe isso não acontece com frequência. Muitos filtros nos afastam do som vivo.

O som o tempo inteiro remete-nos a dobras e redobras marcadas por seu fluxo em movimento que, conforme a topografia do terreno, dobra-se e redobra-se: nas curvas de rio, nos paredões das montanhas e nos mais diversificados gradientes, tais como os ventos, brisas, chuvas, que reconduzem esses fluxos, fazendo com que um som distante aproxime-se repentinamente ou desacelerando e os levando para longe. Na cidade também. Dobra-se do estriado ao liso e vice-versa. Muda de atmosfera o mesmo lugar de acordo com a sintonia da percepção. Se os gradientes térmicos da cidade impõem temperaturas, no mesmo lugar há vários climas para se perceber tanto a pele como o corpo todo ouvido.

Como propõe o pintor, arquiteto e *performer* Hundertwasser, para observar o mundo a nossa volta e seus vários ambientes e meios parte-se primeiro de nossa própria pele, a roupa, a casa como peles; depois a relação, o outro, a ação relacional, mais outra pele; depois o ambiente construído, representando a cidade também com uma pele própria, que interpenetra o ambiente natural, unindo-se ao cosmo.

Enquanto caminhamos solitários, as sensações que nos despertam são fugidias como pássaros, esse despertar vai-se acumulando enquanto percorremos o frenesi cotidiano. Cria marcas em nós e são muito sutis, mas, quando reaparecem na percepção trazem um novo requinte, filigranas vão criando uma relação cheia de minúcias com o ambiente onde/quando se observa. Mesmo que não se comunique isso em atos, há um momento possível, mesmo que efêmero, de contato, de sentir, de perceber acontecimentos fora do estabelecido como real, uma atmosfera lisa onde o tempo é mais lento. Uma fresta, como um raio de sol penetrante, a latência da vida nas veias, os ouvidos quando ouvem em escuta fina praticam uma leitura mais sutil da paisagem, essa leitura alimenta o cérebro, e se expande para a pele, tornando possível perceber as várias ambiências de um certo lugar.

Há uma atmosfera diferente ir no fluxo e estar do lado de fora dele observando a passagem dos manifestantes, nas manifestações de rua. Nos dois movimentos que experimentei há duas experiências sonoras antagônicas. Quando vamos na marcha abstraímos o que está atrás, que muitas vezes pode ser a emboscada, a barricada policial porque estamos no fluxo do som, fundidos aos demais vociferando palavras de ordem ou, fazendo comentários mais íntimos

com os que caminham lado a lado. Uns cuidam dos outros há uma tensão que se dissolve em ondas orquestrada pela repetição de frases ou palavras. Mas, quando nos colocamos de lado, observando os passantes na sintonia: - ei você ai parado! O rumor muda totalmente dá uma sensação que se pode escapar mais facilmente da emboscada, mas como num mar não se sabe quando uma onda avassaladora pode varrer aquele instante de segurança efêmera. A acústica também é outra o volume varia mais de intensidade e por um certo afastamento, ouve-se as palavras de ordem dos que vão mais à frente ou mais atrás.

A atividade de escuta não apenas da palavra falada leva a um silenciar. Esse silenciar é tão ou mais ativo do que uma enxurrada de palavras. Nos estudos de audição de campo na Bocaina (encontro de dois morros), em Chapada dos Guimarães, o silenciamento foi essencial, motivo que me fez seguir nas trilhas de mata sem trilheiros, inicialmente para que não houvesse a interferência da fala nas gravações. Depois, era possível perceber que não era só a interferência da fala, mas que a interação com o ambiente se dá em um total abandono e uma total entrega ao caminhar. Por isso as culturas que a muito vivem nas Américas sejam capazes de distinguir uma infinidade de sons e qualquer barulho ou rumor em centenas de metros à sua volta. Trata-se de um treino em que não só os ouvidos, mas também a pele sensorializa, a visão vai adquirindo uma potência de mira, excedendo a mera varredura, torna-se mais focada, mais ágil para qualquer movimento diferente ou em sentido contrário, próximo ou distante. A pele/ouvido funciona sinergicamente como um grande órgão sensível, capaz de ampliar as sensações sonoras, visuais, táteis e de corporificá-las.

As gravações em mata de encostas ocorriam “bem cedinho”<sup>10</sup>, antes de o sol nascer. Em época de seca, de abril até agosto, chove muito pouco na Chapada dos Guimarães, há pouca umidade no ar para conduzir o som e ele torna-se mais fugidio em áreas abertas sem o ouvido mecânico<sup>11</sup>. Eram horas de mudez. Horas sem desperdício, horas que se repetiam nos gradientes extremamente diversificados da paisagem.

---

<sup>10</sup> “Bem cedinho”, para os ribeirinhos, é literalmente estar acordado com o sol, levantar-se com o sol, despertar antes que ele desponte no horizonte.

<sup>11</sup> Um artifício de que me valia para captar a acústica, as áreas onde o som se desdobra com o microfone ligado, mas o gravador em *pause* para identificar locais de mata especiais para ouvir, porque na mata há muitos sons, mas, conforme o relevo e a quantidade de árvores, esses sons se misturam e tornam-se assim mais inaudíveis.

RI!

*A rua é outra cidade. Uma cidade movimento. A dos skates, dos grafites, dos ambulantes, dos ciclistas, a rua via veia invisível/veloz das motocicletas e suas buzinas ecoantes, criando túneis de passagem, fazem coro com os túneis dos metros que produzem um burburinho caloso saído da multidão de corpos. A rua das prostitutas, travestis, garotas/garotos de programa. Dos malabaristas, artistas de rua, dos flanelinhas. A rua lugar mundo de tudo que se exclui, inclui o tudo do mundo. Na passarela dessa rua o por de sol pode ser um arco íris . Nesta onde moram os moradores de rua há uma cidade minimalista, enxuta. De repente a rua é o único palanque para a insatisfação planetária. As ruas vão se infestando de movimentos incontidos em suas vias/veias que saltam dali para outras redes. Rua dos corpos tatuados, dos falantes com falantes no microfones dos celulares, da conversa que não tem mais intimidade e se replica aos nossos ouvidos sem parar. Da poluição que se salva ou, se abafa com mais poluição. Ela se mistura com o que é reciclado do lixo. Comida e desperdício de vida. A cidade dos catadores de lixo é uma cidade circulante aliás a única que faz rizoma com as nuvens à céu aberto está plena de ar. Ar que é o mesmo que apodrece no chorume.*

Para Canevacci, as memórias biográficas “elaboram mapas urbanos invisíveis” (CANEVACCI, 1993, p. 22). Um dos exercícios que leva a um despertar é ir com o tempo tecendo uma relação com o silenciar, delineando essa espécie de mapa invisível. Este mapa se desenha no observar junto em silêncio (várias pessoas ou pequeno grupo) algo entre o que cada um ouve e o silêncio entre todos. Num certo sentido não é tão importante o que se ouve em si, mas, o que a ação de ouvir em silêncio pode nos levar a criar na relação com o conhecimento do ambiente e com o outro.

E foi assim que com pequenos grupos começamos a eleger alguns pontos de um certo caminho, como pontos de parada e estes pontos iam mudando. De tal modo, que no final de um semestre havia uma infinidade de questões sobre os locais de observação todas postas como

em um caleidoscópio. Uma espécie de mapa. Cada um do grupo tinha se tornado mais potente em relação a algum aspecto desse espaço. O que as culturas brasileiras que vivem no continente americano já faziam há séculos.

Nossa relação com o barulho é tão intensa que não nos damos conta disso. Exigimos silêncio para as aulas, mas vivemos mergulhados em barulho na vida contemporânea. Não escolhemos o silenciamento, mas, barulhos diferentes. Faço uma distinção entre ruído e barulho. Ruído é sempre informativo, pode até causar estranhamento, mas contém uma informação, tem algo a dizer, algo a acrescentar, trazer algum estranhamento, desafiar algum entranhamento.

O trem que atravessa uma cidade traz um ruído informativo, o sino da igreja, a sirene a ambulância, mas um avião a jato parece que vai despencar na nossa cabeça, por causa do efeito Doppler (SCHAFER, 1991, p. 190). O som do avião é barulhento, seu som é desagradável, além de ser nocivo à audição. O barulho é um som que incomoda, mas nem sempre atinamos que o que nos irrita ou incomoda são sons.

Aprendemos a abstrair os efeitos nocivos e incômodos do barulho “ensurdecidor” a que estamos submetidos criando filtros, mas eles nos causam efeitos, aumentam o estresse do dia a dia, contribuem para a explosão da barbárie. Assim como aconteceu com o trem, precedido do badalar do sino, o mesmo numa relação ampliada da versão original daquele sino pendurado no pescoço dos animais.

Assim, a medida que construímos uma relação cotidiana com um determinado marco sonoro da paisagem, esse som pode deixar de ser um barulho “incômodo” para tornar-se um ruído informativo ou simplesmente limamos da percepção. Assim sendo, o ruído tem um intervalo de tempo maior que faz o elo com a manifestação da percepção, não é instantâneo como o barulho.

Muitas vezes, o incômodo causado por um determinado som, independentemente de este ser prejudicial à audição, é mais uma questão cultural, relacional com o ambiente de vida, o grupo onde convivemos e onde nos ambientamos. Por isso a cidadania é surda, porque que não exercitamos ouvir juntos. Nesse aspecto, podemos afirmar que não são apenas os decibéis excessivos que incomodam ou interferem na relação que temos com o mundo dos sons.

Sobre o silenciamento aprendi muito com Joseph Beuys<sup>12</sup>. Visitei a retrospectiva em São Paulo em três dias diferentes e, no terceiro dia, já estava mais familiarizada com a sua

---

<sup>12</sup> Mostra ocorrida no SESC Pompeia (S. Paulo) em novembro de 2010, a maior retrospectiva do artista no Brasil.

gestualidade, que deixava emergir um léxico gestual de sua figura esguia e magra, em vídeos cuidadosamente registrados.

Esse esforço de comunicação lapidar do artista é impressionante, os olhos e mãos falam, gerando uma figuração estranhíssima. Nós, expectadores, estamos viciados em certa forma de representação ou teatralidade linear, e o que Beuys faz é a des-formalidade do formal, utilizada como uma estratégia de deformação do real, desconstruindo a forma, o artista fabrica o instante, o efêmero e o banal, adquire uma força ritualística e plástica.

Nas performances em que está só, tenta lapidar o próprio tempo, isolando-se em um campo de força. Um campo de força onde tem total liberdade, assim, o artista tenta transpor o real em uma relação com a substância de sua própria gestualidade, que se vai condensando. Parece muito um ritual indígena, só que, ao invés de levar à cartase por meio do som, tenta fazer isso também com espaços em branco criados pela lentidão de ações e com o silenciamento. Este silenciamento libera uma espécie de vazío e faz de Joseph Beuys um projeto de comunicação ambulante, como uma cobaia humana, revela-se aos nossos sentidos.

Ciro Marcondes Filho (2010) acredita que é necessário um olhar mais sensível para comunicação em si, fundamentado em uma metodologia metapórica, de poros sensíveis, porosidade sensível em ato comunicativo. Essa forma não convencional de pesquisa conecta-se com acontecimentos instantâneos que apresentam saídas inesperadas inerentes, que ocorrem ao nosso redor por meio de uma intuição sensível.

Nesses acontecimentos sonoros, permanecemos atentos à captura de momentos decisivos, em que estamos plenamente cientes de uma intuição intelectual que aparece antes ou depois dessa intuição sensível, ou seja, presente no marco<sup>13</sup> prioritário na identificação do acontecimento sonoro observado. Schafer em seus estudos sobre paisagem sonora identificou vários marcos sonoros que diferenciam as cidades.

Esse marco prioritário, comunicativo, é fugidio, mas sensível como é o caso de um painel. Não pode ser transformado em uma planilha de avaliação, até porque, para alguns, o acontecimento só se vai se confirmar no vir-a-ser. Sem uma lógica da sensação, torna-se inviável a compreensão desse instante-chave ou instante-asa. Deleuze (2007) sugere uma lógica própria da sensação.

---

<sup>13</sup> Ver sobre marcos sonoros da paisagem, *soundmarks* (SCHAFER, 2001, p. 27).

Durante as pesquisas com gravações na Chapada dos Guimarães,<sup>14</sup> caminhei por trilhas da Mata Fria, especialmente algumas percorridas secularmente pelos habitantes tradicionais, índios os serrabacthanos (da serra abaixo). Não só pelos habitantes, mas por animais que circulam no divisor de águas entre o Pantanal e a Amazônia que é a Chapada dos Guimarães. Nesta massa de temperatura agradável, devido ao manancial líquido que por ali escoar e circula, caminham animais e habitantes da Chapada há muito tempo.

Trata-se de um corredor, uma trilha natural para as espécies que assim transitam entre os ecossistemas Pantanal, Amazônia e Cerrado. Percebia a acústica especial das curvas de rio, como dobras e redobras do som, porque criam uma ambiência sonora única, mais intensiva para a reverberação das vozes, das aves, dos insetos, dos mamíferos etc. São como conchas acústicas naturais que, dependendo da densidade da vegetação, fazem ecoar de forma mais nítida o som local. Um efeito natural/ambiental que nos permite ouvir melhor o conjunto dos sons que ali ressoam.

Foi durante essa pesquisa de audição de campo (1999/2001) que cunhei o conceito de colchão acústico. Esse conceito foi criado para expressar a densidade sonora de até dois metros e meio do chão, onde, dependendo do relevo e da vegetação mais próxima ao chão, repercutem sons de grilos, sapos, rãs, cigarras, abelhas, aves que não voam, entre outros, ali produzidos. Esses sons, por estarem mais perto do de nós, são ouvidos com muita força e são também sons que permanecem presentes (mais ou menos acelerados) ao longo de todo o dia e à noite, principalmente, com uma densidade ainda maior. Mesmo se não há pássaros cantando, o colchão acústico permanece sempre presente, sinalizando o movimento da vida.

Há uma complexa relação do trânsito sonoro da atividade de alimentação, acasalamento, nidificação de pássaros, aves, mamíferos, anfíbios, répteis e insetos. Uma relação, diga-se, que excede o colchão acústico se tomarmos uma árvore alta como exemplo. Há também uma estreita relação entre o canto dos pássaros e o local (acústica) onde emitem seu canto. Essas observações foram relatadas no estudo que resultou em dissertação de mestrado (CATUNDA, 1994, p. 69)

Saber valorizar e viver o “eco/estético” parafraseando Deleuze e Guattari. A parafrase de ético/estético porque, o eco, além de ser prefixo de som, ligado ao seu movimento de refração, é prefixo também e sobretudo de *oikos*, do grego, que significa casa. Falo de uma estética e uma

---

<sup>14</sup> A pesquisa intitulada *Ambiência sonora da Chapada dos Guimarães: por uma compreensão geofônica da biodiversidade*. Pesquisa para Fundação de Amparo à Pesquisa de Mato Grosso/Fapemat, 1999/2002.

ética que ecoam, movimentam o assunto de uma pedagogia da escuta. É preciso que haja ressonância. A cidade como uma reverberação de nossa casa. Certamente a noção que podemos ter do que é ético em uma cidade serve em muito como referência a casa, onde é nossa morada, habitat.

Uma casa “ecoa” a cidade, uma escola também. Este ecoar coloca a cidadania em movimento. A cidade como habitat revela de, por e para cada habitante um conjunto que é morada. Faço uma reflexão lúdica da boneca russa, a nossa própria casa pertence a outra casa que se avizinha em um conjunto de moradias. Há sempre algo dentro e algo fora mas sobretudo, algo entre. Para Deleuze e Guattari (1997, p. 63), é este entre os meios onde construímos relações de vizinhança que conceituam como agenciamentos, enunciações para caracterizar essas tão frágeis ligações, laços com os outros e com tudo que de nós se avizinha em nosso ambiente de vida.

## ROI

*Nos movimentos de rua ao torna-se orda em franco rumor há um desafogo da bestialidade, a que todos somos submetidos diariamente, corrupção, desmandos políticos de toda ordem, violência policial descarada, destruição ambiental. Esse afeto de desabafo e desafogo traz uma sensação quase narcótica de seguir, prosseguir. A rua do ritual de reversão do carnaval torna-se um oceano de todas as insatisfações e insurreições. Muitas ondas vão quebrando neste mar. Não há como calar a rua, seu rumor quer derrubar de vez a ordem que a cidade finge ter. A cidade feita de guerra assume consistência e cada esquina, lata de lixo, sinal de trânsito, qualquer impedimento se transforma em barricada. Assim, todos juntos há sensação mais plena como uma maré subindo que desafia todas as muralhadas ou proibições. A rua entupida forma um colchão acústico denso. Então apaga-se de vez aquele rumor do dia a dia que escoar e ecoa da rua, os apitos adquirem outro léxico que não vai nem vem, quase um ruído branco toma-se outras intensidades ocupa-se outro espaço acústico, avoluma-se e vai cooptando/captando e assim captura, atrai e forma*



*uma unidade condensada do caminhar junto. Neste momento quando há essa intensificação aparecem estampidos, aqui o acolá, que dispersam o gesto da ação conjunta para imolação e desespero.*

Enquanto nos envolvíamos com Oficinas e atividades de escuta em junho, de 2013 havia um fervor que vinha da rua e infestava as conversas com seus clamores graves e agudos. Um rumor que tinha um rosto jovem, um ímpeto de juventude e entre os jovens era um assunto que burburinhava nos corredores da UNISO. Lembro que um dia antes da ida à Cuiabá, fui ao Mercado Municipal no centro de Sorocaba e de repente começou o burburinho contra o aumento da tarifa<sup>15</sup>.

Estava caminhando na rua e um rapaz todo vestido de branco, trabalhador do açougue recolhia as pessoas para dentro dizendo: entrem, entrem logo e se protejam! Me recusei a entrar e neste momento percebi que todos os comerciantes fecharam as lojas rapidamente. Segui com os manifestantes algumas quadras.

Esse rumor de insatisfação estava em todos os lugares, no ônibus na ida ao aeroporto, no cafezinho antes do embarque, na chegada em Cuiabá, com os amigos parentes e conhecidos, este era o assunto. Era uma atmosfera e não simplesmente algo interpretado pelos meios de comunicação, não havia indiferença, mas, muitos sentimentos diferentes, antagônicos. A lógica das sensações indicada por Deleuze (2007) trazia uma lição do devir agora.

Como educadora pensando a educação, vivia o desafio entre meios, que se manifestava nas ambiências do subjetivo (mental), ecológico (meio-ambiente) e ético-político (relações sociais). Estávamos vivendo um acontecimento para um pensar e um agir ecosófico. Estava escrevendo a tese e ao mesmo tempo vivendo a educação como um acontecimento, que me obrigava a abandonar imediatismos e viver/conviver com estes momentos especiais que se espraiavam em rumor, que contaminavam todo o dia a dia.

Algo fora disparado, algo além de balas de borracha. Enquanto me envolvia na análise de diferentes ambientes e cotidianos escolares: narrativas (e os seus indetermináveis diálogos vivos), músicas (e suas manifestações sensíveis), sonoridades (rumores que permeiam a vida escolar). Sentia que formavam uma ambiência vibrante que de algum modo lapidando as paisagens sonoras da educação e sua comunicação invisível.

---

<sup>15</sup> Ver link Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=IZTGLXcL7hY>> Acesso em: Jul 2014.

Esse entre meios, para Guattari (1992), coloca a natureza, a individualidade antrópica e as relações sociais (culturais) interligadas por uma espécie de dinâmica interpolar. Uma movimenta a outra. Assim, além de considerar meios vivos, o ambiente, as relações sociais e a subjetividade indicam e alertam: o que acontece com o ambiente vai modificar a sociedade e a mentalidade reciprocamente. Por conta dessa dinâmica inter-relacional, qualquer degradação, vibração em um desses registros vai acarretar implicações mútuas.

A audição, como um sentido geográfico, revela geofonias (KRAUSE, 2013, p.41) e acompanha o interesse em perceber as territorialidades sonoras da cultura, seja na relação ambiental, seja nas relações subjetivas com o som do lugar, estas informativas ou não, musicais ou não, dentro do lócus (escolar) que se quer observar ou agir.

Na filosofia de Deleuze, os dualismos são “esticados” ao ponto mesmo de uma dissolução, uma deformação que corresponde à maneira pictórica da arte. Deleuze força a sintaxe. Faz o mesmo ao filosofar sobre a pintura de Francis Bacon, quando compreendeu a diluição os corpos como uma experiência limítrofe do racional, e por isso o artista desfigura, dilui e apaga a cor.

Ao escolher Bacon como exemplar para a fruição das sensações, Deleuze instiga-nos pensar porque o artista nos remete o tempo todo a sensações de estranhamento, desolação, iniquidade. Demonstra a força comunicativa da arte como linguagem. A obra de arte de Bacon, apesar de ser inanimada (no sentido de ser uma tela pintada etc.) é capaz de despertar em nós sensações instantâneas movimentando-se no próprio ato da fruição.

A impressão é de que há uma cartografia do movimento que deixa marcas, como dilacerações. Essa fruição está permeada por nossas próprias vivências, desperta lembranças, dobras de nossas próprias dores, cores e sons. Movimenta a vida dentro de nós, essa vitalidade nos acompanha no ato de fruição. Busca referências e novas inferências em nossos próprios mapas sensíveis. Neles, encontra lacunas, curvas, níveis, dobras, texturas e saltos.

## RUA!

*Fomos naquele dia das manifestações para rua. Seguir é perigoso, sentar é para preparar o recuo. Não importa aonde ir. Por isso ir para rua é reencantar o seguir é um reapropriar-se da marcha. Num rito de mistura, uma imolação que estilhaça todas as vidraças sem*

*escaramuças. Interessante o rumor das palavras de ordem, ora respondendo e ora se misturando e de repente alguma confusão interrompe o ritmo com violência. Virulência o ritmo é perigoso porque produz diferença e diferença produz coesão intensiva, que faz uma ampliação capaz de ruir o mais duro concreto. Então é preciso estancar o ritmo contínuo e crescente na rua. É preciso desmascarar os rostos predominantemente jovens da rua. Aquele rumor foi transformado em panelaços que vieram seguidamente abafar as conquistas sociais e os ecos que foram às ruas com ruidosas escaramuças de um país melhor, retroceder a marcha insultar mostrar o rosto verde amarelo, agora vergonhoso. O negro petróleo lavando tudo com seu mar de lama. Vésperas das reverberações da rua anunciam os refugiados do pós-capitalismo que sobrevive fingido soçobrar em crises. Agora uma marcha para fugir da guerra transformando as ruas de metrópoles civilizadas em campo de refúgio, ressaca marítima despeja gente, afogando a desigualdade sem fronteiras que não quer mais se conter.*

Nas reflexões sonoras à beira do rio Sorocaba, o conceito de dobra como uma redobra sempre despertava novas observações. Na curva da Avenida Dom Aguirre, coincidindo com o pontilhão, algo daquela sonoridade com a acústica dobrada misturava o movimento mais lento trem com o frenesi dos carros, levava quase que automaticamente ao devaneio, como outra dobra. No contratempo da urbe, outro tempo. Pode haver um pensamento num tempo ciliado? Um tempo que as células ciliares dos ouvidos captam? Podem existir várias durações.

Na relação do corpo com o ambiente, o fluxo sonoro e suas interconexões no espaço da cidade provocam dobras. Para Guattari (1992, p. 154), não me relaciono apenas fisicamente com o espaço da cidade, mas também com o espaço do sonho, do devaneio, relações que devem ser compreendidas como dobras do corpo que reespecializam a cidade. Assim, o autor vai fazendo várias observações, como a diferença do sentir diante da tela do cinema ou da telinha ou telão da TV, que transporta hipnoticamente (mais ainda na sala escura do cinema). Uma sensação semelhante a quando estamos dirigindo um carro em movimento. Nossos membros tornam-se extensões da visão da frente panorâmica do automóvel.

Para Guattari, quando, no automóvel, nossos órgãos dos sentidos trabalham tendendo sempre para frente, para inércia (conceito da Física) do corpo, então o sentir em movimento está submetido ou é relativo ao funcionamento maquínico. Mas é importante considerar que simplesmente nossas percepções do espaço podem ser duplicadas repentinamente. Para Guattari, elas atuam também por força de percepções ulteriores, com outras fases formadoras e formantes do *self*.

Na leitura, também há uma relação corpórea com o espaço (fonética, monemática), como observa Guattari, o espaço da escritura é território desconhecido, ele nos toca (caráter polifônico da subjetividade) sensivelmente. Têm uma dada relação com a postura do corpo, os ritmos somáticos, respiratórios, cardíacos e com o humor. O autor observa:

O psicanalista e etólogo americano Daniel Stern (1985), elaborou uma concepção do *self* muito inovadora, que pode esclarecer um pouco sobre o caráter polifônico da subjetividade. (...) os retornos no tempo não eram sinônimo de fixação arcaica e de regressão. (STERN apud GUATTARI, 1992, p. 154)

Dentro desse caráter polifônico, a subjetivação da cidade corresponde a um comportamento gestual, sensível que cria e recria espaços únicos. Os movimentos observados (sonoros, táteis, visuais, olfativos) correspondem a, no eixo das sucessões, diacronia e, no eixo das simultaneidades, sincronia. Essa dinâmica “tempo-espaço” revela uma diversidade significativa de sensações do corpo com a cidade, como o *self* enquanto inserção sensível e sucessiva no aqui/agora, como um “folheado sincrônico” em espaços heterogêneos.

É assim que posso encontrar-me em uma sala de aula e desdobrar-me para o espaço do devaneio ou da escritura, da grafia, ou ainda submergir para um espaço sonoro ou musical. Dentro dessa discursividade espacial na cidade, ou no ambiente onde vivemos, é que a subjetividade constrói lugares únicos, múltiplos, diversificados. Algo pouco considerado pelo planejamento urbano atual. Espaços mais amplos para distender as sensações corpóreas, proceder a subjetivações. Estes se tornam raros, enquanto que os de confinamento e maquínicos se ampliam. Percebo a Internet nessa linha de fuga, do querer sair do confinamento espraído da urbe para um lugar de desafogo. Mas nesse ciberespaço somos capturados por novas complexidades, armadilhas e dispositivos.

Em São Paulo, na recente estação de metrô Butantã/Pinheiros, observei o movimento que no fosso até o trem desdobra-se em vários andares. Foi necessário colocar pessoas com megafones, nos primeiros dias de seu funcionamento, organizando o fluxo do trânsito.

Impossível não sentir os corpos totalmente divididos entre a direita e a esquerda, em uma sensação vertiginosa inacreditável.

Pessoas eram atropeladas por um fluxo acelerado de gente. Por dentro eu me perguntava se as pessoas não estavam agindo como gente, mas como carros!? Incorporaram a agilidade mecânica em seus corpos sem freios, com se dirigindo em avenidas sem semáforos. “*In off*” divaguei: pessoas automóveis, frenéticas e blindadas. E a blindagem dos corpos torna-se bem flagrante nessas situações de circularidade intensiva da urbe.

A dificuldade de desacelerar e desviar. Bem, pensei, afinal é fim de dia, tem horário para voltar, porém, nem tanta deveria ser a pressa. Respirei. Mas, que nada, trata-se de corpos assujeitados àquele ritmo veloz que dispara silenciosamente seu alarme dos ponteiros ou dígitos do relógio, que não se escolhe, que é definido pela multidão, não pelo nosso próprio corpo. No mesmo horário, atropelam-se todos operários, escravizados por Cronos. Esse ritmo ditado oprime as sensações corpóreas individuais.

O fluxo da multidão tem códigos próprios. Por isso é tão irritante dirigir, sair do ritmo ditado pelo tentacular corpo da multidão é expor-se ao risco de morte. O alarido do trem metropolitano, que vem se aproximando, não corresponde ao ritmo bem mais lento, das escadas ou plataformas rolantes que têm um zumbido e um tempo preguiçoso. Daí a permanente aceleração.

Mas, como isso afeta nossa percepção sonora? Ela é constantemente invadida por esses comandos auditivos maquínicos, que muitas vezes são contraditórios e coibidores de dobras. Para sair deles, os fones de ouvidos são utilizados como uma forma de defesa do caos sonoro da urbe. Mas acabam funcionando mais como uma blindagem das sensações do que escape pelas linhas de fuga das dobras.

Ausenta para o espaço da música. A questão é que esse som, direto nos ouvidos, permanentemente, também se torna uma fonte de barulho, agora um barulho de superfície, com o prejuízo auditivo pela compressão dos decibéis. Enfim, não traz alívio trocar uma inércia maquínica por outra. Há nessas sonoridades da urbe uma monotonia acelerada que me doma pela dicotomia. Entre a esquerda ou direita, seguir em frente. Dobrar uma esquina tem escape/perigo.

A obstrução do fluxo é o lugar do crime, do medo. A violência que transita pelas ruas, invade os corredores da escola como se fossem vielas dispersas e contíguas, expandidas pelo

próprio movimento inercial da urbe, que não respeita comandos, paredes, grades, limites instituídos, já que estes são estagnados e inertes. São como escombros feitos de ossos.

No conceito de desterritorialização (DELEUZE; GUATTARI, 1985), que supõe um processo em movimento desterritorialização/ reterritorialização, há também uma dinâmica de opostos, não como oposição, mas como a própria manifestação simultânea do que é movente. Um movimento que vai de um ao outro, em um fluxo irresistível. Ou seja, não se trata apenas de uma dinâmica de desterritorialização indefinida.

Sobretudo, trata-se de uma desterritorialização que motiva uma nova territorialidade: reterritorializando em ritmos e tempos diferenciados. Na relação sonora e musical, essa dinâmica pode ser bem observada. Nos estudos sobre o *ritornelo*, com base na etologia, os autores ofereceram-nos um modo de compreender a prevalência do som e da música na vida humana.

O processo binário de desterritorialização e reterritorialização é especialmente notável na música por meio das hibridações que estão ocorrendo. É preciso que haja um entendimento mais adequado do papel de uma educação voltada para este meio-ambiente não estável em que vivemos, ou seja, o ambiente escolar, cujo espaço é invadido e permeado pela violência, entre outros desdobramentos sociais multipolares em acelerada mutação.

## REFERÊNCIAS

ALVES, Nilda. Aprendizagens cotidianas com a pesquisa. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO – ENDIPE, XV, Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente, 2010, Belo Horizonte. **Anais...** Belo Horizonte, 2010.

ALVES, Nilda. As múltiplas formas de narrar a escola. **Currículo Sem Fronteiras**, v. 7, n. 2, p. 5-7, jul./dez. 2007.

ALVES, Nilda. Decifrando pergaminhos: o cotidiano das escolas nas lógicas das redes cotidianas. In: OLIVEIRA, Inês Barbosa; ALVES, Nilda (Orgs.). **Pesquisa no/do cotidiano das escolas**: sobre redes de saberes. Rio de Janeiro: DP&A, 2001. p. 13-38.

ALVES, Nilda. **A aula**: redes de práticas – os processos cotidianos de ensinar e aprender. 2000. Tese apresentada como requisito ao concurso de professor titular da área de ensino-aprendizagem – UERJ, 2000.

BARCHI, Rodrigo. Pichar, pixar, grafitar, colar: os discursos e representações sobre as pichações nas escolas analisados na perspectiva ambiental e libertária. **Revista Teias**, v. 8, p. 15-16, 2007.

BARCHI, Rodrigo. Contribuições “inversas”, “perversas” e menores às educações ambientais. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – ANPED, 31., 2008, Caxambu, MG. **Trabalhos...** Caxambu, 2008.

BARROS, Bianca. **Hudertwasser e o caminhar contemporâneo**. 2008. Dissertação (Mestrado em Artes) – Instituto de Artes, Universidade do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2008.

BERGSON, Henri. (1927). **Ensaio sobre os dados imediatos da consciência**. Lisboa: Edições 70; LDA, 2011.

CANEVACCI, Maximo. **Cidade polifônica**: ensaio sobre a antropologia da comunicação urbana. São Paulo: Estúdio Nobre, 1993.

CASTELLENGO, Michele. As formas sonoras. In: NOËL, Émile (Org.). **As ciências da forma hoje**. Campinas, Papyrus, 1996. p. 131-141.

CASTRO, Eduardo Viveiro. **Claude Lévi-Strauss**: fundador do pós-estruturalismo. Palestra do antropólogo Eduardo Viveiros de Castro no IEB (USP) em 9 out. 2008, por ocasião de um evento consagrado ao 100º aniversário de Claude Lévi-Strauss. Vídeo. São Paulo, 2008. Disponível em: <<http://www.youtube.com/watch?v=6l0HnmlfHBI&feature=relmfu>>. Acesso em: out. 2012.

CATUNDA, Marta. **Expedição antropológica e musical na aldeia Pareci e no Pantanal mato-grossense**. Disponível em: <<http://babeleyes.free.fr/br/expedicaoweb.pdf>>. Acesso em: 31 jul. 2012a.

CATUNDA, Marta. Território, ambiente, educação: sonora contemporaneidade. In: PREVE, Ana Maria Hoepers *et al.* (Orgs.). **Ecologias inventivas**: conversas sobre educação. Santa Cruz do Sul: Edunisc, 2012c. p. 48-69.

CATUNDA, Marta. **Acordes da geofonia**. Botucatu, 2009. Disponível em: <[http://www.ouvirativo.com.br/mp7/pdf/tx\\_am2\\_marta.pdf](http://www.ouvirativo.com.br/mp7/pdf/tx_am2_marta.pdf)>. Acesso em: 31 jan. 2013.

CATUNDA, Marta. Educar e cultivar ambientes. In OLIVEIRA NOAL, Fernando; LIMA BARCELOS, Valdo Hermes (Orgs). **Educação ambiental e cidadania**: cenários brasileiros. Santa Cruz do Sul: Edunisc, 2003. p. 230-251.

CATUNDA, Marta. **Ambiência Sonora da Chapada dos Guimarães**: por uma compreensão geofônica da biodiversidade. Projeto para Fundação de Amparo à Pesquisa de Mato Grosso, FAPEMAT, Cuiabá, 1999/2002.

CATUNDA, Marta. Comunicasom: uma reflexão sobre o som na sociedade tecnológica. **Revista Famecos**, Porto Alegre, n. 12, jun. 2000. Disponível em: <<http://geofonia.blogspot.com/2007/05/comunica-som-uma-reflexo-sobre-o-som-na.html>>. Acesso em: jul. 2011.

CATUNDA, Marta. **O canto de céu aberto e de mata fechada**. Cuiabá: Edefmt, 1994.



CATUNDA, Marta; FORTUNATO, Ivan. Narrativas da violência: ecosofia à margem no cotidiano escolar. **Quaestio**, Sorocaba, v. 13, n. 1, 2011a.

CATUNDA, Marta. Vozes do cotidiano escolar: o primeiro dia de escola de futuros professores. In: SEMINÁRIO DE EDUCAÇÃO BRASILEIRA, 3., 2011, Campinas. **Anais...** Campinas: Cedes, 2011b.

CATUNDA, Marta. As três ecologias na sala de aula. **Horizontes**, v. 28, p. 55-63, 2010.

CATUNDA, Marta *et al.* Tudo que vai, volta: contribuições para a educação ambiental sobre o estudo da paisagem sonora no cotidiano escolar. **Ciências Humanas e Sociais em Revista**, UERJ, 2013

CERTEAU, Michel. **A invenção do cotidiano**. Vol. 1: artes de fazer. Rio de Janeiro: Vozes, 1994.

CHATWIN, Bruce. **O rastro dos cantos**. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.

CHILLEMI, Margareth. Um modo de vida alegre: a experiência do instante. In: PREVE, Ana Maria Hoepers *et al.* (Orgs.). **Ecologias inventivas**: conversas sobre educação. Santa Cruz do Sul: Edunisc, 2012. p. 285-287

DELEUZE, Gilles. **A dobra**: Leibniz e o Barroco. Campinas: Papyrus, 2011.

DELEUZE, Gilles. **Francis Bacon**: lógica da sensação. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2007.

DELEUZE, Gilles. **Diferença e repetição**. Rio de Janeiro: Graal, 1998.

DELEUZE, Gilles. **O abecedário**. [1988-1989]. [S.l.], 1994. Entrevista concedida a Claire Parnet. Disponível em: <<http://intermidias.blogspot.com/2008/01/o-abecedario-de-gilles-deleuze.html>>. Acesso em: jan. 2011.

DELEUZE, Gilles. **Conversações**: 1972-1990. Rio de Janeiro: Editora 34, 1992.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Felix. **Mil platôs**: capitalismo e esquizofrenia. São Paulo: Editora 34, 1997.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Felix. **O que é a filosofia?** Rio de Janeiro: Editora 34, 1992.

DELEUZE, Gilles; PARNET, Claire. **Dialogues**. Paris: Flammarion, 1997.

GUATTARI, Felix. **As três ecologias**. 11. ed. Trad. de Maria Cristina F. Bittencourt. Campinas: Papyrus, 2001.

GUATTARI, Felix. Fundamentos ético-políticos da interdisciplinaridade. **Tempo Brasileiro**, Rio de Janeiro, n. 108, p. 19-62, jan./mar. 1992b.

KRAUSE, Bernie. **A grande orquestra da natureza**. Descobrindo as origens da música no mundo selvagem. Rio de Janeiro: Zahar, 2013.

LIMA, Adriana Teixeira. **A educação ambiental através da arte**: contribuições de Frans Kracjberg. 2007. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Sorocaba, Sorocaba, 2007

MARCONDES FILHO, Ciro. De repente, o prédio falou comigo: anotações sobre experiências metapóricas em Teoria da Comunicação. In: ENCONTRO NACIONAL DA COMPÓS, 20., 2011, Porto Alegre. **Anais...**, Porto Alegre, 2011.

MARCONDES FILHO, Ciro. **O princípio da razão durante**. Tomo V: Nova teoria da comunicação III. São Paulo: Editora Paulus, 2010.

PETRAGLIA, Marcelo. **A música e a sua relação com o ser humano**. São Paulo: Ouvir Ativo, 2010.

REIGOTA, Marcos. Afetos, educação ambiental e política: Encontros com Nita e Paulo Freire. **The Postcolonialist**, v. 1, p. 1-5, 2013.

REIGOTA, Marcos *et al.* Ecoando ressonâncias da educação ambiental: por uma ecologia sonora sensível. **ERAS: European Review of Artistic Studies**, v. 2, n. 1, p. 64-83, jun. 2011. Disponível em: <[http://www.eras.utad.pt/revista\\_estudos\\_interdisciplinares.html](http://www.eras.utad.pt/revista_estudos_interdisciplinares.html)>. Acesso em: ago. 2011.

REIGOTA, Marcos. **A floresta e a escola**: por uma educação ambiental pós-moderna. São Paulo: Cortez, 2011.

RESTANY, Pierre. **Hundertwasser**: o pintor-rei das cinco peles. Lisboa: Taschen, 1999.

SCHAFER, Murray. **A cidade soando**. [S.l.], 2006. Entrevista. Disponível em: <<http://www.nics.unicamp.br/nicsnews/002/reportagem.php/>>. Acesso em: dez. 2006.

SCHAFER, Murray. **A afinação do mundo**: uma exploração pioneira pela história passada e pelo atual estado do aspecto mais negligenciado aspecto do nosso ambiente: a paisagem sonora. São Paulo: Unesp, 2001.

SCHAFER, Murray. **O ouvido pensante**. São Paulo: Unesp, 1991.

SPINK, Mary Jane; MENEGON, Vera; MEDRADO, Benedito. Oficinas como estratégia de pesquisa: articulações teórico metodológicas e aplicações ético-políticas. **Psicologia & Sociedade**, v. 26, p. 332-43, jan, 2014.

SOUNDSCAPE Vancouver. [Burnaby, Canada], [1997]. Disponível em: <<http://www.sfu.ca/~truax/vanpromo.html>>. Acessado em: jan. 2011.

STERN, Daniel. **The interpersonal world of the infant**. New York: Basic Books, 1985.



**PARTE 2 – GÊNERO, RAÇA E FORMAÇÃO  
DOCENTE.**

# COISAS DE MENINAS E COISAS DE MENINOS?

Gisele Morilha Alves

## APONTAMENTOS INTRODUTÓRIOS

Este artigo é uma versão ampliada e revisada do artigo apresentado e publicado nos Anais do VIII Seminário Internacional: Fronteiras Étnico-Culturais e Fronteiras da Exclusão. Tem como objetivo propor uma reflexão sobre gênero e educação sexual como estão presentes no currículo e em livros didáticos e paradidáticos de uma escola estadual de Mato Grosso do Sul. Optei por uma pesquisa de abordagem qualitativa do tipo bibliográfica e de campo.

Bogdan e Biklen (1994, p. 47-50) destacam como características da investigação qualitativa:

1. Na investigação qualitativa a fonte directa (*sic*) dos dados é o ambiente natural, constituindo o investigador o instrumento principal.
2. A investigação qualitativa é descritiva.
3. Os investigadores qualitativos interessam-se mais pelo processo do que simplesmente pelos resultados ou produtos.
4. Os investigadores qualitativos tendem a analisar os seus dados de forma indutiva.
5. O significado é de importância vital na abordagem qualitativa.

Entendo que a abordagem qualitativa é a que mais ajudará a alcançar o objetivo da investigação ora em curso.

É uma pesquisa do tipo bibliográfica porque, concordando com Gil (2007, p. 44), “[...] é desenvolvida com base em material já elaborado, construídos principalmente de livros e artigos científicos”.

Como base teórica para discutir gênero e educação sexual, sustento meu olhar nos estudos de Louro (1997 e 2013), Furlani (2011) e Lins, Machado e Escoura (2016).

Como instrumento de coleta de dados, foi realizada visita a uma escola estadual de Mato Grosso do Sul, no município de Campo Grande, em julho de 2016. Durante a visita, a coordenadora pedagógica me encaminhou à biblioteca e lá analisei imagens e atividades propostas na Coleção Porta Aberta (PNLD 2016) – Componente Curricular História – na etapa dos anos iniciais do ensino fundamental (3º ano) e dois livros paradidáticos: **Coisas de Meninos** e **Coisas de Meninas**.

Início o artigo discutindo o que entendo por currículo, gênero e educação sexual. Em seguida, me debruço sobre o livro didático e os paradidáticos, analisando imagens, propostas de

atividades e seu papel nas práticas docentes. Finalizo tecendo algumas considerações possíveis.

## CURRÍCULO, GÊNERO E EDUCAÇÃO SEXUAL: DO QUE ESTAMOS FALANDO?

Para Louro (1997, p. 57), “A escola que nos foi legada pela sociedade ocidental moderna começou por separar adultos de crianças, católicos de protestantes. Ela também se fez diferente para os ricos e para os pobres e ela imediatamente separou os meninos das meninas.” Isso é o que me preocupa como educadora, pois essa separação gera desigualdades, discriminações, estereótipos e inferiorização.

Gestos, movimentos, sentidos são produzidos no espaço escolar e incorporados por meninos e meninas, tornam-se parte de seus corpos. Ali se aprende a olhar e a se olhar, se aprende a ouvir, a falar e a calar; se aprende a preferir. **Todos os sentidos são treinados, fazendo com que cada um e cada uma conheça os sons, os cheiros e os sabores 'bons' e decentes e rejeite os indecentes; aprenda o que, a quem e como tocar (ou, na maior parte das vezes, não tocar); fazendo com que tenha algumas habilidades e não outras...** E todas essas lições são atravessadas pelas diferenças, elas confirmam e também produzem diferença. Evidentemente, os sujeitos não são passivos receptores de imposições externas. Ativamente eles se envolvem e são envolvidos nessas aprendizagens — reagem, respondem, recusam ou as assumem inteiramente. (Grifos meus)

Quando Louro (1997) afirma que no espaço escolar todos os nossos sentidos são treinados para que tenhamos algumas habilidades e não outras, isso é currículo. Numa visão ampliada, compreendo currículo como todas as atividades que acontecem no espaço escolar, por exemplo, filas de meninos e filas de meninas; atividades físicas para meninos e atividades físicas para meninas durante as aulas de educação física; banheiros de meninas e banheiros de meninos; a oração dita “universal”; conteúdos escolhidos para serem trabalhados nos componentes curriculares, ou seja, a escolha de um conteúdo e a exclusão de tantos outros; o silenciamento dos/as docentes em algumas situações; a invisibilidade de alguns/mas discentes.

Enfatizo, ainda, a compreensão de Moreira (2010), Arroyo (2009) e Sacristán (2013), entre outros autores, para quem o currículo é uma construção histórica e sua configuração envolve práticas políticas, sociais, culturais, econômicas, de meios didáticos, administrativas e de controle, entre outras.

