

EDUCAÇÃO, DIVERSIDADES E TESSITURAS CULTURAIS

PATRÍCIA CRISTINA DE ARAGÃO
ROBÉRIA NADIA ARAÚJO NASCIMENTO
JOÃO BATISTA GONÇALVES BUENO
IRANILSON BURITI OLIVEIRA
JEAN MAC COLE TAVARES
MARIA KÉLIA DA SILVA
(ORGANIZADORES)



Mentes
Abertas

Copyright © do autor

Todos os direitos garantidos. Qualquer parte desta obra pode ser reproduzida, transmitida ou arquivada, desde que levados em conta os direitos do autor.

PARECER E REVISÃO POR PARES

Esta obra foi submetida para avaliação e revisada por pares

Conselho Editorial

Prof. Dr. Fábio Marques de Souza (UEPB, Brasil)

Profa. Dra. María Isabel Pozzo (IRICE-Conicet-UNR, Argentina)

Comitê Científico

Prof. Dr. Afrânio Mendes Catani (USP, Brasil)

Prof. Dr. Antonio Henrique Coutelo de Moraes (UFR, Brasil)

Profa. Dra. Cátia Miriam Costa (ISCTE-IUL - Lisboa, Portugal)

Prof. Dr. Danilo Costa Nunes Andrade Leite (SVMA-PMSP, Brasil)

Profa. Dra. Eva Paulino Bueno (St. Mary's University, Estados Unidos)

Profa. Dra. Maria de Lourdes Otero Brabo Cruz (UNESP, Brasil)

Patrícia Cristina de Aragão, Robéria Nadia Araújo Nascimento,
João Batista Golçalves Bueno, Iranilson Buriti Oliveira, Jean Mac
Cole Tavares e Maria Kélia da Silva (Organizadores)

Educação, diversidade e tessituras culturais. São Paulo: Mentis
Abertas, 2024. 195 p.

ISBN: 978-65-83023-18-6

DOI: 10.47180/978-65-83023-18-6

1. Educação. 2. Diversidade. 3. Cultura. I. Título. II. Autores.

CDD: 370

SUMÁRIO

IDEIAS QUE SE MOVEM 5

TRAÇADOS SOBRE A CULTURA E LITERATURA INDÍGENA NO CURRÍCULO ESCOLAR