Desde muito pequenos e, por que não dizer, desde o ventre materno aprendemos o que é ser menino e o que é ser menina e suas respectivas cores, roupas, brinquedos, brincadeiras e comportamentos. Nossas atitudes, posturas e práticas se dão a partir da relação de gênero.



Lins, Machado e Escoura (2016, p. 10) definem gênero como

[...] um dispositivo cultural, constituído historicamente, que classifica e posiciona o mundo a partir da relação entre o que se entende como feminino e masculino. É um operador que cria sentido para as diferenças percebidas em nossos corpos e articula pessoas, emoções, práticas e coisas dentro de uma estrutura de poder.

Essa estrutura de poder produz diferenças e desigualdades, e você já deve ter ouvido falar: “Não chora! Isso é coisa de menina! Homens não choram!” Ou ainda: “Olha esse comportamento! Isso é coisa de menino! Meninas não se comportam assim!” É comum escutarmos essas e outras expressões que determinam uma única forma de ser homem e de ser mulher aceitável na sociedade.

Segundo Lins, Machado e Escoura (2016, p. 15), “[...] quando associamos um comportamento específico a um grupo de pessoas só porque são mulheres, homens, meninas e meninos, estamos reproduzindo alguns estereótipos de gênero”. Quando é dito que os meninos têm facilidade em linguagem matemática e que as meninas têm caligrafia caprichada e comportamento melhor, isso é estereótipo de gênero.

Esses estereótipos reforçam a desigualdade de gênero, a desvalorização salarial, as discriminações, o feminicídio, as violências domésticas e as repressões, entre outros problemas sociais que temos vivenciado.

Segundo Louro (2013, p. 45),

Uma noção singular de gênero e sexualidade vem sustentando currículos e práticas de nossas escolas. Mesmo que se admita que existem muitas formas de viver os gêneros e a sexualidade, é de consenso que a instituição escolar tem obrigação de nortear suas ações por um padrão: **haveria apenas um modo adequado, legítimo, normal de masculinidade e de feminilidade e uma única forma sadia e normal de sexualidade, a heterossexualidade**; afastar-se desse padrão significa buscar o desvio, sair do centro, tornar-se excêntrico. (Grifos meus)

Quando um livro didático ou paradidático legitima um único modo de ser homem e de ser mulher, está, automaticamente, afirmando que outras possibilidades não são aceitas pela sociedade.

De acordo com Louro (1997, p. 64), “Currículos, normas, procedimentos de ensino, teorias, linguagem, materiais didáticos, processos de avaliação são, seguramente, *loci* das diferenças de gênero, sexualidade, etnia, classe — são constituídos por essas distinções e, ao mesmo tempo, seus produtores.”

Nos anos iniciais do ensino fundamental, os componentes curriculares discutem a questão de gênero, abordando aspectos como: menino e menina e quem é você, trazendo para a discussão brinquedos, brincadeiras, cores, formas de se vestir e de andar e indagando se meninos e meninas são iguais ou diferentes.

Para Furlani (2011), há oito diferentes abordagens sobre educação sexual: abordagem biológico-higienista; abordagem moral-tradicionista; abordagem terapêutica; abordagem religioso-radical; abordagem dos direitos humanos; abordagem dos direitos sexuais; abordagem emancipatória; e abordagem *queer*.

Com base nos estudos de Furlani (2011), entendo a abordagem biológico-higienista como aquela voltada à discussão do desenvolvimento sexual humano. Ela é marcada pela centralidade do ensino como promotor de discussões sobre saúde, reprodução humana, DSTs/AIDs, gravidez na adolescência, ou seja, uma educação sexual a partir da adolescência.

A abordagem moral-tradicionista é uma educação sexual que está atrelada aos princípios de uma moral tradicional e conservadora que defende a monogamia, o casamento, a castidade pré-marital e a educação separada entre meninos e meninas, pregando a intolerância com as práticas sexuais e com modos de viver a sexualidade que não sejam os reprodutivos.

Nos estudos de Furlani (2011), a abordagem terapêutica busca causas explicativas para as vivências sexuais ditas “anormais” e propõe a “cura” das pessoas. Apresenta conclusões simplistas e geralmente está ligada a instituições religiosas. Essa abordagem acredita na “cura” dos homossexuais, afirmando ser a homossexualidade uma possessão demoníaca.

A abordagem religioso-radical se apega às interpretações literais da Bíblia, usando o discurso religioso com uma verdade incontestável. As escolas religiosas praticam esse tipo de educação sexual e reforçam a família patriarcal e a submissão da mulher.

Furlani (2011) explica que a abordagem dos direitos humanos surge a partir dos anos de 1970 com os movimentos sociais críticos e suas denúncias sobre as desigualdades. A educação sexual nessa abordagem fala, explicita, problematiza e destrói as representações negativas socialmente impostas às pessoas e às suas identidades excluídas.

A abordagem dos direitos sexuais para Furlani (2011) é, antes de tudo, o direito à educação sexual desde a infância, passando pela adolescência, vida adulta e velhice, ou seja, durante toda a vida da pessoa.

A abordagem emancipatória surge no Brasil a partir do ano de 1967 com Paulo Freire em **Educação como prática da liberdade**, depois em 1974 com **Pedagogia do Oprimido** e,



posteriormente, em 1987 com **Medo e ousadia**: o cotidiano do professor, trazendo a campo as discussões sobre emancipação, desvendando os modelos de repressão para poder romper com essa lógica e buscando um novo caminho, um caminho de diálogo, de equidade e de compreensão da sexualidade como parte indissociável dos direitos humanos no processo de construção da cidadania.

Conforme afirma Furlani (2011, p. 37),

Entendo que o foco da teoria *queer* na educação é o constante questionamento e a crítica do pensamento normativo que permeia os currículos escolares, em geral, e às representações da sexualidade, do gênero e de raça-etnia, em particular. Neste sentido, posso dizer que a teoria *queer* pode ter uma lógica – a de problematizar as redes de poder e os interesses que definem as representações negativas, inferiores e propositadamente excluídas dos currículos acerca do gênero, das sexualidades, das raças e etnias.

Docentes comprometidos politicamente com a formação integral do ser humano, com a transformação da sociedade em uma sociedade comprometida com a justiça social e equânime precisam discutir e refletir sobre a educação sexual imposta hoje.

## LIVRO DIDÁTICO E PARADIDÁTICO: QUAL SEU PAPEL NAS PRÁTICAS DOCENTES?

Em visita a uma Escola Estadual de Mato Grosso do Sul, no município de Campo Grande, no mês de julho de 2016, fui recebida pela coordenadora da escola e encaminhada à biblioteca. Na biblioteca observei algumas coleções de livros didáticos e paradidáticos.

Para este artigo, fiz um recorte focando o livro didático da Coleção Porta Aberta (PNLD 2016) – Componente Curricular História – do 3º ano do ensino fundamental e dois livros paradidáticos: **Coisas de Meninos** e **Coisas de Meninas**.

Conforme Menezes (2001, p. s/n), o livro didático

É um material pedagógico considerado o mais tradicional e certamente o mais utilizado nas escolas. Em função de sua importância, em 1985 criou-se o PNLD (Programa Nacional do Livro Didático), que consiste na distribuição gratuita de livros didáticos para os alunos das escolas públicas de ensino fundamental de todo o país. O mesmo programa também criou o 'Guia de Livros Didáticos'. O Banco Mundial situa o livro em quarto lugar de importância na aprendizagem dos alunos. Já a Unesco considera o livro como o 'suporte mais fácil de manejar e mais econômico'. No Brasil, a política educacional considera o livro didático como 'um dos principais insumos da instituição escolar'. A escolha do livro didático representa uma autonomia para o trabalho do professor. No entanto, críticos no assunto argumentam que de nada adianta ter a liberdade de escolha se não se sabe como escolher. Daí a discussão e importância de se preparar o educador para essa escolha.

Por ser um material pedagógico aprovado pelo MEC e disponibilizado às escolas para sua escolha, pode-se inferir que “supostamente ele tem qualidade”. Mas qual qualidade? E as relações de poder em torno da aprovação do MEC? Quem escolhe esses livros na escola?

Na escola estadual de Mato Grosso do Sul visitada em julho de 2016, a escolha do livro didático é feita pelos professores em dia de reunião pedagógica. As coleções ficam disponíveis na biblioteca para que o corpo docente faça a escolha e, assim, a coleção é adquirida, segundo me informou a coordenadora pedagógica.

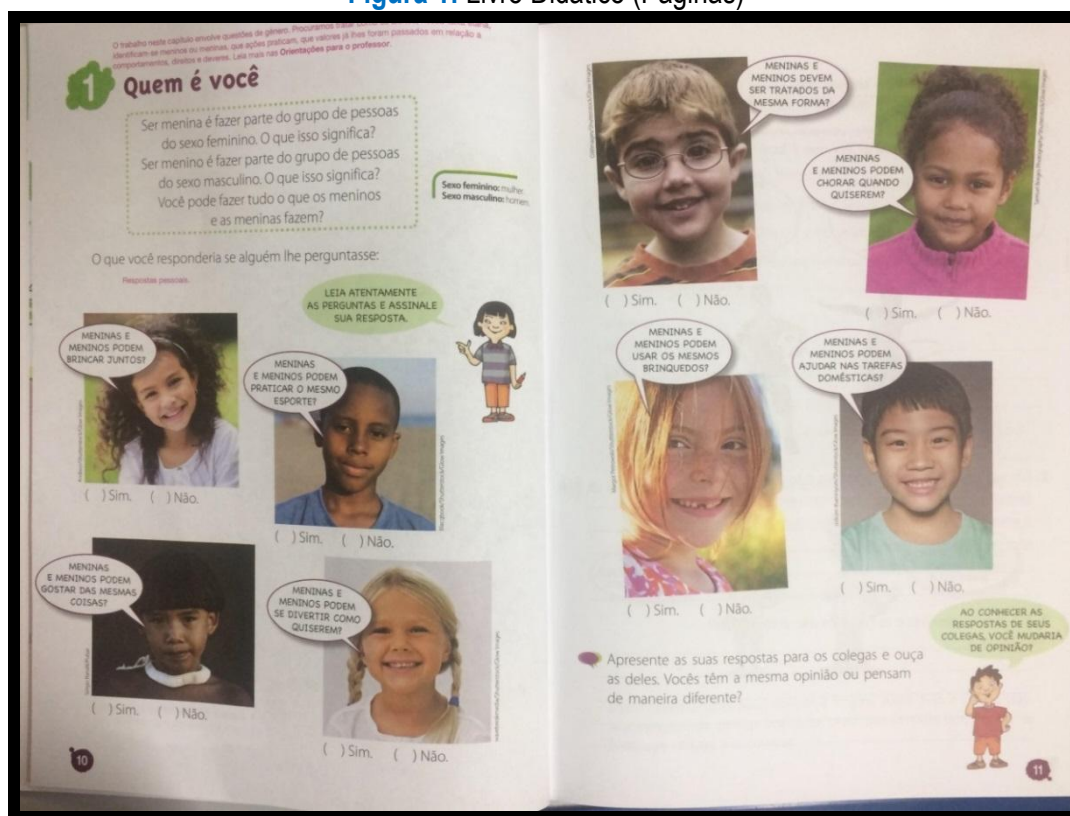
Como afirmei anteriormente, neste artigo, foco minha atenção no livro didático da Coleção Porta Aberta (PNLD 2016) – Componente Curricular História – do 3º ano do ensino fundamental, porque, já no Sumário, me deparei com o título da unidade 1: "Meninas e Meninos: iguais e diferentes", página 18.

A unidade 1 está organizada em dois capítulos e tem como tema os gêneros masculino e feminino. Ao explorar a questão dos gêneros, observei que a autora, Mirna Lima, procurou trabalhar princípios básicos de cidadania, ética, direitos humanos, respeito às diferenças e reflexões sobre estereótipos e preconceitos.

Ao longo da unidade 1, são propostas questões, análises de imagens e textos com a intenção de levar os/as alunos/as a compreenderem que não existem “atividades de meninos” ou “atividades de meninas”. Por outro lado, contraditoriamente, traz alguns estereótipos como formas de urinar, em pé para meninos e sentada para meninas. Além disso, no tópico intitulado “Fique sabendo”, quando aborda a questão indígena, apresenta imagens estereotipadas.

Algumas outras questões são apontadas no livro didático, entre elas: meninas e meninos podem brincar juntos? Meninos e meninas podem praticar o mesmo esporte? Meninas e meninos podem gostar das mesmas coisas? Meninas e meninos devem ser tratados da mesma forma? Meninas e meninos podem chorar quando quiserem? Meninas e meninos podem usar os mesmos brinquedos? Meninas e meninos podem ajudar nas tarefas domésticas?

Figura 1: Livro Didático (Páginas)



Fonte: LIMA (2016, p. 10-11).

Segundo a autora Mirna Lima (2016), as crianças devem perceber que as pessoas podem se desenvolver e fazer as escolhas da forma que desejarem, compreendendo que o importante é o respeito. No capítulo 2 da unidade 1, é apresentado que meninos e meninas têm características físicas diferentes, mas que são todos seres humanos e que isso os torna iguais.

Enfatizam-se os cuidados com o corpo, hábitos de higiene e respeito ao corpo de qualquer pessoa. Ao reforçar hábitos de higiene e cuidados com o corpo, Lima (2016) o faz numa abordagem biológico-higienista, contribuindo para a naturalização das desigualdades sexuais e de gênero, ressaltando diferenças entre homens e mulheres decorrentes de atributos corporais.

O livro propõe atividades que valorizam as diferenças físicas e culturais como forma de rejeitar qualquer discriminação, uma vez que se dispõe a valorizar as diferenças. Porém, contraditoriamente, ainda no capítulo 2, página 18, há um poema intitulado “Xixi”, que tem a pretensão de apontar que meninos e meninas devem fazer xixi de formas diferentes: meninos devem fazer xixi em pé e as meninas devem fazer xixi sentadas. Eu pergunto: por quê? Um

menino não pode fazer xixi sentado? E a menina não pode fazer xixi em pé? Esse poema é uma forma de perpetuar regras e estereótipos.

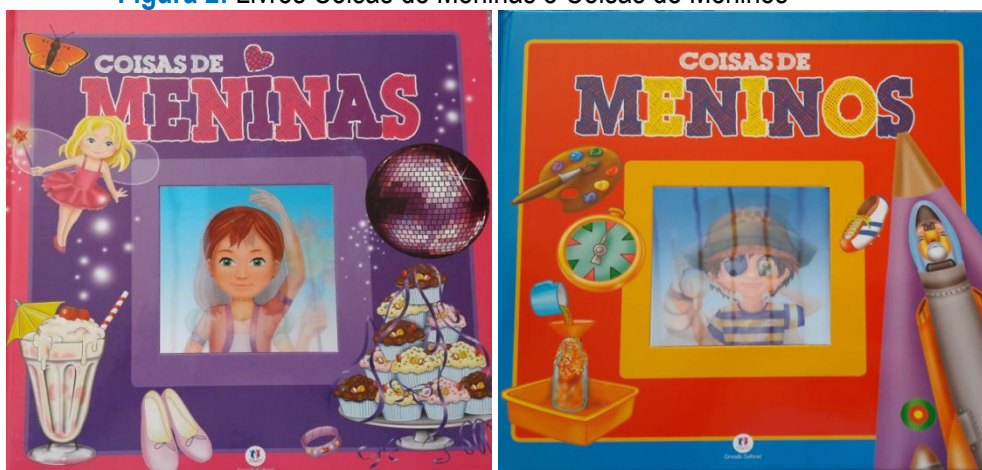
Na escola visitada, observei uma grande quantidade de livros paradidáticos disponíveis para docentes e discentes. Questionei a bibliotecária sobre como era realizado o empréstimos de livros aos discentes, e ela me respondeu: “Os livros ficam disponíveis aos alunos. Cada um pode vir e escolher o livro que quiser, basta assinar o livro de empréstimos e tem até dez dias para devolver.”

A importância dos livros paradidáticos nas escolas aumentou principalmente no final da década de 1990, a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB-1996), que estabeleceu os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs-1998) e orientou para a abordagem de temas transversais relacionados ao desenvolvimento da cidadania. Dessa forma, abriu-se espaço para o aumento da produção de obras para serem utilizadas em sala de aula, abordando temas como Ética, Pluralidade Cultural, Trabalho e Consumo, Saúde e Sexualidade. **A utilização dos livros paradidáticos também aumentou na rede pública de ensino a partir da descentralização dos recursos do PNLD** (Programa Nacional do Livro Didático) e a decisão de alguns Estados, como São Paulo, de investir nesse tipo de livro. (MENEZES, 2001, s/p. Grifos meus)

Como afirmei anteriormente, os livros paradidáticos focados neste artigo intitulam-se **Coisas de Meninos** (2012) e **Coisas de Meninas** (2012). Ambos me chamaram a atenção porque me senti provocada: o que seriam essas coisas de meninos e de meninas?

A começar pelas cores das capas, o livro **Coisas de Meninas** é cor de rosa e lilás, com imagens de fadas, *sundae* de morangos, sapatilhas de balé e *cupcakes*. A capa de **Coisas de Meninos** é da cor azul e tem imagens de mágico, chuteira, foguete, experiência de vulcão em erupção, bússola e aquarela.

**Figura 2:** Livros Coisas de Meninas e Coisas de Meninos



**Fonte:** A autora

Ao observar o Sumário do livro **Coisas de Meninas**, percebi que os estereótipos são reforçados do início ao fim, com títulos como: "Fada Mágica", "Vamos cozinhar!", "Rainha da Dança", "Artesanato Divertido", "Hora da Brincadeira", "Passeio na Praia", "Cultivando sua Horta" e "Mulheres Incríveis".

O livro **Coisas de Meninos** aborda temas como: "Vamos Construir?", "Indo Acampar", "Piadas", "Pirata Por Um Dia", "Hora da Brincadeira", "Ciência Divertida", "Mágica!" e "Homens Incríveis".

Com base no conteúdo dos livros paradidáticos, é possível inferir que ambos reforçam estereótipos de masculino e de feminino, como se os meninos não pudessem cozinhar, dançar balé, produzir artesanatos e cultivar hortas, passear na praia e fazer castelos de areia, pular amarelinha, cordas e elástico, entre outras atividades, e como se as meninas não pudessem construir coisas, acampar, contar piadas, fazer experimentos, jogar futebol, ser mágica ou astronauta.

A concepção dos gêneros como se produzindo dentro de uma lógica dicotômica implica um polo que se contrapõe a outro (portanto uma ideia *singular* de masculinidade e de feminilidade), e isso supõe ignorar ou negar todos os sujeitos sociais que não se 'enquadram' em uma dessas formas. Romper a dicotomia poderá abalar o enraizado caráter heterossexual que estaria, na visão de muitos/as, presente no conceito 'gênero'. (LOURO, 1997, p. 34)

Essa lógica de enquadramento, as "Coisas de Meninas" e as "Coisas de Meninos", produz estereótipos, discriminações e preconceitos que geram violências físicas e psicológicas. Nos livros paradidáticos mencionados, a abordagem moral-tradicionalista está presente ao reforçar papéis sexuais tradicionais, preconizando uma educação separada entre meninos e meninas.

Acredito com Louro (2004, p.16) "[...] que na educação é desenvolvido um trabalho pedagógico contínuo, repetitivo e interminável para inscrever nos corpos o gênero e a sexualidade legítimos". A conduta que não se enquadrar na heteronormatividade é considerada desviante, fora do padrão da normalidade e, portanto, diferente e inaceitável.

## ALGUMAS CONSIDERAÇÕES POSSÍVEIS

Este artigo teve como objetivo propor uma reflexão sobre gênero e educação sexual presentes no currículo e materiais didáticos e paradidáticos de uma escola estadual de Mato Grosso do Sul. Esclareço que não estou julgando os educadores e as educadoras da escola, pois entendo que ainda são poucas as discussões, pesquisas e produção sobre a temática gênero, sexualidade e educação sexual.

O livro didático analisado mostra uma tentativa de abordagem emancipatória da educação sexual, porém escorrega nas imagens e em alguns textos, apontando fortes traços de uma educação sexual biológico-higienista. Já os dois livros paradidáticos, eles apresentam a abordagem moral-tradicionalista desde a capa, separando em todos os momentos "coisas de meninos" e "coisas de meninas".

O aporte teórico utilizado na pesquisa e os dados coletados na escola me permitem inferir que há muito a ser discutido, pesquisado, questionado e produzido sobre os marcadores sociais: sexo, gênero, sexualidade, raça, classe social, geração, nacionalidades/regionalidades e crenças/religiosidades.

## REFERÊNCIAS

- ARROYO, Miguel Gonzales. A educação básica e o movimento social do campo. In: ARROYO, Miguel Gonzales; CALDART, Roseli Salete; MOLINA, Mônica Castagna (Orgs.). **Por uma educação do campo**. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2009.
- BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Tradução Maria João Alvarez, Sara Bahia dos Santos e Telmo Mourinho Baptista. Porto: Porto Editora; LDA, 1994.
- FURLANI, Jimena. **Educação Sexual na Sala de Aula** – Relações de Gênero, orientação sexual e igualdade étnico-racial numa proposta de respeito às diferenças. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.
- GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2007.
- JOHNSTONE, Glenn. **Coisas de Meninas**. Jandira, SP: Ciranda Cultural Editora e Distribuidora Ltda, 2012.
- \_\_\_\_\_. **Coisas de Meninos**. Jandira, SP: Ciranda Cultural Editora e Distribuidora Ltda, 2012.
- LIMA, Mira. **Porta Aberta: história**. 3º ano: ensino fundamental. São Paulo: FTD, 2014. (Coleção Porta Aberta).



LINS, Beatriz Accioly; MACHADO, Bernardo Fonseca; ESCOURA, Michele (orgs.). **Diferentes, não desiguais**: a questão de gênero na escola. São Paulo: Ed. Reviravolta, 2016.

LOURO, Guacira Lopes. Currículo, gênero e sexualidade: o “normal”, o “diferente” e o excêntrico”. In: LOURO, Guacira Lopes; FELIPE, Jane; GOELLNER, Silvana Vilodre (orgs.). **Corpo, gênero e sexualidade**: um debate contemporâneo. 9. ed. Petrópolis: Vozes, 2013.

\_\_\_\_\_. **Gênero, sexualidade e educação**: uma perspectiva pós-estruturalista. Petrópolis: Vozes, 1997.

\_\_\_\_\_. **Um corpo estranho**: ensaios sobre sexualidade e teoria *queer*. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

MENEZES, Ebenezer Takuno de; SANTOS, Thais Helena dos. Verbete livro didático. In: **Dicionário Interativo da Educação Brasileira - Educabrazil**. São Paulo: Midiamix, 2001. Disponível em: <<http://www.educabrazil.com.br/livro-didatico/>>. Acesso em: 28 ago. 2018.

\_\_\_\_\_. Verbete paradidáticos. **Dicionário Interativo da Educação Brasileira - Educabrazil**. São Paulo: Midiamix, 2001. Disponível em: <<http://www.educabrazil.com.br/paradidaticos/>>. Acesso em: 28 ago. 2018.

MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa; PARAÍSO, Marlucy Alves (orgs.). **Pesquisador em currículo**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

SACRINSTÁN, José Gimeno. O que significa currículo? In: SACRISTÁN, José Gimeno (org.). **Saberes e incertezas sobre o currículo**. Tradução Alexandre Salvaterra. Porto Alegre: Penso, 2013.



# AS DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA A EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS: UM INSTRUMENTO PARA A DESCOLONIZAÇÃO DO CURRÍCULO ESCOLAR

Eugenia Portela de Siqueira Marques  
Wilker Solidade da Silva

## INTRODUÇÃO

Historicamente, o currículo escolar no Brasil legitimou as epistemologias monoculturais que validaram os saberes produzidos pelo colonizador por meio do eurocentrismo e da inferiorização dos saberes dos povos africano, afro-brasileiro e indígena. O protagonismo do Movimento Negro Brasileiro por meio de reivindicações e pressões por um projeto educativo emancipatório, democrático e antirracista fortaleceu a luta por políticas educacionais voltadas para a superação do racismo, da desigualdade racial e para garantir que a herança da cultura africana fosse reconhecida.

Os movimentos indígenas foram capazes de romper com os padrões do branco colonizador e defender uma educação que respeite suas culturas enquanto produtora de sentidos e significados, visando o fortalecimento de suas identidades na perspectiva de contraporem-se a uma escola que impôs a construção de identidades colonizadas de sujeitos catequizados, domesticados, homogeneizados e “civilizados”.

Novas demandas e tensões epistêmicas foram produzidas para o currículo por meio da implementação da Lei nº 10.693/03 que alterou o artigo 1º da LDBEN/1996, com a inserção do artigo 26-A, e tornou obrigatório o estudo da História e Cultura Afro-Brasileira nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio públicos e privados. As alterações tensionaram a formação inicial e continuada de professores, no sentido de garantir a exequibilidade dos pressupostos e orientações previstas nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais que regulamentaram a Lei. Com a implementação da Lei 11.645/2008, nova alteração foi dada ao artigo 26 A da LDBEN, com a inserção do ensino da história e cultura indígena.

Em 2004 foram aprovados pelo Conselho Nacional de Educação o Parecer CNE/CP 03/2004 e a Resolução CNE/CP 01/2004, ambos regulamentam e instituem as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.

Art. 1º A presente Resolução institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, a serem observadas pelas Instituições de ensino, que atuam nos níveis e modalidades da Educação Brasileira e, **em especial, por Instituições que desenvolvem programas de formação inicial e continuada de professores.**

§ 1º As Instituições de Ensino Superior incluirão nos conteúdos de disciplinas e atividades curriculares dos cursos que ministram, **a Educação das Relações Étnico-Raciais**, bem como o tratamento de questões e temáticas que dizem respeito aos afrodescendentes, nos termos explicitados no Parecer CNE/CP 3/2004. (BRASIL, 2004, p. 1, grifo nosso).

As DCNERER disciplinam a formação dos futuros professores que atuarão na educação básica e no ensino médio, de forma a garantir a educação democrática, antirracista e intercultural, por meio de uma pedagogia crítica e Decolonial. Para Catherine Walsh (2008), trata-se do repúdio ao que o colonialismo construiu e que a colonialidade mantém até os dias atuais, ou seja, a inferiorização dos subalternizados. A Pedagogia Decolonial é a contraposição à hegemonia do colonizador que invisibilizou e silenciou os saberes dos povos africanos e indígenas, por meio da colonialidade do saber e do poder<sup>16</sup>.

No caso específico da educação das relações étnico-raciais, significa identificar se essa formação é capaz de superar os currículos monoculturais por meio de disciplinas que garantam o ensino da História e Cultura Afro-brasileira e Africana, bem como dos Povos Indígenas por meio do pensamento de fronteira.

Este artigo tece algumas reflexões sobre as discussões relacionadas às novas demandas e tensões produzidas para o currículo e práticas pedagógicas da educação básica no Brasil, com as alterações trazidas pelas leis 10.693/03 e 11.645/08 que alteraram a LDBEN/96 que tornaram obrigatório o estudo da temática História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados.

Argumenta que embora as referidas leis façam parte do ordenamento jurídico brasileiro, por ser compatíveis e fundamentadas com os preceitos que fundamentam a Constituição Federal de 1988, o cumprimento delas tem sido ignorado pelas redes de ensino e, conseqüentemente, por algumas unidades escolares do Brasil.

Desse modo, trata-se do descumprimento da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei nº 9.394/96), que não tem sido acompanhado pelos órgãos legítimos a cumprir esse papel, entre os quais o Conselho Nacional de Educação, o Ministério Público e o Ministério da Educação. As

---

<sup>16</sup> BALLESTRIN, Luciana. América Latina e o giro decolonial. Revista Brasileira de Ciência Política, n. 11. Brasília, maio - agosto de 2013, pp. 89-117.

secretarias de educação e os conselhos no âmbito estadual ou municipal não garantem a aplicabilidade trazida pelas Diretrizes.

Estudos realizados recentemente por Gomes (2012, p. 32) demonstram que em âmbito nacional as práticas escolares refletem pouco movimento afirmativo em algumas regiões, sistemas de ensino e escolas. O processo de implementação das Leis está marcado pela descontinuidade.

Cabe ressaltar que essa descontinuidade agrava-se ainda mais, devido à cultura da política brasileira que normalizou “o que um faz o outro desfaz”, ou seja, mesmo que alguns municípios ou estados acenem pela observância da Lei, com a mudança no cenário político prevalece a política do governo (partido político) que assume o poder e não leva em consideração o que estava contribuindo positivamente para a educação ou em outros setores. Nesse sentido a LDEBEN/1996 é, equivocadamente, considerada, como uma política de governo em vez de ser política de estado.

O artigo está organizado em quatro seções: a) o contexto de implementação das Leis e a decolonialidade do currículo; b) o protagonismo do movimento social negro c) A pesquisa de campo; d) as considerações finais.

## **O CONTEXTO DE IMPLEMENTAÇÃO DAS LEIS 10.639/2003 E 11.645/2008: PERSPECTIVAS PARA A DECOLONIALIDADE DO CURRÍCULO**

A decolonialidade<sup>17</sup> da educação se fundamenta nos Estudos Pós-Coloniais Latino-Americanos que apontam para outras questões a serem dialogadas nos discursos acadêmicos e políticos que defendem a tese que o a independência das ex-colônias e a formação dos Estados-nação garantiram a descolonização. Afirmam que a colonialidade se manteve presente por meio de imposição política, militar, jurídica, administrativa e, principalmente, que está enraizada, apesar da emancipação das colônias latino-americanas, asiáticas e africanas nos séculos XIX e XX. Nesse sentido, o pensamento que norteia esses estudos dialoga com os movimentos de descolonização da Ásia e África e com as culturas subalternizadas dos indígenas e afro-

---

<sup>17</sup> O termo refere-se aos estudos do coletivo M/C – Modernidade/Colonialidade. Foi sugerido por Catherine Walsh para a utilização da expressão “decolonização” – com ou sem hífen – e não “descolonização”. (MIGNOLO, 2008, 2010). A supressão da letra “s” marcaria a distinção entre o projeto decolonial do Grupo Modernidade/Colonialidade e a ideia histórica de descolonização, via libertação nacional durante a Guerra Fria. Além disso, insere-se em outra genealogia de pensamento, sendo o constitutivo diferencial do M/C, reivindicado por Mignolo que se difere do projeto pós-colonial (BALLESTRIN, 2013, p. 108).

caribenhos. Trazem uma proposta de lutar contra o conhecimento hegemônico e eurocêntrico, tendo em vista que questionam o *locus* dos sujeitos que os enunciam, bem como as ideologias que os fundamentam.

O colonialismo e colonialidade são dois conceitos distintos. Segundo Quijano (2007, p. 93), o colonialismo mantém a dominação e a exploração à medida que:

O controle da autoridade política, dos recursos de produção e do trabalho de uma população determinada possui uma diferente identidade e as suas sedes centrais estão, além disso, em outra jurisdição territorial. Porém, nem sempre, nem necessariamente, implica relações racistas de poder. O Colonialismo é, obviamente, mais antigo; no entanto, a colonialidade provou ser, nos últimos 500 anos, mais profunda e duradoura que o colonialismo. Porém, sem dúvida, foi forjada dentro deste, e mais ainda, sem ele não poderia ser imposta à inter-subjetividade de modo tão enraizado e prolongado.

No âmbito da juridicidade, o colonialismo tradicional foi extinto e garantiram, sob a ótica do direito formal, a emancipação das ex- colônias, conforme indicam os estudos denominados Pós- coloniais de (BHABHA, 1999; SAID, 2001; HALL, 1997), entre outros, todavia, as estruturas subjetivas, a estereotipação da diferença, a subalternização dos saberes tradicionais indígenas e africanos e a imposição epistemológica impediram a emancipação.

Nessa perspectiva, as consequências da colonialidade, forjadas pela legalidade e legitimidade permaneceram, cumprindo, de forma eficaz, os interesses eurocêntricos e hegemônicos que mantiveram um modelo universal para as ciências humanas e ignoraram as outras epistemologias,

O colonialismo denota uma relação política e econômica, na qual a soberania de um povo está no poder de outro povo ou nação, o que constitui a referida nação em um império. Diferente desta idéia, a colonialidade se refere a um padrão de poder que emergiu como resultado do colonialismo moderno, mas em vez de estar limitado a uma relação formal de poder entre dois povos ou nações, se relaciona à forma como o trabalho, o conhecimento, a autoridade e as relações intersubjetivas se articulam entre si através do mercado capitalista mundial e da idéia de raça. Assim, apesar do colonialismo preceder a colonialidade, a colonialidade sobrevive ao colonialismo. Ela se mantém viva em textos didáticos, nos critérios para o bom trabalho acadêmico, na cultura, no sentido comum, na auto-imagem dos povos, nas aspirações dos sujeitos e em muitos outros aspectos de nossa experiência moderna. Neste sentido, respiramos a colonialidade na modernidade cotidianamente (MALDONADO-TORRES, 2007, p. 131).

O direito à diferença, a emancipação e o reconhecimento aos seus próprios fundamentos epistêmicos são imprescindíveis para que os povos subalternizados tenham a garantia do exercício da liberdade material, e possam ser os protagonistas nas searas política, epistemológica, social e educacional.

No campo da educação das relações étnico-raciais, significou a superação dos currículos monoculturas por meio dos componentes curriculares História e Cultura Afro-brasileira e Indígena, com a promulgação das Leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008 respectivamente, ambas sancionadas pelo então presidente Luiz Inácio Lula da Silva.

O Projeto de Lei nº 259/99 foi proposto na Câmara dos Deputados pelo então Deputado Federal pelo (PT/MS), Eurídio Benhur Ferreira, ativista do Movimento Negro de Campo Grande (Grupo TEZ Trabalho - Estudos Zumbi) e, pela Deputada Federal Ester Grossi (PT/RS) Com a aprovação daquela Casa de Lei foi enviado ao Senado da República no dia 05 de abril de 2003 e, posteriormente no dia 09 de maio de 2003 sancionado. A Lei representou um avanço significativo no campo do currículo, visto que disciplina a Educação das Relações étnico-raciais, no entendimento de que é imprescindível que as práticas escolares enfrentem o racismo, o preconceito e a discriminação racial, por muito tempo silenciados no contexto escolar do Brasil.

Com a promulgação da Lei 10.639/2003, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei N. 9394/96) sofreu alterações nos artigos 26-A e 79-B, e a Educação das Relações Étnico-Raciais para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (BRASIL, 2004), foi fundamentada, no ano seguinte, pelo Parecer CNE nº 3, de 10 de março de 2004, ao disciplinar que:

O sucesso das políticas públicas de Estado, institucionais e pedagógicas, visando a reparações, reconhecimento e valorização da identidade, da cultura e da história dos negros brasileiros depende necessariamente de condições físicas, materiais, intelectuais e afetivas favoráveis para o ensino e para aprendizagens; em outras palavras, todos os alunos negros e não negros, bem como seus professores, precisam sentir-se valorizados e apoiados. Depende também, de maneira decisiva, da reeducação das relações entre negros e brancos, o que aqui estamos designando como relações étnico-raciais. Depende, ainda, de trabalho conjunto, de articulação entre processos educativos escolares, políticas públicas, movimentos sociais, visto que as mudanças éticas, culturais, pedagógicas e políticas nas relações étnico-raciais não se limitam à escola (BRASIL, 2004, p. 5).

Esse arcabouço jurídico, ao longo desses dez anos de sua promulgação, vem sendo um dos condutores para a efetivação de política educacional voltada para a afirmação da diversidade, juntamente com a luta do Movimento Social Negro e estudiosos da área que denunciam e questionam o silenciamento pedagógico das questões que tratam das relações étnico-raciais no espaço escolar.

A Lei nº 10.639/2003 estabeleceu que no dia 20 de novembro comemora-se o “Dia Nacional da Consciência Negra”, no calendário escolar. O currículo escolar ainda tende a privilegiar as culturas chamadas hegemônicas e relegam a segundo plano as outras culturas,

consideradas de menor prestígio e poder. Em alguns casos, essas culturas são abordadas de forma estereotipada, folclorizada e subalternizada, inseridas esporadicamente nas atividades escolares, conforme alerta a teorização de Santomé (1995) sobre um currículo turístico. A inserção dessa data instigou algumas reflexões sobre a comemoração do Dia 13 de maio nas escolas - “Abolição da escravidão no Brasil”. A Lei Áurea historicamente representou um marco importante na caminhada rumo à autonomia do povo negro, mas não alterou a lógica escravista do branco, ainda latente na sociedade brasileira.

A sujeição, a subordinação e a desumanização, que davam inteligibilidade à experiência do cativo, foram requalificadas num contexto posterior ao término formal da escravidão, no qual relações de trabalho, de hierarquias e de poder abrigaram identidades sociais se não idênticas, similares àquelas que determinada historiografia qualificou como exclusivas ou características das relações senhor – escravo (GOMES; CUNHA, 2007, p. 11).

A proposta trazida pela Lei de se comemorar a consciência negra no dia 20 de novembro enaltece a resistência do quilombismo, na figura de Zumbi dos Palmares, como alternativa política de matriz própria, em que o negro brasileiro torna-se o protagonista da luta pela libertação e problematiza o mito da “democracia racial”, ao propor reflexões e críticas sobre o “racismo cordial” e a perpetuação das desigualdades, que por vários séculos foram ignorados pelo Estado Brasileiro.

O artigo 26-A da Lei nº 9.394/1996, posteriormente foi alterado pela Lei 11.645/2008, ao dispor: art. 26-A - “Nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena”. Embora haja algumas dúvidas sobre a vigência da Lei 10.639/2003, cabe ressaltar que não houve revogação, conforme o preâmbulo da Lei 11.645/2008 *in verbis*: Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”.

No dia 9 de janeiro de 2013, comemoraram-se os 10 anos da Lei nº 10.639/2003, porém ainda se questiona a sua efetivação nos sistemas de ensino e nas práticas escolares. Pesquisas que abordam a Educação das relações étnico-raciais apontam que as informações são imprecisas, impossibilitando, desse modo, conhecer sobre o nível de sua implementação. Ressalta-se ainda que as pesquisas realizadas pelos estudiosos da questão e pelos Núcleos de Estudos Afro-brasileiros, Observatórios e Órgãos Governamentais em grande parte referem-se

às realidades das escolas públicas, ou seja, não se conhece do trabalho realizado na Rede de Ensino Privada.

## O PROTAGONISMO DO MOVIMENTO SOCIAL NEGRO: EMBATES, NEGOCIAÇÕES E DESAFIOS

No Brasil, a resistência contra a colonialidade se dá desde a luta pelo fim da escravidão até os dias atuais, com a trajetória de revigoramento e de expansão dos movimentos sociais negros brasileiros que historicamente reivindicaram o direito de igualdade, a educação formal, denunciaram o racismo, a discriminação, o preconceito, e o mito da democracia racial<sup>18</sup>.

A luta dos Movimentos Sociais Negros por educação formal e a reivindicação de políticas educacionais, que reconhecessem as desigualdades raciais presentes na sociedade brasileira, sempre foram pontos primordiais defendidos na história desses movimentos. Na década de 1930 a atuação da Frente Negra Brasileira constituiu-se como uma das mais importantes organizações de conquistas para o negro em todos os setores da vida brasileira.

A segunda metade da década de setenta foi marcada pelo fortalecimento das organizações de ativistas do Rio de Janeiro e de São Paulo que vislumbraram a necessidade da criação de um Movimento Negro nacional capaz de unificar e articular as várias organizações então existentes. Essa proposta concretizou-se com a criação, em 1978, do Movimento Negro Unificado Contra a Discriminação Racial - MNU.

Na década de 1990 de Movimentos Sociais Negros assumem uma nova prática, no sentido centralizar as suas reivindicações por políticas específicas voltadas para a população negra, sem negarem a necessidade de articulação destas, com as políticas de cunho universalistas igualitárias.

Todas as iniciativas foram importantes para a implementação da Lei nº 10.639/2003 entre as quais destacamos: a realização da Marcha Zumbi dos Palmares contra o Racismo, pela Cidadania e a Vida, que aconteceu em Brasília em 1995 sob a coordenação do Movimento Social Negro, reunindo cerca de trinta mil participantes que entregaram ao então presidente da República Fernando Henrique Cardoso, o Programa para Superação do Racismo e da Desigualdade Racial. Em 1997 foram elaborados os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs),

---

<sup>18</sup> Sobre o protagonismo dos Movimentos Sociais Negros no Brasil ver SANTOS, Sales Augusto dos. **Movimentos negros, educação e ações afirmativas**. Tese (Doutorado em Sociologia) - Universidade de Brasília, Brasília, 2007, p. 63-125.



que incluiu a Pluralidade Cultural como um de seus temas transversais, ainda que sem dar o devido tratamento à questão da diversidade étnico-racial; o processo de preparação e mobilização para a 3ª Conferência Mundial contra o Racismo, a Discriminação Racial, a Xenofobia e Formas Correlatas de Intolerância que foi organizada pelas Nações Unidas (ONU) e aconteceu em Durban, na África do Sul em 2001. A Conferência de Durban fortaleceu as entidades do Movimento Social Negro demonstrando a necessidade de se implantar ações afirmativas no Brasil e as políticas de combate ao racismo e as desigualdades étnico-raciais.

Apesar de identificarmos avanços significativos para a população negra, especialmente garantida por meio de legislações, iniciados no octênio de FHC e fortalecidos nos mandatos de Luiz Inácio Lula da Silva, a desigualdade entre negros e brancos ainda permanece e a ideologia etnocêntrica e hegemônica ainda dita as regras na educação formal. A Lei 10.639/2003 assemelha-se a uma “alforria curricular” (Araújo; Cardoso, 2003), resultante da longa história do protagonismo do Movimento Negro, todavia há de se tomar medidas concretas para que ela não se torne o engodo trazido pela alforria. Comungamos com Pereira (2011, p. 14) ao argumentar que:

O trabalho escolar não comporta neutralidades. Se, por um lado, a promulgação desta legislação se realizou em contexto de democratização social e de luta assertiva pela conquista de direitos de cidadania no país, ela se vincula a contextos escolares diversos – por suposto, não há como prever que a recepção e a prática desta legislação ocorrerão de forma homogênea ou mesmo da maneira como prescrita ou prevista. Todos sabemos o quanto há de ressonância – ou de distância – entre o conteúdo de uma lei e a sua prática nas mais variadas circunstâncias, sobretudo no ambiente escolar. A recepção é terreno de autonomias. Neste campo haverá usos diferenciados, também renovadas e mutáveis interpretações.

A produção das leis não é garantia de sua exequibilidade, tampouco de interpretação idêntica, ao contrário, dá-se num complexo mosaico cultural com diferentes sentimentos, interesses e ideologias que geram tensões e negociações. Compreender a importância e urgência de ensinar a história e cultura afro-brasileira e indígena, sem promover a hierarquização dos saberes é o desafio que ainda precisa ser enfrentado, na perspectiva de descolonizar o currículo escolar.

## A PESQUISA DE CAMPO: AS PERCEPÇÕES E AS PRÁTICAS DAS ESCOLAS NAS TEIAS DA COLONIALIDADE

Para realização da pesquisa, foram selecionadas vinte e cinco escolas, das quais, onze do município de Dourados e quatorze do município de Campo Grande. A seleção das escolas foi realizada perante as secretarias municipais de Educação, com o objetivo de contemplar pelo menos duas escolas por região. Participam da pesquisa os professores do primeiro ao nono ano do ensino fundamental, os gestores escolares, os coordenadores pedagógicos, bibliotecários e assistentes de bibliotecas.

Neste trabalho apresentamos os dados parciais da pesquisa em andamento, com a análise de algumas falas entre os sessenta profissionais que até o momento responderam ao questionário e às questões das entrevistas semiestruturadas. Para identificar se os professores e gestores conhecem a Lei, indagamos: **O que você sabe sobre as Leis 10.639/2003 e 11.645/2008?**

*Pouco foi passado pra gente. Chegou um e-mail falando que a gente tinha que adaptar ao currículo da escola, mas já trabalhamos desde quando começou a diversidade. O negro, o homossexual o índio o escravo. Na noite cultural que a gente faz aqui sempre resgata a cultura de todos. A gente vai trabalhando em sala de aula e quando tem o momento da hora cívica a gente coloca tudo ali. (Gestor escolar 1)*

*A lei institui nas escolas o tema étnico-racial e indígena para currículos do ensino fundamental. (Coordenadora Pedagógica 1).*

*Conheço uma parte do teor da lei e tenho a preocupação de conhecer a lei na íntegra, mas algumas coisas a gente grava. Até onde eu sei, essa lei coloca a obrigatoriedade do ensino da história da África e da cultura que o Brasil recebeu do povo africano a partir do ano de 2003. (Professora de História 1).*

*Que se trata das políticas públicas de diversidade da educação, não é? Trata de igualdade conhecimento para todos. (Professora de Língua Portuguesa 1).*

*Exatamente o nome assim eu não sei, mas trata do preconceito racial da discriminação. (Professora 1 do 2º ano).*

*Entendo que é uma lei que veio pra reforçar o trabalho da escola, do professor dos coordenadores em prol da afirmação das questões indígenas, das questões também da consciência negra, não só consciência negra, mas no fato de garantir mesmo essa discussão no interior da escola. Porque de outra maneira eu acho difícil haver essa discussão. (Coordenadora Pedagógica 2).*

Os depoimentos dos entrevistados demonstram que: a) possuem noções sobre o teor da Lei; b) identificam que a Lei aborda a “diversidade” de um modo geral; c) identificam a necessidade da proposta trazida pela Lei.

Embora os depoimentos demonstrem que a educação para as relações étnico-raciais exige mais conhecimento sobre a Lei, de certo modo identificamos um movimento afirmativo pelo fato de que estão presentes nas falas dos entrevistados indícios de que a Lei inseriu no cotidiano escolar a pedagogia da diversidade, ou seja, a diferença está presente no processo educativo e exige uma nova postura, diferente da pedagogia homogeneizadora. A pedagogia da diversidade exige novos olhares, sem a lente do etnocentrismo que contemple: O negro e a África no currículo oficial das escolas; a descolonização do fazer pedagógico (que antes da Lei reduzia o negro à condição de escravo e a estereotipação do Continente Africano); a inserção do dia da Consciência Negra que possibilita a reflexão do significado da luta do povo negro, suas raízes, identidade e herança cultural. Outro aspecto importante no depoimento da “professora 1 do segundo ano” é o rompimento com mito da democracia racial, ao reconhecer a existência do racismo e do preconceito na escola, antes silenciado ou negado. Nesse sentido, Pereira (2011, p.153) afirma que:

O racismo é uma prática aprendida e vivenciada socialmente, com repercussões no cotidiano escolar. Ele pode se expressar, na escola, no Projeto Político Pedagógico, na prática de seleção e abordagem de conteúdos, nas hierarquias profissionais afirmadas em diferentes instâncias da experiência escolar, até mesmo na aparentemente neutralidade conferida às diferentes disposições dos corpos em sala de aula, e pode estar presente nas brincadeiras e conversas informais dos alunos e professores.

O preconceito e a discriminação racial não estão explícitos nos artigos da Lei, mas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais - Parecer CNE/CP 03/2004 que regulamentou a Lei orienta no item “Ações de combate ao racismo e às discriminações” com foco no respeito e na valorização dos contrastes da diferença. A presença da discriminação racial nas escolas tem sido denunciada pelo Movimento Negro e pelos estudiosos da área, mas por muito tempo ficou ausente dos debates e silenciada nos currículos.

Para identificar a percepção dos professores sobre essa questão, indagou-se: **Existe na escola situações que envolvem relatos de preconceito e discriminação racial?**

*Já sim, mas coisas muito bobas que você na hora já chama atenção, conversa e já resolve nada assim muito vamos dizer violenta. (Professora de Língua Inglesa 1).*

*Às vezes a criança se ofende muito sabe, não sei se estou certa a dizer dessa forma, mas é que às vezes um aluno vem e reclama chorando, os pequenos e falam: - Professor, fulano me chamou de preto. Dependendo da situação eu falo: - que cor que você é? Ele se olha e fala: - sou preto. Então respondo isso não é ofensa nenhuma, porque você se sente ofendido se te chamou de preto? (Professora de Educação Física 1).*

*Olha entre os alunos sempre tem. A gente observa isso e tenta mediar. Dependendo da situação a gente encaminha para Direção, mas existe sim. E que fica sempre naquele canto da brincadeira entre eles, às vezes até o próprio aluno negro ou índio acaba entrando nesse jogo, então eles mesmos acabam dando brecha pra isso, então tem sim, mas a gente procura mediar isso dependendo da situação. (Professor de Geografia 1).*

*Eu acho que é geral porque até no meio da população mais carente que é o nosso caso, trabalhamos com crianças de periferia. A gente vê assim caso de racismo preconceito no pessoal mais elitizado. Eu vejo essa diferença, por exemplo, quando a gente sai para os passeios. Quando tem outro tipo de escola junto um exemplo. O ano passado nós levamos as crianças no dia das crianças ao cinema e tinha uma escola particular também lá. Eu senti certo receio da turma de não querer ficar na mesma sala que a gente. A direção da outra escola pediu pra abrir a sala 3 pra eles porque a sala 1 e 2 estavam comigo. Eu dividi os pequeninos numa sala pra assistir “Os Smurfs” e o outro filme era “Papai e os pinguins”. Então eu dividi 4º e 5º ano nos pinguins e o restante nos smurfs. Os alunos da outra escola queriam os smurfs, mas não com a gente. Eles queriam em outra sala... e ficaram separados. (Gestor escolar 2).*

Os depoimentos revelam a presença do preconceito e da discriminação racial na escola, independente da faixa etária dos alunos e que os professores não estão preparados para lidar com essa realidade. Ou seja, a escola continua sendo uma instituição reprodutora do racismo no Brasil. A indiferença e a inércia de não combatê-lo, contribui para a baixa autoestima, a sociabilidade e a formação da identidade dos alunos negros. Ao ignorar a existência do racismo nas relações educacionais, os professores naturalizam e estigmatizam a diferença. O

preconceito se manifesta por meio de piadas, brincadeiras e nos conflitos presentes em sala de aula. O agravante é que o professor não identifica ou se nega a evitar que isso ocorra. O preconceito e a discriminação influenciam no desempenho da criança negra e indígena, e, conseqüentemente, na evasão escolar.

Os Dados do Censo Demográfico do IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística) de 2010 mostram que a desigualdade racial continua no Brasil. Embora o número de pessoas que se classificam como pardas ou pretas seja superior ao número de brancos, verifica-se a diferença da escolaridade, principalmente no ensino superior e na Alfabetização de jovens e adultos.

A despeito dos avanços obtidos pelo Brasil em educação na década de 1990, a diferença entre a média de anos de estudo de brancos e negros permaneceu aproximadamente constante, em torno de dois anos. A esse respeito, Henriques (2001, p. 910) afirma:

[...] o mais impressionante na desigualdade educacional entre brancos e negros é sua estabilidade ao longo do século XX, uma vez que a diferença na escolaridade média entre os adultos brancos e negros nascidos em 1974 é idêntica entre os nascidos em 1929 - mostrando que o padrão de discriminação racial na educação manteve-se estável entre gerações. Considerando-se as questões metodológicas centrais ao processo de reprodução das desigualdades sociais e as transformações pelas quais o sistema educacional brasileiro tem passado desde meados dos anos 1990, não gera espanto a verificação desse recuo das desigualdades raciais na educação. As desigualdades sociais, aqui especificamente as raciais, retratadas pelas estatísticas nacionais, são os resultados – digamos, brutos – de variados processos sociais. As desigualdades educacionais entre brancos e negros resultam inegavelmente de processos discriminatórios vivenciados pelos estudantes negros.

É inegável que a desigualdade social também é um fator que contribui para a discriminação e o preconceito, conforme relata o Gestor Escolar 2, sobre a não aceitação dos alunos da escola de periferia pelos alunos da escola particular. Além das questões ligadas à inscrição racial dos estudantes, as desigualdades educacionais entre brancos e negros são geradas por diferenças de renda, região de domicílio, estrutura familiar, escolaridade dos pais e estrutura do sistema de ensino (HASENBALG; SILVA, 1999, p. 126-147).

Embora a Lei nº 10.639/2003 tenha sido implantada há dez anos, pesquisadores da área e estudos estatísticos demonstram que o trabalho na escola ainda caminha a passos lentos ou nem caminha. Há regiões, sistemas de ensino e redes em que o processo está mais avançado, ao passo que em outros se verificam a descontinuidade e o descaso. Alguns gestores de sistema não identificam a Lei como uma proposta que faz parte da política educacional brasileira, o que mantém uma postura de omissão no que se refere à valorização das culturas das minorias

étnicas, e reproduzem na escola o padrão de discriminação e de exclusão presentes na sociedade.

As dificuldades para a implementação da Lei nas unidades escolares participantes da pesquisa foram apontadas nas respostas da seguinte questão: **Quais as dificuldades para implementação das Leis 10.639/2003 e 11645/2008 nas escolas de um modo geral?**

*Acho que é uma questão de conscientização quando naturalmente você reconhece que a cultura afro-descendente os indígenas tiveram prejuízos em relação aos brancos no nosso país. Quando existe essa consciência o trabalho é algo natural. Eu penso que quando fazem uma lei é porque já houve direitos negados. Então não tem dificuldade quando existe essa conscientização. Mas não havendo conscientização, nem com lei vai dar certo e não vai ser efetivada. (Coordenadora pedagógica 2).*

*Eu acho que é a resistência de nós professores mesmo, a gente está tão cansado de lei ser socada de goela a baixo. (Professora de História 2).*

*Os cursos de licenciatura hoje não contemplam essas coisas que são fundamentais. Nas universidades públicas talvez não tenha problemas com isso, mas as privadas por questão de carga horária diminuem muito, principalmente os cursos de licenciatura. A gente fica com a formação precária até mesmo na área específica. (Professor de Geografia 1).*

As dificuldades apontadas para a não implementação das Leis são inúmeras, dentre as quais se destacam a falta de formação inicial e continuada dos docentes e a resistência para abordar a diferença. Demonstram a necessidade dos governos em âmbito municipal, estadual e federal viabilizarem ações para que a Lei seja executada. É necessária uma mudança nos programas das licenciaturas universitárias, bem como a avaliação das IES no que se refere ao cumprimento da Resolução nº 1, de 17 de junho de 2004.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Os aportes teóricos oferecidos pelos autores que defendem a decolonialidade da educação e os dizeres dos docentes sujeitos desta pesquisa, demonstram que os desafios para a implementação da História e cultura afro-brasileira e indígena permanecem. Entre o discurso das dificuldades de implementação Leis e a passividade diante dos conflitos presentes no

cotidiano escolar sobre o desrespeito ao pertencimento étnico-racial e a discriminação, questionamos: A escola tem buscado compreender as consequências deixadas pela colonialidade? O silenciamento diante das questões de preconceitos e discriminação do “outro” ocorre devido à ausência de conhecimento da Lei? Os docentes e gestores querem tornar possíveis as práticas pedagógicas interculturais?

O protagonismo dos Movimentos Negros Brasileiros e dos movimentos indígenas e indigenistas que resultaram nas mudanças das legislações educacionais não foi em vão, mas ressaltamos que a luta dessa militância ainda é necessária no sentido construirmos relações mais humanas e menos hierarquizadas. A colonialidade continua legitimando, subalternizando as epistemologias entre colonizadores e colonizados por meio da colonialidade do poder e ser e saber, apontada por Walsh (2009).

É urgente a adoção de uma postura ética e democrática diante da diversidade étnico-racial presente na escola, bem como a formação inicial e continuada dos professores, para a descolonização epistêmica, com a visibilidade de outras lógicas (MIGNOLO, 2003). Resignificar as marcas da colonialidade ainda presentes nos discursos hegemônicos possibilitará descolonização dos currículos e das práticas pedagógicas presentes nas escolas.

Existe, no entanto, um empecilho a ser enfrentado para a decolonização do currículo: fazer com que não se torne uma ameaça à preservação da própria identidade, seja da cultura dominante ou das minorias segregadas. Logo, a junção de diversas culturas deve levar em consideração as condições sociais e econômicas concretas de cada sociedade. Colocam-se como estratégia, quatro pontos fundamentais para a escola, na perspectiva de práticas pedagógicas críticas para a elaboração de um currículo que contemple a diversidade cultural: 1) formação inicial e continuada de professores; 2) planejamento de currículos; 3) desenvolvimento de materiais que contemplem a diferença étnico-racial e, 4) a análise e revisão crítica das práticas vigentes.

O estudo sobre as diferenças culturais de cada povo e cada etnia para dar sentido e tornar possível a discussão da diferença no cotidiano escolar é o desafio a ser enfrentado. Pensar a educação na perspectiva das fronteiras para aproximar as diferentes culturas presentes no cotidiano escolar é vislumbrar um diálogo intercultural e antirracista (OLIVEIRA; CANDAU, 2010), no qual os saberes das crianças negras e indígenas possam ser legitimados e, desse modo, possam romper com a visão homogeneizadora e hegemônica do currículo colonizado.



## REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Joel; CARDOSO, Patrícia. Alforria curricular através da lei 10.639. **Revista Espaço Acadêmico**, n. 30, nov. 2003.

BALLESTRIN, Luciana. América Latina e giro decolonial. **Revista Brasileira de Ciência Política**, Brasília, n.11, p. 89-117, maio/ago. 2013.

BHABHA, Homi. **O local da cultura**. Belo Horizonte: UFMG, 1999.

BRASIL. **Lei n. 10.639, de 9 de janeiro de 2003**. Altera a Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 10 jan. 2003a, p. 01. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br>>. Acesso em: 12 out. 2013.

\_\_\_\_\_. **Parecer 03/2004 do Conselho Pleno do Conselho Nacional de educação**. Brasília: MEC, 2004.

\_\_\_\_\_. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Brasília: MEC, 2004.

\_\_\_\_\_. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE. **Censo Demográfico 2010**. Disponível em: <<http://censo2010.ibge.gov.br>>. Acesso em: 21 jun. 2013.

HALL, Stuart. **Identidades culturais na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A, 1997.

HASENBALG, Carlos; SILVA, Nelson do Valle. Família, cor e acesso à escola no Brasil. In: HASENBALG, Carlos; SILVA, Nelson do Valle; LIMA, Márcia. **Cor e estratificação social**. Rio de Janeiro: Contra Capa, 1999. p. 126-147.

HENRIQUES, Ricardo. **Desigualdade racial no Brasil**: evolução das condições de vida na década de 90. Brasília: Ipea, 2001. Texto para discussão n. 807.

GOMES, Flávio; CUNHA, Olívia Maria (orgs.). **Quase-cidadão**: histórias e antropologias da pós emancipação no Brasil. Rio de Janeiro: FGV, 2007.

GOMES, Nilma Lino (org). **Práticas pedagógicas de trabalho com relações étnico-raciais na escola na perspectiva da Lei 10.639/2003**. Brasília: MEC; UNESCO, 2012.

MALDONADO-TORRES, Nelson. Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de un concepto. In: CASTRO-GÓMEZ, S.; GROSGOUEL, R. (Orgs.). **El giro decolonial**. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global. Bogotá: Universidad Javeriana-Instituto Pensar, Universidad Central-IESCO, Siglo del Hombre Editores, 2007. p. 127-167.

MIGNOLO, Walter. **Histórias globais/projetos locais**. Colonialidade, saberes subalternos e pensamento liminar. Belo Horizonte: UFMG, 2003.

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

PEREIRA, Junia Sales. Diálogos sobre o exercício da docência: A recepção das Leis 10639/2003 e 11645/2008. **Revista Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 36, n. 1, p. 147-172, jan./abr., 2011. Disponível em: <[http://www.ufrgs.br/edu\\_realidade](http://www.ufrgs.br/edu_realidade)>. Acesso em: 13 ago. 2014.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidad del poder y clasificación social. In: CASTROGÓMEZ, S.; GROSFOGUEL, R. (Orgs.). **El giro decolonial**. Reflexiones para una diversidadepistémica más allá del capitalismo global. Bogotá: Universidad Javeriana-Instituto Pensar, Universidad Central-IESCO, Siglo del Hombre Editores, 2007. p. 93-126.

SAID, Edward. **Orientalismo**: o Oriente como invenção do Ocidente. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. As culturas negadas e silenciadas no currículo. In: SILVA, T. T. da (org.). **Alienigenas na sala de aula**: uma introdução aos estudos culturais em educação. Petrópolis: Vozes, 1995. p. 159-177.

SANTOS, Sales Augusto dos. **Movimentos negros, educação e ações afirmativas**. Tese (Doutorado em Sociologia) - Universidade de Brasília. Brasília, 2007.

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

# EVASÃO ESCOLAR DAS PROFISSIONAIS DO SEXO<sup>19</sup>

Margarete Pasquoto dos Santos

## REFLEXÕES INICIAIS

O sexo, sendo oferecido como um recurso para obter favores, cargos, benefícios ou dinheiro, é uma prática antiga. Início meu texto tratando da história da prostituição, que tem o intuito de compreender o porquê de as mulheres serem estigmatizadas e marginalizadas pela sociedade, visto que essa prática é intitulada como “a profissão mais antiga do mundo”, não sendo, no entanto, uma profissão reconhecida. Ela é repleta de infâmias, o que faz com que as pessoas que a praticam sejam excluídas socialmente. Abordo também as políticas públicas existentes para essa parcela da sociedade, como os Projetos de Leis dos deputados federais Fernando Gabeira e Jean Wyllys. Detenho-me especificamente nas políticas públicas voltadas para a educação ou a ausência delas, para as profissionais do sexo.

Além disso, realizei entrevistas com 8 (oito) profissionais do sexo que trabalham em espaços privados em vários lugares do mundo. Em nossas conversas, informei-as de que atribuiria pseudônimos a elas, a fim de manter seu anonimato. Utilizei o critério de escolher nomes de deusas da mitologia grega (Afrodite, Gaya, Atena, Ártemis, Talassa, Hera, Éris e Anatole) para reconhecê-las. O diálogo com as profissionais do sexo versou sobre suas vidas escolares. Nessas conversas procurei entender: o porquê do abandono escolar, o quanto a profissão as influenciou na saída da escola, por que não retornaram ao ambiente escolar, se a profissão contribui para o não regresso à escola e o que essas mulheres almejam para seu futuro educacional.

Também explicito os caminhos percorridos durante esta pesquisa, minhas dificuldades e vitórias, como foram conseguidas as entrevistas e os meios utilizados para que isso fosse possível, pois as entrevistadas estão em diferentes partes do mundo. Destaco ainda a dificuldade para encontrar materiais bibliográficos voltados à educação dessa parcela da população. A grande maioria da bibliografia sobre as profissionais do sexo está voltada às políticas públicas de saúde. Finalizo com as considerações possíveis, uma vez que as

---

<sup>19</sup> O presente artigo é uma versão ampliada e revisada da pesquisa realizada em meu trabalho de conclusão de curso do Curso de Pedagogia e defendido em outubro de 2018.

discussões e reflexões são inacabadas, pois o ser humano é inacabado, estando em constante processo de humanização e formação como afirma Paulo Freire (1996).

## BREVÍSSIMA HISTÓRIA DA PROSTITUIÇÃO

As estratégias que envolvem a troca de favores sexuais e algum benefício recebem diversas nomenclaturas e acionam diferentes sujeitos que constituem vínculos (PASSAMANI, 2017, s/p). Uma dessas nomenclaturas para as relações sexuais oferecidas como moeda de troca é prostituição. Essa prática se faz presente na história há tempos. A barganha de sexo não é feita somente por dinheiro; pode ser por favores profissionais, informações, bens materiais, dentre outras coisas, porém o mais habitual é o dinheiro. Pode-se afirmar que é algo que existe desde os primórdios da organização social humana, sendo considerada como a profissão “mais antiga do mundo” (CECCARRELLI, 2008, p. 1).

Vale destacar que

[...] na antiguidade, quando o equilíbrio do poder deslocou-se das mulheres para os homens, a sociedade passou a ser cada vez mais hierárquica. Sendo assim, a divisão das mulheres em esposas e prostitutas é tão antiga quanto a história patriarcal. Foi na antiga Suméria, por volta do ano 2000 a.C. que surgiram as primeiras leis segregando as duas. (SILVA, 2008, p. 10)

Na Mesopotâmia e no Egito já existiam alguns traços de prostituição ligados a divindades, “[...] onde sacerdotisas prostitutas, consideradas sagradas, recebiam presentes em troca de favores sexuais” (CECCARRELLI, 2008, p. 2).

Na Grécia Antiga as prostitutas (*hierodule*), embora fossem escravas, podiam circular livremente entre as demais pessoas, possuíam dotes artísticos e tinham o respeito da população, pois eram vistas como exemplo, sendo nomeadas como “encarnação de Afrodite” (CECCARRELLI, 2008, p. 2).

Já em Roma, as prostitutas eram regulamentadas e reconhecidas como tal, pois tinham que se vestir de modo diferente das demais mulheres, além de pagar impostos. Não era considerada uma atividade ilícita ou estigmatizada, pois o Estado cobrava impostos das prostitutas, e os senadores alugavam os espaços para os bordéis. Por outro lado, na cultura judaica, a prostituição era dada como algo inadmissível. As mulheres que praticavam a prostituição eram “[...] severamente punidas; a lei mosaica previa sanções severas aos praticantes, inclusive com pena de morte” (CECCARRELLI, 2008, p. 3).

No século XII, por intermédio de relacionamentos arranjados, foi que a prostituição tomou uma proporção maior, pois “os sentimentos mútuos entre os parceiros” passaram a não ser mais prioridade, sendo sobrepostos por interesses políticos e econômicos. O aumento da prostituição fez com que essa prática ganhasse a regulamentação e a proteção da lei (CECCARRELLI, 2008, p. 3).

Já no século XVI, houve uma reforma religiosa rigorosa e passou-se a monitorar os hábitos e a impor padrões à conduta das pessoas. A Igreja Católica e os protestantes decidiram que a questão da prostituição seria resolvida. Porém, isso não fez com que a prática fosse abolida; ela se tornou escondida e não foi eliminada.

Com a chegada da Revolução Industrial, a prostituição ganhou nova força. As mulheres passaram a enxergar a oportunidade de um lugar no mercado de trabalho, porém os trabalhos oferecidos às mulheres eram exercidos em péssimas condições, a remuneração era inferior à dos homens e, muitas das vezes, elas sofriam assédio de seus superiores e de colegas. “Quando despedidas de seu cargo, tinham na prostituição uma opção para quem já não se encontrava tradicionalmente reclusa no privado ambiente doméstico” (SOUSA, 2014, s/p).

Na era vitoriana, a prostituição era explicada assim:

Parent-Duchâtelet, autodesignado especialista em sexo, associava estas condições econômicas com outras, que seriam ainda mais importantes para determinar as razões pelas quais uma mulher se prostituiria. Essas outras condições diziam respeito a características internas desta mulher e de suas famílias, ainda no sentido de legitimar o discurso da ausência de sexualidade feminina, essas mulheres seriam diferentes das outras, possuiriam 'tendências naturais' à vadiagem que as levavam a uma 'vida de luxúria', teriam, portanto, uma disposição natural, orgânica, hereditária, que as desviaria do caminho de 'mulher honesta'. (AFONSO, 2014, p. 39)

Afonso (2014) afirma que em 1870 a inglesa Josephine Butler iniciou uma campanha pela abolição da escravidão e pela regulamentação da prostituição e contra o assédio policial às prostitutas e outras trabalhadoras. No início do século XX, o abolicionismo é incorporado ao movimento feminista.

Em 1949 a Organização das Nações Unidas (ONU), em

[...] Assembleia Geral adotou a 'Convenção para a Supressão do Tráfico de Pessoas e da Exploração de Prostituição de Outrem'. O objetivo é a erradicação das formas contemporâneas de escravidão, como tráfico de pessoas, exploração sexual, as piores formas de trabalho infantil, casamento forçado e o recrutamento forçado de crianças para conflitos armados. (ONU/BR, 2013, s/p)

Segundo Afonso e Scopinho (2013), no Brasil do século XIX, a maioria das prostitutas que constituía a corte imperial eram escravas, mesclando a prostituição com os mais diversos serviços domésticos. Por volta de 1930, as estrangeiras predominavam como prostitutas no Rio de Janeiro.

Em São Paulo, no fim do século XIX e início do século XX, foi fundada a Zona de Meretrício. Isso se deu pela ação de alguns higienistas, médicos, criminologistas e autoridades públicas que tinham a concepção de que essa parte da população tinha que estar separada das demais pessoas, pois tinha a "sexualidade perigosa".

Segundo Silva (2016), também eram associadas à prostituição mulheres que estavam de algum modo envolvidas numa incipiente vida noturna urbana, tal como as "frequentadoras de teatro" e as "moradoras de hotéis". Finalmente, identificavam-se como prostitutas também as "floristas, modistas, costureiras, vendedoras de charuto" e também as "figurantes e comparsas de teatro", mulheres envolvidas num amplo setor de serviços urbanos ligados ao entretenimento e às artes.

Foi no ano de 1897, com o delegado Candido Motta, que "[...] apareceu o primeiro projeto de regulamentação da prostituição em São Paulo, que continha itens como" (AFONSO; SCOPINHO, 2013, p.6):

- a) Que não são permitidos os hotéis ou conventilhos, podendo as mulheres públicas viver unicamente em domicílio particular, em número nunca excedente a três;
- b) As janelas de suas casas deverão ser guarnecidas, por dentro, de cortinas duplas e, por fora, de persianas;
- c) Não é permitido chamar ou provocar os transeuntes por gestos ou palavras e entabular conversações com os mesmos;
- d) Das 6h da manhã, nos meses de abril e setembro inclusive, e das 7h da tarde à 7h da manhã nos demais, deverão ter as persianas fechadas, de modo aos transeuntes não devassarem o interior das casas, não lhes sendo permitido conservarem-se às portas;
- e) Deverão guardar toda a decência no trajar uma vez que se apresentem às janelas ou saiam à rua, para o que deverão usar de vestuário que resguardem completamente o corpo e o busto. (RAGO *apud* AFONSO; SCOPINHO, 2013, p. 6-7)

Os autores asseveram que naquela mesma época também foi elaborado um Livro de Registro das Prostitutas na Delegacia de Costumes, no qual constavam dados das prostitutas como: nome, idade, endereço residencial e nacionalidade.

Em 1940, em São Paulo, as prostitutas passaram por um confinamento no bairro judeu do Bom Retiro, a mando do interventor Ademar de Barros. No Rio de Janeiro, o confinamento também existiu, mantendo-as na região do Mangue.

Scopinho (2013) destaca que a Zona de Meretrício encerrou suas atividades em 1954, ao longo do governo de Lucas Nogueira Garcez, fazendo com que houvesse um "desconfinamento". Esse desconfinamento aconteceu sem proteção alguma, expondo as prostitutas à violência policial.

Em meados 1960, aconteceu a revolução sexual, vindo à tona a descoberta da pílula anticoncepcional, entre outros métodos contraceptivos, que no Brasil passou a ser inclusa no planejamento familiar pelo governo federal no ano de 1996, por meio da lei 9.263, reguladora do § 7º do art. 226 da Constituição Federal de 1988, que trata do planejamento familiar, estabelecendo penalidades e dando outras providências.

Em 1987, no Rio de Janeiro, aconteceu o I Encontro Nacional das Prostitutas, organizado por Gabriela Silva Leite, sendo criada, nesse encontro, a Rede Brasileira de Prostitutas. Leite também criou a instituição nomeada de

[...] Da Vida-Prostituição, Direitos Civis, Saúde [...] A entidade coordena a Rede Brasileira de Profissionais do Sexo, promovendo encontros regionais e nacionais de prostitutas, assessorando na formação de associações locais articulando políticas públicas na área da prostituição e saúde. Presta consultoria a entidades públicas e privadas, nacionais e internacionais; produz, distribui e veicula vídeos, peças de teatro, publicações e manuais de prevenção das DSTs e AIDS, e distribui preservativos masculinos e femininos às prostitutas. (MOURA, 2007, p. 23)

As questões voltadas às prostitutas foram se transformando e um cuidado maior com a saúde dessas mulheres foi dado, pois na “[...] visão médica higienista enxergava a prostituta como proliferadora de doença” (AFONSO, 2014, p. 67). A não aceitação da prostituição por muitas sociedades está envolvida com a proliferação das DSTs (Doenças Sexualmente Transmissíveis), sendo que algumas “[...] questões tornaram-se mais agudas com a epidemia da aids na década de 1980, exigindo providências urgentes e eficazes” (CECCARRELLI, 2008, p. 4). Assim,

[...] as medidas profiláticas de higiene e o advento dos antibióticos contribuíram para diminuir a incidência de doenças sexualmente transmissíveis, a AIDS representava uma ameaça fatal tanto para as prostitutas quanto para os clientes, obrigando o poder público a intervir. Não se podia mais, sobre um pretexto moral, negar a existência de certas camadas do tecido social [...]. (SILVA, 2014, s/p)

Então, vários órgãos de saúde pública em todo o mundo se empenharam no tratamento e na prevenção dessas doenças, com destaque para os países mais pobres, onde a miséria e a



prostituição se encontram. “Nas regiões mais pobres a miséria, a prostituição, o tráfico de drogas e as DSTs se entrelaçam” (FUMBA, 2015, s/p). Em Lagos, na Nigéria, no bairro de Badia, havia mulheres que se prostituíam por apenas 2 (dois) dólares, isso porque eram portadoras do vírus do HIV. No Brasil,

[...] a Associação das Prostitutas do Ceará (APROCE), criada em 1990, desenvolve trabalho educativo sobre sexualidade, prevenção de DST/Aids, distribuição de preservativos, além de incentivar a busca pelos serviços de saúde para mulheres prostitutas e adolescentes. (AQUINO; XIMENES; PINHEIRO, 2010, p. 19)

Segundo as autoras, desde 1994 aconteceu uma melhora na estrutura das redes sociais de trabalho direcionados à prevenção e à assistência, havendo projetos voltados às DSTs e ao HIV. Isso pôde acontecer, pois houve auxílio financeiro e técnico, fazendo com que o resultado fosse positivo diante da epidemia. Do mesmo modo, em

[...] 2001 surgiu a Política de Preservativos Masculinos e Femininos do Ministério da Saúde, como parte integrante do Programa Nacional de DST/Aids. Em 2003, foram distribuídos 256,7 milhões de preservativos masculinos e 2,5 milhões de preservativos femininos. Essa distribuição alcançou populações vulneráveis como usuários de drogas e prostitutas. (AQUINO; XIMENES; PINHEIRO, 2010, p. 12)

Em meados do ano de 2002, o Ministério do Trabalho reconheceu a prostituição como profissão, por meio da Classificação Brasileira de Ocupação (CBO), nº 5198 – 05 - PROFISSIONAIS DO SEXO. Segundo a descrição sumária da CBO, as profissionais do sexo

Buscam programas sexuais; atendem e acompanham clientes; participam em ações educativas no campo da sexualidade. As atividades são exercidas seguindo normas e procedimentos que minimizam as vulnerabilidades da profissão. Para o exercício profissional requer-se que os trabalhadores participem de oficinas sobre sexo seguro, o acesso à profissão é restrito aos maiores de dezoito anos; **a escolaridade média está na faixa de quarta a sétima série do ensino fundamental**. Trabalham por conta própria, em locais diversos e horários irregulares. No exercício de algumas das atividades podem estar expostos a intempéries e discriminação social. Há ainda riscos de contágios de DSTs, e maus-tratos, violência de rua e morte. (CBO, 2002, s/p).(Grifos meus)

O então deputado federal Fernando Gabeira, em 2003, criou o Projeto de Lei nº 98, que “Dispõe sobre a exigibilidade de pagamento por serviço de natureza sexual e suprime os arts. 228, 229 e 231 do Código Penal” (CÂMARA DOS DEPUTADOS, 2003, p. 1).

Assim, ao longo do tempo, iniciativas passaram a ser tomadas com mais frequência, possibilitando dar visibilidade e representatividade à prostituição visto que,

[...] tramita na Câmara o Projeto de Lei 4211/12, do deputado Jean Wyllys (Psol-RJ), que regulamenta a atividade dos profissionais do sexo. Segundo o deputado, o projeto garantirá a esses profissionais o acesso à saúde, ao direito do trabalho, à segurança pública e, principalmente, à dignidade humana, tirando a profissão da marginalidade. (MIRANDA, 2012, s/p)

Esse Projeto de Lei tem o intuito de homenagear Gabriela Leite, escritora, presidente da ONG Davida e ex-aluna do curso de Sociologia na USP. Gabriela entrou na prostituição aos 23 anos, foi militante ativa na luta pelos seus direitos e faleceu em 2013.

Atualmente, existem

[...] alguns setores da sociedade ainda que enxergam nesta atividade como o pior dos mundos e a porta aberta à exploração e degradação do corpo feminino. Estes discursos estão muitas vezes calcados na classificação biomédica e à patologia do final do século XIX, em que, a prática da prostituição foi denominada a partir de teorias científicas daquele período como uma doença a ser investigada e tratada. Em razão desta classificação, ainda hoje esta ocupação é geralmente entendida como degradante e, portanto, as mulheres que desempenham esta função ou são moralmente caídas e doentes, ou vulneráveis. (SILVA, 2016, s/p)

É perceptível que ainda existe um grande estigma sobre o corpo feminino, reinando a máxima de que a mulher é um templo sagrado feito para gerar filhos e que não pode ter sua independência, não podendo fazer o que bem entender com seu corpo.

Faz-se necessário que se deixe o comportamento conservador para trás e que se tenha uma visão mais extensa sobre as mulheres, oferecendo equidade a elas e que não se restrinja a sua liberdade, dizendo-lhes como comandar seu corpo e sua sexualidade.

## OS CAMINHOS PERCORRIDOS

Em meados de 2002, em uma grande cidade do Brasil, exercendo a profissão de manicure, tive como clientes mulheres que trabalhavam com a prostituição. Enquanto as atendia, em nossas conversas, pude observar que a mesma situação se repetia: elas tinham abandonado os estudos com o decorrer de suas vidas, acabando no mundo da prostituição. Com essas lembranças de anos passados e desses momentos vividos, surgiu a inquietação em saber o porquê do abandono dos estudos dessa parcela da sociedade e os motivos do não retorno à escola.

Optei por uma pesquisa com abordagem qualitativa, que pode manifestar-se das mais variadas formas e ser levada a várias situações, como afirmam Bogdan e Biklen (1994). Os autores asseguram que os dados levantados são designados por qualitativos, o que significa

serem ricos em detalhes descritivos relativamente a pessoas, locais e conversas e de complexo tratamento estatístico. Além disso, ainda segundo Bogdan e Biklen (1994, p. 22),

[...] os levantamentos sociais têm uma importância particular para a compreensão da história da investigação qualitativa em educação, dada a sua relação imediata com os problemas sociais e a sua posição particular a meio caminho entre a narrativa e o estudo científico.

A pesquisa qualitativa não tem uma estrutura a ser seguida. Ela tem flexibilidade, permitindo que o pesquisador possa exercer sua criatividade e imaginação, podendo produzir novos enfoques e novas propostas de trabalho. Seguem as seguintes características de uma pesquisa qualitativa:

1. Na investigação qualitativa a fonte directa (*sic*) dos dados é o ambiente natural, constituindo o investigador o instrumento principal.
2. A investigação qualitativa é descritiva.
3. Os investigadores qualitativos interessam-se mais pelo processo do que simplesmente pelos resultados ou produtos.
4. Os investigadores qualitativos tendem a analisar os seus dados de forma indutiva.
5. O significado é de importância vital na abordagem qualitativa. (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 47-50)

Ressalto que no decorrer da pesquisa algumas questões foram aclaradas e que o objetivo geral do trabalho tornou-se mais próximo. Para isso, foi “necessário centrar-se na descrição dos sistemas de significados culturais dos sujeitos estudados, o que vai muito além da descrição de situações, ambientes, pessoas ou da mera reprodução de suas falas e de seus depoimentos” (ALVES, 2015, p. 38).

As entrevistas foram feitas com 8 (oito) mulheres que moram em diversos lugares do mundo. Não tive objeção a isso, porque já as conhecia e apliquei a entrevista usando as tecnologias das redes sociais Facebook e Whatsapp. Esclareci a elas que sua identidade seria preservada sob sigilo total. No momento em que as contatei, a primeira exigência foi essa.

Bogdan e Biklen (1994) esclarecem que no início da entrevista tenta-se informar com rapidez o sujeito do objetivo da investigação e garantir-lhe (se necessário) que aquilo que será dito na entrevista será tratado confidencialmente. Atendendo a isso, não houve mais nenhuma objeção das entrevistadas. Seguimos em conversa e fiz os questionamentos necessários para este trabalho. Obtive dados bastante significativos.

Iniciei os estudos bibliográficos com leituras sobre a história da prostituição, pois necessitava entender o processo da prostituição até os dias atuais. Esse foi um dos momentos mais difíceis da pesquisa, pois foram feitas muitas buscas por materiais e inúmeras leituras para

produzir um trabalho de qualidade, pois, “ao iniciar-se uma nova pesquisa acadêmica, tudo o que está sendo discutido, publicado e gerado de conhecimento nessa linha de pesquisa deve ser mapeado para a construção do conhecimento a ela relacionado” (TREINTA *et al*, 2012, s/p). A escolha de um material adequado para a argumentação teórica faz-se necessário para dar fundamentação ao texto acadêmico. Portanto,

[...] cabe ao pesquisador estabelecer uma estratégia de pesquisa bibliográfica que tanto facilite a identificação dos principais trabalhos em meio a uma quantidade grande de possibilidades que permeiam a produção científica mundial, como garanta a capacidade de estabelecer as fronteiras do conhecimento advindo dos achados científicos. Para tanto, o uso de uma metodologia de avaliação, por meio de um estudo bibliométrico, pode ajudar a equacionar esses dilemas. (TREINTA *et al*, 2012, s/p)

Nos estudos sobre as políticas públicas, pude observar que a falta de políticas voltadas para a educação ou a profissionalização das profissionais do sexo é pontual. A ausência de material com essa temática me fez ter bastante dificuldade. Por outro lado, encontram-se com facilidade materiais voltados para a saúde desses sujeitos.

## **ESCOLA PARA QUÊ: UM DIÁLOGO COM AS PROFISSIONAIS DO SEXO**

Houve um grande aumento da prostituição no mundo, e esse aumento foi consequência de alguns fatos: a urbanização, que resultou em problemas econômicos e sociais, tais como o desemprego, a miséria, o analfabetismo e a fome; a tolerância da Igreja Católica diante da prostituição; as crises econômicas; a repressão e a discriminação contra a mulher; o patriarcalismo; e o machismo, tudo isso facilitou o desenvolvimento e as diferentes práticas de prostituição (SILVA, 2007).

O mundo da prostituição está diretamente relacionado com as mudanças sócio-históricoculturais em diversos contextos sociais. Por isso, é importante estudar esse tema, especialmente para evitar o preconceito, pois, sem conhecimento, torna-se impossível entender a realidade vivida pelas mulheres na prática da prostituição.

Santos (2011) nos diz que o termo “prostituição” é bastante questionável, tanto no nível acadêmico/intelectual como em outras instituições, como a escola. Trabalhar com ele exige atenção e cuidado, inclusive com as abordagens adotadas. A terminologia “profissionais do sexo”, por exemplo, foi adotada pelos movimentos sociais que lutam pelos direitos e pelo devido respeito dessa categoria, com o intuito de reconhecer as garotas de programa como

profissionais. Com isso, “[...] a prostituta ganha liberdade de exibição, controle da sua própria vida. O desprezo por ela tenderá a diminuir. Ela se tornará, invisivelmente, uma trabalhadora do sexo e não uma encarnação do vício”. (ADLER *apud* SANTOS, 2011, p. 18).

Há dois grupos de prostitutas: as que trabalham em espaços fechados e as que trabalham na rua. O primeiro grupo trabalha em boates, termas, saunas, agências, bordeis, entre outros lugares; já o segundo grupo é o das mulheres que aguardam seus clientes nas ruas, praças, defronte a motéis, orlas.

Segundo Silva (2008), o sistema capitalista, a globalização, a pobreza e o analfabetismo fazem com que aumente a violência. Em consequência disso, o número de mulheres, adolescentes, crianças e jovens que vivem no mundo da prostituição só cresce.

Esses sujeitos que estão na prostituição, no mais das vezes, também aumentam os índices de um grande problema dentro da educação no Brasil, a evasão escolar. Os motivos que fazem com que alunos e alunas abandonem os estudos podem variar, como por exemplo: a escola fica distante de casa, falta de interesse, proibição dos pais de ir à escola e dificuldades econômicas.

Em razão disso, aquelas e aqueles que estão na prostituição, além de serem objeto de discriminação, preconceito e estigmatização social, engrossam as filas dos que abandonaram a escola e padecem sob a falta de escolarização.

Enquanto o estranho está à nossa frente, podem surgir evidências de que ele tem um atributo que o torna diferente de outros que se encontram numa categoria em que pudesse ser - incluído, sendo, até, de uma espécie menos desejável - num caso extremo, uma pessoa completamente má, perigosa ou fraca. Assim, deixamos de considerá-lo criatura comum [...]. (GOFFMAN, 1988, p. 6)

Para que esse estigma seja quebrado, é necessário que essas pessoas voltem às escolas e qualifiquem-se.

Em entrevista feita com 8 (oito) profissionais do sexo, observei que dificuldades econômicas foi o motivo mais citado para o abandono da escola:

*Não terminei por motivo que na minha vida ou estudava, ou passava fome. Aí não tive escolha, tive que sair para trabalhar. (Afrodite. Entrevista: 23/08/2017)*

*O meu motivo foram amizades e depois comecei a trabalhar. (Talassa. Entrevista: 17/08/2017)*

*Para trabalhar e comprar uma casa. (Gaya. Entrevista: 05/09/2017)*

*Falta de tempo, tive filho cedo. (Éris. Entrevista: 15/08/2018)*

*Falta de dinheiro, tinha que ajudar em casa. (Anatole. Entrevista: 17/08/2018)*

Diante disso, observa-se que a

[...] pobreza, miséria, violência, maus tratos, intolerância, preconceito e tantas mazelas sociais que assolam as mulheres que vivem em situação de prostituição [...] chegam a chocar todo e qualquer pesquisador, porque mostra a total ausência do Estado nas diferentes esferas: municipal, estadual e federal. Essa população carece de ações dos serviços públicos tanto nas áreas de educação quanto nas de Saúde, Trabalho, Moradia e outras. (SILVA, 2008, s/p)

A Constituição Federal de 1988 é clara ao esclarecer no capítulo III,

Art. 205. A educação, 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, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. (CONSTITUIÇÃO DA REPÚBLICA FEDERATIVA DO BRASIL, 1988, s/p)

Estamos longe dessa realidade; muitas crianças e jovens estão fora do ambiente escolar. Boa parte dos alunos que estão nas escolas não se sentem acolhidos, sofrendo com algum tipo de repressão por parte de outros alunos ou mesmo por parte dos profissionais ali presentes. Muitos abandonam a escola e não pensam em um regresso.

O espaço escolar deve ter como objetivo acolher os excluídos de um modo geral. Porém,

[...] para isso acontecer é preciso despertar a conscientização, de todos envolvidos sem preconceitos, sem distinção de raça, classe, gênero, para que a escola se torne aberta às diferenças. Tem como objetivo geral preparar o espaço escolar para acolher todos os alunos, contribuindo para seu desenvolvimento mediante atividades que promovam a conscientização, a socialização e a interação, ainda, conscientizar e promover reflexões. E como objetivos específicos, promover a conscientização e a socialização dos discentes, docentes e pais no espaço escolar. Confrontar a realidade dos alunos diante de atividades vivenciadas cotidianamente [...]. (FERNANDES, 2014, s/p)

Ainda em conversa com as entrevistadas, perguntei até que ano escolar tinham frequentado escola. As respostas foram:

*Eu parei no 5º ano do ensino fundamental. (Afrodite. Entrevista: 23/08/2017)*

*Ensino Médio incompleto. (Hera. Entrevista: 17/09/2017)*

*4º ano do ensino fundamental. (Ártemis. Entrevista: 12/09/2017)*

*Fiz até o 7º ano do ensino fundamental. (Talassa. Entrevista: 17/08/2017)*

*Tenho o Ensino Médio completo. (Atena. Entrevista: 15/08/2017)*

*Ensino Médio. (Gaya. Entrevista: 05/09/2017)*

*Ensino médio incompleto. (Éris. Entrevista: 15/08/2018)*

*Fiz até o 8º ano do ensino fundamental. (Anatole. Entrevista: 17/08/2018)*

As respostas vão ao encontro do que explicita a CBO (2002, s/p) com relação à fase de estudos: “[...] a escolaridade média está na faixa de quarta a sétima série do ensino fundamental”. Independentemente da fase em que pararam de estudar, se ainda criança, jovem ou mesmo perto de ingressar em uma universidade, faltou o incentivo, que poderia vir da família, de amigos, da própria escola ou do Estado. A conscientização da importância dos estudos deve ser um hábito de todos, para que assim seja formada uma corrente com elos sólidos, pois

A educação é um instrumento importante para a 'constituição das estruturas sociais'. Estudos apontam que a educação deveria funcionar como meio de socialização e 'inclusão' do indivíduo, porém, isso não acontece no universo das mulheres prostituídas [...] Pode-se afirmar que o apoio da família é fator de suma importância para a permanência de qualquer indivíduo na escola. (SILVA, 2008, s/p)

Nos estudos acerca do assunto e nas entrevistas mostra-se que há vontade dessas mulheres voltarem a estudar, mas existe um tabu em torno da prostituição, fazendo com que elas sejam marginalizadas, estigmatizadas, ditas como ‘de vida fácil’, entre outras expressões. Durante a entrevista, perguntei para a entrevistada Hera se gostaria de voltar a estudar. Ela me deu a seguinte resposta:

*Não!! Queria ganhar na loteria!! (risos) (Hera. Entrevista: 17/09/2017)*



Mesmo diante da negativa de Hera, segui com a mesma pergunta para as demais entrevistadas. Eis as respostas:

*Sim. (Afrodite. Entrevista: 23/08/2017)*

*Sim, quando minha vida estiver mais tranquila. (Ártemis. Entrevista: 12/09/2017)*

*Às vezes penso em voltar sim! (Talassa. Entrevista: 17/08/2017)*

*Sim, já estou me atualizando. Ensino Médio... (Gaya. Entrevista: 05/09/2017)*

*Gostaria muito de voltar a estudar. Estou até pensando em procurar ajuda para ver o meu problema. (Atena. Entrevista: 15/08/2017)*

*Sim. (Éris. Entrevista: 15/08/2018)*

*Sim, penso muito nisso. (Anatole. Entrevista: 17/08/2018)*

Em uma análise sobre as devolutivas, observa-se que é necessário o reconhecimento de quanto a educação é importante na formação profissional e na formação para a vida, pois

[...] a escola como um espaço de direito, de crescimento, de desenvolvimento humano e profissional. Também por esse motivo, a formação docente qualificada é um fato importante para se tentar evitar o terrível fenômeno da evasão escolar que acomete os 'excluídos socialmente' [...]. (GHENO, 2012, p. 10).

Seguindo o diálogo com as entrevistadas, perguntei-lhes: “Acredita que sua profissão influenciou em sua saída da escola?” Seguem as respostas:

*De certa forma sim, pois parei para vir visitar meu irmão aqui na Espanha, sem o propósito de trabalhar, porém, acabei ficando e trabalhando. (Hera. Entrevista: 17/09/2017)*

*Sim, ajudou a eu não voltar, pois já tinha o dinheiro necessário que queria então não pensava nos estudos (Ártemis. Entrevista: 12/09/2017)*

*Não foi minha profissão que influenciou minha saída do Colégio e, sim, a vida, tive que caminhar, ser adulta muito rápido e tive que trabalhar para ganhar logo dinheiro. (Talassa. Entrevista: 17/08/2017)*

*Claro, com certeza. (Gaya. Entrevista: 05/09/2017)*

*Não. Em momento algum. (Atena. Entrevista: 15/08/2017)*

*Sim. (Afrodite. Entrevista: 23/08/2017)*

*Não, mas influenciou a não voltar. (Éris. Entrevista: 15/08/2018)*

*Sim. (Anatole. Entrevista: 17/08/2018)*

Com base nessas respostas, explicita-se que a profissão contribuiu para a evasão escolar. O que fazer para mudar esse quadro? Não se pode fingir que essas pessoas não existem. É preciso que a sociedade, como um todo, deixe de discriminar por idade, deficiência, profissão, raça, cor, credo, etnia, orientação sexual, representação sexual e de gênero, a fim de que

[...] que mostre plenamente seu potencial de educação permanente com o objetivo de garantia do 'direito ao saber e ao conhecimento'. Só assim será possível fazer com que estes sujeitos, que a procuram, tenham direito real a educação a partir de um 'princípio da igualdade de oportunidades' que, durante anos, lhes foi negado. (GHENO, 2012, p. 13).

Esse público, segundo a autora, tem uma forte característica, que é serem sujeitos que em algum período foram excluídos da escola regular, por diversos motivos, supondo, assim, que esses indivíduos sofreram algum tipo de exclusão sociocultural e que pertencem a um grupo social específico. Sendo assim, é preciso que haja políticas públicas específicas para eles.

Durante a pesquisa, percebi que as entrevistadas não só nutriam a vontade de voltar a estudar, mas também já tinham em mente o que fazer. Assim, indaguei delas: “Caso retornassem aos estudos, que curso, faculdade, ensino médio ou profissionalizante fariam?” Eis as respostas:

*Curso profissionalizante na área de depilação, cabelereiro e barbeiro. (Ártemis. Entrevista: 12/09/2017)*

*Gostaria muito de chegar até a reta final, fazer minha faculdade de Turismo seria, realmente, um sonho... (Talassa. Entrevista: 17/08/2017)*

*Gostaria muito de voltar a estudar. Estou até pensando em procurar ajuda para ver o meu problema. (Atena. Entrevista: 15/08/2017)*

*Eu faria de auxiliar de creche. (Afrodite. Entrevista: 23/08/2017)*

*Design de interiores ou moda. (Gaya. Entrevista: 05/09/2017)*

*Faculdade de Marketing. (Éris. Entrevista: 15/08/2018)*

*Técnico em Enfermagem. (Anatole. Entrevista: 17/08/2018)*

A partir das respostas, percebe-se que se faz necessário “[...] desconstruir estereótipos e imaginários negativos disseminados acerca de grupos sociais populares” (SOUSA, 2015, p. 163), pois uma escola terá sucesso se for uma instituição flexível, com novos critérios de convivência entre todos e uma nova política avaliativa para com seus alunos e alunas, respeitando sempre a diversidade dos indivíduos, compreendendo o desenvolvimento de cada um de forma individual, acompanhando e facilitando a construção de um projeto de vida, trazendo novamente a essas pessoas o sentimento de existência e de pertencimento a uma sociedade, fazendo com que elas sintam-se valorizadas.

Na presente pesquisa, constatei que mesmo a prostituição sendo intitulada como "a profissão mais antiga do mundo" pouco se faz para profissionalizar de fato essa prática, tampouco se qualifica o/a profissional que atua nessa área.

Em 2014, o deputado federal Jean Wyllys lançou o Projeto de Lei intitulado "Gabriela Leite", que regulamenta a atividade dos profissionais do sexo. Porém, o Projeto está parado na Câmara dos Deputados sem uma data prevista para apreciação, visto que a maior parte das bancadas é conservadora e não dá a real importância a qualquer tipo de política pública voltada a essa parcela da sociedade.

Quando se pensa em qualificação, não se falar em dados positivos. Contudo, há estados brasileiros como o Piauí onde, em 2008,

A Associação das Profissionais do Sexo, que estão reivindicando cursos de qualificação para mais de 300 filiadas, inspirou a Audiência Pública requerida pela deputada Flora Izabel, PT, que será realizada amanhã, dia 4, às 15 horas, nas Comissões de Administração Pública e Política Social e de Defesa dos Direitos da Mulher, para tratar da política de qualificação profissional desenvolvida [...] 'As profissionais do sexo querem cursos para melhorar as atividades que elas desenvolvem, como de artesanato e reciclagem, mas recebemos diariamente pessoas interessadas em participar de cursos nesta área, daí a necessidade de se debater essa questão na Assembleia Legislativa', explicou Flora Izabel. (ALEPI, 2008, s/p)

Em Petrolina, Pernambuco, em 2015 foram cadastradas 78 mulheres para uma capacitação, em que

O Projeto é desenvolvido em três momentos. O primeiro é o cadastramento que segue até terça-feira (8) e que já conseguiu registrar 78 mulheres na cidade de Petrolina. 'O primeiro momento estamos percorrendo as casas cadastradas e outras que a gente não tinha o

conhecimento e estamos cadastrando uma a uma', conta Farias. Em seguida, serão desenvolvidos trabalhos voltados aos cuidados da mulher e, por fim, orientações sobre a legislação e profissão [...] As profissionais têm acesso ainda as capacitações para qualificação profissional, seja na área desenvolvida ou em outros assuntos de interesse. 'O objetivo não é tirá-las da prostituição, mas oferecer outras possibilidades. Mostrar que tem uma forma de fazer o trabalho com menos danos'. (PEIXINHO, 2015, s/p)

Algumas prostitutas, cansadas de serem ignoradas pela sociedade, organizando-se em associações da categoria, têm promovido ações sociais, educativas e culturais, como

[...] o concurso Miss Prostituta, a Corrida da Calcinha, o ponto de cultura do CIPMAC e o jornal Beijo da Rua. O concurso Miss Prostituta é realizado pela Associação de Prostitutas de Minas Gerais (APROSMIG), desde 2012, com intenção de problematizar o preconceito que recai sobre a mulher prostituta, favorecendo a promoção da autoestima e a assunção da condição de prostituta. A Corrida da Calcinha, organizada pela Associação de Prostitutas da Paraíba (APROS-PB), desde 2007, consiste em corrida cuja largada ocorre na Rua da Areia (zona de prostituição da cidade de João Pessoa), onde as pessoas correm com uma calcinha na cabeça e recebem um bode como premiação. No decorrer do dia, há diversas atividades culturais, tais como shows, leitura de poesia, cinema de rua, peças de teatro, tenda e oficinas de beleza etc. [...] Centro Informativo de Prevenção, Mobilização e Aconselhamento aos Profissionais do Sexo (CIPMAC) como ponto de cultura e a realização de cursos e oficinas de informática, de pintura, de maquiagem, dentre outras, para prostitutas, travestis, michês e seus familiares configura-se como exemplo de ação educativa e cultural desenvolvida pelas prostitutas organizadas. (SOUSA, 2015, p. 164)

Esses eventos têm o propósito de mostrar para os diferentes grupos sociais que as prostitutas existem e fazer com que todos interajam. Porém, “cabe ressaltar, conforme depoimento da coordenadora do CIPMAC, que essas oficinas não têm intenção de retirar essas pessoas da atividade, mas sim, gerar renda alternativa aos profissionais do sexo nos momentos em que a demanda por serviços sexuais é baixa na cidade de Campina Grande (PB)” (SOUSA, 2015, p. 164).

Mesmo com essas iniciativas, é possível observar que ainda é muito pouco quando o tema se volta para a educação dessa classe trabalhadora, que também paga os impostos como todas as outras, porém é invisibilizada e silenciada.

## CONSIDERAÇÕES POSSÍVEIS

Nesta pesquisa, pude observar os diversos momentos da prostituição na sociedade e os estigmas em torno dela. Algumas sociedades já a aceitaram e outras não, o que depende do tempo e da localização.

Mesmo considerada como “a profissão mais antiga do mundo”, no Brasil, a prática não é regulamentada como profissão, o que faz com que as prostitutas, ora sejam vistas como profissionais, ora como “mulheres de vida fácil”. Isso cria um lugar de exclusão social, não havendo a garantia de direitos a essas pessoas.

Para haver o pleno exercício da cidadania, faz-se indispensável que todas as pessoas, sem distinção, vivenciem seus dias, fazendo valer seus direitos e deveres dignamente. É necessário fazer com que a educação se torne acessível a todas as pessoas, em especial, aos grupos socialmente excluídos, pois a educação tem com tarefa primordial a desconstrução de tabus, preconceitos e valores reversos que foram construídos ao longo da formação das sociedades.

## REFERÊNCIAS

AFONSO, M. L.; SCOPINHO, R. A. **Prostituição**: uma história de invisibilidade, criminalização e exclusão. Florianópolis, 2013. Disponível em: <[http://www.fg2013.wwc2017.eventos.dype.com.br/resources/anais/20/1372969868\\_ARQUIVO\\_versaofinalparafazendogenero.pdf](http://www.fg2013.wwc2017.eventos.dype.com.br/resources/anais/20/1372969868_ARQUIVO_versaofinalparafazendogenero.pdf)> Acesso em: 26 set. 2018.

AFONSO, M. L. **Regulamentar pra quem(m)?** As representações sociais de prostitutas sobre a regulamentação da “profissão”. São Paulo: São Carlos, 2014. (Dissertação de Mestrado em Psicologia). Disponível em: <<https://repositorio.ufscar.br/bitstream/handle/ufscar/6057/6238.pdf?sequence=1&isAllowed=y>>. Acesso em: 26 set. 2018.

ALVES, G. M. **Saberes presentes no currículo escolar de uma escola do campo de tempo integral**: laços, entrelaçamentos e tensionamentos. 2015. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Católica Dom Bosco – UCDB, Campo Grande, 2015. Disponível em: <<https://site.ucdb.br/public/md-dissertacoes/16903-gisele-morilha-alves.pdf>> Acesso em: 26 set. 2018.

AQUINO, P. S.; XIMENES, L. B.; PINHEIRO, A. K. B. Políticas públicas de saúde voltadas à atenção à prostituta: breve resgate histórico Direitos Humanos e Prostituição Feminina. **Revista Enfermagem em Foco**, Ceará, 2010. Disponível em: file:///C:/Users/ead01/Downloads/4-7-1-SM.pdf> Acesso em 26 set. 2018.

BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. **Investigação Qualitativa em Educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto – Portugal. Porto Editora, 1994.

BRASIL. Lei n. 9.263, de janeiro de 1996. Regula o § 7º do art. 226 da Constituição Federal, **Do Planejamento Familiar**. Brasília/ DF, jan. 1996. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L9263.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9263.htm)> Acesso em: 12 abr. 2018.

BRASIL. CBO N 5198 – 05 - PROFISSIONAIS DO SEXO, 2002. Disponível em: <<http://www.ocupacoes.com.br/cbo-mte/519805-profissional-do-sexo>> Acesso em: 12 de abr. 2018.

BRASIL. Lei n. 98, de fevereiro de 2003. Suprime os arts. 228, 229 e 231 do Código Penal. **Exigibilidade de pagamento por serviço de natureza sexual**. Rio de Janeiro, fev. 2003. Disponível em: <<http://www.camara.gov.br/sileg/integras/114091.pdf>> Acesso em: 09 jun. 2018.

BRASIL. Projeto de Lei n. 4211/12, de outubro de 2012. **Regulamenta a atividade dos profissionais do sexo**. Rio de Janeiro, 2012. Disponível em: <[https://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/prop\\_mostrarintegra?codteor=1012829](https://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra?codteor=1012829)> Acesso em: 14 jun. 2018.

BRASIL. Art. 205, Constituição Federal, **Da Educação**. Brasília/DF, 1988. Disponível em: <[https://www.senado.leg.br/atividade/const/con1988/CON1988\\_05.10.1988/art\\_205\\_.asp](https://www.senado.leg.br/atividade/const/con1988/CON1988_05.10.1988/art_205_.asp)> Acesso em: 14 jun. 2018.

CECCARELLI, P. R. Prostituição – Corpo como mercadoria. **Revista Mente & Cérebro – Sexo**, v.4 (edição especial) Minas Gerais, dez. 2008. Disponível em: <[http://www.cpaqv.org/socioantrop/corpo\\_prostituicao.pdf](http://www.cpaqv.org/socioantrop/corpo_prostituicao.pdf)> Acesso em: 26 set. 2018.

FERNANDES, D. F. **Inclusão escolar**: a socialização no ambiente escolar. Disponível em: <<http://centraldeinteligenciaacademica.blogspot.com/2014/09/daria-ferreira-fernandes-defesa.html>>. Acesso em: 04 de junho de 2018.

GHENO, G. **Outro olhar sobre a evasão**: O caso neeja Paulo Freire. Porto Alegre, 2012. (Trabalho de Conclusão de Curso de Especialização de Educação de Jovens e Adultos e Educação de Privados de Liberdade- UFRGS). Disponível em: <<https://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/108386/000948521.pdf?sequence=1>> Acesso em: 26 set. 2018.

GOFFMAN, E. **Estigma**: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada. Tradução de Mathias Lambert. Rio de Janeiro: LTC, 1988. Disponível em: <<http://www.aberta.senad.gov.br/medias/original/201702/20170214-114707-001.pdf>> Acesso em: 26 set. 2018.

MOURA, A. D. A. **Educação em saúde com prostitutas na prevenção das DST/AIDS**: Reflexão à luz de Paulo Freire. Fortaleza, 2007. (Dissertação de Mestrado em Enfermagem da Universidade Federal do Ceará) Disponível em: <<file:///C:/Users/ead01/Documents/disserta%C3%A7%C3%A3o%20MOURA.pdf>>. Acesso em: 26 set. 2018.

OLIVEIRA, A. M. **A prostituição infantil e a psicanálise**. Bahia, 2016. Disponível em: <<http://www.psicologia.pt/artigos/textos/TL0388.pdf>> Acesso em 26 set. 2018.

PASSAMANI, G. **“É ajuda, não é prostituição”**. Sexualidade, envelhecimento e afeto entre pessoas com condutas homossexuais no Pantanal de Mato Grosso do Sul. Mato Grosso do Sul.

2017. Disponível em: < [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0104-83332017000300502&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-83332017000300502&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt)> Acesso em: 26 set. 2018.

SANTO, V. G. **Prostitutas mães e a educação de seus filhos**: Corpo, cena, e discurso no centro de Fortaleza-CE. Ceará, 2011. (Dissertação de Mestrado em Educação – Universidade Federal do Ceará). Disponível em: [http://www.repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/3274/1/2011\\_Dis\\_VGSANTOS.pdf](http://www.repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/3274/1/2011_Dis_VGSANTOS.pdf) Acesso em: 26 set. 2018.

SILVA, D. O. **(re) Construindo saberes a cerca da escolaridade de jovens mulheres em situação de prostituição no centro de Teresina-PI**. Piauí, 2007. Disponível em: [http://www.editorarealize.com.br/revistas/fiped/trabalhos/Trabalho\\_Comunicacao\\_oral\\_idinscrito\\_1901\\_2d753d0ca705c8923620608d16f8f095.pdf](http://www.editorarealize.com.br/revistas/fiped/trabalhos/Trabalho_Comunicacao_oral_idinscrito_1901_2d753d0ca705c8923620608d16f8f095.pdf) Acesso em 26 set. 2018.

SILVA, S. **Novo olhar**: Mulheres prostituídas. São Paulo, 2008. (Trabalho de Conclusão de Curso em Pedagogia – Universidade São Marcos) Disponível em: < [http://www.hermanasoblatas.org/wp-content/uploads/2017/04/Novo-olhar-Mulheres-Prostitu%C3%ADas\\_Ir.\\_Sirley.pdf](http://www.hermanasoblatas.org/wp-content/uploads/2017/04/Novo-olhar-Mulheres-Prostitu%C3%ADas_Ir._Sirley.pdf)> Acesso em 26 set. 2018.

SOUSA, F. R. **Ações educativas desenvolvidas por prostitutas organizadas**: tecendo confiança e autonomia. Salvador, 2015. Disponível em < <file:///C:/Users/ead01/Downloads/1322-3253-1-SM.pdf>> Acesso em 26 set. 2018.

SOUSA, R. Disponível em: <https://historiadomundo.uol.com.br/idade-contemporanea/a-prostituicao-no-seculo-xix.htm> Acesso em: 11 de abril de 2018.

TREINTA, F. T; FILHO, J. R. F; SANT'ANNA A. P; RABELO, L. M. **Metodologia de pesquisa bibliográfica com a utilização de método multicritério de apoio à decisão**. Rio de Janeiro, 2011. Disponível em:< [http://www.scielo.br/pdf/prod/v24n3/aop\\_prod0312.pdf](http://www.scielo.br/pdf/prod/v24n3/aop_prod0312.pdf)> Acesso em: 26 set. 2018.

## MÍDIAS SOCIAIS CONSULTADAS

Agência Brasil: Projeto que regulamenta atividade de profissionais do sexo está parado na Câmara. Disponível em: <<http://agenciabrasil.ebc.com.br/direitos-humanos/noticia/2016-03/projeto-que-regulamenta-atividade-de-profissionais-do-sexo-esta>> Acesso em: 4 jun. 2018.

A prostituição no século XIX. Disponível em: <<https://historiadomundo.uol.com.br/idade-contemporanea/a-prostituicao-no-seculo-xix.htm>> Acesso em: 11 abr. 2018.

Blog Era do Conhecimento: site dedicado a trocas de conhecimentos. Disponível em: <<https://eradoconhecimentoblog.wordpress.com/2015/10/24/a-prostituicao/>> Acesso em: 10 maio 2018.

Blog Organização das Nações Unidas – BR: ONU pede ação conjunta para acabar com formas modernas de escravidão. Disponível em: <<https://nacoesunidas.org/onu-pede-acao-conjunta-para-acabar-com-formas-modernas-de-escravidao/>> Acesso em: 30 abr. 2018.



G1 PETROLINA. Projeto cadastra e faz capacitação de profissionais do sexo em Petrolina, PE. Disponível em: <<http://g1.globo.com/pe/petrolina-regiao/noticia/2015/12/projeto-cadastra-e-faz-capacitacao-de-profissionais-do-sexo-em-petrolina-pe.html>> Acesso em: 4 jun. 2018.

Nexo: Pílula anticoncepcional: da revolução sexual à revisão de seu uso. Disponível em: <<https://www.nexojournal.com.br/explicado/2017/09/15/P%C3%ADlula-anticoncepcional-da-revolu%C3%A7%C3%A3o-sexual-%C3%A0-revis%C3%A3o-de-seu-uso>> Acesso em: 4 jun. 2018.

O CRIME DE TRÁFICO DE MULHERES: A EXPORTAÇÃO SEM FRONTEIRAS PARA FINS LIBIDINOSOS. Disponível em: <[https://www.jurisway.org.br/v2/dhall.asp?id\\_dh=14181](https://www.jurisway.org.br/v2/dhall.asp?id_dh=14181)> Acesso em: 4 jun. de 2018.

Proposta regulamenta atividade de profissionais do sexo. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/camaranoticias/noticias/TRABALHO-E-PREVIDENCIA/428344-PROPOSTA-REGULAMENTA-ATIVIDADE-DE-PROFISSIONAIS-DO-SEXO.html>> Acesso em: 4 jun. 2018.

TRABALHO SEXUAL entre a conquista de direitos e o processo de vitimização. Disponível em: <<http://novosdebates.abant.org.br/index.php/numeros-anteriores/v2n1/forum-v2n1/145-v2-n1/forum-v2n1/193-trabalho-sexual-entre-a-conquista-de-direitos-e-o-processo-de-vitimizacao>> Acesso em: 16 set. 2018.

180 graus. Profissionais do Sexo estão reivindicando cursos de qualificação para mais de 300 filiações. Disponível em: <<https://180graus.com/politica/profissionais-do-sexo-querem-qualificacao-profissional-14102>> Acesso em: 4 jun. 2018.

# TRANSGÊNEROS: A VIDA PARA ALÉM DA IDENTIDADE<sup>20</sup>

Rodrigo Batista Torraca

## INTRODUÇÃO

Os sujeitos já nascem com o sexo determinado, considerando que desde os brinquedos até as escolhas dos temas das festas infantis embalam a nova rotina dos pais ao orientar as escolhas das crianças de acordo com as determinações sociais. Quando a criança começa a andar com as próprias pernas, mostra os primeiros sinais de sua identidade e desenvolvimento. Quando o menino diz que não gosta de bola e prefere brincar com bonecas, se inicia um drama familiar. Podemos afirmar, então, que a simples escolha de um brinquedo ou outro, a cor de uma roupa ou qualquer questão representa quem o sujeito é?

Temáticas relacionadas a esse assunto tem sido pauta de grandes discussões, pois a sociedade incentiva algumas orientações e identidades enquanto discrimina outras e, por isso, os pais de uma criança costumam incentivar ou reprimir determinadas manifestações de sexualidade a partir das normas culturais com as quais eles concordam, construindo o primeiro ambiente das crianças antes que elas façam suas próprias escolhas. Sendo assim, todo o pressuposto da identidade sexual é pautado, primariamente, nas construções sociais sobre o gênero.

Nessa perspectiva, a identidade de gênero pode ser compreendida como a maneira em que o sujeito se reconhece entre o binarismo masculino e feminino ou, ainda, não se enquadra nessa divisão. Não há, portanto, uma exclusividade somente relacionada ao sexo biológico, à orientação sexual, às saias ou às calças. Há, sim, uma relação com o indivíduo, com sua construção subjetiva a partir da dinâmica social, sobre como tudo isso tem impacto sobre ele e o papel que este ocupa na sociedade. Isso porque o sexo nos remete, de modo simplista, a uma categoria biológica, enquanto o gênero é social, construído pelas diferentes culturas. Portanto, o que importa na definição do que é ser homem ou mulher não são somente os cromossomos ou a conformação genital, mas também a autopercepção e a forma como o indivíduo se expressa socialmente; o gênero vai além do sexo.

---

<sup>20</sup> Este artigo é uma versão ampliada e revisada do Trabalho de Conclusão de Curso de Psicologia, orientado pelo Prof. Dr. Jeferson Renato Montreozol e defendido em 2017 na Faculdade UNIGRAN Capital.

Na nossa sociedade, pessoas com identidade destoante do gênero associado ao seu sexo sofrem discriminação e violência, e quem não é heterossexual ou se representa com uma identidade coerente com o gênero relacionado ao seu sexo vivem em um mundo hostil. Isso ocorre por motivos que vão além do controle do indivíduo: tanto a orientação sexual quanto a identidade de gênero não são escolhas; uma pessoa pode disfarçar seus sentimentos ou tentar obedecer a certo padrão de sexualidade para ser mais aceito ou mesmo evitar punições. O problema é que isso muitas vezes leva a anos de sofrimento, frustração e mesmo ao suicídio. Expressar sua sexualidade é parte fundamental do desenvolvimento psicológico saudável de qualquer pessoa.

A sexualidade humana há muito vem sendo vivenciada em suas inúmeras formas de manifestação, embora estas sejam, muitas vezes, vetadas pelas normas e determinantes morais da sociedade. Assim, desenvolver-se e constituir-se para além dos ditames impostos social e culturalmente finda por (re)criar sujeitos identificados apenas por esta perspectiva, isto é, o gay, a lésbica, a travesti, o transexual, cindindo o sujeito de toda a potencialidade de sua existência.

No presente trabalho, nosso objetivo é compreender como, no processo de desenvolvimento das relações sociosexuais, os sujeitos que transitam entre os gêneros têm sua existência pautada exclusivamente no aspecto da identidade de gênero, apartado da ampla dinâmica de constituição psíquica. O sujeito torna-se apenas sujeito de sua própria sexualidade: o transgênero é apenas o transgênero, deixando de ser reconhecido como pessoa de múltiplas potencialidades.

Para tanto, o leitor terá na primeira parte conceitos que elucidam questões biológicas relacionadas aos pressupostos do gênero, do sexo e da sexualidade. Na segunda parte, discutimos as questões socioculturais que permeiam a construção das identidades do sujeito e suas implicações. A partir dessas discussões, na terceira parte, trataremos das questões identitárias do indivíduo, discutindo as identidades transgênero, porém, sem questionar por que transicionam, demonstrando que identidade é um constructo social, e que a vida dos sujeitos transgêneros deve ser considerada em sua totalidade, complexidade, indo para além de sua constituição de identidade sexual e/ou de gênero. Nesse sentido, além de revisão bibliográfica, foi realizada uma entrevista no dia 8 de setembro de 2018 com duas mulheres transgênero, aqui chamadas de “Ewy” e “Allyne”, com 30 e 26 anos, respectivamente, ambas com ensino médio completo, colaboradoras de uma empresa de *call center* de Campo Grande, Mato Grosso do Sul.

## OS PRESSUPOSTOS DO GÊNERO: SEXO E SEXUALIDADE

A partir do nascimento, temos nosso gênero designado pelo simples fato da observação de nossa genitália. A presença ou não de pênis é o que define tal designação e assim começam as expectativas e as cobranças que giram em torno desse gênero: cor de roupas, corte de cabelo, brinquedos, temas de festa, entre outras coisas. Meninas são preparadas desde cedo para cuidar da casa, serem sensíveis, educar os filhos. Meninos brincam de carrinho, simulam brigas e assim por diante.

Alguns autores como Laqueur (1989), Costa (1995), Badinter (1996) e Almeida (*apud* SILVA, 2000) apontam que quando falamos da relação entre sexo e gênero não existe um referente maior ou exclusivo da sexualidade: existem muitas coisas, estados de coisas e eventos que concordamos em chamar de sexo. Contudo, na linguagem usual, falar de sexo significa falar de qualquer coisa com contornos visíveis e que pode ser entendida por meio de definições pragmáticas exaustivas.

Sendo assim, o primeiro ponto a ser ressaltado é o de que o sexo é um nome dado às coisas diversas que aprendemos a reconhecer como sexuais de diversas maneiras. Certas coisas sexuais podem ser mostradas, como por exemplo, as descrições médico-fisiológicas do aparelho genital. Outras, como descrições de sensações corporais, são reconhecidas pela experiência e pelas interpretações, como o orgasmo, que aprendemos que é algo sexual.

Laqueur (1989) assevera que como descrições de sentimentos afetivos ou amorosos são realidades linguísticas não podem ser mostradas, sendo que o suporte corporal é absolutamente dispensável como critério do uso correto dos termos ou expressões. Outras condições, como regras de parentesco e valorização moral de condutas, dependem do conhecimento prático ou abstrato de instituições culturais e sociais complexas, sem relação direta com atos e condutas observáveis.

Somos levados, então, a perguntar: quando usamos a expressão "pessoas do mesmo sexo", qual é o conceito de sexo que nos leva a essa utilização como um dado perceptivo incontestável, automático e irrefutável? Existem culturas, por exemplo, onde o que reconhecemos como sendo atos sexuais não exigem a noção de sexo como alguma coisa diferente e separada das práticas sexuais. "Aquilo que entre nós é o fator comum a todos os atos sexuais, ou seja, o que pensamos que uniformiza, unifica e identifica os atos sexuais como qualquer coisa da ordem do sexo pode inexistir em certas sociedades" (LAQUEUR, 1989, p. 27).

Laqueur (1989) nos traz a ideia de que uma segunda característica do sexo subjacente às discussões sobre a condição transgênera é a propriedade de ser dividido em dois: o sexo do homem e o sexo da mulher. Essa característica é a mais importante para nossos propósitos, posto que fundamenta a ideia de heterossexualidade e de homossexualidade.

No vocabulário sexual moderno, o sexo não somente é tido como alguma coisa separada, maior e mais essencial do que suas manifestações, ou seja, as práticas sexuais, como também é percebido como imediata e naturalmente dividido em dois. Fazemos do sexo algo correlato ao dimorfismo dos organismos humanos. Aprendemos que nascemos machos e fêmeas e que machos e fêmeas são radicalmente diferentes do ponto de vista sexual, por uma imposição das leis biológicas.

Guellity (2014) observa que, segundo a Biologia, a determinação do sexo do indivíduo se dá no momento da fecundação. Nos mamíferos, os machos são heterogaméticos e as fêmeas são homogaméticas, isto é, nas espécies com sistemas XY e XO de determinação do sexo, durante a meiose de uma célula feminina XX, é originado um único tipo de gameta que é portador de um conjunto de autossomos e um cromossomo sexual X. Porém, na meiose de uma célula masculina, são originados dois tipos de espermatozoides: no sistema XY, 50% dos espermatozoides têm cromossomo X e 50% têm cromossomo Y, enquanto no sistema XO 50% têm cromossomo X e 50% não têm cromossomo sexual. Nesses sistemas, as fêmeas formam apenas um tipo de gameta em relação ao cromossomo sexual (X ou O), e por isso é chamado de sexo homogamético. Já nos machos, podem ser formados dois tipos de gametas, X ou Y, e por isso é chamado de sexo heterogamético. Assim, a determinação do sexo em mamíferos se estabelece pelo arranjo formado entre o cromossomo X originário da fêmea e o cromossomo X ou Y do gameta masculino (GUELLITY, 2014).

Então, naturalmente a cronologia da diferenciação sexual segue com o estabelecimento do sexo cromossômico, seguido do desenvolvimento das gônadas, que desencadeará o desenvolvimento do sexo característico. Apesar de não estar, ainda, completamente estabelecido o mecanismo genético de controle sexual, sabe-se que alguns genes são fundamentais para o processo de diferenciação gonadal e fenotípica.

O sexo do indivíduo, portanto, é determinado no momento da fertilização. Porém, o processo de diferenciação sexual ocorrerá apenas algum tempo depois. Esse período é variável entre as espécies animais, sendo bastante precisa dentro da mesma espécie. Em ratos, por

exemplo, o processo de diferenciação gonadal começa aos 13,5 dias após a fertilização. Em humanos e bovinos esse fenômeno tem início na sétima semana de vida (GUELLITY, 2014).

Se partirmos do conceito histórico, até o século XVIII, o pensamento ocidental não representava, assim como representava o sexo, a sexualidade humana como bipolar e originalmente dividida entre sexualidade masculina e feminina. Laqueur (1989) aponta que o modelo de bissexualidade original dos humanos é relativamente recente em nossa história. Até o século XVIII aproximadamente, a concepção científica dominante da sexualidade era a do *one-sex-model*. Nesse modelo, que dominou o pensamento anatômico por dois milênios, a mulher era entendida como sendo um homem invertido. “O útero era o escroto feminino, os ovários eram os testículos, a vulva era um prepúcio e a vagina era um pênis” (LAQUEUR, 1989, p. 94).

O autor ainda aponta que havia um modelo metafísico ideal do corpo humano, em que o grau de perfeição era alcançado pelo homem. O modelo de perfeição estava representado na anatomia masculina, em que a regra fálica distinguia perfeitamente o domínio de superioridade masculina e de inferioridade feminina. A mulher era um homem invertido e inferior. A forma feminina do sexo era uma mostra de inferioridade na escala de perfeição metafísica. Faltava à mulher a força e a intensidade do calor vital, responsável pela evolução do corpo até o estágio do macho.

Foi apenas na passagem do século XVIII para o século XIX que sensíveis mudanças passaram a ocorrer, como a queda do conceito de unicidade e de perfeição do corpo masculino para o *two-sex-model* (BIRMAN, 1997; COSTA, 1995; BADINTER, 1993; ALMEIDA *apud* SILVA, 2000). A partir de então, o sexo político-ideológico passa a ordenar a oposição e a descontinuidade sexuais do corpo, justificando e impondo “[...] diferenças morais aos comportamentos femininos e masculinos, de acordo com as exigências da sociedade burguesa, capitalista, individualista, nacionalista, imperialista e colonialista implantada nos países europeus” (COSTA, 1995, p. 110-111).

De homem invertido, a mulher passou então a ser o inverso do homem ou sua forma complementar. Apesar disso, as consequências morais advindas dessa mudança de postura manteriam ainda a inferioridade da mulher no conflito entre as esferas pública e privada, inseridas nesse conceito do mundo e na importância da nova ordem político-econômica do novo estado burguês (COSTA, 1995).

Parker (*apud* COSTA, 1995, p. 59) enfatiza esse pensamento ao reconhecer que

[...] as atividades do homem eram dirigidas para o mundo social mais amplo da economia, política e interações sociais, além do âmbito da família, enquanto os de sua mulher eram rigidamente restringidos, limitavam-se ao mundo doméstico da própria família.

No entanto, o discurso da naturalização das relações e a bissexualização originária dos sexos também ressaltaram o domínio do masculino sob o feminino, sobretudo se referindo à inferioridade da mulher enquanto fragilidade do corpo (ossos e nervos) e, posteriormente, ao prazer erótico. A mulher seria mais frágil, desprovida de calor vital e teria então menos privilégios que os homens. A concepção da mulher, portanto, havia mudado, porém, isso não implicava na saída do patamar de inferioridade em que costumeiramente fora colocada. A mudança de concepção veio apenas reiterar a supremacia masculina e não (e)levar a mulher a um patamar de maior prestígio (PARKER *apud* COSTA, 1995).

Com a chegada do século XIX o culto à masculinidade será uma decorrência direta da mudança da concepção biológica para a político-econômica, social e de gênero conforme afirma Laqueur (*apud* COSTA, 1995): primeiramente veio a reprodução das desigualdades sociais e políticas entre homens e mulheres, justificada pela norma natural do sexo; em seguida, o que era efeito tornou-se causa. A diferença dos sexos passou a fundar a diferença de gêneros masculino e feminino que, de fato, historicamente a antecederam. O sexo autonomizou-se e ganhou o estatuto de fato originário. “Revolucionários, burgueses, filósofos, moralistas, socialistas, sufragistas e feministas, todos estavam de acordo em especificar as qualidades morais, intelectuais e sociais dos humanos, partindo-se da diferença sexual entre homens e mulheres” (LAQUEUR *apud* COSTA, 1995, p. 128).

### O Gênero enquanto Construto Sociocultural e suas Relações

Grossi (2015, p. 23) afirma que o conceito de gênero nos foi trazido por pesquisadoras norte-americanas que passaram a usar a categoria *gender* para falar das “[...] origens exclusivamente sociais das identidades subjetivas de homens e mulheres”. Devemos, porém, compreender que a ênfase dada à origem social das identidades subjetivas não foi realizada de forma gratuita. De fato, não existe uma determinação natural dos comportamentos de homens e de mulheres, apesar das inúmeras regras sociais baseadas numa suposta determinação biológica diferencial dos sexos usadas nos exemplos mais corriqueiros, tais como em determinadas frases do senso comum: mulher não pode levantar peso ou homem não tem jeito para cuidar de criança. A autora esclarece que a antropologia feminista tem mostrado que essa



explicação da ordem natural não passa de uma formulação ideológica que serve para justificar os comportamentos sociais de homens e mulheres em determinada sociedade.

No caso das sociedades ocidentais, a visada biológica tem um grande peso ideológico, pois aprendemos que a Biologia é uma ciência e que, portanto, tem valor de verdade. Porém, a ciência que aprendemos desde a escola reflete os valores construídos no Ocidente desde o final da Idade Média, os quais retratam apenas uma parte do social: a dos homens, brancos e heterossexuais. Aprendemos que Homem com H maiúsculo se refere à humanidade como um todo, incluindo nela homens e mulheres. No entanto, Grossi (2015) ressalta o fato de que os estudos de gênero têm mostrado que, em geral, a ciência está falando apenas sob o ângulo masculino e que não foi por acaso que, durante séculos, havia poucas cientistas mulheres.

No Ocidente, o conceito de gênero caminha lado a lado ao de sexualidade, o que promove uma imensa dificuldade no senso comum de separar a problemática da identidade de gênero das questões da sexualidade. Devemos compreender que o gênero se constrói na relação homem/mulher, uma vez que não existe indivíduo isolado, independente de regras e de representações sociais (HÉRITIER *apud* GROSSI, 2015).

Scott (*apud* GROSSI, 2015), em definição da categoria gênero, nos mostra que o gênero é uma categoria historicamente determinada que não apenas se constrói sobre a diferença de sexos, mas, acima de tudo, uma categoria que serve para dar sentido a essa diferença.

Levando em conta essas definições, em termos gerais gênero é uma categoria usada para pensar as relações sociais que envolvem homens e mulheres, relações historicamente determinadas e expressas pelos diferentes discursos sociais sobre a diferença sexual.

Ora, o indivíduo não pode ser pensado sozinho: ele só existe em relação. Basta que haja relação entre dois indivíduos para que o social já exista e que não seja nunca o simples agregado dos direitos de cada um de seus membros, mas um arbitrário constituído de regras em que a filiação (social) não seja nunca redutível ao puro biológico (HÉRITIER *apud* GROSSI, 2015, p. 228).

Gênero, portanto, serve para determinar tudo que é social, cultural e historicamente determinado no tocante ao sexo. Contudo, nenhum indivíduo existe sem relações sociais, isso desde que se nasce. Sendo assim, quando nos referimos ao sexo, agimos de acordo com o gênero associado ao sexo daquele indivíduo com o qual interagimos.

Grossi (2015) ressalta ainda que podemos (e devemos) modificar cotidianamente aquilo que é esperado dos indivíduos, pois o gênero é algo que está permanentemente em mudança, e todos os nossos atos ajudam a reconfigurar as representações sociais de feminino e de

masculino. A resignificação do gênero acontece em todas as sociedades do planeta, o tempo todo, pelas interações concretas entre indivíduos do sexo masculino e feminino. Por isso, diz-se que o gênero é mutável.

Por 'gênero', eu me refiro ao discurso sobre a diferença dos sexos. Ele não remete apenas a ideias, mas também a instituições, a estruturas, a práticas cotidianas e a rituais, ou seja, a tudo aquilo que constitui as relações sociais. O discurso é um instrumento de organização do mundo, mesmo se ele não é anterior à organização social da diferença sexual. Ele não reflete a realidade biológica primária, mas ele constrói o sentido desta realidade. A diferença sexual não é a causa originária a partir da qual a organização social poderia ter derivado; ela é mais uma estrutura social movediça que deve ser ela mesma analisada em seus diferentes contextos históricos (SCOTT *apud* GROSSI, 2015, p. 15).

Quando falamos de sexo, referimo-nos apenas à dois sexos: homem e mulher (ou macho e fêmea, em termos biológicos), dois sexos morfológicos sobre os quais apoiamos nossos significados do que é ser homem ou ser mulher. Mas, antes de entrarmos nesta reflexão, apresentaremos a diferença entre os conceitos de papéis de gênero e identidade de gênero.

Ewy, uma de nossas entrevistadas, explica porque, em seu ambiente de trabalho, se apresenta por meio de uma forma masculina apesar de reconhecer e se apresentar como mulher cotidianamente:

*Eu faço isso justamente pela falta de segurança em me apresentar como eu realmente sou. É como que um protesto, dizendo que não se deve sexualizar alguém no ambiente de trabalho, e porque, mesmo como uma figura masculina, me sinto mulher. Afinal, uma mulher não pode se vestir com roupas de homem e continuar mulher? No final das contas me sinto bem, feliz e satisfeita comigo mesma. Ninguém tem uma vida perfeita, a minha também não poderia ser diferente (EWY. Entrevista: 8 set. 2018).*

A orientação sexual e a identidade sexual ou de gênero dos indivíduos são o resultado de um constructo social. Portanto, não existem papéis sexuais essencial ou biologicamente inscritos na natureza humana. O que existe são formas socialmente variáveis de desempenhar um ou vários papéis sexuais (GROSSI, 2015).

O conceito de papel social aqui é entendido no sentido que se usa nas representações teatrais, ou seja, é a representação de um personagem. Assim, tudo aquilo que é associado ao sexo biológico fêmea ou macho em determinada cultura é considerado papel de gênero. Esses papéis mudam de uma cultura para outra.

Alguns estudos antropológicos, como os de Mead (*apud* RODRIGUES, 2012), objetivam estudar a diversidade cultural humana. Eles nos têm mostrado que os papéis de gênero são diferentes de um lugar para outro do planeta. Em seu estudo **Sexo e Temperamento**, Mead (*apud* RODRIGUES, 2012) relata que em uma ilha da Nova Guiné três tribos já atribuíam papéis diferentes para homens e mulheres. Agressividade e passividade, por exemplo, comportamentos que na cultura ocidental estão fortemente associados, respectivamente, a homens e a mulheres, quase como uma determinação biológica, entre aquelas tribos eram associados de outra forma. Num daqueles grupos, homens e mulheres eram cordiais e dóceis; no outro, ambos eram agressivos e violentos; e no terceiro, as mulheres eram aguerridas, enquanto os homens eram mais passivos e caseiros.

O estudo de Mead serviu de estopim para diversas pesquisas posteriores, mostrando que os papéis atribuídos a homens e a mulheres não eram sempre os mesmos. O que acontecia até muito recentemente era que muitos antropólogos olhavam para outras culturas com sua visão ocidental, contexto em que as mulheres são vistas culturalmente como passivas, o que os impedia de perceber variantes culturais do comportamento de homens e de mulheres. Contudo, além de mudarem de uma cultura para outra, os papéis associados a machos e a fêmeas também mudam no interior de uma mesma cultura. No caso da cultura ocidental, podemos observar a importância dos movimentos sociais da segunda metade do século XX para a transformação de modelos esperados até então para homens e mulheres – modelos que se consolidaram no Ocidente com o Iluminismo e com a Revolução Francesa.

Outro aspecto importante nas discussões sobre gênero é a identidade de gênero, conceito um pouco mais complexo, porque remete à constituição do sentimento individual de identidade, isto é, como o indivíduo se reconhece no mundo. Laqueur (1989) sustenta que não há qualquer conhecimento específico da diferença sexual em termos históricos a partir de fatos indiscutíveis sobre os corpos. Diante disso, ele pretende demonstrar, com base em evidências históricas, que quase tudo que se quer dizer sobre sexo, de forma que o sexo seja compreendido, já contém em si uma reivindicação sobre gênero.

Nessa perspectiva, Butler (2012) desenvolve os pressupostos da teoria *queer* (a *Queer theory*), que afirma que a orientação sexual e a identidade sexual ou de gênero dos indivíduos são resultado de um constructo social e que, portanto, não existem papéis sexuais essencial ou biologicamente inscritos na natureza humana; existem formas socialmente variáveis de desempenhar um ou vários papéis sexuais. Atualmente, o gênero é tido como categoria

histórica, social e culturalmente construída, sendo assumido individualmente através de papéis, gostos, costumes, comportamentos e representações. O indivíduo que não se reconhece dentro do gênero designado, através dessas categorias, busca (re)conhecer-se.

Com base nessas reflexões, perguntamos às nossas interlocutoras Ewy e Allyne: "quando você se percebeu transgênero?"

*Ah, logo na infância. Sempre agi e sempre fui tratada como uma menina, garota e agora, mulher. Inclusive entre os meus amigos isso sempre foi muito natural. Meus amigos de infância, ainda crianças, sempre me trataram como uma garota (EWY. Entrevista: 8 set. 2018).*

*Na verdade, nem sempre me identifiquei como uma mulher. No começo há muitas dúvidas, cabeça fica confusa [...] porém, sempre soube que era 'diferente' dos padrões, mas não que me tornaria uma mulher, ao se passar os anos fui percebendo que não me aceitava mais naqueles padrões, então com 13 para 14 anos fui mudando minhas vestes e comecei a entender que eu era uma menina não um menino!(ALLYNE. Entrevista: 8 set. 2018).*

Butler (2012) ressalta que o gênero precisa ser assumido pela pessoa, mas isso não acontece num processo de escolha e sim de construção e de disputas de poder, porque, afinal, o sistema de gêneros é hierárquico e conta com essas relações. Portanto, nessa perspectiva as identidades de gênero abrangem a complexidade humana e, como a autora propõe, devem fugir do binarismo exclusivo entre homem e mulher. Existem pessoas que se identificam com mais de um gênero, as transgêneros; as com gênero fluido, com as *drag queens*; e o *genderqueer*, que abre perspectivas para novas formas de ser.

### **A transgeneridade enquanto fenômeno e o transgênero enquanto sujeito.**

Toledo (2011) diz que a emergência da visibilidade de novas identidades sexuais e de gêneros na contemporaneidade tem provocado um grande desconforto nos discursos e referências que norteiam os padrões sociais, políticos e culturais, bem como de conceituação teórica e científica. Denominações e/ou definições surgem a todo o momento, tais como, LGBTTT (lésbicas, gays, bissexuais, travestis, transexuais e transgêneros), o que desestabiliza e apavora os viciados em identidades e desejosos de normas. Essa sigla ganha sentido e se insere na agenda internacional de defesa dos direitos sexuais e humanos, agregando outras letras de acordo com as demandas da organização social e política de cada país, pedindo

reconhecimento e emancipação para suas diversidades, como é o caso da inclusão da letra “i” para designar o sujeito intersexual, ou ainda da letra “q”, para a expressão *queer*.

Segundo Toledo (2011), a emergência da visibilidade das expressões que se diferenciam entre si marca características específicas que solicitam cuidados quanto a suas conceituações, pois nenhuma expressão identitária pode ser tomada como absoluta e/ou verdadeira, nem como referência para comparações binárias, de modo a evidenciar a necessidade de pontuações sempre orientadas pelo contexto sócio-histórico e político nos quais são produzidas.

De maneira pontual, temos proposto como ponto de partida conceitual para as expressões travestis, transexuais e transgêneros definições que se apresentam sempre em construções permanentes e que deverão ser aprovadas e reconhecidas pelas pessoas que experimentam situar-se nessas conformidades. Nesse sentido, o tempo todo devemos nos reportar a um diálogo com o movimento nacional das travestis, transexuais e transgêneros, de modo à defini-las de acordo com as suas próprias recomendações.

Nesse sentido, Toledo (2011) indica que algumas definições são possíveis, assim como suas intrínsecas diferenciações. Por travestis, entendemos as pessoas que se identificam com as imagens e os estilos de gêneros (masculinos e femininos) contrários ao seu sexo biológico (machos e fêmeas), que desejam e se apropriam de indumentárias e adereços dessas estéticas, realizando frequentemente a transformação de seus corpos por meio da ingestão de hormônios e/ou da aplicação de silicone industrial, assim como pelas cirurgias de correção estética e de implante de próteses, o que lhes permite se situar dentro de uma condição agradável de bem-estar biopsicossocial. Transexuais são pessoas que não se identificam com seus genitais biológicos e suas atribuições socioculturais, podendo, por vezes, utilizar a cirurgia de transgenitalização para construir suas expressões de gêneros em consonância com seu bem-estar biopsicossocial e político. Transgêneros são pessoas que temporariamente se caracterizam como o sexo oposto, na maioria das vezes com finalidades artísticas, lúdicas ou eróticas. Entre elas encontramos transformistas, *drag queens*, *drag kings*, *crossdressers*, entre outros/as.

Para algumas pessoas, a vivência de um gênero discordante do sexo é uma questão de identidade, é o caso das pessoas conhecidas como travestis, e das transexuais, que são tratadas, coletivamente, como parte do grupo chamado de 'transgênero' (JESUS, 2012, p. 6).

No Brasil, ainda não há consenso sobre o termo transgênero. Jesus (2012) afirma que, ao se reconhecer a diversidade de formas de viver o gênero, dois aspectos cabem na dimensão transgênero enquanto expressões diferentes da condição: a vivência do gênero como: 1. identidade (o que caracteriza transexuais e travestis) ou 2. funcionalidade, representada por: *crossdressers*, aqueles que se montam, visando à diversão e ao uso de roupas diferentes do sexo anatômico; *drag queens*, gays que se vestem de mulher para participar de festas; *drag kings*, lésbicas que se vestem de homem; transformistas, homens que se vestem de mulher para fazer apresentações artísticas. O transformista não deve ser confundido com travesti, nem com transexual, pois, embora pouco usual, a mulher vestida de homem para fazer shows é também uma transformista (VIP; LIB, 2006). Há ainda as pessoas que não se identificam com qualquer gênero, e no Brasil ainda não há consenso quanto a como denominá-las. Alguns utilizam o termo *queer*; outros utilizam a antiga denominação andrógino; ou, ainda, reutilizam a palavra transgênero.

Em conversa com Ewy e Allyne, perguntamos: “como você entende o termo transgênero?”

*Eu nunca parei para pensar nisso. Na verdade, a minha vida se encaixa nessa situação. Eu sou uma mulher desde que eu me entendo por gente. Eu sou uma mulher desde que eu me entendo por gente (EWY. Entrevista: 8 set. 2018).*

*Bom, perdoa se eu estiver sendo leiga [...] são pessoas que não se identificam com o seu corpo, órgãos genitais. Não se aceitam por terem nascido com algo que não lhes convém (ALLYNE. Entrevista: 8 set. 2018).*

Bento (2017) aponta ainda que a transgeneridade é um conflito identitário que foge da normatividade de gênero. Pessoas transgênero, independente do desejo de adequação de sexo, muitas vezes vivenciam sofrimentos ocasionados por vários aspectos, principalmente aqueles relacionados à patologização da transexualidade, ao fato de serem confundidos com outras identidades sexuais, questões sociais, cotidiano escolar, identidade civil, mercado de trabalho e à convivência com o corpo e com a sua genitália. Assim, é necessário compreender que transgênero não é a pessoa; é uma experiência na qual indivíduos ultrapassam as fronteiras do binarismo de gênero enquanto padrão de sexualidade que organiza a sociedade e que envolvem também as discussões sobre o processo identitário subjetivo.

## A IDENTIDADE HUMANA: CONDIÇÃO, E NÃO REGRA, PARA O TRANSGÊNERO

A construção da nossa identidade se dá desde muito cedo. Ela começa quando crianças, quando nos diferenciamos de nossas mães e começamos a nos identificar, por exemplo, com nossos pais, passando por crises que nos levam até a adolescência, na qual nossa identidade será “[...] a soma de todas as identificações sucessivas desses primeiros anos, quando a criança queria ser como as pessoas de que dependa” (ERIKSON *apud* MOITA *et al*, 2010, p. 41). A partir desse ponto, buscamos novas identificações fora da família, passando por uma fase difícil e confusa da vida.

Pensando sobre isso, indagamos nossas interlocutoras sobre como é ser transgênero nos dias de hoje. Eis as respostas:

*É realmente muito complicado. Socialmente, as pessoas até me aceitam. Mas as oportunidades são muito mais escassas. Tenho sempre que trabalhar dobrado para provar o meu valor. (EWY. Entrevista: 8 set. 2018).*

*Bom, graças a Deus nunca sofri muitas situações de ódio, e preconceito... imagino que por sempre ter tido o apoio, o carinho e o respeito da minha família e amigos (que é o fundamental) me ajudou muito a não observar os olhares me julgando, a maldade das pessoas contra mim apenas pelo fato de ser uma pessoa trans. (ALLYNE. Entrevista: 8 set. 2018).*

Ciampa (1984) afirma que a construção da identidade nunca para. Nós estamos sempre re-afirmando o que somos,

[...] pois existem diversos ‘eus’ em mim. Nós somos uma totalidade contraditória, múltipla e mutável, no entanto una. Por mais contraditório, por mais mutável que seja, sei que sou eu que sou assim, ou seja, sou uma unidade de contrários, sou uno na multiplicidade e na mudança (CIAMPA, 1984, p. 61).

Moita *et al* (2010) asseveram que sofremos intervenções culturais desde que a humanidade existe. Dessa maneira também originamos conteúdos da nossa consciência como formas de sentir e de nos relacionar psicológica e socialmente com os outros. Isso, por sua vez, acaba por desenvolver trabalhos culturais como a criação de linguagens, ideias e artes, as organizações sociais como as cidades, por exemplo, o que demonstra que também nos identificamos com determinados grupos, podendo ser uma religião, um time de futebol, etnia, etc.



A ideia de socialização (MARTÍN-BARÓ *apud* MONTREOZOL; KAHHALE, 2016, p. 115) está relacionada com “[...] aqueles processos psicossociais nos quais o indivíduo se desenvolve historicamente como pessoa e como membro de uma sociedade”, o que nos permite entender que esse processo é maior do que o simples compartilhamento de valores, princípios e normas. O autor retoma os pressupostos do materialismo histórico e da lógica dialética para compreendermos que no processo de identidade, como características fundamentais subjetivas, desenvolve-se uma diferenciação entre homem e a mulher iniciada já no aspecto biológico, que se encerra, enquanto síntese, na relação entre o psiquismo e a sociedade.

Lopes e Bastos (2002) consideram, de forma mais geral, que nossa identidade começa com nosso nome, que serve para nos destacar dos outros e do nosso sobrenome, que serve para nos encaixar e de certa forma igualar aos membros de uma família. Depois, com a participação em outros grupos, desvendamos cada vez mais informações a nosso respeito, como nacionalidade, sexo e classe social. Contudo, por mais que essas informações nos descrevam, elas não determinam exclusivamente a nossa forma de agir. É por meio da ação que formamos nossa identidade; é o verbo que nos dá um substantivo. Afinal, somos estudantes porque fazemos a ação de estudar. Por outro lado, nós realizamos apenas uma pequena série de ações por vez; nós somos o que fazemos naquele momento, o que representamos em determinado momento, omitindo os nossos outros “eus”.

[...] a identidade é pensada como resultado de uma contínua contradição superada, ou seja, se configura na dialética posição-reposição, que pode ser tanto positiva quanto negativa, uma vez que é resultante da articulação que o indivíduo faz com o que fizeram/fazem dele em todos os momentos [...] se por um lado existe a necessidade de normatização de determinadas personagens, por outro corre-se o perigo de que essa personagem (que é percebida como identidade pressuposta) seja transformada em pura determinidade ou infinita reposição, dando a aparência de não metamorfose (LIMA; CIAMPA *apud* MONTREOZOL; KAHHALE, 2016, p. 18).

Ciampa (1984) refere-se ainda à presença de múltiplos personagens que ora se conservam, ora se sucedem, ora coexistem, ora se alternam. A interpenetração entre os vários personagens que, por sua vez, se correlacionam com outros personagens no contexto das relações sociais, garante o desencadeamento da identidade enquanto repetição diferenciada, emergindo um outro que também é parte da identidade.

Com base nesse princípio, é possível dialogar com as produções de Stoller (*apud* GROSSI, 2015), que aponta que todo indivíduo tem um núcleo de identidade de gênero, que é um conjunto de convicções pelas quais se considera socialmente o que é masculino ou feminino.

Esse núcleo não se modifica ao longo da vida psíquica de cada sujeito, podendo ser associados novos papéis a essas convicções. Stoller ressalta ainda que esse núcleo de nossa identidade de gênero se constrói em nossa socialização a partir do momento da rotulação do bebê como menina ou menino e do assinalamento do sexo, a partir do qual se esperam da criança comportamentos socialmente condizentes a ele.

Grossi (2015) considera que devemos distinguir identidade de gênero de práticas afetivo-sexuais, porque a sexualidade é apenas uma das variáveis que configura a identidade de gênero em coexistência com outras coisas, como os papéis de gênero e o significado social da reprodução. Assim como Ciampa (1984), a autora propõe a ideia de que a identidade de gênero seria a representação de um personagem. Tudo aquilo que é associado ao sexo biológico fêmea ou macho em determinada cultura é considerado papel de gênero, o qual é maleável de cultura para cultura.

Por seu turno, Santos (2006) afirma que o termo identidade de gênero começou a ser utilizado para significar a experiência pessoal do papel de gênero, tendo em vista que o papel de gênero se refere à ideia de como a sociedade define como devem ser os sujeitos. Trata-se de comportamentos sexualmente tipificados no contexto social.

Canella (*apud* MONTREOZOL; KAHHALE, 2016) aponta que a grande maioria dos estudiosos sobre identidade tem considerado que para ocorrer o desenvolvimento de qualquer senso de identidade primeiramente os sujeitos precisam se identificar como homens ou mulheres, pois a identidade pessoal é perpassada pela identificação sexual (auto)atribuída pelo/ao sujeito, e aqui em específico pelo sujeito que vivencia uma situação transgênero.

Eu adoro ser uma mulher trans. O momento em que se reconhece como pessoa trans é maravilhoso. Quão difícil é explicar para as pessoas cis — que não são trans — o sentimento de plenitude que nos preenche. A transição entre como nosso corpo era, para a forma com a qual nós nos identificamos, é um nascimento: tornamo-nos nós mesmos. Engana-se terrivelmente quem acha que nossa jornada é para fora, ela é para dentro (JESUS, 2017, s/p).

Bento (2017) aponta que as afirmações: "não sou gay/lésbica", "sou um/a homem/mulher transgênero" são comuns nos discursos das pessoas transgêneros. Essa demarcação identitária como não homossexuais cumpre um importante papel de localizar e diferenciar gênero de sexualidade. No entanto, não se pode tirar daí a ideia de que todas as mulheres e os homens transgêneros sejam heterossexuais, pois o fato de mulheres e homens transgêneros assumirem a homossexualidade desfaz a possibilidade de se produzir essa afirmação.

Quando falamos de transgêneros e suas representações, devemos nos lembrar de que não podemos rotular uma pessoa por sua aparência, jeito de agir, questões de sexualidade ou mesmo baseado em suposições ou ao que nos foi imposto como verdade ao longo do tempo. Falar de transgêneros é falar de como o sujeito se expressa para o mundo em relação ao seu gênero ou mesmo em relação à fluidez deste. A pessoa transgênero pode ou não se (re)conhecer dentro de uma das hoje cada vez mais diversas denominações de gênero, pois, além dos indivíduos que se expressam e se reconhecem dentro de uma denominação de gênero, também há sujeitos que não se reconhecem em nenhum.

Como expliquei logo no começo do meu livro *Viagem Solitária*, as transidentidades abrangem uma série de opções em que uma pessoa sente o desejo de adotar, temporária ou permanentemente, o comportamento e os atributos sociais de gênero (masculino ou feminino), em contradição com o sexo genital. Em alguns casos, este será o travestismo ocasional. Em outros, as pessoas podem viver alternadamente com duas identidades sociais, masculina e feminina, ou assumir uma posição intermediária, o gênero não marcado (ou não-binário). Podem ainda viver plenamente no tipo de sexo oposto (NERY, 2017, p. 126).

Não devemos rotular o indivíduo transgênero como se a representação de gênero fosse sua identificação exclusiva, sua única representação na sociedade, e fazer com que esse indivíduo sinta que o modo como ele se apresenta para o mundo seja algo exclusivo relacionado ao fato de sua existência. A questão de gênero mantém uma representatividade no fato de tornar o sujeito quem ele é, mas não é uma representação única e exclusiva de sua *persona*, pois a pessoa transgênero, ou qualquer pessoa, não pode ser estereotipada e rotulada em torno de sua representação de gênero e identidade.

Questionamos Ewy e Allyne sobre quais tipos de dificuldades (caso tiveram alguma) passaram pelo fato de ser transgênero.

*Muitos lugares nem sequer chegam a chamar para entrevistas de emprego uma pessoa trans. Mesmo se ela tiver currículo para o cargo. Então eu sempre tenho que ficar nessa luta constante, porque eu tenho medo que alguém puxe o meu tapete, devido a um assunto que devia ser só meu (EWY. Entrevista: 8 set. 2018).*

Notadamente as maiores dificuldades são relacionadas ao mercado de trabalho, tanto na resposta de Ewy quanto de Allyne.

*Ah... (vários risos). Tipo na hora de conseguir emprego ainda é uma das maiores, que tá diminuindo ao passar dos tempos, graças a Deus*

*(risos). É muito complicado você mandar um currículo com um nome e sexo diferente do que condiz com a sua imagem. Bom, pelo menos hoje em dia dá para fazer a troca de documentações que ajuda muito a pular a parte do constrangimento. No meu caso esse seria o maior. Mas isso varia muito de acordo com a realidade e vivência de cada pessoa trans (ALLYNE. Entrevista: 8 set. 2018).*

Embora nossa sociedade ainda não saiba lidar de forma adequada ou mesmo de forma respeitosa com as questões de gênero, devemos nos conscientizar de que a pessoa transgênero é um sujeito, um ser humano, e que dentre todas as possibilidades identitárias também é transgênero.

Aos seis anos de idade, começaram a me chamar de Maria-homem na pracinha em que brincava perto de casa. Quando me xingaram de 'paraíba' pela primeira vez na escola, eu já tinha 16 anos e não entendi. Alguém me explicou: é o mesmo que mulher-macho. A maldade do bullying ou da transfobia, que ainda não tinham esses nomes, expressava, na verdade, um discurso de ódio pela ambiguidade da minha figura, que não atendia às normas binárias de gênero (NERY, 2017, p. 135).

Devemos pensar, tratar ou falar do indivíduo não como sendo única e exclusivamente transgênero, mas como um indivíduo em sua totalidade, que tem os mesmos direitos e deveres que qualquer outro. Esse sujeito pode ser o/a professor/a, o pai, a mãe, o/a filho/a, o/a vizinho/a e pode ser representado das mais variadas formas, sendo mais um integrante de nossa sociedade. Ser ou não alguém que transcenda às questões identitárias de gênero é apenas parte de uma infinidade de possibilidades contidas nessa pessoa. Afinal, a vida está para além da identidade sexual e de gênero.

## CONSIDERAÇÕES POSSÍVEIS

Somos condicionados a considerar a designação de gênero feita no momento do nascimento, por meio da simples verificação do órgão genital. A partir daí, criam-se expectativas por parte da sociedade em relação a essa designação, sendo esperados comportamentos, posturas e escolhas condizentes com o que foi imposto.

Até o final do século XVIII, a noção que se tinha era de que o homem era um ser superior e que a mulher era uma versão imperfeita e invertida do homem. Tal ponto de vista sofreu mudanças consideráveis a partir do início do século XIX, quando a concepção biológica relativa às questões de gênero começa a ser vista de forma política, social e econômica.

As teorias feministas e de gênero ganharam força em meados da década de 1950, a partir dos estudos antropológicos elaborados por pesquisadoras norte-americanas, quando a categoria de gênero começa a ser considerada um constructo social, uma representação da identidade do indivíduo, como este se reconhece e se apresenta ao mundo; o gênero vai para além, dialogando com a identidade.

Sendo assim, tivemos como objetivo compreender como, no processo de desenvolvimento das relações sociosexuais, os sujeitos que transitam entre os gêneros têm sua existência pautada exclusivamente no aspecto da identidade de gênero, apartado de toda uma dinâmica de constituição psíquica.

Os transgêneros são indivíduos que transcendem ao gênero designado e cuja representação do gênero imposto não condiz com o que eles reconhecem como identidade, pois identidade de gênero não pode ser vista como uma representação única e total da pessoa transgênero. Por que então olhar a pessoa transgênero como se o modo como seu gênero é representado fosse sua única forma de expressão, se mesmo a pessoa *cis* gênero se representa de formas diversas, seja no campo profissional, familiar ou social?

A transgeneridade do indivíduo é parte de sua identidade; suas representações identitárias podem ser infinitas dentro de suas possibilidades. A vida dos sujeitos transgêneros deve ser considerada em sua totalidade, complexidade, para além de sua constituição de identidade sexual e/ou de gênero. Em nossa conversa com Ewy e Allyne (2018), notamos que as dificuldades e preocupações se assemelham, porém o modo de se apresentar e as relações entre o sexo biológico e a identidade de gênero são diferentes: enquanto Ewy se reconhece como mulher e em seu ambiente de trabalho se apresenta de uma forma masculina, Allyne cotidianamente se apresenta de forma feminina em todos os ambientes.

Tivemos o intuito com este trabalho de trazer ao seu leitor discussões e reflexões relacionadas às questões identitárias e da sexualidade humana, fomentando o desenvolvimento de novas discussões, pesquisas e produções relacionadas aos temas: identidade, gênero, transgeneridade e subjetividade das relações sociais do ser humano.

## REFERÊNCIAS

BENTO, B. **O que é transexualidade**. São Paulo: Brasiliense, 2017. (Coleção Primeiros Passos).

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

CIAMPA, A. C. **A Estória do Severino e a História da Severina**: um ensaio de Psicologia Social. São Paulo: Brasiliense; Conselho Federal de Psicologia, 2008.

\_\_\_\_\_. **Identidade**. São Paulo: Brasiliense, 1984. (Coleção Primeiros Passos).

COSTA, J. F. **A Face e o Verso**: estudos sobre o homoerostimo II. São Paulo: Escuta, 1995.

GROSSI, M. P. Identidade de Gênero e Sexualidade. **Revista de Estudos Feministas**, Florianópolis, 2015.

GUELLITY M. Sistema de determinação do sexo: XY, XO e ZW. **Biologia Celular**. 18 ago. 2014. Disponível em: <<http://www.euquerobiologia.com.br>>. Acesso em: 13 mar. 2017.

JESUS, J. G. **Orientações sobre identidade de gênero**: conceitos e termos. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 2012.

\_\_\_\_\_. **Vidas Trans**. A coragem de existir. Rio de Janeiro: Editora Astral Cultural 2017.

LAQUEUR, T. **Inventando o Sexo**. Corpo e gênero dos gregos a Freud. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 1989.

LOPES, L. P. M; BASTOS L. C. (Orgs.). **Identidades**: Recortes Multi e Interdisciplinares. Campinas: Mercado de Letras; CNPq, 2002.

MOITA, C; MONSANI, D; CARDOZO, F. S; WALLAUER, J.V. (Orgs.). **A identidade e a Perda da Mesma**. São Paulo, 2010.

MONTREOZOL, J. R; KAHHALE, E. M. S. P. Identidade Sexual: Metamorfose Emancipação a partir do Materialismo Histórico-Dialético. In: OLIVEIRA, A. A. S. de (org.). **Psicologia Sócio-Histórica e o Contexto de Desigualdade Psicossocial**: teoria, método e pesquisas. Maceió: Ed. da UFAL, 2017.

NERY, J. W. **Vidas Trans**. A coragem de existir. Rio de Janeiro: Editora Astral Cultural, 2017.

RODRIGUES, M. **O sexo inventado! A construção dos gêneros**. São Paulo, 2012. Disponível em: <http://clubecetico.org/forum/index.php?topic=27233.0> . Acesso em: 26 set. 2018.

SILVA, S. G. **Masculinidade na história**: a construção cultural da diferença entre os sexos. Brasília, 2000. Disponível em:<[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1414-98932000000300003&lng=en&nrm=iso&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-98932000000300003&lng=en&nrm=iso&tlng=pt)> Acesso em: 26 set. 2018.

SANTOS, M. M. R. **Desenvolvimento da identidade de gênero em casos de intersexualidade**: contribuições da Psicologia. Universidade de Brasília, Brasília, 2006. (Tese de Doutorado em Psicologia) Disponível em: < <http://repositorio.unb.br/handle/10482/6315>> Acesso em: Acesso em: 26 set. 2018.

TOLEDO, L. G. **Travestis, transexuais e transgêneros**: novas imagens e expressões da subjetividade. São Paulo, 2011. Disponível em: [http://www.crpsp.org.br/portal/comunicacao/cadernos\\_tematicos/11/frames/fr\\_expressoes.aspx](http://www.crpsp.org.br/portal/comunicacao/cadernos_tematicos/11/frames/fr_expressoes.aspx)  
Acesso em: Acesso em: 26 set. 2018.

VIP, A; LIB, F. (orgs.). **Aurélia. A dicionária da língua afiada**. São Paulo: Editora da Bispo, 2006.





**PARTE 3 – ALTERIDADE(S), POLÍTICAS E  
PROCESSOS EDUCATIVOS.**

# VIOLÊNCIAS, PRISÕES, ESCOLA E JUVENTUDE: UM OLHAR PARA O ESTADO DO MATO GROSSO DO SUL

Liliane Pereira de Souza

No cenário em que se encontra geograficamente o estado do Mato Grosso do Sul, este estudo tem como objetivo mostrar alguns aspectos importantes sobre violências, prisões, juventude e como a escolaridade está inserida nesse contexto. A vulnerabilidade das fronteiras e a facilidade de entrada e saída das pessoas com mercadorias contrabandeadas e drogas pode ser um fator importante para os dados apresentados.

Em meados da década de 1980 e 1990, houve transformações econômicas e sociais como, por exemplo, a inflação e a recessão econômica, a transição e consolidação democrática, que provocaram mudanças com os novos padrões de urbanização e o reforço e agravamento das desigualdades sociais, o que acarretou um aumento significativo nos casos de violência.

A violência estrutural, “violência gerada por estruturas organizadas e institucionalizadas, naturalizada e oculta em estruturas sociais, que se expressa na injustiça e na exploração e que conduz à opressão dos indivíduos” (MINAYO, 1999, p. 8), passou a diferenciar-se das outras formas de violência, como, por exemplo, a violência institucional “aquela exercida nos/pelos próprios serviços públicos, por ação ou omissão” (BRASIL, 2003) e também da violência doméstica, “qualquer ação ou omissão baseada no gênero que lhe cause morte, lesão, sofrimento físico, sexual ou psicológico e dano moral ou patrimonial quando praticada no âmbito da unidade doméstica, da família ou em qualquer relação íntima de afeto” (LEI Nº 11.340/06, art. 5º).

A dificuldade principal dessa abordagem estrutural é que a violência torna-se um sinônimo de “desigualdade, exploração, dominação, exclusão, segregação e outros males usualmente associados à pobreza ou a discriminações de cor e de gênero” (ZALUAR, 2000, p. 10).

Zaluar (2000) destaca que nas cidades, a partir do período citado, meados da década de 1980 e 1990, a falta de clareza nos conflitos que existiam e que não seguiam a linha de classe social colocou difíceis questões éticas e ideológicas para os que se posicionavam a favor dos dominados contra as instâncias do poder. É que os dominados, especialmente os homens jovens e pobres, desenvolviam uma criminalidade violenta na qual eles eram, ao mesmo tempo, os autores e as vítimas (ZALUAR, 1983, 1985, 1988, 1994).

Dados do Censo Penitenciário Nacional de 1994<sup>21</sup> mostraram que a população carcerária no Brasil era de aproximadamente 130 mil detentos, constituída por 96,31% de homens e 3,69% mulheres. Do total, 51% haviam cometido furto ou roubo, 17% homicídio, 10% tráfico de drogas e 22% outros delitos. Essa pesquisa também revelou que 95% dos presos eram indigentes e 97% analfabetos ou semianalfabetos, e a reincidência na população penal era de 85%.

Há a demonstração de que a população que está mais sujeita à “inspeção policial são os oprimidos pela miséria, que experimentam as desigualdades: favelados, desempregados, trabalhadores não especializados, entre outros marginalizados urbanos” (PAIXÃO, 1983, p. 41).

Essas informações contribuem também para reforçar o entendimento de que o homem pobre, para sobreviver, precisa roubar e, assim, ele é sempre culpado até que prove o contrário, ou seja, a identificação do pobre como criminoso e bandido faz com que gere uma maior visibilidade social dos crimes cometidos por eles e, conseqüentemente, maior reação moral cotidiana.

Nesse aspecto, para Martins (2005, p. 121), a alta incidência de pessoas pobres entre os presos acontece pelo fato de os sistemas policial e judicial serem altamente discriminatórios e, ainda, existirem as dificuldades para os negros e pobres “escolherem seu destino em meio a condições adversas, encaminhando-se muitas vezes pelo caminho da criminalidade”.

Essas pessoas, citadas pelo Censo Penitenciário Nacional de 1994, também representavam perigos de aglomeração urbana, e a violência é legitimada como forma de controle do Estado pela força, à polícia precisava separar “trabalhadores e vadios, estabelecer as fronteiras entre loucos e sãos, honestos e criminosos e definir os lugares apropriados para o confinamento dos perturbadores da ordem” (CUNHA, 1986, p. 46).

Não se pode generalizar as características locais, mas faz parte do imaginário social<sup>22</sup> uma lógica na associação entre pobreza e criminalidade. Essas violências que muitas vezes são associadas à pobreza estão na realidade em que as desigualdades sociais encontram-se mais presentes e afetam especialmente essa população carente de recursos e com total ausência de posses. O alto crescimento urbano, a falta de planejamento das cidades, a falta de trabalho,

---

<sup>21</sup> Dos 297 estabelecimentos penais existentes no Brasil até aquela data, 175 encontravam-se em situação precária e 32 em construção.

<sup>22</sup> O campo clássico de estudo do imaginário social é formado por três autores: Marx, com a intenção desmistificante e utilizando o conceito de ideologia; Durkheim, demonstrando a relação entre as estruturas sociais e as representações coletivas e o modo como estas estabelecem a coesão social; e Weber, mostrando a questão do sentido que os atores sociais atribuem às suas ações (BACKSO, 1985, p. 306).

educação, saúde, moradia e saneamento básico são fatores que podem contribuir para o aumento da criminalidade, até por uma questão de sobrevivência.

O Departamento Penitenciário Nacional (DEPEN), órgão vinculado ao Ministério da Justiça e Segurança Pública, divulgou na edição mais recente do Levantamento Nacional de Informações Penitenciárias (INFOPEN) – os dados consolidados referentes a todo o ano de 2015 e o primeiro semestre de 2016. O número exato de presos no sistema penitenciário brasileiro somou 726.712 pessoas em junho de 2016 – último dado tabulado.

Do total, 5,8% é composto por mulheres. O relatório constata que 89% da população prisional encontra-se em unidades com déficit de vagas, independente do regime de cumprimento da pena. Setenta e oito por cento dos estabelecimentos penais comportam mais presos do que o número de vagas disponíveis. Do universo total de presos no Brasil, 55% têm entre 18 e 29 anos.

Quando estratificado segundo a cor da pele, o levantamento mostra que 64% da população prisional é composta por pessoas negras. Quanto à escolaridade, 75% da população prisional brasileira não chegou ao ensino médio. Menos de 1% dos presos possui graduação.

Os crimes relacionados ao tráfico de drogas são a maior incidência que leva pessoas às prisões, com 28% da população carcerária total. Roubos e furtos somados chegam a 37%. Homicídios representam 11% dos crimes que causaram a prisão. Os dados ainda apontam que entre 2000 e 2016, a taxa de aprisionamento aumentou em 157% no Brasil. O estado do Mato Grosso do Sul aparece como o que mais encarcera em todo o país, em termos proporcionais, com 696,7 pessoas presas para cada grupo de 100 mil habitantes.

Aliada à criminalidade identificada com crimes contra o patrimônio privado, especialmente roubos e furtos, há também a questão do uso de entorpecentes e tráfico de droga. Na era Vargas (1930-1945), as drogas começam a se tornar algo ilegal, antes era apenas imoral. Em 1932, foi aprovada a Consolidação das Leis Penais (Art. 159) e, em 1940, o Código Penal (Art. 281) passou a definir a política sobre drogas.

Nesse mercado também se insere a indústria armamentista, uma vez que os traficantes compram muitas armas. Desde a década de 1990, o Brasil desenvolve intervenções das forças armadas aos traficantes e classes perigosas em regiões sob o domínio do crime organizado, já que o país mantém um papel importante como rota para o escoamento da produção de drogas na América do Sul (COIMBRA, 2001).

Em 2003, foi decretada a **lei** proibindo o **porte de armas** por civis, com exceção para os casos onde haja necessidade comprovada (Estatuto do Desarmamento – Lei nº **10.826, de 22 de dezembro de 2003**). Em 2014, 44.861 pessoas sofreram homicídio em decorrência do uso das armas de fogo, o que correspondeu a 76,1% do total de homicídios ocorrido no país. Ainda que essa proporção tenha se reduzido após a sanção do Estatuto do Desarmamento (ED), em 2003 (quando tal indicador alcançou 77%), a violência letal com arma de fogo no Brasil continua alcançando patamares só comparáveis a alguns poucos países da América Latina, sendo tal indicador bem superior aos 21%, que representam a média dos países europeus (ATLAS DA VIOLÊNCIA, 2016).

O fato de o Brasil estar na fronteira com os três maiores produtores de cocaína do mundo (Colômbia, Peru e Bolívia) e também com o Paraguai, que é um dos maiores produtores de maconha, contribuiu e ainda contribui para o crescimento do crime organizado. As drogas e a violência não têm uma associação, e, sim, uma relação direta que acontece por estarem, muitas vezes, em locais onde se tem uma maior carência de trabalho e dificuldades de acesso aos direitos básicos e fundamentais.

O tráfico de drogas e as violências inerentes, como a delinquência comum e mortes por controle de território, não se restringem apenas à população pobre, que mora nas periferias das cidades, mesmo sendo nesses locais a maior concentração.

A população com maior poder de compra financeira tem um envolvimento com operações de controle da circulação da droga, com a distribuição e lavagem de dinheiro, por exemplo. Quando nos deparamos com a realidade do pobre que mora na periferia e vai buscar a droga na fronteira, isso não significa que é ele quem tem o controle do mercado, já que, neste caso, ele trabalha para o tráfico para conseguir financiar o seu vício. É importante lembrar que o uso e/ou tráfico de drogas não é exclusividade de determinada classe socioeconômica, distribuindo-se regularmente por todas elas e, também, em todas as profissões.

Com as mudanças econômicas ocorridas ao longo dos anos, a violência criminal está mais ligada ao tráfico de drogas, ao crime organizado, e, por isso, tornou-se mais violenta. Como é preciso que ocorra a circulação monetária, aumentam os assaltos a casas lotéricas, por exemplo, e a outros lugares onde é possível conseguir o dinheiro em espécie, necessário para o pagamento das drogas. Além disso, há pequenos furtos para que se tenha um bem material que possa ser vendido com menor valor.



Em visita realizada a um Hospital público, durante este estudo, foi possível constatar que o mercado consumidor de drogas causa uma série de problemas, uma vez que a doença da dependência química é um grave problema de saúde pública e “está classificada entre os transtornos psiquiátricos, sendo considerada uma doença crônica que pode ser tratada e controlada simultaneamente como doença e como problema social” (OMS, 2001). O Estado (SUS) precisa atender os usuários com uma equipe multidisciplinar de médicos, assistentes sociais, psicólogos, leitos etc., a doença pode potencializar o aumento de acidentes, suicídios e homicídios. Há também o alto grau de sofrimento individual e para a família daquele que é internado.

Outro aspecto é o problema social, pois, numa sociedade livre, o indivíduo tem segurança para ir e vir, mas não é o que acontece quando o controle do território está sob a proteção do crime organizado, e isso gera complicações sociais e de poder, já que as drogas podem, muitas vezes, propiciar a ascensão econômica (você é o que você pode comprar).

De acordo com o Escritório das Nações Unidas contra Drogas e Crime (UNODC, 2016), o Brasil passou a ser o maior centro de distribuição de cocaína no mundo da última década, citado em 56 países como o local de trânsito da droga, se transforma em um dos maiores mercados para a cocaína, com uma prevalência que supera a dos Estados Unidos e atinge mais de quatro vezes a média mundial.

## **VIOLÊNCIAS, JUVENTUDE E ESCOLA**

Segundo os dados da Pesquisa Nacional de Saúde do Escolar (PeNSE, IBGE, 2015)<sup>23</sup>, mais da metade dos jovens entrevistados (55%, ou 1,44 milhão de alunos) relataram já ter tomado ao menos uma dose de bebida alcoólica. O estado do Mato Grosso do Sul (com 31,2%) ocupou a terceira posição nacional. Campo Grande está no ranking entre as capitais brasileiras com os maiores percentuais de experimentação do uso do cigarro (31,7%).

A PeNSE investigou o uso de drogas ilícitas tais como: maconha, cocaína, crack, cola, loló, lança-perfume, ecstasy, oxy etc. Os dados mostram que 9,0% dos escolares do 9º ano do ensino fundamental já usaram drogas ilícitas, sendo esse percentual de 9,5% entre os meninos e de 8,5% entre as meninas. Quando considerada a dependência administrativa da escola, os

---

<sup>23</sup> A pesquisa contempla, respectivamente, escolares frequentando o 9º ano do ensino fundamental, e escolares de 13 a 17 anos de idade frequentando as etapas do 6º ao 9º ano do ensino fundamental (antigas 5ª a 8ª séries) e da 1ª a 3ª série do ensino médio, no ano de referência da pesquisa.

alunos de escolas públicas (9,3%) referiram com mais frequência à experimentação de drogas ilícitas do que àqueles de escolas privadas (6,8%).

Os Estados do Rio Grande do Sul (13,2%), Santa Catarina (12,7%), São Paulo (12,5%), Paraná (12,2%), Roraima e Mato Grosso do Sul (12,0%) compõem a relação de estados com indicadores de uso de drogas ilícitas acima dos níveis nacionais de forma importante.

Esses fatores citados podem contribuir para que muitos jovens<sup>24</sup> vejam na criminalidade e nas drogas uma possibilidade de maior prestígio social nas comunidades em que vivem, pois terão mais respeito e serão temidos, e isso pode ser considerado atrativo para ingressarem no mundo do crime e tráfico. Em todas as classes sociais, há jovens que cometem crimes, mesmo os que possuem maior poder aquisitivo, e o fato de não ser divulgado pela mídia não significa que não exista. O problema maior é quando os jovens se inserem numa criminalidade permanente em função de uma ausência de alternativas de vida, e isso atinge um público específico de jovens, que são em sua maioria pobres e negros.

Os dados do Atlas da Violência 2016 mostram que as taxas de homicídios por 100 mil jovens em 2014, por faixa etária de 15-29 anos de idade, eram de 61%. Ao considerar as taxas de homicídios de homens jovens, os indicadores mostram 93,8% do total e indicam que, aos 21 anos de idade, as chances de vitimização desses indivíduos que possuem menos de oito anos de estudos são 5,4 vezes maiores em relação àqueles com grau de instrução igual ou superior a esse limite, sendo que pretos e pardos possuem 147% a mais de chances de ser vitimados por homicídios quando comparados a indivíduos brancos, amarelos e indígenas.

Essa pesquisa também mostra que houve um crescimento gradativo na taxa de homicídio de afrodescendentes (+18,2%), ao passo que houve uma diminuição na vitimização de outros indivíduos, que não de cor preta ou parda (-14,6%), entre os anos de 2004 a 2014. Outro dado importante diz respeito às variações nessas taxas ao longo da década. Enquanto houve uma redução de 61,6% na vitimização de negros em São Paulo, no Rio Grande do Norte a taxa de vitimização de negros aumentou 388,8%.

---

<sup>24</sup> O termo 'juventude' refere-se ao período do ciclo de vida em que as pessoas passam da infância à condição de adultos e durante o qual se produzem importantes mudanças biológicas, psicológicas, sociais e culturais, que variam segundo as sociedades, as culturas, as etnias, as classes sociais e o gênero. Convencionalmente, para comparar a situação de jovens em distintos contextos e fazer um acompanhamento da evolução no tempo, se estabelecem ciclos de idade (UNESCO, 2004, p. 23).

No Estatuto da Criança e do Adolescente, os ciclos são definidos como: infância até 11 (onze) anos, adolescência dos 12 (doze) aos 18 (dezoito) anos de idade. Em termos demográficos, o IBGE define como jovem a população dos 15 (quinze) aos 24 (vinte e quatro) anos. O Estatuto da Juventude considera jovens as pessoas com idade entre 15 (quinze) e 29 (vinte e nove) anos.



Uma possível explicação para o movimento descrito se relaciona ao fato de a taxa de homicídio ter diminuído mais nas unidades federativas onde há proporcionalmente menos negros (como no Sudeste e Paraná) e ter crescido nos estados com maior população afrodescendente (como em vários estados do Nordeste) (ATLAS DA VIOLÊNCIA, 2016).

Quando as vítimas são mulheres, a taxa de homicídios apresentou crescimento de 11,6% entre 2004 e 2014, e, neste último ano, cerca de treze mulheres foram assassinadas por dia. Esse é o balanço dos dados divulgados pelo SIM, que tomam como referência o ano de 2014. Os homicídios de mulheres decorrem não apenas de crimes relacionados à questão de gênero (para os quais a Lei Maria da Penha era orientada), mas também de crimes associados à violência geral na sociedade que acomete homens e mulheres, e que não se confundem com feminicídios (ATLAS DA VIOLÊNCIA, 2016).

Se, hoje, a situação desses jovens já é grave e preocupante, não há muita perspectiva de melhora num futuro imediato caso persista essa epidemia da indiferença, da naturalização e da banalização da violência, que encontra como resposta a culpabilização da vítima. A possibilidade de uma criança ou adolescente ser assassinado no Brasil aumentou 375% em 30 anos, de acordo com o Mapa da Violência (2015).

A violência contra os jovens não se restringe aos homicídios. “As instituições de internamento para adolescentes infratores têm se configurado como um termômetro, daquilo que está se construindo na sociedade” (IKUMA et al., 2013, p. 53). Com os dados disponibilizados pelo Mapa do Encarceramento: Os Jovens do Brasil (2015)<sup>25</sup>, foi possível saber que, em nível nacional, a maioria dos adolescentes em medidas socioeducativas de restrição de liberdade estava em regime de internação (13.674 ou 67 a cada 100 mil habitantes adolescentes) e respondia pelo ato infracional de roubo (39%).

Os atos infracionais cometidos por crianças e adolescentes, que são punidos por meio da aplicação de medidas socioeducativas. O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), em seu art. 103, considera ato infracional a conduta descrita como crime ou contravenção penal, em seu art. 104 considera que são penalmente inimputáveis os menores de dezoito anos, sujeitos às medidas previstas nesta Lei. Parágrafo único - para os efeitos desta Lei deve ser considerada a idade do adolescente à data do fato (ECA – Lei Federal nº 8.069/1990). A aplicação de medidas socioeducativas, e não de penas criminais, relaciona-se com a finalidade pedagógica e decorre do reconhecimento da condição peculiar de desenvolvimento na qual se encontra o adolescente.

---

<sup>25</sup> Estes dados não permitiram a desagregação segundo raça/cor dos adolescentes, portanto as análises das taxas não levaram em conta esta variável.

Em nível estadual, os dados do Mapa do Encarceramento mostraram que as medidas decretadas por tráfico de drogas concentram-se nas regiões Sul e Sudeste, esta última impulsionada pelo Rio de Janeiro; e as medidas decretadas por homicídios concentram-se nas regiões Norte e Nordeste, impulsionadas pelos estados de Pernambuco e Ceará. O estado do Mato Grosso do Sul, em 2012 teve o maior número de presos na região Centro Oeste, e ocupou a 2ª posição no encarceramento de não jovens, a 5ª posição no encarceramento de jovens e também a 2ª posição no encarceramento de negros em taxas por habitante (o ranking é liderado pelo Estado de São Paulo).

Ainda de acordo com a pesquisa disponibilizada apenas 11% dos adolescentes que cumpriam medida socioeducativa restritiva de liberdade cometeram atos infracionais considerados graves, como homicídio e latrocínio. E, no que diz respeito aos atos infracionais mais recorrentes no país, o roubo representou 39%, seguido pelo tráfico de drogas (27%), homicídios (9%), furtos (4%) e demais atos infracionais, como porte de arma de fogo, tentativa de homicídio, latrocínio, estupro e sua tentativa variaram de 3% a 4%.

Vale ressaltar que a legislação, Lei Federal nº 8.069/1990, define que as medidas socioeducativas dividem-se entre aquelas que são executadas em meio aberto (advertência, reparação do dano, prestação de serviços à comunidade, liberdade assistida) e aquelas de privação de liberdade (semiliberdade e internação em estabelecimento educacional). As medidas em meio aberto são, geralmente, executadas em parcerias entre instituições do poder público e organizações da sociedade civil. Já as medidas restritivas de liberdade são executadas por instituições públicas, ligadas ao Poder Executivo dos estados.

De acordo com o ECA (Lei Federal nº 8.069/1990):

*As medidas socioeducativas atendem à necessidade de se cumprir a Doutrina de Proteção Integral à Criança, consagrada na Convenção Internacional sobre os Direitos da Criança da ONU, de 1989, na Declaração Universal dos Direitos da Criança de 1959 e na Constituição de 1988, no caput de seu artigo 227: “É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança, ao adolescente e ao jovem, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão.”*

A seletividade penal, com foco nos mecanismos de controle, potencializa “a distância social e estreita a margem de oportunidades legítimas, e provoca sua conformação às expectativas estereotipadas da sociedade, a auto representação como delinquente, quase sempre irreversível” (AZEVEDO, 2000, p. 84). É possível, pois, pensar que o objetivo não é

combater a criminalidade, e, sim, “controlar socialmente os rotulados como delinquentes” (FACCHINETO, 2011, p. 109), fazendo com que os jovens que têm baixa escolaridade, pobres e sem inserção profissional sejam vistos como futuros criminosos por estar em situação de risco. Nesse sentido, risco para si próprio e para a ordem social.

Num estudo de caso sobre as adolescentes privadas de liberdade no Rio Grande do Sul, realizado por Fachineto (2011, p. 122), foi possível observar que os aspectos que constituem o perfil da jovem autora do ato infracional, como baixas condições econômicas, baixa escolaridade, dificuldade de se manter no sistema escolar, pouca ou nenhuma inserção no mercado de trabalho formal, precoce iniciação no consumo de drogas, não são os fatores que contribuem para a inserção no mundo da infração, mas são os elementos que definem como uma conduta merecedora de controle social. São práticas que constroem um perfil socialmente associado à delinquência, como criminoso.

É notório que a partir de intensas articulações para a criação de leis de proteção às crianças e adolescentes, houve mudanças no cenário brasileiro para coibir práticas de violação dos direitos fundamentais. Gadotti (2015, p. 17) ressalta:

Com a promulgação do ECA, em 1990, foram criados os Conselhos tutelares e dos direitos da criança e do adolescente com participação do Estado e da Sociedade Civil, nos três níveis da federação. A assistência social se transformou em política pública e ampliou as garantias dos direitos em várias áreas sociais.

O autor ainda destaca que o conceito “menor”, construído socialmente no século XX, tratava a criança de forma preconceituosa e com distinção de classe social. E que, a partir do ECA, crianças e adolescentes passaram a ser considerados sujeito de direitos, refletindo também na mudança de palavras, pois deixávamos de falar em “carentes”, “infratores”, “abandonados”, e passávamos a falar de criança e adolescente em situação de desproteção, ou adolescente autor de ato infracional.

Para garantir efetivamente que esses direitos sejam cumpridos e que haja sua efetiva implementação, é preciso que a sociedade conheça a lei e que se promovam esses direitos de fato, pois muitos deles são violados por omissão da sociedade ou abuso/omissão dos pais em razão da própria conduta. Ademais, são necessários a implantação e o monitoramento de políticas sociais e transversais para que haja maior diálogo e articulação dos integrantes do Sistema de Garantias de Direitos a fim de se evitem retrocessos, já que o ECA é um importante instrumento de transformação social.

Essa transformação acontece também pela inserção social desses jovens. Para Salles et al. (2014, p. 60), “há uma significação do modo de ser jovem que é dado pelas condições específicas dos estratos sociais aos quais pertencem e que determinam modos específicos de inserção social”, essa juventude que se refere a uma etapa de vida, significada pela cultura. A representação de que os modos de ser dos jovens estão relacionados aos estratos sociais a que pertencem contribui para que a juventude mais empobrecida seja olhada como um segmento ameaçador e perigoso (SALLES et al., 2014).

Sobre essa reflexão, Soares et. Al. (2005, p. 11) também afirmam que “é curioso e paradoxal que, no Brasil, para os jovens pobres não há adolescência: salta-se direto da infância ao mundo do trabalho (ou do desemprego)”. Ou seja, a maneira como vai ser a adolescência desse jovem está relacionada com as condições de inserção social e econômica que ele tem, ou ele continua na escola formal e tem acesso a esportes, cultura e lazer, ou precisa ser inserido precocemente no mundo do trabalho. Contudo, tendo pouca instrução, pouca qualificação e em condições de vulnerabilidade, muitas vezes o caminho é a iniciação no mundo das drogas e delitos, sujeitos do processo de exclusão social.

A vulnerabilidade como componente individual está relacionada ao nível de informação de que a pessoa dispõe, a sua capacidade de refletir a respeito e incorporar essas informações em sua vida e em suas preocupações cotidianas, além da disponibilidade pessoal em adotar atitudes protetoras. Como componente social, a vulnerabilidade tem relação com a obtenção das informações e com as possibilidades concretas de pôr as mudanças em prática; não depende apenas do indivíduo, pelo contrário, tem relação com o grupo de que participa (família, amigos, escola) e com questões como a educação, a renda, o acesso aos meios de comunicação, a possibilidade de participar de decisões políticas etc. (AYRES; FRANÇA-JÚNIOR; CALAZANS; SALETTI FILHO, 2003, p. 123).

A inserção dos jovens das camadas populares no mundo do trabalho faz com que enfrentem desafios diários e consideráveis, pois é preciso garantir a própria sobrevivência e pensar num projeto de futuro que perpassa o percurso escolar. As representações sociais relativas às trajetórias de trabalho manifestam-se nas questões subjetivas, associadas a um trabalho produtor de independência financeira para auto realização. Mas, sem qualificação mínima, os vínculos empregatícios são precários.

É importante salientar que, embora a Constituição proíba o trabalho para menores de 18 anos, há um contrato de trabalho especial, com prazo determinado de dois anos, firmado com

adolescentes maiores de 14 anos e menores de 18 anos inscritos em programa de aprendizagem, como Menor Aprendiz, em que os adolescentes podem trabalhar legalmente, de acordo com a [Lei 10.097/00](#).

Outro ponto fundamental são os meios de comunicação de massa, pois a reprodução midiática reforça a ideia de adolescência, “oferecendo-a como produto a ser consumido, necessariamente, para se ingressar no mundo dos bem-sucedidos e dos que têm valor, tanto material como simbolicamente” (COIMBRA & NASCIMENTO, 2005, p. 6), definindo qual é o modelo ideal de ser e estar na sociedade. E, para que os jovens pobres possam fugir da lógica do capital e resistir às violências e exclusões diárias, é preciso reinventar outros mecanismos para sobreviver e novas práticas de resistências, por meio de “micro-organizações coletivas e de redes de solidariedade” (idem, 2003, p. 15).

Ademais, é preciso também se pensar como esses jovens estão sendo retratados nas mídias e como se apropriam dela, pois, como parte do processo de socialização, ela tem forte influência por meio dos noticiários, que são realizados conforme interesse próprio, no intuito de aumentar a audiência. Nos últimos anos, há novos canais de expressão e apropriação de mídias, como as redes sociais e midiativismo, além de manifestações culturais como bailes funk, mobilizações políticas com a participação em protestos, por exemplo, e que refletem sobre suas potencialidades e impactam no imaginário social sobre os jovens, até mesmo na percepção de cidadania.

Belloni (2004, p. 586) menciona que:

O mundo espetacularizado, violento e tecnificado, cujo retrato, construído e difundido pelos sistemas de mídias, constitui um elemento extremamente importante do universo de socialização das novas gerações, pois a comunicação eletrônica é um fenômeno generalizado em escala planetária, embora em graus e intensidades variáveis.

Ainda para a autora, algumas crianças, em razão de seu meio social e familiar, são mais suscetíveis à influência que outras. E aponta para o fato de que a relação ambígua entre as mensagens violentas e os jovens também pode relacionar-se com a verossimilhança, que faz todo o sentido na realidade virtual. Essa violência vivenciada no mundo virtual pode ser o reflexo da triste realidade desses jovens, já que, muitas vezes, o jovem bandido é o herói e acaba se tornando uma referência do mundo real para o virtual.

Percebemos que são vários os fatores que contribuem para os estereótipos que marcam os jovens, que também são vistos como rebeldes e indisciplinados, cujos comportamentos

passam a ser justificados pela fase da vida. Mas é necessário compreender que muitos dos seus comportamentos estão diretamente relacionados às regras, às normas impostas, à maneira como são socializados nos mais diversos ambientes e reconhecer que essa fase foi associada a problemas sociais. A formação da juventude, que tem como fase a preparação e a transição para vida adulta, ficou a cargo não somente da família, mas de instituições como a escola e a igreja, uma vez que exercem importante papel na formação e no comportamento dos jovens.

## CONSIDERAÇÕES POSSÍVEIS

Quando se pensa a violência como fruto da desigualdade social, em especial no Brasil, que tem em suas raízes culturais diversas formas de manifestações desse fenômeno, percebe-se que, como projeto para a ascensão social, a escola não cumpriu seu papel para todos. Se compararmos os dados divulgados pelo primeiro Censo Penitenciário, em 1994, com os dados atuais apresentados, percebe-se que a estagnação do avanço escolar, principalmente no ensino médio, idade da maior parte dos adolescentes vítimas de homicídio, pode contribuir para que os índices de violências sejam maiores.

Outro fator importante, é que as raízes sociais desse processo de violência e a alta prevalência de homicídios de jovens, em sua maioria homens negros, por exemplo, pode ter relação com a expansão do mercado de drogas ilícitas que cresce significativamente desde os anos de 1980. Esses dados evidenciam a insuficiência de políticas destinadas a superar essa seletividade extrema por motivo de cor.

O enfrentamento à violência exige o desenvolvimento de políticas intersetoriais de prevenção, de ações com monitoramento e avaliações periódicas. Tais políticas, numa sociedade desigual e diversificada como a brasileira e de tradição de violências e preconceitos, exercem importante papel em relação à democratização da estrutura ocupacional e na redução das taxas de criminalidade.

## REFERÊNCIAS

AZEVEDO, Rodrigo Ghiringhelli de. **Informalização da Justiça e Controle Social**: estudo sociológico da Implantação dos Juizados Especiais Criminais em Porto Alegre. São Paulo: IBCCRIM, 2000.

AYRES, J.R.C.M.; FRANÇA JÚNIOR, I. **Saúde do adolescente**. In: SCHRAIBER, L.B.; NEMES, M.I.B.; MENDES-GONÇALVES, R.B. (Orgs.). Saúde do adulto: programas e ações na unidade básica. São Paulo: Hucitec, 2000. p.66-85

BACKSO, B. **Enciclopédia 5** – Anthropos – Homem. Lisboa: Imprensa Nacional – Casa da Moeda, 1985.

BELLONI, Maria Luiza. Infância, máquinas e violência. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 87, 2004, pp. 575-598

BRASIL. Conselho Nacional de Política Criminal e Penitenciária. **Censo Penitenciário Nacional 1994**: Resumo do Quadro Indicador do Censo. Brasília: Ministério da Justiça, novembro de 1994.

\_\_\_\_\_. Departamento Penitenciário Nacional. **Levantamento Nacional de Informações Penitenciárias INFOPEN**. Brasília: Ministério da Justiça, dezembro de 2014.

\_\_\_\_\_. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Pesquisa Nacional de Saúde do Escolar**: 2015. Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv97870.pdf>

\_\_\_\_\_. **Lei n. 8.069**, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L8069.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L8069.htm)

\_\_\_\_\_. **Lei nº 10.826, de 22 de dezembro de 2003**. Dispõe sobre registro, posse e comercialização de armas de fogo e munição, sobre o Sistema Nacional de Armas – Sinarm, define crimes e dá outras providências. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/2003/L10.826.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/2003/L10.826.htm)

\_\_\_\_\_. **Lei nº 10.097**, de 19 de dezembro de 2000. Altera dispositivos da Consolidação das Leis do Trabalho – CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 11.340**, de 7 de agosto de 2006. Cria mecanismos para coibir a violência doméstica e familiar contra a mulher, nos termos do § 8º do art. 226 da Constituição Federal, da Convenção sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Mulheres e da Convenção Interamericana para Prevenir, Punir e Erradicar a Violência contra a Mulher; dispõe sobre a criação dos Juizados de Violência Doméstica e Familiar contra a Mulher; altera o Código de Processo Penal, o Código Penal e a Lei de Execução Penal; e dá outras providências. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2006/lei/11340.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/lei/11340.htm)

\_\_\_\_\_. Ministério da Saúde. Secretaria Executiva. Coordenação Nacional de DST/Aids. **A Política do Ministério da Saúde para atenção integral a usuários de álcool e outras drogas** / Ministério da Saúde, Secretaria Executiva, Coordenação Nacional de DST e Aids. – Brasília: Ministério da Saúde, 2003.



\_\_\_\_\_. Presidência da República. Secretaria Geral. **Mapa do encarceramento** : os jovens do Brasil / Secretaria-Geral da Presidência da República e Secretaria Nacional de Juventude. – Brasília : Presidência da República, 2015. 112 p. : il. – (Série Juventude)

CERQUEIRA, D. et al. **Atlas da violência**. Brasília: Ipea, 2016.

COIMBRA, C. B. M.. **Operação Rio**: o mito das classes perigosas: um estudo sobre a violência urbana, a mídia impressa e os discursos de segurança pública. Rio de Janeiro: Oficina do Autor. Niterói: Intertexto, 2001.

COIMBRA, C. M. B., & NASCIMENTO, M. L. do. Jovens pobres: o mito da periculosidade. In P. C. P. Fraga & J. A. S. Iulianelli (Orgs.). **Jovens em tempo real** (pp. 19-37). Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

\_\_\_\_\_. Subvertendo o conceito de adolescência. **Revista Arquivos Brasileiros de Psicologia**; Rio de Janeiro, 2005.

CUNHA, Maria Clementina P. **O Espelho do Mundo**. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1986.

FACHINETTO, Rochele Fellini. **A Casa de Bonecas**: um estudo de caso sobre as adolescentes privadas de liberdade no Rio Grande do Sul. In: TAVARES DOS SANTOS, José Vicente; TEIXEIRA, Alex Niche; RUSSO, Maurício (Org.). **Violência e Cidadania: Práticas Sociológicas e Compromissos Sociais**. Porto Alegre: Sulina, 2011, p. 105-128.

GADOTTI, Moacir. ECA - avanços e desafios. In: VIEIRA, Ana Luisa; PINI, Francisca; ABREU, Janaina (org). **Salvar o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA)**. 1. Ed. Instituto Paulo Freire, 2015.

IKUMA, Daniel Massayuki; KODATO, Sergio e SANCHES, Nilton Antonio. Significados de atos infracionais praticados por adolescentes em conflito com a lei. **Rev. Psicol. UNESP** [online]. 2013, vol.12, n.1

MARTINS, S. H. Z. **Pobreza e criminalidade**: a construção de uma lógica. Rev. hist., São Paulo, n. 132, 2005.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. 6. ed. São Paulo: Hucitec, 1999.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE. Transtornos devido ao uso de substâncias. Em Organização Pan-Americana da Saúde & Organização Mundial da Saúde (orgs.). Relatório sobre a saúde no mundo. **Saúde Mental: nova concepção, nova esperança** (pp. 58-61). Brasília: Gráfica Brasil, 2001.

PAIXÃO, Antonio Luiz. Crimes e Criminosos em Belo Horizonte - 1932-1978. In: PINHEIRO, Paulo Sérgio. **Crime, Violência e Poder**. São Paulo, Brasiliense, 1983.

SALLES, Leila Maria Ferreira; SILVA, Joyce Mary Adam de Paula e; FONSECA, Débora Cristina. Violência e inserção social do jovem de periferia urbana. **Revista Psicologia**: Teoria e Prática,

16(3), 58-68. São Paulo, SP, set.-dez. 2014. 59ISSN 1516-3687 (impresso), ISSN 1980-6906 (on-line). <http://dx.doi.org/10.15348/1980-6906/psicologia.v16n3p58-68>.

Soares. Luiz Eduardo. MV Bill e Celso Athayde, Celso. **Cabeça de Porco**. Rio de Janeiro: Editora Objetiva, 2005.

UNITED NATIONS OFFICE ON DRUGS AND CRIME (UNODC). **Relatório mundial sobre drogas**. 2016. Disponível em: [http://www.unodc.org/doc/wdr2016/WORLD\\_DRUG\\_REPORT\\_2016\\_web.pdf](http://www.unodc.org/doc/wdr2016/WORLD_DRUG_REPORT_2016_web.pdf)

WASELFISZ, J. J. **Mapa da violência 2015**: Adolescentes de 16 e 17 anos do Brasil. Rio de Janeiro: FLACSO; jun. de 2015. Disponível em: <http://www.mapadaviolencia.org.br/>

ZALUAR, Alba. "Violência, dinheiro fácil e justiça no Brasil: 1980-1995". In: ACSELRAD, Gilberta (org.) **Avessos do Prazer**: drogas, aids e direitos humanos. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2000.

\_\_\_\_\_. "Condomínio do diabo: as classes populares urbanas e a lógica do ferro e do fumo", Simpósio, IFCH, UNICAMP, mimeo, (1982). In: Pinheiro, P.S. (org.) **Crime, violência e poder**. Brasiliense, São Paulo, 1983.

\_\_\_\_\_. **A Máquina e a revolta**. 1. ed. São Paulo, Brasiliense, 1985.

\_\_\_\_\_. "Teleguiados e chefes". **Religião e Sociedade**, n.14/1, 1988.

\_\_\_\_\_. **Condomínio do diabo**. Rio de Janeiro, Ed. da UFRJ e Revan, 1994.

# ORTOREXIA E COACHES: NA BUSCA PELA SAÚDE, EMERGEM DISCURSOS DE UMA SOCIEDADE DOENTE

Elaine Marangoni

## INTRODUÇÃO

São 6h da manhã, acordamos cedo para começar as rotinas de nossas vidas, e a uma das primeiras é a de alimentação. Fazemos nosso desjejum contando a quantidade de carboidratos permitida e não colocamos açúcar no café, pois o açúcar é o novo veneno do nosso século, pior do que qualquer gordura saturada, insaturada ou trans. Trans, não somente com o sentido de modificação de corpos, de mudança de sexos, mas trans, como um novo discurso sobre saúde que circula na sociedade e que é reforçado pelas redes sociais.

A preocupação excessiva com a alimentação tem nos deixado doentes, pois a ilusão de que tudo está disponível na internet e de que podemos nos alimentar de forma saudável apenas pesquisando *sites* e *blogs* com receitas *fitness* faz com que, em alguns casos, haja negligência na ingestão de alguns nutrientes e vitaminas necessárias para o bom funcionamento do corpo. Por isso, nosso objetivo é mostrar como um novo discurso e uma obsessão desmedida pela vida saudável possibilita a emergência de um novo profissional que, com a autorização concedida por seus clientes e seguidores, coloca para circular conceitos que podem adoecer ainda mais uma sociedade já enferma.

O estudo que desenvolvemos nas redes sociais, tem como a base teórica a Análise do Discurso, preconizada por Michel Pêcheux (2009), o que nos dá indícios de que os sujeitos que discursivizam e são discursivizados no que tange assuntos sobre saúde e emagrecimento, têm sido afetados por esse discurso, que emerge do que circula nos espaços virtuais, nos enunciados proferidos tanto por leigos, quanto por profissionais de saúde.

Nossas hipóteses nos levaram a um discurso no entremeio desses dois sujeitos, mesclado de científicidades e empirismos, que os *Coaches* de Saúde ou *Health Coaches* (adotaremos ambos os termos, dependendo de como o próprio profissional se apresenta) utilizam, por alcançarem um status de autorização recebido de seus clientes, mesmo que não tenham formação acadêmica específica para discursivizar e tratar de algumas doenças, que hoje, comprovadamente, estão ligadas a aspectos psicológicos, mas que trazem consequências físicas.

O sujeito que tratamos aqui é o do discurso, que se diferencia do indivíduo por ser uma posição discursiva, construído historicamente, tal como a autora Helena Brandão reforça:

...a noção de história é fundamental, pois, porque marcado espacial e temporalmente, o sujeito é essencialmente histórico. E porque sua fala é produzida a partir de um determinado lugar e de um determinado tempo, à concepção de um sujeito histórico articula-se outra noção fundamental: a de um sujeito ideológico. Sua fala é um recorte das representações de um tempo histórico e de um espaço social. Dessa forma, como ser projetado num espaço e num tempo orientado socialmente, o sujeito situa o seu discurso em relação aos discursos do outro. (BRANDÃO, 2004, p.59)

A relação com o outro discursivo é o que sustenta os discursos que circulam na atualidade. O que foi construído historicamente é reforçado pelo *ethos*<sup>26</sup> dos enunciadores, que para nós neste artigo são os *coaches*. O discurso que proferem passa pelo que Authier Revuz (1999) chama de modalização autonímica, já que envolve planejamento e ajuste, para que discursos já constituídos historicamente façam sentido em um novo dizer, quando são reformulados para novos interlocutores.

Mesmo com a ilusão de ser a única fonte do dizer, a posição assumida de autores esconde artimanhas do discurso e da linguagem, que não é transparente como se pretende, mas falha e opaca. Por detrás de promessas e novidades, há o já-lá reformulado, vozes distintas que falam em um mesmo discurso e que não pertencem propriamente ao enunciador. Dessa forma, nem sempre os recursos linguísticos ligados ao psicológico, aprendidos em cursos de *coaching*, trarão resultados positivos.

Não entraremos no mérito da discussão sobre a valorização ou desvalorização profissional de alguns cursos na área de saúde. A Psicologia, por exemplo, que é utilizada por todos os *coaches*, pode hoje se encaixar tanto nas Ciências Humanas como nas Ciências da Saúde, dependendo da linha que o aluno decide seguir dentro de seus estudos na faculdade ou curso de especialização. Sabemos que diversas doenças estão relacionadas a aspectos psicológicos e que hospitais e centros de tratamento requerem cada vez mais a presença de psicólogos em seus espaços.

Para o Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) a Psicologia é classificada como sendo parte das Ciências Humanas, juntamente com a Sociologia, Antropologia, Filosofia e História, por compreender o estudo do ser humano a partir

---

<sup>26</sup> O *ethos* discursivo é coextensivo a toda enunciação: o destinatário é necessariamente levado a construir uma representação do locutor, que este último tenta controlar, mais ou menos conscientemente e de maneira bastante variável, segundo os gêneros de discurso. (MAINGUENEAU, 2010, p. 79)

de suas produções e relações sociais. Já a Resolução nº 218/97 do Conselho Nacional de Saúde (CNS) reconheceu os psicólogos como profissionais de saúde, afinal, esses profissionais também atuam com o objetivo de promover a qualidade de vida do ser humano em sua integridade, incluindo os aspectos biológicos, psíquicos e sociais.

A mesma resolução deixa bem explícita quem são os profissionais de saúde com a seguinte listagem: 1. Assistentes Sociais 2. Biólogos; 3. Profissionais de Educação Física; 4. Enfermeiros; 5. Farmacêuticos; 6. Fisioterapeutas; 7. Fonoaudiólogos; 8. Médicos; 9. Médicos Veterinários; 10. Nutricionistas; 11. Odontólogos; 12. Psicólogos; e 13. Terapeutas Ocupacionais. Assim, são 13 as profissões que podem atuar nessa área.

Ao mesmo tempo em que se exige um conhecimento específico, o psicólogo pode ter uma formação bem generalista e que converge com disciplinas de outras áreas que estudam também o comportamento e as relações sociais, sendo que é nesse nicho que atuam os coaches e, portanto, os conhecimentos da psicologia são utilizados por eles e apropriados como metodologias para promover o bem-estar de seus clientes. Quando as questões de saúde são incorporadas, muitos deles recorrem à ajuda de outros profissionais, tanto que alguns, ao falarem sobre seus treinamentos, destacam que há um acompanhamento com um nutricionista ou educador físico quando necessário.

Seguiremos apresentando um distúrbio alimentar que sustenta o discurso dos coaches, a ortorexia. O termo pode soar estranho, mas assim como os outros distúrbios ligados à alimentação como a anorexia, a bulimia, a compulsão alimentar, precisa ser tratado e está intimamente ligado com o psicológico dos sujeitos.

## **ORTOREXIA, O DISCURSO DISFARÇADO DO BEM-ESTAR**

Ortorexia nervosa é a nomenclatura utilizada para o que consideramos um novo tipo de distúrbio alimentar, porém o termo foi cunhado pelo médico americano Steven Bratman<sup>27</sup> no ano de 1996, quando percebeu o comportamento obcecado de alguns de seus pacientes por dietas e pelo controle da alimentação.

Bratman notou que essa obsessão realmente identificava um tipo genuíno de desordem alimentar e que querer comer de forma saudável a qualquer custo não poderia ser considerado

---

<sup>27</sup> <http://www.orthorexia.com/>

algo “normal”. Compôs a palavra pelo prefixo “orthos” que significa “certo/correto” em grego e no sufixo fez um paralelo com a anorexia nervosa.

O comportamento de um ortoréxico pode ser observado em nosso dia a dia, é comum conversarmos com amigos e parentes que estão seguindo alguma dieta. Alguns deles o fazem de forma mais reservada, e outros falam o tempo todo sobre comida e vida saudável, sobre o que pode e não pode ser ingerido e como tudo deve ser feito da melhor maneira.

A *Chef* de cozinha Rita Lobo apresenta um programa no Canal GNT chamado Cozinha Prática. Além de ensinar receitas fáceis de serem executadas, a profissional defende que não é necessário fazer terrorismo por tudo que se come. Diversas páginas que tratam sobre distúrbios alimentares nas redes sociais, como a Não Sou Exposição<sup>28</sup>, da nutricionista comportamental Paola Altheia, divulgaram um vídeo de Rita em 19 de julho de 2015, no qual ela fala sobre as dietas da moda, das crenças que vem e vão, que recebem *status* de verdade em certo momento histórico.

A página Não Sou Exposição tenta alertar quanto a esses distúrbios de forma bem-humorada, tanto que o enunciado do vídeo compartilhado é o seguinte: “GUENTA, Glúten. Vai passar”. A publicação original estava em outra página, chamada Nutrição sem Modismo<sup>29</sup>, na qual a descrição do vídeo é a seguinte:

Hoje, a paranoia das dietas e refeições “corretas” estão deixando o hábito de se alimentar mais e mais tenso. Já existe até um diagnóstico de transtorno alimentar para os obcecados por comida saudável: é a ortorexia. Comedor de bacon é raça em extinção? Saúde é o novo vício? Nós falamos com quem entende de comida boa e simples: a dona da 'Cozinha Prática' aqui do GNT, Rita Lobo. Assista.

A chamada para a entrevista completa mostra a *chef* falando sobre os modismos e o que profetiza a nutricionista Paola com a expressão “vai passar”, parece que até o momento, ainda não passou. O comportamento da moda é o Jejum Intermitente, que também prega, como a *chef*, que a alimentação dever ser feita com “comida de verdade”, ou seja, tudo que seja natural, que não seja industrializado nem submetido a processos químicos. No entanto, os adeptos desse jejum adotam em conjunto a dieta *Low Carb* (dieta com baixa ingestão de carboidratos), o que no vídeo Rita explica que, a não ser pelo fato da pessoa ser alérgica ao glúten, a restrição não precisa ser severa.

---

<sup>28</sup> <https://www.facebook.com/Naosouexposicao/>

<sup>29</sup> <https://www.facebook.com/NutricaoSemModismo/>

O que vemos hoje é que o glúten, a lactose, a gordura e tantos outros vilões continuam a ser condenados na fogueira da inquisição das dietas. Existe uma rotatividade e cada dia um se torna bandido e depois volta a ser o mocinho da história.

Preocupar-se com a alimentação não é ruim, mas isso tem se tornado uma obsessão para muitas pessoas, que monitoram 24h por dia tudo o que ingerem e que contam as calorias de todos os alimentos. Quando nos preocupamos extremamente com que comemos sem pensar o porquê comemos, desprezamos as origens culturais da alimentação e, se controlamos tudo rigorosamente, temos um sacrifício e não um prazer.

Comer com culpa é negar as sensações e os significados do ato de comer, de fazer parte de um contexto social no qual certos rituais acontecem ao redor de uma mesa farta junto da família, ou mesmo em uma mesa de bar com poucos amigos.

## OS HEALTH COACHES OU COACHES DE SAÚDE

Disponibilizar dicas e orientações sobre saúde na internet não é mais exclusividade dos especialistas. Os leigos também têm essa autorização pela credibilidade de suas páginas nas redes sociais, e é comum encontrarmos cursos de *coaching* na área de saúde frequentados não apenas por aqueles que têm uma formação acadêmica para exercer a profissão. A exemplo disso temos as diversas blogueiras, ex-participantes de programas de TV como o *Big Brother* e outros sujeitos com grande exposição nacional.

A figura do *Coach* já é muito conhecida no mundo corporativo, em sua tradução literal, é um treinador, aquele que entrega aos seus discípulos ferramentas essenciais para o seu desenvolvimento pessoal e profissional.

Na área de saúde, os *coaches* começam a despontar como uma nova solução para a obesidade, para aqueles que não conseguem emagrecer e ter uma vida saudável, ou seja, que não têm equilíbrio em todos os aspectos que envolvem o biológico e o psicológico do ser humano.

A primeira coisa que nos chama a atenção são as apresentações desses profissionais nas redes sociais, como exemplificaremos, sem mostrar a identidade dos perfis que foram extraídos. O conteúdo, por ser exibido de forma pública é de livre reprodução, porém o que nos interessa é mostrar o funcionamento discursivo desses enunciados. Vejamos um deles, retirado do *Facebook*:



*Meu nome é [...], sou criador do treinamento [...] Sou uma pessoa normal como você, que por anos da minha vida lutei contra meu peso, até o dia que desenvolvi o método que vou apresentar para você agora!*

A primeira apresentação nos remete a um sentido de proximidade. O autor da página deixa explícito que é uma pessoa, que como tantas outras, lutou contra o peso, mas não diz se é ou não um profissional de saúde. O que ele deixa explícito é que foi o “criador” de um treinamento, que desenvolveu um método que supostamente trará os resultados que os interessados buscam. Temos aqui a reformulação de dizeres já muito conhecidos nos discursos das dietas, as promessas de novidade, de algo que seja “diferente” e inovador.

Seguindo nosso pensamento, temos a apresentação de outro *Coach* em um *blog*:

*Com um estilo visionário e experiência de mais de 30 anos em treinamentos comportamentais, inovou ao desenvolver a exclusiva metodologia [...], que dá base ao [...], o curso de Coaching mais completo e diferenciado do Brasil e do mundo.*

Novamente temos na fala o sentido de inovação, da criação de novos métodos, que seriam “diferentes” dos que já são conhecidos em nosso país e até internacionalmente. O que dá credibilidade ao *Coach* são os anos de experiência e, além disso, muitos deles valorizam ainda mais suas apresentações com as formações obtidas, principalmente em cursos realizados no exterior, como veremos no próximo exemplo, também retirado de um *blog*.

*Sou Health Coach pelo Institute for Integrative Nutrition de NY, certificada pelo Massachusetts General Hospital nos programas “Using Mind Body Techniques in Clinical Practice: Applications of BHI’s RR Meditation Techniques” e “Stress and the Relaxation Response: The fundamentals of Mind Body Medicine”, participante do treinamento Cultivating Compassion Training pelo Compassion Institute de Stanford. Formação básica em Mindfulness pela Unifesp, também formada em Comunicação Social, com certificado da Miami AdSchool em Madrid, Hamburgo, Paris, Chicago, Boulder, Nova Iorque. Moro em Austin, San Diego, Venice e Santa Monica vivendo estilo de vida saudável integralmente.*

Essas apresentações capturam o leitor e alimentam a credibilidade dos enunciadores em um primeiro contato. O excesso de termos em inglês também é uma ferramenta que faz com que o *Coach* exponha seus conhecimentos, inclusive em outra língua,

que muitos não têm fluência aqui no Brasil, mas que valorizam pelos efeitos de sentido de um mundo globalizado.

O discurso dos *Coaches* é carregado de metáforas para explicar como alcançar o sucesso no processo de emagrecimento. A credibilidade e a autorização em falar sobre dietas e até sugerir programas criados por eles mesmos é construída, como vimos, em cima de um discurso de experiência, de tempo de estudo sobre o assunto, ou apenas observações feitas por eles ao longo dos anos.

Utilizam-se do nome de instituições renomadas como a Organização Mundial de Saúde (OMS), incorporando-as em suas falas, assim como deixam explícito que trabalham com as técnicas de *coaching*, que visam mudanças psicológicas e comportamentais, já que mente e corpo não podem ser separados.

Os programas têm um custo relativamente alto e inacessível a muitas pessoas. A valorização financeira ganha justificativa nas promessas de emagrecimento rápido e eficientes. Em uma das páginas do *Facebook*, o *Coach* promete em um de seus vídeos que o tratamento tem “início e fim” e que o paciente “nunca mais” irá engordar.

A pessoa que recebe o tratamento, como em qualquer consultório em que haja profissionais de saúde, é denominado de paciente, mesmo que o *Coach* não tenha formação acadêmica na área. Em muitos dos casos, eles traçam um *design* a ser seguido por esse paciente e contam com o suporte de nutricionistas e educadores físicos.

Como muitos termos utilizados são em inglês, o próprio termo *Coach* não é traduzido para o português e na área de saúde surgem algumas variações como encontramos: *Health Coach*, *Lifestyle Coach*, *Integrative Health*, *Wellness and Positive Life Consultant*, *Coach de Saúde* e *Coach de Emagrecimento*.

Abaixo temos a definição da profissão encontrada em um site americano, citado por uma grande parte dos *Coaches* de Saúde, o *Integrative Nutrition*<sup>30</sup>:

O Health Coach é uma autoridade em bem-estar e mentor de apoio. Os Health Coaches educam e dão suporte aos clientes para definir e atingir suas metas de saúde e bem-estar por meio de ajustes de estilo de vida e comportamento. Os clientes aprendem a desenvolver uma compreensão mais profunda das escolhas alimentares e de estilo de vida que funcionam melhor para eles e implementam mudanças duradouras que melhoram sua energia, equilíbrio e saúde. (tradução nossa)

---

<sup>30</sup> <https://www.integrativenutrition.com/health-coaching>

No caso desse site, a página denomina quem recebe o treinamento como cliente. A carreira de *coach* atrai muitas pessoas pelo retorno financeiro, porém, antes de receber o montante desejado é preciso construir credibilidade, ser autorizado por seus clientes e/ou pacientes a promover e ofertar o seu treinamento.

Na definição encontrada em um site brasileiro sobre *coaching*<sup>31</sup> temos que,

O Health Coaching, ou Coaching de Saúde, pode ser utilizado por profissionais da saúde como, médicos, dentistas, nutricionistas, fisioterapeutas e profissionais de educação física e nada mais é, do que um processo de autoconhecimento, autocura, autodesenvolvimento e outros “autos” necessários para o alcance dessa plenitude. Partindo então do pressuposto que o Coach não ensinará nada ao Coachee, mas o ajudará a descobrir aquilo que faz sentido pra ele, encontramos um dos princípios mais fortes do processo: o comprometimento.

A saúde virou uma moeda valiosa, hoje queremos ter saúde, comprar saúde. O papel dos *Health Coaches* é esse, vender o que desejamos. No caso da citação, o curso do site é direcionado para profissionais de saúde, mas os princípios são os mesmos dos outros que são destinados ao público leigo. O processo de *coaching* nessa área, como em qualquer outra é trazer o potencial do participante à tona para que ele tome suas próprias decisões e tome as rédeas de sua vida.

O sentido de responsabilidade é bem marcado nesse discurso, já que os *coaches* são mediadores, enquanto os protagonistas das ações são os próprios clientes. Com o argumento de que os profissionais de saúde que não se atualizam perdem clientes ao continuarem com os tratamentos tradicionais, os *coaches* chegam com novas propostas, propostas de mudanças, tanto no corpo como na metodologia para se obter os resultados desejados.

O tratamento é individualizado, porém focado nas potencialidades do cliente, dessa forma, ele é quem dirige e determina a velocidade na busca por uma vida saudável. Por isso o termo comprometimento é tão acentuado, porque o sucesso de um trabalho de *coaching* sempre dependerá da dedicação de quem o contratou. Sendo assim, o insucesso nunca é culpa do *Coach*, já que ele entregou as ferramentas necessárias ao cliente e a responsabilidade de usá-las em seu benefício era dele.

Ao buscarmos páginas desses profissionais nas redes sociais, notamos que no Brasil ainda temos poucos que se denominam *Health Coaches*, alguns profissionais o fazem em seus blogs pessoais ou são atrelados a clínicas que ofertam outros tratamentos.

---

<sup>31</sup> <https://www.jrmcoaching.com.br/blog/o-que-e-health-coaching/>

Talvez esse efeito seja reflexo de uma polêmica ocorrida há alguns anos, quando o namorado de uma blogueira famosa ofertava aulas e treinamentos físicos sem a formação adequada que é exigida em nosso país. O *Healthstyle Coach*, como se denominava, foi autuado pelo Conselho Regional de Educação Física (CREF) e a partir do ocorrido, diversos profissionais lançaram uma campanha para conscientizar a população de que o profissional habilitado para passar qualquer treinamento é o professor de Educação Física, utilizando a *hashtag* #eutenhocref.

A posição desse profissional ainda é polêmica e desperta divergências entre os especialistas, porém não podemos negar a importância de um meio de suporte para as mentes tão afetadas pelos discursos sobre a beleza e sobre a necessidade de ser magro na contemporaneidade.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A ortorexia e o surgimento dos *Health Coaches* no Brasil marcam um momento histórico em que a busca pela saúde precisa ser vigiada. Enquanto profissionais de saúde ou leigos que atuam com treinamentos e tratamentos de *coaching* podem ajudar a sanar algumas obsessões, os mesmos podem reforçar sentidos que não são tão saudáveis.

A responsabilidade e a culpabilização atreladas ao cliente/paciente é um modo de não perder a credibilidade profissional, já que o sucesso depende exclusivamente de suas ações e força de vontade. Discurso reformulado que circula ainda hoje em nossa sociedade.

Não nos cabe julgar se os tratamentos oferecidos são ou não eficientes, o que apresentamos nesse estudo foram apenas olhares para um funcionamento discursivo no qual a linguagem dos *coaches* foi fundamental para a produção dos sentidos que destacamos ao longo do texto.

## REFERÊNCIAS

ALTHIER-REVUZ, Jacqueline. Algumas considerações sobre modalização autonímica e discurso outro. **Letras de Hoje**, v.34, nº2, p. 7-30. Porto Alegre, 1999. Disponível em: <<http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/fale/article/view/14934/9875>>. Acesso em: 21.out.2018.

BRANDÃO, Helena Hatsue Nagamine. **Introdução à Análise do Discurso**. Campinas (SP): Editora da UNICAMP, 2004.

MAINGUENEAU, Dominique. **Doze Conceitos em Análise do Discurso**. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

PÊCHEUX, Michel. **Semântica e Discurso**: uma crítica à afirmação do óbvio. Trad. Eni Orlandi et al. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 2009.

# HISTÓRIAS DE VIDA COMO ESCRITA DE SI

Tatiana Lima de Almeida

## *HUPOMNÊMATA*

Este estudo consiste na reflexão sobre uma proposta de prática acerca de histórias de vida como escrita de si entre adolescentes abrigados. O conceito de escrita de si foi proposto por Michel Foucault e caracteriza-se como uma técnica de si, uma vez que possibilita o cuidado de si.

A proposta foi a de realizar atividades com um grupo de nove adolescentes de uma instituição de acolhimento criando um espaço no qual eles pudessem escrever e desenhar sobre as suas histórias a partir do ponto de vista do sujeito. Para tanto, não foram considerados registros de histórias contidos em prontuários ou outros documentos da instituição. A ideia foi a de viabilizar momentos de práticas de liberdade nas quais os adolescentes pudessem lembrar, relembrar, trocar experiências, vivenciar momentos, pensamentos, sentimentos, trazendo para seus livros de registro o que identificavam como mais significativo, permitindo desta forma um espaço de constituição e de aparecimento do sujeito. Estes livros de registro foram nomeados de *hupomnêmata*, que segundo Foucault eram utilizados na Grécia antiga como cadernos pessoais, com registros diários, constituídos de elementos heterogêneos como lembranças, impressões, coisas ouvidas, faladas e reflexões.

Segundo Foisil (1997), a partir da metade do século XVII, na França e Inglaterra, tornou-se hábito a escrita de diários pessoais constituídos de impressões sobre o mundo, sobre sentimentos e pensamentos. Para ela, é comum a utilização destes diários e livros de razão em pesquisas que visam sobretudo "...menos a vida privada que a atitude ante a vida privada, e não só a narrativa, mas também os silêncios; não só o discurso, mas igualmente a sua aridez ou até a sua ausência" (FOISIL, 1991, p. 331).

No entanto, não foi a busca por uma investigação sobre discursos, narrativas e silêncios surgidos durante os encontros. Ao invés disto, a proposta contemplou a criação de espaços para estas escritas, sem recorrência a análises psicológicas ou sociais a respeito de seus conteúdos.

Este trabalho constituiu uma dissertação de mestrado que descreveu a história do atendimento à infância e à adolescência no Brasil desde o período colonial até os dias de hoje; a metodologia utilizada no processo de construção dos *hupomnêmata* a partir da participação dos

adolescentes; a apresentação dos *hupomnêmata* em desenhos, traços, escritas, sonhos, lembranças, medos, esperanças e outros sentimentos expressados pelos adolescentes, escritos no papel e inscritos em suas almas; uma discussão a respeito do entrelaçamento do trabalho realizado com a teoria de Foucault sobre a escrita de si e os *hupomnêmata*, circulando brevemente pelas ideias de Michel Onfray sobre a escultura de si e de Celéstin Freinet a respeito do Livro da Vida.

## A INSTITUCIONALIZAÇÃO DE CRIANÇAS E ADOLESCENTES NO BRASIL

No período colonial brasileiro, a condição de infância e juventude não teve resultados muito diferentes de uma guerra propriamente dita. A Igreja Católica incumbia-se de catequizar os índios e, conseqüentemente, seus filhos, assim como de oferecer a educação para os filhos dos colonos.

Entre 1550 e 1553, os colonizadores criaram as Casas dos Muchachos, onde eram abrigados os Curumins ou meninos da terra. Com o tempo, estas casas tornaram-se úteis também para o acolhimento de órfãos e enjeitados de Portugal.

Philippe Ariès (1984) afirma que já no século XV, o sentimento em relação à infância cresceu consideravelmente e isso revelava a preocupação com sua existência, assumindo um lugar central na família.

Maria Luiza Marcílio (1998) descreve que o início da proteção à criança abandonada no Brasil surgiu no período colonial. A responsabilidade por esses cuidados era das Câmaras Municipais, que por meio de convênios, delegavam serviços especiais de proteção à criança a outras instituições, sobretudo às Santas Casas de Misericórdia.

Curumins, negros, filhos de prostitutas, filhos de famílias pobres, filhos fora do casamento, crianças que eram abandonadas ou retiradas de seus pais tornaram-se um incômodo aos olhos da sociedade. A Igreja Católica encarregara-se de acolher e doutrinar esses sujeitos, mas os esforços necessitavam de melhores condições e maior organização, por isto foram criadas as Casas dos Expostos por volta de 1726. Nestas Casas foram instaladas as Rodas dos Expostos. De acordo com Rizzini e Rizzini (2004) o Brasil passou a constituir uma longa tradição de internação de crianças e jovens em instituições asilares.

A filantropia surgiu como modelo assistencial fundamentado na ciência. A ela atribuiu-se a tarefa de organizar a assistência dentro das novas exigências sociais, políticas econômicas e



morais (MARCÍLIO, 1998, p. 76). Reforçada pelo movimento higienista e jurídico, passou a delimitar as formas de atendimento a infância e definiu a condição de menores. O Estado começou a participar do planejamento e implementação das políticas de atendimento a esta população (MARCÍLIO, 1998, p. 29). Ao Estado caberia um papel interventor diante das mazelas sociais. A pobreza deveria ser combatida pela ameaça que representa à ordem do país.

Esta também é uma época de criação de leis de proteção à infância. Aos pais que não garantissem condições salubres para seu filho seria passível a suspensão do pátrio poder (hoje denominado poder familiar) e o estabelecimento da tutela. O Poder Judiciário passa a controlar a vida familiar coibindo atos perniciosos à infância.

Em 1924, em consonância com a Declaração de Genebra sobre os Direitos da Criança surgia o Juízo Privativo dos Menores Abandonados e Delinquentes da Comarca de São Paulo, de acordo com a Lei Estadual nº 2059. Regulamentava-se a internação para os menores abandonados e pervertidos, por no mínimo três anos e no máximo sete anos de reclusão. Para os infratores, aplicava-se a condução para os Institutos Disciplinares da Capital, Taubaté ou Mogi Mirim.

Em 1927, é criado no Rio de Janeiro o primeiro Juízo de Menores do Brasil e aprovado o Código de Menores.

No século XX, prosseguem os debates em torno de infância e, mais recentemente, de juventude. O modelo democrático e liberal em oposição à rigidez das instituições filantrópicas, pautadas na disciplina e severidade, instituiu ordem diversa, ampliando o debate social, político e jurídico. Assim, em 1959, surgiu a Declaração dos Direitos da Criança, adotada pela Assembleia Geral da Organização das Nações Unidas (ONU). A criança e o jovem, independentemente de seu credo, raça ou classe social, tornavam-se seres em desenvolvimento que necessitam de respeito e cuidados especiais frente aos países que assinaram a declaração.

Em 1988, o Brasil elaborou sua Constituição Federal e no Art. 227 determinou a garantia dos direitos fundamentais de crianças e adolescentes brasileiros:

É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança e ao adolescente, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão. (ART 227, CONSTITUIÇÃO FEDERAL DO BRASIL, 1988).

Em 1989, a Assembleia Geral da ONU aprovou o tratado que visa a proteção de crianças e adolescentes de todo o mundo, a Convenção Internacional sobre os Direitos da Criança, e teve como princípios gerais a participação da criança na sociedade como sujeito de direitos, a proteção à sobrevivência e ao desenvolvimento da criança, o interesse superior da criança e a não discriminação.

Em 1990, celebrou-se a Cúpula Mundial de Presidentes em favor da infância e no Brasil foi promulgado o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) por meio da Lei 8.069 de 13 de julho de 90, como forma de regulamentar o artigo 227 da Constituição Federal.

A partir desse momento, a legislação prevê que o cuidado com abrigos e entidades de atendimento às crianças em situação de risco, abandono, violência, estaria subordinado aos municípios. Os adolescentes autores de ato infracional permaneceriam sob a custódia do Estado, através das Fundações do Bem-Estar do Menor (FEBEM), atualmente denominada Fundação CASA. Às crianças e adolescentes que tivessem seus direitos violados, o ECA previu medidas de proteção.

O abrigo passou a ser caracterizado como o penúltimo recurso para a aplicação das medidas de proteção, como um dos recursos a ser aplicado. No entanto, o que se observa a falta de políticas públicas voltadas para a geração de renda, saúde, educação, esporte, lazer, assistência social, transporte, assim como outras suficientes e adequadas para que estas crianças e adolescentes permaneçam com suas famílias. A falta de trabalhos direcionados para essas famílias ocasiona o abrigamento de crianças e adolescentes durante muitos anos, e nesse aspecto se encontram diferentes pesquisas que indicam os efeitos prejudiciais do abrigamento prolongado. De acordo com Motta e Almeida (2004):

Na institucionalização não há lugar para as necessidades individuais, poucas oportunidades para trocas afetivas, sendo que muitas vezes esta realidade indesejável é determinada pelo acúmulo de tarefas das pessoas envolvidas com o trabalho institucional. (MOTTA & ALMEIDA, 2004, p. 18).

A situação de pobreza interfere com maior força em nível nacional, e com menor intensidade na cidade de São Paulo, e neste ponto é possível comparar o nível de desenvolvimento sócio econômico que é inversamente proporcional ao número de abrigamentos.

Em 2006, o Brasil elaborou o Plano Nacional de Promoção, Proteção e Defesa do Direito da Criança e Adolescente à Convivência Familiar e Comunitária. Diferentes grupos de trabalhos iniciaram suas discussões, um deles o Grupo de Trabalho Nacional Pró Convivência Familiar e

Comunitária empenhou-se em desenvolver e difundir os parâmetros para o aprimoramento dos serviços de acolhimento para crianças e adolescentes culminando na publicação do Manual de Orientações Técnicas para os Serviços de Acolhimento para Crianças e Adolescentes, em fevereiro de 2008.

Os princípios gerais destas orientações técnicas envolvem a excepcionalidade e a provisoriedade do afastamento do convívio familiar; a preservação e fortalecimento dos vínculos familiares e comunitários; a garantia de acesso e respeito à diversidade e não discriminação; a oferta de atendimento personalizado e individualizado; a garantia de acesso e respeito à diversidade e não discriminação; a garantia de liberdade de crença e religião; e, o respeito à autonomia da criança, do adolescente e do jovem. Portanto, como forma de garantir a oferta do atendimento adequado a crianças e adolescentes todas as instituições de acolhimento deverão, de acordo com as orientações técnicas, elaborar um Projeto Político Pedagógico (PPP).

Legisladores e organizações de proteção à infância e juventude colocaram em pauta a elaboração de uma nova lei que reformulasse alguns pontos do Estatuto da Criança e do Adolescente, estabelecesse novas diretrizes para o Sistema de Acolhimento nacional e para os processos de adoção. Foi criada a Lei 12.010 de 03 de agosto de 2009, conhecida popularmente como a - Nova Lei da Adoção -. Seu objetivo principal foi o aperfeiçoamento da sistemática prevista para garantia do direito a convivência familiar e comunitária a todas as crianças e adolescentes.

Esta lei se fundamentou na ideia de que o Estado deve priorizar a orientação, o apoio e a promoção da família natural, junto à qual a criança e o adolescente devem permanecer, sendo afastados desta convivência apenas em casos extremos. O texto alterou e acresceu razoavelmente o conteúdo do Estatuto da Criança e do Adolescente de 1990. Desta forma o texto do artigo 101 do ECA, após a alteração, passou a vigorar com o seguinte formato:

No entanto, o que se observa nos dias de hoje são crianças e adolescentes que permanecem durante anos em entidades aguardando voltar para suas famílias de origem ou serem encaminhados para famílias substitutas, submetidos a um processo lento e doloroso de espera, o que leva a considerar que o abrigamento não deveria ser a primeira alternativa de proteção para a criança ou para a família.

A discussão em torno da legislação e dos planos e políticas governamentais para a sua efetivação revelaram um significativo avanço na última década. A preocupação com a situação de desenvolvimento físico, mental, psíquico, social e espiritual dos acolhidos passou a ser uma

discussão recorrente entre os profissionais e autoridades do Sistema de Garantia de Direitos da Criança e do Adolescente no Brasil.

As organizações voltadas ao atendimento desta população, assim como suas equipes de trabalho, apesar de contarem com algumas diretrizes necessitam de um potencial criativo que forneça subsídios para as ações diárias. A elaboração do Projeto Político Pedagógico pode orientar e estabelecer espaços físicos e não físicos dentro das instituições para que os acolhidos reflitam, construam e até se posicionem em relação ao seu percurso de vida.

Este detalhamento e preocupação com as ações mostram uma necessidade de reformulação no sistema de acolhimento brasileiro de maneira que ofereça condições mínimas que garantam os direitos fundamentais da criança e do adolescente reconhecendo-os como pessoas em fase de desenvolvimento, portadores de direitos, criando para eles espaços nos quais seja fomentada e fortalecida a autonomia e a participação na construção de sua história.

## A ESCRITA DE SI

A teoria de Michel Foucault sobre a escrita de si e a construção dos *hupomnêmata* é pertinente ao trabalho de registro de histórias de vida a partir da construção de um livro individual, constituído de lembranças, expectativas, medos, coisas ouvidas, lidas, pensadas e faladas.

Para Foucault (2006a), a escrita de si constitui uma prática de si ou um treinamento de si como a escrita dos movimentos interiores, como o registro dos pensamentos, desejos e ações de quem os descreve. É na forma de um cuidado de si que a escrita de si se revela como uma prática de subjetivação.

Foucault (1985) entende que o cuidado de si (*epiméleia heautoû*) é a ação de ocupar-se consigo mesmo. É a ética que envolve o si e também o outro:

(...) o cuidado de si implica também relação com um outro, uma vez que, para cuidar bem de si, é preciso ouvir as lições de um mestre. Precisa-se de um guia, de um conselheiro, de um amigo, de alguém que lhe diga a verdade. Assim o problema das relações com os outros está presente ao longo desse desenvolvimento do cuidado de si (FOUCAULT, 2006c, p.271).

É o princípio ético que leva as pessoas a cultivarem a si, trabalharem para melhorar a si mesmas; é o cuidado de si que estabelece as suas necessidades, preside seu desenvolvimento e organiza suas práticas.

O cuidado de si não é um cuidado individual ou egocêntrico. O “si” para Foucault não significa “si” como indivíduo ou “si” identitário, mas o “si” como sujeito que se constitui em sua relação com os outros. Esse é o ponto que me permite embasar a ideia de construção dos livros em um processo coletivo. Os grupos com os adolescentes permitiram o diálogo, a escuta, a percepção do outro e, também, a sua exposição para o outro. Nessas relações, cada adolescente trouxe o que lhe pertencia e o que pertencia ao grupo na forma de escrita ou de desenho.

Para Antonio Carlos Favaretto (2004, p.25), o “si” mesmo é a “alma enquanto sujeito de ação instrumental, sujeito de comportamentos, e ainda, sujeito de relações consigo mesmo”. Favaretto (2004) realizou um estudo detalhado sobre o cuidado de si em sua dissertação de mestrado A noção da “conversão a si”. Segundo suas afirmações, a partir do momento em que o sujeito acaba por voltar-se a si mesmo, deslocando o olhar, escapando de todos os modos de sujeição, ocorre a conversão a si. O sujeito convertido em si mesmo está protegido por sua ética, constituída por meio da liberdade.

O trabalho de si por si mesmo permite a criação de um espaço para as práticas de liberdade. Algumas perguntas puderam balizar minha avaliação sobre se este exercício de práticas de liberdade ocorreu no processo com o grupo de adolescentes. De que forma o espaço de escrita e construção dos livros viabilizou práticas de si? Pode-se dizer que o trabalho com estes adolescentes caracterizou uma tecnologia de si, criando possibilidades para a prática da liberdade? É possível conceber que este trabalho permitiu a escrita dos movimentos interiores dos jovens abrigados? Essas foram as problematizações que permearam a prática e a discussão teórica desta dissertação e que acabaram por assumir lugar central na proposta deste trabalho.

Para a conversão a si o sujeito precisa de tempo no qual possa observar, analisar, escrever, ler e reler seus escritos com o objetivo de alcançar a tranquilidade da alma. É um movimento que busca, de acordo com Foucault, “cuidar da própria alma” (1985, p. 51).

Foucault cita Plutarco em um trecho que diz: “Aqueles que querem salvar-se devem viver cuidando-se sem cessar” (Ibid). Essa é a busca incessante da tranquilidade da alma.

Michel Foucault em seu livro O cuidado de si (1985) dedicou um capítulo à Cultura de si e a descreve como uma ação que implica um labor, um trabalho em ter cuidados consigo mesmo. A cultura de si revela o princípio segundo o qual é preciso “ter cuidados consigo” (Foucault 1985). É a partir do cuidado de si que, historicamente, Foucault voltou sua atenção para a forma segundo a qual o sujeito passou a ocupar-se consigo mesmo em seus

comportamentos, em sua forma de viver e como isso perpassava o espaço individual e social “dando lugar a relações interindividuais, a trocas e comunicações e até mesmo a instituições...” (FOUCAULT, 1985, p. 50). O filósofo descreve o cuidado de si como uma ação contínua do sujeito dele para com ele mesmo e também para com os outros. Para cuidar do outro é necessário primeiro cuidar de si.

O cuidado de si é composto por exercícios, procedimentos, práticas a serviço da alma capazes de possibilitar “um jogo de trocas com o outro e de um sistema de obrigações recíprocas” (FOUCAULT, 1985, p. 59).

Foucault pensou nas novas possibilidades de relacionamento do homem consigo mesmo e com o mundo, considerando a ideia de estética da existência, já suposta na Grécia antiga como “a procura de um estilo de comportamento e não de uma adequação às leis” (FOUCAULT apud GUIMARÃES, 2009, p. 76).

Michel Onfray remete à ideia de subversão a regras propondo a busca de novas formas de existência a partir do conceito de escultura de si. O artista que esculpe a sua própria estátua “quer fazer de sua vida uma obra de arte” (1995, p. 68).

Neste processo de escultura de si, o artista precisa ser capaz de reconhecer a si mesmo e, também, como descreve o autor, de: “evocar a matéria em estado de parição” (Ibid., p.77), ou seja, trazer à tona o que está latente. Afirma Onfray: “Aquilo que se revela toma forma e consistência no momento em que surge” (Ibid.). Para tanto, é necessário que o artista possa se conhecer profundamente.

Foucault, por sua vez, considerando a construção das técnicas de si influenciadas pela cultura, relatou diferenças nas técnicas associadas ao cuidado de si em diferentes tempos históricos.

Na Antiguidade, o cuidado de si estava intrinsecamente relacionado ao conhecimento de si. Para isso, o sujeito deveria ocupar-se de si, por si mesmo: “deve-se ser, para si mesmo e ao longo de toda sua existência, seu próprio objeto (FOUCAULT, 1997, p. 123). Para os Gregos, as técnicas relativas ao cuidado de si não estão dissociadas do cuidado dos outros e buscam transformar a vida em uma obra de arte, criando uma estética da existência.

Por outro lado, no mundo contemporâneo, o cuidado de si se converte em um fim em si mesmo, pois ao distanciar-se do cuidado dos outros, torna-se, como diria Ortega (1999, p.131), “ensimesmado”. No entanto, Foucault afirma que “nada se pode fazer sem o outro” (2006e, p.

482), detalhando o cuidado de si como uma prática ao mesmo tempo pessoal e social (1985, p. 57).

Se nada se pode fazer sem o outro, a convivência é necessária. A troca de experiências, o cuidado consigo e com o próximo são imprescindíveis para a existência do “eu indivíduo”, que só se constitui através do contato com esse outro. Esta interdependência e interação caracteriza a alteridade que permite a experiência coletiva e a subjetivação dos processos vividos. Para Moura:

...a alteridade promove a constituição de subjetividades com base em um governo de si mesmo e em uma luta constante consigo mesmo. Os processos de subjetivação ou modos de existência são as várias maneiras de se inventar subjetividades, segundo regras facultativas em uma luta contra todas as formas de sujeição, contra a submissão da subjetividade (MOURA, [200-], p.6).

As regras impostas pelo abrigo e pelo jogo de regras na convivência com o grupo tornam-se formas de sujeição para os jovens que lá vivem. É possível, então, que o processo experienciado na construção de registro de histórias de vida permita o aparecimento dos sujeitos, uma vez que nele nem sempre estes adolescentes estão assujeitados às regras?

Foucault afirma que o sujeito se constitui a partir das práticas de liberdade e que, na Antiguidade:

...a busca de uma estética da existência era principalmente um esforço para afirmar sua liberdade e para dar à sua própria vida certa forma na qual era possível se reconhecer, ser reconhecido pelos outros e na qual a própria posteridade podia encontrar um exemplo. (FOUCAULT, 2006d, p.289-290)

Quando identificamos comportamentos doutrinados por um modelo disciplinar, como, por exemplo, os “Níveis de Comportamento” do abrigo, observamos como estes jovens se assujeitam a condições e a sanções para sobreviverem neste sistema. No entanto, ao mesmo tempo em que se assujeitam ao controle sobre seus corpos, pensamentos e desejos, são nas entrelinhas e nas linhas de fuga que se revelam as possibilidades que eles encontram de vivenciar formas de liberdade.

A partir do momento em que alguns adolescentes revelam que mesmo sendo proibido ouvir músicas no abrigo eles conseguem driblar as regras e ouvi-las no rádio da cozinha ou no rádio do carro, estão expondo as maneiras que encontram para se relacionar com estas regras, se reconhecendo ou não na obrigação de colocá-las em prática.



Para Francisco Ortega (1999, p.70), o modo de sujeição é justamente esta forma de relacionamento e reconhecimento. O autor descreve ainda que para Foucault é necessário libertar-se dessas sujeições como forma de tornar possível o trabalho de si. A conversão a si, *conversio ad se*, é uma maneira de voltar-se a si mesmo como um ponto de referência, seguro, livre de dependência e dos modos de sujeição em relação à sociedade em que se vive. O cuidado de si é, então, uma prática social, não solitária, que envolve o “cuidado que se tem com o cuidado que os outros devem ter consigo mesmos” (FOUCAULT, 1985, p. 58). Para Foucault, “alguém que conseguiu, finalmente, ter acesso a si próprio é, para si, um objeto de prazer. Não somente contenta-se com o que se é e aceita-se limitar-se a isso, como também 'apraz-se' consigo mesmo”. (1985, p. 70-71).

É por meio da razão que o homem se torna capaz de cuidar-se, de servir-se quando e como convém, das outras faculdades: “É na medida que é livre e racional – e livre de ser racional – que o homem é na natureza o ser que foi encarregado do cuidado de si próprio.” (FOUCAULT, 1985, p, 53).

O sujeito ocupa seu tempo com exercícios, com tarefas práticas e atividades que se voltam para os cuidados do corpo e da alma. Foucault (1985, p. 56) encontra nos escritos do imperador romano Marco Aurélio o significado para a “anacorese em si próprio”, que se define como um “longo trabalho de reativação dos princípios gerais e de argumentos racionais que persuadem a não se deixar irritar com os outros nem com os acidentes, nem tampouco com as coisas”. (p.57, 1985).

Trata-se de um trabalho de disciplina interior realizado por meio de ações racionais e exercícios permanentes que devem ser realizados para o desenvolvimento da ética.

Foucault (1995, p.272) afirma que “Nenhuma habilidade técnica ou profissional pode ser adquirida sem exercício, nem se pode aprender a arte de viver, a *technê tou biou*, sem uma ascese que deve ser tomada como um treinamento de si por si”.

A constituição do sujeito, para Foucault (2006a), pode ocorrer tanto por intermédio das práticas de sujeição, como de maneira mais autônoma, pela liberdade, condição ontológica da ética. Desta forma, esta prática de produção de subjetividade configura uma estética da existência, uma ação política.

A escrita de si contempla uma parte de um conjunto, denominado por Foucault de “artes de si mesmo”, “estética da existência” e “domínio de si”. Onfray reconhece a escultura de si

como a maneira de fazer de sua vida uma obra de arte. Foucault, por meio da escrita, e Onfray, por meio da escultura, buscam tecer suas ideias sobre formas de constituição do sujeito.

Para Foucault (2006d, p.291), a busca pela estética da existência consistiria em uma prática ética de produção de subjetividade que tanto pode se dar de forma assujeitada, como de maneira autônoma, através de liberdade, constituindo-se por isso num gesto que Revel (2005, p.44), inspirado em Foucault, considera “eminentemente político”.

A estética da existência possui um caráter ético político e, de acordo com Revel (2005, p.43), é para Foucault uma maneira de inventar a si, fazendo de sua vida uma obra de arte. Para o pensador francês, está relacionada à possibilidade de constituição de novos estilos de vida baseados em uma ética capaz de criar subjetividades mais libertárias e, a partir delas, novas formas de sociabilidade. Neste sentido, vale a pena citá-lo, mais uma vez, para esclarecer que as “artes da existência” são:

...práticas racionais e voluntárias pelas quais os homens não apenas determinam para si mesmos regras de conduta, como também buscam transformar-se, modificar-se em seu ser singular e fazer de sua vida uma obra que seja portadora de certos valores estéticos e que corresponda a certos critérios de estilo. (FOUCAULT, 2006b, p. 198-199)

A construção dos livros buscou possibilitar momentos de uma escrita de si que permitisse a “prática da liberdade”, na forma de um exercício pessoal e grupal. Em alguns momentos, conteúdos espontâneos como pequenos poemas, pequenas histórias começaram a surgir nos encontros, fazendo emergir “práticas de si”.

A escrita de si é um registro dos movimentos interiores, daquilo que é dito e ouvido, do que é observado, lembrado, como forma de pensar e repensar a sua constituição como sujeito em relação a si e ao outro. A escrita permite tornar-se companheiro de si mesmo, afastando o sentimento de solidão. Solidão que corriqueiramente permeia a vida destes adolescentes. Para Foucault, a escrita é uma “prática da ascese como trabalho não somente dos atos, porém mais precisamente sobre o pensamento” (2006a, p. 145).

Segundo Foucault (1992), a escrita de si era, para os filósofos gregos, uma das atividades que contribuíam para o “auto adestramento”, uma prática essencial no aprendizado da arte de viver, incitando os sujeitos a criarem novos modos de vida. O cuidado de si aparece na função “etopoiética” da escrita de si, ou seja, um exercício de si que transforma a si e ao mundo em que se vive. A escrita de si revela duas formas de expressão: a *Correspondência* e os *hupomnêmata*.

Esse treino de si mesmo, denominado pelos gregos de *askêsis*, aparece associado à meditação, à escrita, à releitura do que foi escrito e à meditação, formando um ciclo. De acordo com Foucault (2006a, p.147), a escrita constitui uma etapa essencial para o processo de elaboração dos discursos recebidos e reconhecidos como verdadeiros em princípios racionais de ação.

Em Plutarco, citado por Foucault (2006a, p. 147), a escrita etopoiética dos séculos I e II é operadora da transformação da verdade em *êthos*, a verdade que provoca o trabalho sobre si.

Em Sêneca, a carta que se envia age, por meio do próprio gesto da escrita, sobre aquele que envia e sobre aquele que recebe (FOUCAULT, 2006a). Já os *hupomnêmata*, de acordo com Foucault, “podiam ser livros de contabilidade, registros notariais, cadernos pessoais que serviam de agenda” (FOUCAULT, 1992, p. 134-135). Em outras palavras, eram registros diários reunidos em cadernos, constituídos de elementos heterogêneos, tais como apontamentos, lembranças e reflexões do próprio autor ou de outros, e funcionavam como um registro material da memória do que foi lido, ouvido ou pensado. Nas palavras do próprio autor:

Há que re-situar os *hupomnêmata* no contexto de uma tensão muito sensível naquela época: no interior de uma cultura muito fortemente marcada pela tradicionalidade, pelo valor reconhecido ao já dito, pela recorrência do discurso, pela prática “citacional” com a chancela da antiguidade e da autoridade, desenvolvia-se uma ética muito explicitamente orientada pelo cuidado de si para objetivos definidos como: retirar-se para o interior de si próprio, alcançar-se a si próprio, viver consigo próprio, bastar-se a si próprio, tirar proveito e desfrutar de si próprio. (FOUCAULT, 1992, p. 137-8)

Em determinadas circunstâncias eram elaborados com o objetivo de lutar contra uma falta, ou para superar momentos difíceis. Se utilizados algumas vezes para superar momentos difíceis, poderiam os abrigos serem lugares bastante acolhedores para estes *hupomnêmata*. As perdas e a falta de uma família oferecem um vasto arcabouço de histórias doloridas, tanto para quem as vive, como para quem as ouve.

A técnica dos *hupomnêmata* como registro de histórias de vida de adolescentes em acolhimento institucional, pode ser também um exercício que revitalize as relações entre os jovens e os educadores que trabalham com eles. Além de revelar suas maiores angústias traz não somente momentos de alívio como, também, possibilidades de expressão e de questionamentos envolvendo todas as vozes que circulam por esse espaço.

Os *hupomnêmata* não são apenas diários, ou simples registros de memórias, são um tesouro acumulado inscrito na alma. Para Foucault (1992, p.135), constituíam “uma memória material de coisas lidas, ouvidas ou pensadas” que no exercício da escrita é registrado da maneira daquele que leu, que ouviu, permitindo a transformação do sujeito. Foucault (2006a) descreve os *hupomnêmata* como um material composto a partir de uma série de exercícios frequentemente executados como leitura, releitura, meditação, conversa consigo e com os outros, e deixa claro que esses livros não poderiam ser considerados como simples suportes de memória, mas sim um material constituído por um sujeito em sua relação consigo e com o mundo. Trata-se, portanto, de conjunto de ideias e impressões que inscritos na alma, “(...) não estejam simplesmente colocados em uma espécie de armário de lembranças, mas profundamente implantados na alma, nela arquivados(...) que a alma os faça não somente seus, mas si mesmos.” (Foucault, 2006a, p. 148).

Os *hupomnêmata* constituem uma junção do que se pode ouvir ou ler, é a captação do já dito e pelo reconhecimento deste já dito. O “reconhecimento deste já dito” é o ponto que aguça o meu interesse em relação a estes adolescentes, o que é ouvido, reconhecido e escrito por eles. Este é o motivo pelo qual não busquei a história oficial de cada um. A história oficial é aquela que está detalhadamente descrita nos prontuários do abrigo ou no processo judicial situado na Vara da Infância e da Juventude.

A história que me interessa aqui é a história contada pelos adolescentes. São as lembranças deles a partir do que é realmente significativo para eles, pois só desta forma poder-se-á registrar em suas almas esta história de vida. Os *hupomnêmata* destes adolescentes foram propostos com o objetivo de constituir um material construído por eles em um movimento que para Foucault é caracterizado por uma ética orientada para o cuidado de si com objetivos definidos como “recolher-se em si, atingir-se a si mesmo, viver consigo mesmo, bastar-se a si mesmo, aproveitar e gozar de si mesmo.” (1992, p.149).

A escrita de si permitiria ao sujeito ater-se àquilo que realmente interessa, sem dispersar-se em uma quantidade infinita de informações. Foucault descreve esta capacidade de concentração, como uma forma de opor-se ao “efeito da *Stultitia* possivelmente avorecida pela leitura interminável” (1992, p.150):

*Stultitia* se define pela agitação da mente, pela instabilidade de atenção, pela mudança de opiniões e vontades, e conseqüentemente pela fragilidade diante de todos os acontecimentos que se podem produzir.

Caracteriza-se também pelo fato de dirigir a mente para o futuro, tornando-a ávida de novidades e impedindo-a de dar a si mesmo um ponto fixo na posse de uma verdade adquirida. (2006a, p. 150).

Para Jean Hebrad a escrita pessoal é uma forma de “por em ordem os atos dispersos da existência” (2000, p. 39), uma ação que se desenvolve para possibilitar o refúgio do u.

Já para Foucault, os *hupomnêmata* permitem que a mente retorne ao passado, que se mostra mais seguro, recusando o pensamento voltado para o futuro, afastando desta forma o pensamento da agitação e preocupação com esse futuro, desviando-o em direção a uma reflexão do já visto, do já ouvido, do já lido.

A escrita como exercício pessoal feito por si e para si é uma arte da verdade díspar ou, mais precisamente, uma maneira racional de combinar a autoridade tradicional da coisa já dita com a singularidade da verdade que nela se afirma e a particularidade das circunstâncias que determinam seu uso (FOUCAULT, 2006a, p. 151).

A escrita composta por fragmentos escolhidos forma um corpo, constituído e constituinte de si, que se apropriou de trechos lidos, frases ouvidas e compôs seu próprio formato a partir das escolhas feitas pelo sujeito. Aquilo que se revelou importante, ou o que se fez perceber de maneira mais interessante, passou a fazer parte deste constituído escrito e inscrito em si.

Foucault afirma que “... não se deve elaborar o que se guarda de um autor, de maneira que este possa ser reconhecido, não se trata de criar nas notas que se toma e na maneira com que se constitui por escrito o que se leu...” (2006a, p. 152). Desta forma, aquele que copia cria a sua própria identidade, coletando coisas novas e transformando-as em novos escritos: “É sua própria alma que é preciso criar no que se escreve; porém, assim como um homem traz em seu rosto a semelhança natural com seus ancestrais, também é bom que se possa perceber no que ele escreve a filiação dos pensamentos que se gravaram em sua alma” (FOUCAULT, 1992, p. 152).

Neste sentido, os *hupomnêmata* permitem a constituição de si a partir do discurso dos outros através das coisas lidas e ouvidas, fazendo com que o sujeito perceba a “si mesmo como objeto de ação racional pela apropriação, unificação e subjetivação de um já dito fragmentário e escolhido” (FOUCAULT, 2006a, p. 162).

Foi a história contada dos adolescentes que permitiu essa transformação em registro.

Poderíamos, então, pensar que estes adolescentes transcriam suas histórias de vida nestes *hupomnêmata*?

A transcrição dos adolescentes ocorreu quando, ao se lembrarem de cada história e fatos que lhes foram relatados sobre suas vidas, registraram no papel aquilo que entenderam e perceberam. Não se trata da história oficial, mas da transcrição dessa história oficial, ouvida através de diferentes falas e fontes, mas reunidas e transpostas em papel na forma de *hupomnêmata*. A transcrição também permeou o momento do registro, em meu caderno de campo, as falas e histórias contadas pelos jovens. Ao transpor essas falas para o papel, não existe imparcialidade do pesquisador ao entender as palavras e escrevê-las conforme pronunciadas pelos sujeitos.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para Meihy (1991), conforme descrito no segundo capítulo, o registro da História Oral passa por quatro etapas: a entrevista, a transcrição, a textualização, para, finalmente, chegar à transcrição. Esta última fase revela como o autor se apropriou do que foi ouvido e registrou a maneira como aquele já dito reverberou nele mesmo. O registro assume, então, uma nova forma, imbuída de impressões e contribuições do entrevistador, ou como diria Meihy, do autor.

Não foi realizada a transcrição poética ou literária encontrada na teoria de Meihy, mas uma outra forma de transcrição, uma vez que a textualização foi realizada após as “transcrições transcritas”, ocorrendo fora da ordem proposta por Meihy.

Tratou-se do registro do já vivido e já ouvido, mesclado com as impressões pessoais. Um trabalho que buscou criar um espaço para o surgimento de uma “prática de si” por meio da construção dos *hupomnêmata*, construção essa entendida como uma prática de liberdade que permite, em determinados momentos, a “escolha livre e razoável do sujeito” (FOUCAULT, 1985, p. 69).

Cada momento de participação destes jovens foi primordial para a existência deste processo e por isso entendo que merecem um lugar de destaque no texto, reconhecendo que este trabalho fomenta, em algumas situações, com alguns dos adolescentes, uma prática de si.

## REFERÊNCIAS

ARIÈS, Phillipe. **História social da criança e da família**. 2 ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1984.

BRASIL. **Código de Menores**. Decreto 7.943-A. Rio de Janeiro/RJ, 1927.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**: texto constitucional de 5 de outubro de 1988 com as alterações adotadas pelas Emendas Constitucionais de n 1, de 1992, a 32, de 2001, e pelas Emendas Constitucionais de Revisão de n 1 a 6, de 1994. Brasília/DF, 1988.

BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília/DF, 1990.

BRASIL. **Plano Nacional de Promoção, Proteção e Defesa do Direito de Crianças e Adolescentes à Convivência Familiar e Comunitária** – Brasília/DF, 2006.

BRASIL. **Orientações Técnicas**: serviços de Acolhimento para Crianças e Adolescentes. Conselho Nacional de Assistência Social (CNAS) & Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente (CONANDA), Resolução Conjunta n 1 de 18 de junho de 2009 Brasília/DF, 2009a.

BRASIL. **Lei 12.010** de 03 de agosto de 2009. Brasília/DF, 2009b.

FAVARETTO, Antonio Carlos. **A noção da “conversão a si”**: uma leitura da abordagem de Michel Foucault a respeito da relação subjetividade e verdade na filosofia antiga / Antonio Carlos Favaretto. Dissertação de mestrado – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação. Campinas: 2004.

FOISIL, Madeleine. A escritura do foro privado. In: SEVCENKO, Nicolau (org). **História da vida privada**: da Renascença ao século das luzes, vol. 3. São Paulo: Ed. Schwarcz, 1997. p. 331-369

FOUCAULT, Michel. **História da sexualidade 3**: O cuidado de si. Tradução de Maria Thereza da Costa Albuquerque. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1985.

\_\_\_\_\_. A escrita de si. In: \_\_\_\_\_. **O que é um autor?** Lisboa: Vega, 1992.

\_\_\_\_\_. Sobre a genealogia da ética. Uma revisão do trabalho. In: RABINOW, Paul; DREYFUS, Hubert. **Michel Foucault**. Uma trajetória filosófica: Para além do estruturalismo e da hermenêutica. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995.

\_\_\_\_\_. Les techniques de soi. In: **Dits et écrits : 1954-1988** / Michel Foucault. Daniel Defert, François Ewald (orgs.). Jacques Lagrange (colaborador). Paris: Gallimard, 1997. 2 v.

\_\_\_\_\_. A escrita de si. In: \_\_\_\_\_. **Ditos e escritos V**: Ética, sexualidade e política. Vol V. Trad. Elisa Monteiro e Inês Autran Dourado Barbosa. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006a.

\_\_\_\_\_. O uso dos prazeres e as técnicas de si. In: \_\_\_\_\_. **Ditos e escritos V**: Ética, sexualidade e política. Vol V. Trad. Elisa Monteiro e Inês Autran Dourado Barbosa. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006b.

\_\_\_\_\_. A ética do cuidado de si como prática da liberdade. In: \_\_\_\_\_. **Ditos e escritos V**: Ética, sexualidade e política. Vol V. Trad. Elisa Monteiro e Inês Autran Dourado Barbosa. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006c.



\_\_\_\_\_. Uma estética da existência. In: \_\_\_\_\_. **Ditos e escritos V: Ética, sexualidade e política**. Vol V. Trad. Elisa Monteiro e Inês Autran Dourado Barbosa. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006d.

\_\_\_\_\_. **A hermenêutica do sujeito**; edição estabelecida sob a direção de François Ewald e Alessandro Fontana, por Frédéric Gros; tradução de Márcio Alves da Fonseca, Salma Tannus Muchail. 2 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2006e. 680 p.

GUIMARÃES, Áurea Maria. O imaginário da violência e as possibilidades de um “trabalho sobre si mesmo” como uma tarefa política na e pela escola. In: CAMARGO, Ana Maria Faccioli de, SOUZA, Regina Maria de; MARIGUELA, Márcio (orgs.). **Que escola é essa?: anacronismos, resistências e subjetividades**. Campinas, SP: Ed. Alínea, 2009. p. 75-87.

MARCÍLIO, Maria Luiza. **História social da criança abandonada**. São Paulo: Hucitec, 1998.

MEIHY, José Carlos Sebe Bom. **Canto de morte de Kaiowá**: História oral de vida. São Paulo: Loyola, 1991.

MOTTA, Maria Antonieta Pisano & ALMEIDA, Tatiana Lima de. As marcas do abandono e da institucionalização em crianças e adolescentes. In: **Dialogando com abrigos**. SHREINER, G. (org.) – São Paulo: CeCIF, 2004.

MOURA, Carmen Brunelli de. **A arte de governar: a escrita de si constituindo subjetividades**. Natal: Departamento de Letras – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, (200-). Disponível em: [www.cchla.ufrn.br/.../artigos/.../Humanidades%202008%20texto.pdf](http://www.cchla.ufrn.br/.../artigos/.../Humanidades%202008%20texto.pdf). Acesso em 11/07/2010.

ONFRAY, Michel. **A escultura de si: a moral estética**. Trad. Mauro Pinheiro. Rio de Janeiro: Rocco, 1995.

ORTEGA, Francisco. **Amizade e estética da existência em Foucault**. Rio de Janeiro: Edições Graal Ltda., 1999. p.184

REVEL, Judith. **Michel Foucault: Conceitos essenciais**. Tradução Maria do Rosário Gregolin, Nilton Milanez, Carlos Piovesani. São Carlos: Claraluz, 2005.

RIZZINI, Irene & RIZZINI, Irma. **A institucionalização de crianças no Brasil**: percurso histórico e desafios do presente. Rio de Janeiro: Ed. PUC-Rio; São Paulo: Loyola, 2004.

# EDUCAÇÃO COM ÊNFASE EM POLÍTICAS PÚBLICAS: UM ESTUDO DE SORRISO (MT) NA PERSPECTIVA DAS CIDADES SAUDÁVEIS

Marcus Vinícios Benachio  
Vitor Ribeiro Filho

## INTRODUÇÃO

A presente pesquisa aborda as definições sobre o movimento Cidades Saudáveis, trazendo uma visão holística, múltipla e abrangente frente à realidade do objeto de pesquisa adotado para tal, o município de Sorriso (MT). No decorrer deste trabalho, percebemos a disparidade que existe dentro das cidades, os espaços urbanos estão fragilizados, rodeados de interesses privados que preconizam o crescimento e desenvolvimento para poucos.

Nossa análise parte da crítica social que aporta os progressos "saudáveis" das cidades, afinal, a origem do Movimento Cidades Saudáveis, promove a (Saúde) como essência de vida, rompendo compreensões únicas de ausência de enfermidades. Trabalhar com esta perspectiva, possibilita um (re) começo para a forma e ocupação da vida urbana nos territórios já estabelecidos e nas futuras ocupações.

Pensar em cidade, antes de tudo é pensar em pessoas, a disposição do urbano deve prevalecer para o *encontro* social, suas práticas, culturas e anseios coletivos devem direcionar o caminho igualitário. O labirinto para organizar uma cidade passa por instrumentos legais "Estatuto das Cidades", "Plano Diretor", "Leis Federais e Municipais", é visível o insumo legal para a projeção das cidades, no entanto, sua totalidade de contribuição está distante de promulgar o desenvolvimento "qualitativo" do urbano.

Nossa pesquisa relata as origens do movimento Municípios Saudáveis, que apresenta cunho internacional, o legado e as conquistas já canalizadas pelo movimento concentram ramificações em prol da percepção das pessoas para com as cidades, sobretudo desvinculando o absolutismo estrutural do urbano e o promovendo para integração de elementos objetivos e subjetivos.

Ao debruçarmos nossa leitura frente à temática, tínhamos dois caminhos para percorrer, que se complementam naturalmente, o primeiro era detalhar a organização do espaço urbano com todos os seus equipamentos básicos (hospitais, escolas, centros culturais, rede de saneamento básico, dentro outros), descrevendo a condição da cidade frente às combinações estabelecidas pela Organização Mundial da Saúde (OMS).

O segundo caminho, adotado no presente trabalho, foi o de compreender os aspectos objetivos e subjetivos da dimensão humana no urbano, como sabemos, a matriz do movimento Municípios Saudáveis busca a qualidade de vida e que, como fenômeno humano, as particularidades são totalmente individuais, o que é qualidade para uma pessoa, pode não ser para outra.

## O CONTEXTO DAS CIDADES SAUDÁVEIS

O movimento Cidades Saudáveis atualmente tornou-se global, com redes distribuídas em seis regiões da *World Health Organization* (WHO), no Brasil Organização Mundial da Saúde (OMS) e a coordenação exercida pelo Gabinete Regional da (WHO) para a Europa. O escopo contempla a organização de ideias locais, regionais e conexões com a coletividade, surgido na América do Norte (mais especificamente na cidade de Toronto no Canadá), o movimento ramificou-se consideravelmente na Europa e, em seguida nos Estados Unidos da América (EUA).

Tendo como meta categórica o lema "Saúde para Todos", o movimento ganha escala política, econômica com foco no indivíduo/saúde, fortalecendo os processos de melhoria constante no ambiente físico, envolvendo a comunidade dos quais os cidadãos encontram-se, procedendo a uma organização de diretrizes/ interesses públicos e, arranjo dos zeles apontados pela comunidade (DUHL, 1986).

As cidades precisam ser dinâmicas, apresentando suporte e agilidade no atendimento à população, sanando os imperativos estruturais e condições sociais emergentes, bem como preservar o direito de acesso a todos, por meio do progresso dos habitantes e organizações públicas, associando-se à envergadura do tempo/efetivação dos pressupostos das "Cidades Saudáveis". Podemos destacar que, "todo tempo, na natureza como na sociedade, parece ser específico a um determinado contexto: o tempo é local. Enfocando a estrutura social emergente" (CASTELLS, 1999, p. 523).

Sabemos que inúmeros projetos e condições embaladas pela tecnologia fortalecem incondicionalmente esta relação. Trazer em pauta conceitos e definições sobre saudável e sustentável, implica diretamente na concepção empírica de cada ser humano presente nesse espaço e tempo.

Lançaremos aqui uma provocação transitando pelos inúmeros fatos que se aportam neste cenário, em especial na vertente política. Uma vez que, tratar de quaisquer condições das cidades, antes de tudo é envolver - pessoas - ou, até mesmo desmistificar correntes tradicionais de ações públicas, compreendendo o ponto existente entre as relações na composição de uma "Cidade/Município" melhor para se viver, pautadas também nos princípios de justiça, democracia e liberdade.

Podemos destacar que "Cidade saudável, portanto, deve ser definida como uma política de governo, na qual deve se envolver o governo como um todo" (MENDES, 2000, p. 21). Podemos afirmar que "Cidade Saudável" é uma questão transversal, pois "é aquela que está continuamente criando e melhorando o ambiente físico e social, fortalecendo os recursos comunitários [...] seu potencial e melhorarem sua qualidade de vida" (MENDES, 2000, p. 19). Conectando-se a linha de pensamento vigente, sem a pretensão de "conceituar" este conhecimento, indicaremos a proposta mais debatida para a temática.

Ainda de acordo com Mendes (2000) os primeiros debates surgem em Toronto, no Canadá, no ano de 1978, quando o governo formou um comitê para que fossem analisados quais eram os desafios de saúde pública daquele país, cuja compreensão naquela época convergia sob a perspectiva política e na área de saúde.

Como pilar do aparecimento da proposta Cidades Saudáveis, cabe ressaltar a Declaração de Alma-Ata em Setembro de 1978, força motriz do movimento e, um enorme berço global dos assuntos emergentes de todos os governos e da comunidade mundial, buscando promover saúde para todos os povos.

Na capital do Canadá Ottawa, as discussões "tiveram como parâmetros a Declaração de Alma-Ata para os Cuidados Primários em Saúde (1978) e debates posteriores realizados ao redor do mundo. O tema da conferência de Ottawa centrou-se na reconceituação de saúde" (MENDES, 2000, p. 12). Com esta definição, a busca por saúde ultrapassa formalmente o entendimento "comum" da terminologia, reconceituando os caminhos e ações traçadas, constituindo-se de inúmeros predicados sociais que, com esse levantamento elencamos um novo "rumo saudável" frente aos tributos da saúde.

O documento contempla mais que um arranjo de "boas práticas", trata-se de uma filosofia de novos princípios basilares das relações de saúde mundial, extrapolando a saúde como apenas ausência de "doença", alcançando o movimento da humanidade em sua forma de viver e ou, a "qualidade em que se vive".

A declaração aponta no seu item VII que:

VII) Os cuidados primários de saúde:

4 - Envolvem, além do setor saúde, todos os setores e aspectos correlatos do desenvolvimento nacional e comunitário, mormente a agricultura, a pecuária, a produção de alimentos, a indústria, a educação, a habitação, as obras públicas, as comunicações e outros setores (DECLARAÇÃO DE ALMA-ATA, 1978).

Tais sinais são peculiares porque causa o fomento da transformação nacional e comunitária, encontrando formas adequadas de expansão, logo, viabilizando ciclos produtivos, bem como processos de todas as categorias que moldam o local. Assim, a declaração de Alma-Ata entrega em sua totalidade, a corrente da participação coletiva em todos os processos de se viver.

Cabe ressaltar as possibilidades eminentes do referido documento naquele tempo frente à visão de futuro, ponderando o crescimento gradual das cidades e seus desafios cotidianos considerando as vertentes da saúde social, pois em seu propósito, verificamos que poderá:

atingir nível aceitável de saúde para todos os povos do mundo até o ano 2000 mediante o melhor e mais completo uso dos recursos mundiais, dos quais uma parte considerável é atualmente gasta em armamento e conflitos militares. Uma política legítima de independência, paz, distensão e desarmamento pode e deve liberar recursos adicionais, que podem ser destinados a fins pacíficos e, em particular, à aceleração do desenvolvimento social e econômico, do qual os cuidados primários de saúde, como parte essencial, devem receber sua parcela apropriada (DECLARAÇÃO DE ALMA-ATA, 1978).

Para desdobrar a finalidade da constituição do movimento “Cidades Saudáveis”, apresentamos o entendimento das pesquisadoras Corália Loureiro e Mirieme Ferreira que vivem a experiência do projeto há tempos, considerando sua região Seixal em Portugal. A contribuição do projeto percorre o acesso da "cidade para todos os cidadãos", incrementando valores fundamentais para se viver.

## **PERCOREENDO OS CAMINHOS DA EDUCAÇÃO E DA HISTÓRIA DE SORRISO – MT**

Localizado no Centro-Oeste do Brasil, o estado de Mato Grosso (doravante MT) se caracteriza por suas riquezas naturais e pelo desenvolvimento agropecuário que teve sua expansão a partir dos anos de 1970 com os movimentos migratórios que se acentuaram na região.

Ao retomarmos a história do estado de MT, precisamos remontar à colonização do Brasil e mais precisamente ao Tratado de Tordesilhas celebrado pelos reinos de Portugal e Espanha em 1494 que consistia na demarcação de terras ao sul da América para que ambos os países pudessem explorá-las e povoa-las da maneira em que desejassem.

No caso de Portugal, país que ficou com a menor parcela territorial da América do Sul, ao longo de sua formação histórica dividiu o território em pequenas faixas de terra que foram chamadas de capitanias. Estas, por sua vez, foram cedidas para homens célebres da coroa portuguesa que passaram a serem governadores das mesmas e, dessa maneira, a gestão de cada uma delas deveria acontecer de maneira hereditária.

É sabido também que, para que a construção histórica do Brasil obtivesse êxito, era preciso mão de obra para desempenhar papéis cruciais como a exploração dos recursos naturais presentes aqui e, a produção agrícola que *a posteriori* seria base fundamental da economia brasileira.

Nesse sentido, mencionamos a presença dos índios (que aqui estavam), escravizados pelo homem branco e não suportando as pressões do trabalho árduo e braçal que era incomum a cultura deles, sentiram-se no dever de fugir da costa leste do país migrando para o oeste que, pelo Tratado, fazia parte dos domínios espanhóis.

Frente a esse fato, o homem branco se vê na função de trazer outro tipo de mão de obra para que seus projetos para o Brasil fossem concretizados. Dessa maneira, vivenciamos na história a presença dos negros em nosso país. Mais fortes e, em sua maioria mais submissa que os índios, trabalhavam para os senhores de terras, eram humilhados, tinham poucas condições de qualidade de vida o que proporcionou alguns a se rebelarem e tomarem o mesmo rumo que os indígenas em direção para as terras o oeste.

Com a escassez de elementos para exploração das capitanias e com o desejo de recuperar esses escravos fugidos, um grupo de sertanistas denominados como bandeirantes, deu início ao que ficou conhecido na história como rota das bandeiras: expedições que exploravam as terras de domínio espanhol que *a posteriori* passariam a integrar o território nacional. A rota das bandeiras proporcionou aos portugueses, conhecerem um Brasil cujas terras férteis encantavam àqueles que por ali passavam. O mapa a seguir, mostra os caminhos percorridos pelos bandeirantes, bem como a função de cada expedição desenvolvida por eles.

**Figura 1:** Rota das Bandeiras dos Séculos XVII e XVIII



**Fonte:** <https://goo.gl/eM7KDj> (Acesso em 28 nov. 2017)

Das expedições dos bandeirantes, as catorze capitanias hereditárias foram expandindo-se para outras novas e uma delas, a mais remota da área marítima ganharia na história um destaque diferencial. A essa capitania, deram-lhe o nome de Mato Grosso, que futuramente seria denominado estado e seria dividido em 141 municípios, dentre eles, Sorriso – o objeto deste capítulo.

De acordo com as fontes históricas apresentadas por Guimarães (2002) e Siqueira (2002), o primeiro registro da presença do homem branco em MT se dá com Aleixo Garcia que ao naufragar no Rio da Prata, em busca de um caminho que ligasse o centro da América do Sul ao oceano Pacífico, chega às terras mato-grossenses.

Na visão de Jesus (2012) a ocupação do território mato-grossense se dá na metade do século XVIII, tendo como ponto mais avançado o arraial que depois nomear-se-ia Vila Real do Senhor Bom Jesus do Cuiabá até o ano de 1734 quando na região de Guaporé se descobrem uma série de minas de pedras preciosas.

A vila (que se tornaria anos depois uma cidade, Cuiabá – capital do estado na atualidade), era a única rota e lugar para dar abrigo aos viajantes até 1748 quando fora elevada para a capitania de Mato Grosso que conforme menciona a autora, “era habitada por uma diversidade de sociedades indígenas, tinha a mineração como atividade produtiva decisiva e



estava localizada em área de fronteira com os domínios hispânicos, [...] constituídas por inúmeras missões religiosas” (JESUS, 2012, p. 94).

Ao longo dos anos, outros desbravadores por lá passaram e logo a notícia da presença de índios e pedras preciosas, impulsionariam a migração de muitas pessoas para o centro-oeste do país. Por meio desses fatores e com a emancipação da região como capitania independente, Mato Grosso era colocado no foco da rota da migração para o oeste Brasileiro. Assim, os problemas fronteiriços e a Guerra do Paraguai (1864-1870) só fazem do estado, uma região promissora que com o término do conflito, traz um aumento significativo na população e na criação de povoados e cidades.

Nos anos de 1970 a 1980, Siqueira (2002) atenta que na ideia de integrar a região amazônica, faz com que o Governo Federal promova uma ação de intervenção nos estados do norte criando empresas estatais e simplificando os financiamentos bancários ao mesmo tempo em que importara tecnologias e promovera obras para melhorar a infraestrutura dessas áreas e atrair futuros colonizadores que viriam das diversas regiões do país em busca de ouro e minérios preciosos.

De acordo com Corrêa (1999), com a diminuição da extração do ouro, e o desenvolvimento da região sul do estado, leva um grupo de militares e civis a iniciar um movimento de separação, em 1972, que é abafado pelo governo do então presidente Marechal Floriano Peixoto.

**Figura 2:** Divisão dos Estados de MT e MS



**Fonte:** <https://goo.gl/Moj5UK> (Acesso em 28 nov. 2017)

A divisão só acontece em 1977, no governo do general Ernesto Geisel. O lado sul desmembra-se de Mato Grosso e passa a ser denominado Mato Grosso do Sul. Nas palavras de Bittar (2009), a separação ocorreu devido a grande ocupação das terras do sul a partir do século XIX e pela expansão da pecuária de corte, fazendo com que os grandes proprietários rurais fossem a favor da causa divisionista.

Observa Lobato et al. (2010) que a divisão do Mato Grosso em dois estados aconteceu por meio de um processo demorado que foram levados em consideração os aspectos político-econômicos e socioculturais. Para os autores, enquanto o lado Sul tentava com agilidade a divisão, o lado Norte fazia o possível para que o desejo sulista não se concretizasse. Isso se evidencia no processo de ocupação e consolidação territorial que se presentificam nos dois estados hoje.

No bojo pós-divisão, MT respira novos ares, perde faixa territorial, porém suas atividades econômicas e culturais são cada vez mais acentuadas, destacando-se como um dos estados mais promissores do país. A bovinocultura de corte, a produção agroindustrial e o turismo têm sido as principais ferramentas de desenvolvimento estatal e suas cidades, a cada ano recebem levadas de novos moradores em busca da fertilidade e oportunidades presentes.

Por volta dos anos de 1950, o Governo Federal criou a Superintendência do Plano de Valorização Econômica da Amazônia (SPVEA) cujos limites territoriais *a priori* estavam marcados apenas pelos estados do Amazonas, Rondônia e do Pará. Com a criação da (SPVEA), incorpora-se a Amazônia, os estados de Goiás, Maranhão e Mato Grosso, formando assim a Amazônia Legal com objetivo de promover o desenvolvimento da região centro-norte do país, até então pouco habitada.

Em 1966, a (SPVEA) passa a ser denominada (SUDAM) Superintendência do Desenvolvimento da Amazônia e, ao longo do seu desenvolvimento, incorpora ao território da Amazônia Legal os estados do Amapá, Roraima e Tocantins. Reformulada em 2007 pela Lei Complementar 124 de 3 de janeiro, a (SUDAM) passa a ser uma autarquia federal, coligada ao (MI) Ministério da Integração Nacional.

A Amazônia Legal é um território rico por sua biodiversidade, pois, ocupa 61% do território nacional, compreende todo bioma amazônico e parte dos biomas do Cerrado e Pantanal Mato-grossense e, por abranger tais biomas, conta com uma população de fauna e

flora com diversas espécies de plantas e animais catalogados, bem como, abrange mais de 50% da população indígena no país em seu território.

Nesse contexto, Sorriso se enquadra como uma cidade que faz parte da Amazônia Legal, pois, a ideia de povoamento da região norte de Mato Grosso se dá com os incentivos que o Governo Federal por meio da (SUDAM) promoveu ao estado, fazendo com que migrantes sulistas pensassem em adquirir e revender terras na região que daria espaço ao município.

É nesse contexto de avanço que situamos o município de Sorriso (MT). Localizado a 418 km de Cuiabá, a capital mato-grossense, o município tem suas bases históricas calcadas na chamada “marcha para o oeste” e através do projeto “Amazônia Legal” – área que engloba nove estados brasileiros nas regiões norte, nordeste e centro-oeste (no caso MT).

Outro fato histórico, conforme menciona Custódio (2005) foi a Política de Integração Nacional Iniciada na década de 1970 que proporcionou a incorporação de grandes áreas de terra aos processos produtivos nacionais e, um de seus objetivos era a integração da Amazônia com o resto do país. Por isso, propagou-se a proposta de povoamento da região norte do Brasil fazendo com que muitos migrantes, principalmente da região Sul e Nordeste interessassem pelos alqueires e programas oferecidos pelo governo.

Assim, encontramos a história do município de Sorriso, no qual Prestes (2010) menciona que a fundação da cidade se dá devido aos estímulos governamentais de expansão do crescimento populacional por regiões menos habitadas do Brasil e, na década de 1970, muitos minifundiários residentes no sul do país venderam suas terras para adquirirem outras terras na região amazônica, pois, “a partir de 1964, os governos ditatoriais, dirigiram o projeto de ocupação e controle do acesso às terras na Amazônia” (CUSTÓDIO, 2005, p. 20).

De acordo com Prestes (2010) ao adquirir cerca de dois mil alqueires de terras numa região próxima ao município de Nobres, o fazendeiro paranaense Benjamim Raiser propôs aos filhos Ivo e Nelson e a um amigo cujo nome era Claudino Frâncio que também comprassem terras nesse mesmo local (PRESTES, 2010). Para mapear e conhecer mais sobre o lugar, eles fizeram um sobrevoo pelo território e motivaram-se em investir na região para que ela prosperasse.

Compradas às terras, Claudino depois não permaneceu com elas, voltou a sua terra natal e vendeu parte de sua propriedade a amigos e compadres. “A partir deste momento Claudino decidiu comprar e vender terras e para isso se associou a Ivo, Nelson e outros amigos

e fundou a empresa denominada Colonizadora Feliz, dando início ao processo de colonização particular, que deu origem a Sorriso” (PRESTES, 2010, p. 19).

Como forma de motivar o crescimento do que seria o futuro município e transforma-lo em uma vila, Prestes (2010, p. 21) salienta que “uma das estratégias adotadas pela colonizadora particular do local, foi dar terrenos localizados no centro urbano para aqueles que comprassem terras, constituído assim uma agrovila”.

**Figura 3:** Sorriso (MT): Local onde foi construída a primeira casa na década 1970.



**Fonte:** Dias & Bortoncello (2003, p. 87).

Na pesquisa de campo feita por Prestes (2010), os entrevistados por ela mencionaram que ao receberem os lotes, os donos eram obrigados a construírem uma casa, caso contrário, o lote retornaria às mãos da empresa Colonizadora. Ainda nesse estudo, ela assevera que era de obrigação da Colonizadora Feliz incentivar a produção agrícola, fazendo-se assim, as primeiras lavouras de arroz e que no futuro seriam substituídas por soja e outros grãos, culturas já desenvolvidas por aqueles que compraram as terras (PRESTES, 2010).

Com relação à infraestrutura hidráulica e elétrica eram promovidas de forma precária. Cita Dias & Bortoncello (2003) que nos primórdios, a água era buscada com o auxílio de garrafões e tambores no Rio Lira e, com relação à energia elétrica, não existia para a região e ao cair à noite, o uso de lampiões era o único meio de luz propiciado ao lugar.

Na medida em que os anos passaram, necessitou-se a abertura de poços artesianos para que se obtivesse água para a população, estes, por sua vez foram substituídos em 1988 com a instalação de uma Estação de Captação e Tratamento de Água da Companhia de Saneamento do Estado de Mato Grosso (SANEMAT).

Diversas tentativas constituíram tomadas para que a população fosse prestigiada com o abastecimento de luz, porém somente em 1993 é que a energia passa a ser fornecida de modo ininterrupto, prática que até então era limitada (DIAS & BORTONCELLO, 2003).

Outra precariedade encontrada no começo do povoamento de Sorriso, era a ausência de um corpo médico na cidade que, só foi suprida em meados dos anos 1980 com a construção do Hospital Nossa Senhora de Fátima através do envolvimento do clínico geral, Carlos Gilberto Frison, que prestara assistência em sua residência ou na casa daqueles que o chamavam. Após aquisição de um terreno, o médico deu início às obras de construção do hospital, concluído em junho de 1980. Além da saúde, outro campo que necessitava de uma atenção especial na agrovila era a educação.

Sorriso não possuía nenhuma instituição de ensino. Assim, as crianças e jovens eram encaminhados para estudar em Sinop (que ficava aproximadamente 85 km) até que em 1977, a professora Arlete Capellari, membro de uma das famílias pioneiras do povoado, passou a dar aulas de 1ª à 4ª séries para algumas crianças e, no ano seguinte, a docente junto a outros habitantes conseguiu implantar ali uma extensão da Escola Nilza de Oliveira Pipino que era da cidade vizinha. Conforme cita Prestes (2010), somente em 1982 foi instalada no município a Escola Estadual Mário Spinelli, ofertando vagas para o Ensino Fundamental apenas.

**Figura 4:** Sorriso (MT): Inauguração da primeira escola da cidade (1982)



**Fonte:** Dias & Bortoncello (2003, p. 153).



**Figura 5:** Sorriso (MT): A primeira escola na atualidade (2017).



**Fonte:** O autor (2017)

Além dos Centros de Educação Infantil, Escolas Municipais, Estaduais e Privadas, Sorriso conta hoje com um campus próprio do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso (IFMT), com um campus da Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT) que fornece graduação à distância a população e outras duas Faculdades privadas, merecendo destaque a Faculdade de Sorriso (FAIS) por ser uma das pioneiras a ofertar ensino superior na cidade, hoje administrada pela Kroton, um dos maiores grupos educacionais do país.

Em 1980 a agrovila passa a ser denominada como um distrito do município de Nobres, dois anos após, instala-se uma subprefeitura e quatro anos depois, na gestão do Governador Júlio Campos, no dia 13 de maio Sorriso é elevado a município por meio da Lei Estadual nº 5.002/ 1986, que de acordo com Prestes (2010) este feito só acontece devido ao envolvimento dos agricultores no processo de emancipação.

Os anos de 1990 foram muito prósperos para o novo município, a chegada de empresas agroindustriais multinacionais, os grandes investimentos nas lavouras de soja e o prolongamento da rodovia federal BR 163 (Cuiabá-Santarém) motivou um rápido crescimento populacional devido à escassez de mão de obra.

Com o aumento populacional, a cidade foi ganhando novas formas: aumento de bairros, avenidas extensas, surgimento de novas instituições (públicas e privadas), que acentuaram cada

vez mais o desenvolvimento de Sorriso que nas palavras de Dias & Bortoncello (2003), a participação dos moradores na construção infraestrutural do município sempre foi marcante.

A formação de associações no município é uma atividade intensa desde os anos de sua emancipação, além das associações dos bairros existentes no município, Sorriso conta com a (ARPCA) Associação Regional de Pesquisas de Sorriso, a (APAS) Associação dos Pensionistas e Aposentados de Sorriso, a (CDL) Câmara de Dirigentes Lojistas, a (ACIS) Associação Comercial e Industrial de Sorriso, a (COOPSERVS) Cooperativa de Prestadores de Serviço de Sorriso são exemplos de grupos associativistas que contribuem para o desenvolvimento socioeconômico da região.

**Figura 6:** Sorriso (MT): A cidade em 2017.



**Fonte:** <<https://goo.gl/bh6Z4Q>>. Acesso: 29 nov. 17.

Sorriso possui hoje quatro distritos e encontra-se na rota do agronegócio nacional, sendo a maior produtora de soja do país de acordo com Amaral & Carginani (2010) e, a quarta economia em desenvolvimento do Estado de Mato Grosso.

E assim como diversos municípios da região Centro-Oeste do Brasil, o agronegócio é o responsável pela geração de empregos e rendas, pois é a partir dele que se movimenta a economia, comércio, educação, saúde, lazer, turismo, dentre outros. “O agronegócio, portanto, constitui-se de um enorme emaranhado de atividades que se inter-relacionam de forma



sistêmica, movimentando toda a economia, milhares de pessoas e recursos” (SATER, 2004, p. 36).

A produção e o escoamento de grãos é o carro-chefe dos sistemas produtivos do município. Milho, soja e feijão (respectivamente) são os tipos de grãos mais produzidos, chegando a atingir mais de 2.000.000 de toneladas de acordo com (BRASIL, 2013).

Conforme citam Amaral & Carginani (2010) a construção infraestrutural do município de Sorriso foi pautada por meio de um planejamento estratégico onde se apresentam ruas largas, áreas verdes e grandes praças bem distribuídas entre os bairros residenciais da cidade. Porém, é relevante apontar que assim como todas as demais cidades, Sorriso também é dotado de problemas na infraestrutura, no saneamento básico e nos atendimentos de serviços públicos.

Fazendo vistas a essa realidade, no ano de 2005 a gestão administrativa municipal, contratou o Instituto Jaime Lerner de arquitetura e urbanismo para elaborar o Plano de Estruturação Urbanística de Sorriso, o qual nas informações de Amaral & Carignani (2010) foi desenvolvido com o objetivo de proporcionar estratégias de planejamentos que culminassem no desenvolvimento coordenado e pautado num município que abrigará até 2025 uma população estimada de 200 mil habitantes.

Como ações de estruturação do espaço urbano, previram-se reformas e construções nas áreas de tráfego de automóveis de pequeno, médio e grande porte, junto a isso o Plano trouxe melhorias na sinalização das vias públicas, construção de prédios e locais importantes para a promoção e fortalecimento da economia da cidade como o aeroporto e o anel viário para que veículos de grande porte não utilizem as vias de tráfego urbano como rota de passagem entre as rodovias federais e estaduais.

Além disso, o projeto desenvolvido pelo Instituto Lerner para a cidade previu também projetos paralelos que atenderiam aos propósitos de preservação e uso inteligente do meio ambiente como a usina de reciclagem e o aprimoramento das normas de uso e de ocupação do solo nas extensões urbana e rural de Sorriso (AMARAL & CARIGNANI, 2010).

De acordo com informações da Prefeitura Municipal (SORRISO, 2015), a criação e melhora de serviços de segurança a população foram instituídos na cidade para que se consolidasse seu desenvolvimento. A delegacia de Polícia Civil, um Batalhão de Polícia Militar, a 6ª Delegacia de Polícia Rodoviária Federal, o Centro de Ressocialização de Sorriso (CRS) e um pelotão do Corpo Militar de Bombeiros são exemplos desses serviços.

## POLÍTICAS PÚBLICAS E AS CIDADES SAUDÁVEIS

Vamos tratar de aspectos relevantes sobre o Plano Municipal de Saneamento Básico de Sorriso e pretendemos apresentar que a estratégia de gestão está ligada aos princípios estabelecidos pelo movimento Cidades Saudáveis. Apresentaremos numa primeira perspectiva, os contextos e conceitos das políticas públicas e das Cidades Saudáveis e depois um diagnóstico de saneamento do município para elencar os riscos e a vulnerabilidade na saúde dos moradores.

Cardoso Jr. & Cunha (2015) conceituam política pública como todos os projetos criados e oferecidos pelos governos que são de interesses comuns à população de uma cidade, estado ou país com vistas a atender às necessidades básicas da população. São exemplos de políticas públicas o acesso à educação de qualidade, o direito a habitação, a segurança, o lazer, dentre outros.

As políticas surgem da parceria entre sociedade civil e poder público, sempre organizados para pensar e planejar como os recursos do país serão distribuídos uniformemente entre as unidades federativas que por consequência pensarão e planejarão como esses recursos serão ofertados nos municípios de seus domínios.

Para que as políticas públicas se efetivem é necessário total planejamento das ações que serão executados. Garcia (2015a, p. 22) relata que “em pouco tempo, os governantes se dão conta de que o planejamento é um processo que vai além da elaboração de planos. Necessário é, também, supervisionar sua realização no dia a dia”.

Nesse sentido, ainda no pensamento de Garcia (2015b), pensar o desenvolvimento nacional na atualidade é um enorme desafio. É preciso ter cuidado com o tipo de política a ser desenvolvida, compreender os grupos sociais nos quais ela será aplicada e, ao mesmo tempo, gastar todo orçamento financeiro para que não se estravie por meios corruptos ou com a má realização da política pública.

Tais problemas mencionados por Garcia são reiterados, com a parceria de Cardoso Jr & Cunha (2015) na obra “*Planejamento e Avaliação De Políticas Públicas*”, ao dizer que o uso inadequado das políticas públicas acarreta não só consequências devastadoras ao planejamento, infraestrutura e desenvolvimento de uma comunidade. Isso atrapalha também o combate ao crime organizado, ao desenvolvimento urbano, aos sistemas prisional e industrial além do mais que não promove um equilíbrio territorial entre tantas outras áreas componentes de uma cidade.

Assim, ao pensar em políticas públicas, é necessário compreender que estas "são manifestações que explicitamente reivindicam a adoção de métodos e técnicas mais sofisticados e eficazes de planejamento público estratégico de abrangência multissetorial e cobrindo um prazo longo" (GARCIA & CARDOSO JR., 2015, p. 84).

É nesse contexto das políticas públicas que vamos abranger um olhar ao município de Sorriso no Mato Grosso. Na premissa de que na construção de políticas que visam o desenvolvimento pleno da região é que podemos integrá-lo no contexto das Cidades Saudáveis.

Como cidade saudável pode-se entender toda ação que visa o bem-estar social, econômico, político e cultural de uma população. De acordo com Westphal & Mendes (2000, p. 50) "num projeto de cidades saudáveis é preciso, no entanto, avançar e trabalhar a relação e inter-relação da saúde com a educação, a habilitação, o saneamento, o transporte e o lazer".

Na medida em que o homem usufrui do espaço em que habita, o meio ambiente se transforma e o ser humano passa a usufruir aquilo que a natureza lhe dá e, ao mesmo tempo acomoda-se de acordo com o clima, solo, vegetação, fauna, dentre outros elementos que compõem o ambiente.

Com o passar dos anos, ele percebe que é necessário pensar e executar questões básicas como a saúde de todos que o cercam e, com isso, surge aquilo que podemos denominar de saúde ambiental, uma prática do campo da saúde pública que leva em conta os riscos ambientais e a vulnerabilidade na saúde, atividades de risco relativas ao subdesenvolvimento de um município.

A ausência de água potável, saneamento e a contaminação dos alimentos são exemplos da vulnerabilidade ambiental que estão presentes no cotidiano dos grupos sociais e territoriais cujas formas de prevenção estão ligadas às questões econômicas e de educação para o meio ambiente em que estas famílias estão submetidas. Essas questões estão cada vez mais presentes no setor rural e aos grupos sociais marginalizados. Nesse sentido, a promoção da saúde aliada ao poder que a sociedade exerce constitui a base para a equidade social dentro dos pressupostos de uma cidade saudável.

Podemos conceituar aqui que, uma população saudável é aquela que utiliza os serviços sociais de ordem pública que são pensados por ela e de acordo com as necessidades no período em que foram constituídos tais serviços. Promover e intensificar a atenção básica à saúde, aumentar e gerar empregos e instituir políticas de educação ambiental são exemplos

imprescindíveis para o desenvolvimento urbano de um município em ascensão como é o caso de Sorriso.

Para que tenhamos a efetivação de um município que esteja adequado ao conceito de cidade saudável precisamos investir no planejamento urbano e construção social de princípios através de um plano diretor, cujo delineamento contemple um zoneamento territorial equilibrado (sem demarcação social) ou de projetos de saneamento básico e tratamento de resíduos sólidos ou de normas que minimizem os impactos ambientais dentro do território urbano.

A história da saúde, como uma prática de cuidado com as pessoas, relata que a preocupação em promover a saúde foi iniciada no século XIX na Europa. Segundo Márcia Westphal (2007), com o início dos processos de urbanização das cidades europeias a partir dos anos de 1800, conclui-se de que, para serem urbanizadas, tais cidades necessitariam de um impulso da saúde coletiva para que o desenvolvimento fosse exitoso.

No ano de 1840 as pesquisas e estudos sobre a promoção de saúde, se intensificam, conforme cita a autora e, nesse contexto, o surgimento de literaturas acadêmicas foi imprescindível, pois, nas publicações, os autores apresentavam as visões críticas de uma ascensão da saúde nas cidades em que residiam, permitindo assim a análise crítica dos dados tabulados e pesquisados.

Westphal (2007) cita também que no início do século XX ao surgir a “*era bacteriológica*”, como ela denomina, as preocupações com a promoção coletiva da saúde passam a perder forças, dando olhares e espaços à saúde individualizada do homem, já que estes, por sua vez precisavam ser tratados de maneira eficiente num contexto onde os fármacos não eram tão exitosos em suas práticas. Porém, ao se descobrir formas de tratamento e controle das bactérias que agrediam o homem, a autora menciona que iniciamos, nos anos de 1930, um período no qual denominou “*era terapêutica*”.

Com a globalização, as novas visões de promoção de saúde são reordenadas e a comunidade da área de saúde teve uma guinada profissional com o avanço das novas tecnologias e com o melhoramento das pesquisas realizadas. Para isso, um novo olhar para as questões sobre saúde para uma coletividade foi dado e, de acordo com Westphal (2007, p. 11), “a ampliação do uso do termo Promoção da Saúde, relacionado com autonomia e emancipação, deu-se por aqueles profissionais insatisfeitos com as abordagens higienistas e normatizadoras da educação em saúde e da prevenção de doenças”.

Com isso, é necessário que se relacione fenômenos naturais e culturais que atuam sobre o ambiente quando se pensa em mudanças e impactos sistematizados que agem em relação à saúde humana. Com isso, durante a 8ª Conferência Nacional de Saúde em 1986, ficaram claros e estabelecidos que ao se tratar da saúde de uma população são relevantes os fatores biofisiológicos e sócio-psicológicos como elementos envolventes desse processo.

Qualificar a alimentação, educação, proteção e uso do meio ambiente, atados a qualidade dos serviços de saúde que contemplem os moradores de uma cidade como um todo e não de maneira individualizada, é fundamento essencial para que esta seja denominada como uma cidade saudável.

Porém, quando temos uma população com menor poder aquisitivo e que em muitas vezes não tem acesso ao saneamento básico estão vulneráveis a problemas de saúde, além do mais, as condições de moradia que essas pessoas que se encontram é fator determinante.

Um exemplo claro, podemos citar as favelas que estão presentes em quase todos os municípios, cujos moradores forçados a residir em áreas expostas a altos níveis de poluição hídrica, sem a distribuição correta de água potável e correndo riscos de ingerir alimentos contaminados com elementos patogênicos.

Ao habitar uma região para a construção de um município levanta-se nesse espaço uma série de alterações ambientais de curto e longo prazo. O uso da terra, a construção de represas (e automaticamente a mudança do ecossistema hídrico ligado a ela), o desmatamento e a produção agrícola em grande escala marcam a degradação do meio ambiente e em consequência disso, problemas relativos à saúde aparecem nesse território explorado conforme exemplifica Mendes (2011), ao dizer que doenças vetoriais como a esquistossomose, dengue, malária, toxoplasmose, leptospirose e febre amarela surgem, já que se quebra a cadeira ambiental desse território.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

O Espaço - O Território - O Pertencimento - A Mobilização são vinculações das cidades, a reprodução das relações sociais direcionada pela lógica intersetorial, fomenta a equação dos direitos coletivos, nesse balanço a consolidação do município saudável é o resultado do "encontro" das pessoas de todas as regiões do urbano propondo e participando das ações de desenvolvimento da cidade.

As diretrizes (elementos legais e construtivos das cidades) ficaram complicadas, pois é significativa a relação do prospecto capital com as cidades brasileiras, a postura da gestão pública de Sorriso (MT) ao longo do tempo, impulsionou o crescimento do urbano voltado para grandes empreendimentos deste setor, a segregação social que foi descrita nos Lados (Oeste e Leste) é notória, porque as implicações associativas entre os territórios estreitam ainda mais a distância de um lugar e outro.

Ações intersetoriais precisam ser constantes, engrenando todo aporte estrutural dos municípios, a ordem das necessidades básicas das regiões precisa estar à frente dos objetivos isolados. A articulação entre o planejamento e o desenvolvimento social dissemina a construção saudável, a quebra do sistema atual só vai ocorrer com os movimentos públicos, como arrolados nesse trabalho a tecnologia é altamente estratégica no processo de cobertura das ideias e solicitações da população.

Utilizar as ferramentas digitais e inserir os mais jovens neste movimento proporciona a periodicidade das participações sociais, que deve ser constante e não apenas quando surge um "problema", as pessoas precisam gerar ideias, propor questionamentos, participar ativamente/diariamente dos desígnios da cidade, afinal de contas o dinheiro é público, o seu uso será reflexo direto nas possibilidades que a cidade, estado e nação assumem no tempo.

## REFERÊNCIAS

AMARAL, Maisa S; CARIGNANI, Gisele. Análise da Estrutura Urbana de Sorriso/MT a partir de Princípios Bioclimáticos. In: NUTAU, v. 8, 2010, São Paulo. **Anais...** São Paulo: FAU/ USP, 2010. Disponível em < <https://goo.gl/CRpYdZ>>. Acesso: mar-2016.

BITTAR, Marisa. **Mato Grosso do Sul: a construção de um Estado**, vol. 2: Regionalismo e Divisionismo no Sul de Mato Grosso: Campo Grande: Ed. UFMS, 2009.

BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE. **Relatório de Produção Agrícola do Município de Sorriso – MT**. Sorriso, MT: IBGE, 2013. Disponível em: < <https://goo.gl/tQpQ6S>>. Acesso: 28 nov. 17.

CARDOSO JR; José Celso; CUNHA, Alexandre dos S. (orgs.). **Planejamento e Avaliação de Políticas Públicas**. Brasília: Ipea, 2015.

CASTELLS, Manuel. **A Sociedade em Rede: a era da informação: economia, sociedade e cultura**. Trad. Roneide V. Majer. 6. ed. São Paulo: Paz & Terra, 1999.

CORRÊA, Lúcia S. **História e Fronteira: o sul de Mato Grosso, 1870 – 1920**. Campo Grande: UCDB, 1999.

CUSTÓDIO, Regiane C. **Sorriso de Tantas Faces**: A cidade (re) inventada: Mato Grosso – Pós 1970. 2005. 152f. Dissertação (Mestrado em História), Instituto de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Federal de Mato Grosso – UFMT, 2005.

DECLARAÇÃO DE ALMA-ATA. **Conferência Internacional sobre Cuidados Primários de Saúde**. Alma-Ata, 1978. Disponível em: <<https://goo.gl/BUkjN4>>. Acesso: jun-2016.

DIAS, Elisia A; BORTONCELLO, Odila. **Resgate Histórico do Município de Sorriso**: “portal da agricultura no cerrado mato-grossense”. Cuiabá, MT: [S. n], 2003.

DUHL, Leonard. The Healthy City: its function and its future. **Health Promotion**, Oxford, v. 1, p. 55-60, maio, 1986.

GARCIA, Ronaldo C. A Reorganização do Processo de Planejamento do Governo Federal: o PPA 200-2003. In: CARDOSO JR; José Celso; CUNHA, Alexandre dos S. (orgs.). **Planejamento e Avaliação de Políticas Públicas**. Brasília: Ipea, 2015a.

GARCIA, Ronaldo C. Alguns Desafios ao Desenvolvimento do Brasil. In: CARDOSO JR; José Celso; CUNHA, Alexandre dos S. (orgs.). **Planejamento e Avaliação de Políticas Públicas**. Brasília: Ipea, 2015b.

GARCIA, Ronaldo C; CARDOSO JR. José Celso. Subsídios para Repensar o Sistema Federal de Planejamento. In: CARDOSO JR; José Celso; CUNHA, Alexandre dos S. (orgs.). **Planejamento e Avaliação de Políticas Públicas**. Brasília: Ipea, 2015c.

GUIMARÃES, Acyr Vaz. **Mato Grosso do Sul**: sua evolução histórica. Campo Grande: UCDB, 2002.

JESUS, Nauk M. A Capitania de Mato Grosso: História, Historiografia e Fontes. **Revista Territórios & Fronteiras**, Cuiabá, vol. 5, n. 2, jul.-dez., 2012.

LOBATO, Alessandra S. [et. al.]. A Formação Histórico-Territorial do Mato Grosso, as Transformações e Impactos Decorrentes da Expansão da Soja. **Para Onde? Revista Eletrônica do Programa de Pós-Graduação em Geografia da UFRGS**, Porto Alegre, v. 4, n. 1, 2010. Disponível em: <<https://seer.ufrgs.br/paraonde/index>>. Acesso: mar-2016.

MENDES, Rosilda. **Cidades Saudáveis no Brasil e os Processos Participativos**: os casos de Jundiá e Maceió. 239f. Tese (Doutorado em Saúde Pública) – Faculdade de Saúde Pública, Universidade de São Paulo (USP). São Paulo (SP), 2000.

MENDES, Eugênio V. **As Redes de Atenção à Saúde**. Brasília (DF): Organização Pan-Americana da Saúde, 2011. Disponível em: <<https://goo.gl/Psd5bg>>. Acesso: jun-2016.

PRESTES, Cláudia A. **Os Trabalhadores a Formação de uma Cidade do Mato Grosso**: família, vizinhança e compadrio em Sorriso. 2010. 213f. Dissertação (Mestrado em Sociologia), Instituto de Filosofia e Ciências Sociais, Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ, 2010.



SATER, Chahine A. **Diagnóstico da Empresa de Agronegócios ViaCampus para a Elaboração de seu Projeto de Comunicação e Marketing**. 2004. 83f. Dissertação (Mestrado em Gestão e Produção Agroindustrial). Universidade Para o Desenvolvimento do Estado e da Região do Pantanal – UNIDERP, 2004.

SIQUEIRA, Elizabeth M.. **História de Mato Grosso**: da ancestralidade aos dias atuais. Cuiabá: Entrelinhas, 2002.

SORRISO (Mato Grosso). **Lei nº 2.492, de 23 de junho de 2015**. Aprova o Plano Municipal de Educação (PME) da Cidade de Sorriso-MT e dá outras providências. Prefeitura Municipal de Sorriso, 2015.

WESTPHAL, Márcia F. Promoção da Saúde e Qualidade de Vida. In: FERNANDEZ, J. C. A; MENDES, R (orgs.). **Promoção da Saúde e Gestão Local**. São Paulo: CEPEDOC Cidades Saudáveis, 2007. Disponível em <<https://goo.gl/vr4fcL>>. Acesso: ago-2016.

WESTPHAL, Márcia F; MENDES, Rosilda. Cidade Saudável: uma experiência de Interdisciplinaridade e intersetorialidade. **Revista de Administração Pública – RAP**. Rio de Janeiro (RJ). n. 34, v.6, p. 47-61, nov/ dez-2000.



## **SOBRE OS AUTORES E ORGANIZADORES**

**ALAN SILUS:** é Professor Universitário e assessor na empresa LuzAzul Produções trabalhando na organização das atividades profissionais da cantora Tetê Espíndola. Pesquisador do Laboratório de Estudos Discursivos do Circulo de Bakhtin (LEDISC/ CELMI/ UEMS) e do Núcleo de Estudos Bakhtinianos (NEBA/ UEMS/ CNPq) Tem experiência na área de Letras e Educação, atuando nas seguintes áreas: Formação Docente, Educação do Campo, Educação Ambiental, Psicologia Histórico-Cultural, Ensino de Linguagens, Análise Dialógica do Discurso, Literatura Regional e Música Sul-Mato-Grossense, tendo ministrado diversas aulas, palestras e oficinas sobre os temas acima mencionados. Contato: alan.silus.cruz@gmail.com

**CÉLIA BEATRIZ PIATTI:** Graduada em Pedagogia - Licenciatura Plena pela Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ituverava, com Especialização em Administração Escolar e Orientação Educacional. Mestre em Educação pela Universidade Católica Dom Bosco (2006) e Doutora em Educação pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (2013). Coordenadora do Grupo de Pesquisa em Formação de Professores (GPFORP). Professora da UFMS, lotada na FAED (Faculdade de Educação) atuando como docente no curso de Licenciatura em Educação do Campo – LEduCampo, do curso de Pedagogia e no Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Atualmente é coordenadora da linha de pesquisa - Processos formativos, práticas educativas, diferenças. Tem experiência na área de educação, atuando em ensino, pesquisa e extensão com os seguintes temas: Educação do Campo; Formação de professores na perspectiva histórico cultural.

**ELAINE MARANGONI:** Mestre em Educação pela Faculdade de Filosofia, Ciência e Letras de Ribeirão Preto (FFCLRP-USP), Doutoranda em Educação pela Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP) de Rio Claro.

**EUGÊNIA PORTELA DE SIQUEIRA MARQUES:** Doutora em Educação pela UFSCar. Professora Ajunta da Faculdade de Educação - FAED/UFMGD. Chefe do Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros NEAB/UFMGD. Líder do Grupo de Pesquisa GEPRAFE Contato: eugeniamarques@ufgd.edu.br

**GISELE MORILHA ALVES:** Coordenadora do Curso de Pedagogia Semipresencial da UNIGRAN. Doutora em Educação pela UCDB. Membro do Grupo de Pesquisa Currículo, Práticas Pedagógicas e Formação de Professores - GPEC. Contato: pedagogia.semi.capital@unigran.br

**LÉIA TEIXEIRA LACEDA:** Doutora em Educação pela Universidade de São Paulo – USP. Professora Adjunta da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS) atuando no Curso de Pedagogia e no Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu Mestrado Profissional em Educação da Unidade Universitária de Campo Grande (UEMS). Líder do Grupo de Pesquisa: Educação, Cultura e Diversidade (CNPq/ UEMS). Coordenadora do Centro de Pesquisa, Ensino e Extensão em Educação, Linguagem, Memória e Identidade – CELMI/ UEMS. E-mail: leia@uems.br

**LILIANE PEREIRA DE SOUZA:** Administradora e Pedagoga. Especialista em Gestão de Políticas Públicas em Gênero e Raça. Mestre em Educação pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul e Doutora em Educação pela Universidade Estadual "Julio de Mesquita Filho" (UNESP/Rio Claro). Professora em cursos de graduação e pós-graduação.

**MARIA ELISA VILAMAIOR:** Pedagoga, Professora da Secretaria Municipal de Educação de Campo Grande – SEMED, Mestre em Educação pela Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul/ Unidade de Campo Grande. Membro do Grupo de Pesquisa: Educação, Cultura e Diversidade. E-mail: [elisavilamaior@gmail.com](mailto:elisavilamaior@gmail.com)

**MARIA LEDA PINTO:** Doutora em Letras pela Universidade de São Paulo (USP). Atua como Docente Sênior no Programa de Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS) e no Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Letras da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul – Unidade Universitária de Campo Grande. É pesquisadora do Centro de Pesquisa, Ensino e Extensão em Educação, Linguagem, Memória e Identidade – CELMI, coordenadora do Laboratório de Estudos Discursivos do Circulo de Bakhtin (LEDISC/ CNPq/ UEMS) e Pesquisadora do Núcleo de Estudos Bakhtinianos (NEBA/CNPq/UEMS) e do Grupo de Pesquisa Educação, Cultura e Diversidade/CNPq/UEMS. E-mail: [marialedapinto25@gmail.com](mailto:marialedapinto25@gmail.com)

**MARCUS VINICIOS BENACHIO:** é Mediador de Ensino Superior, Pesquisador Educacional com Abordagem Indutiva, Mestre e Doutor em Geografia pela Universidade Federal de Uberlândia – UFU. Experiência em Planejamento Educacional e Desenvolvimento Regional, com ênfase em Cidades & Municípios Saudáveis (fomento CAPES), Educação Ambiental (via CNPq), Metodologias de Mediação do Conhecimento - Linha de Pesquisa Transversal e Membro do Projeto de Pesquisa Mobilidade e Acessibilidade Urbana na Área Central de Uberlândia (MG).

**MARGARETE PASQUOTO DOS SANTOS:** Pedagoga, Licenciada pelo Centro Universitário da Grande Dourados – UNIGRAN. Contato: [meggiepasquoto@hotmail.com](mailto:meggiepasquoto@hotmail.com)

**MARTA CATUNDA:** Possui Graduação em Pedagogia pela Universidade Federal de Mato Grosso – UFMT (1981), Mestrado em Ciências da Comunicação pela Universidade de São Paulo – USP (1993) e Doutorado em Educação pela Universidade de Sorocaba – UNISO (2013). Atuou na UFMT (de 1978 a 2009) desenvolvendo e apoiando projetos e programas culturais, comunitários e educativos com ribeirinhos e escolas, na redação de livros e catálogos ligados à arte, cultura e meio ambiente. Como musicista e compositora, pesquisa as sonoridades ambientais e os processos de sensibilização ao meio ambiente na educação. É Pós-Doutora em Educação pela UNISO onde atua no Programa de Pós-Graduação em Educação e nos Grupos de Estudos em Perspectiva Ecologista da Educação e Ritmos de Pensamento. Contato: [martacatunda@gmail.com](mailto:martacatunda@gmail.com)

**RODRIGO BATISTA TORRACA:** Graduado em Psicologia pela Faculdade Unigran Capital. Contato: [rodrigo.torraca@hotmail.com](mailto:rodrigo.torraca@hotmail.com)

**TATIANA LIMA DE ALMEIDA:** Psicóloga, Especialista em Violência Doméstica contra Crianças e Adolescentes, Mestra e Doutoranda em Educação pela Faculdade de Educação da UNICAMP. Atua como Psicóloga Clínica, Institucional e Professora Universitária.

**TEREZINHA BAZÉ DE LIMA:** Graduada em Pedagogia, Especialista em Planejamento Didático, Mestre e Doutora em Educação. É professora aposentada da UFMS e professora titular do Centro Universitário da Grande Dourados – UNIGRAN, atuando nos cursos de Graduação e Pós-Graduação Presenciais e a Distância. Com vasta produção acadêmica, suas pesquisas voltam-se às áreas de Educação, Metodologia Científica, Relações Étnico-Raciais, Educação

Indígena, Educação de Jovens e Adultos, Alfabetização e Letramento e Formação de Professores. Contato: bazelima@unigran.br

**VITOR RIBEIRO FILHO:** Possui graduação em Geografia pela Universidade Federal de Uberlândia (1990), mestrado em Geografia pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (1997), doutorado em Geografia pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (2004), Pós-Doutorado pela Universidade de Lisboa (2011). Atualmente é professor Associado I do Instituto e do Programa de Pós-Graduação em Geografia da Universidade Federal de Uberlândia. Tem experiência na área de Geografia, com ênfase em Geografia Urbana, da Amazônia e Nordeste, atuando principalmente nos seguintes temas: rede urbana, espaço intraurbano, planejamento e gestão urbana, cidade na Amazônia, cidade saudável, mobilidade urbana (pessoas com mobilidade reduzida), cidadania e inclusão social. É membro do Colegiado do Programa de Pós-Graduação em Geografia - CPPGEO - UFU e da Comissão dos Direitos da Pessoa com Deficiência da Ordem dos Advogados do Brasil - Seção Uberlândia. Coordenador do Projeto Mobilidade Urbana Sustentável e Inclusiva. Tem projetos desenvolvidos pelo CNPq; FAPEMIG e UFU. Participou da organização de vários eventos nacionais e internacionais.

**WILKER SOLIDADE DA SILVA:** Doutorando em Educação pela Universidade Federal do Paraná (UFPR). Membro do Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros da UFPR (NEAB/UFPR) e do Grupo de Pesquisa GEPRAFE. Contato: wilkersolidade@ufpr.br



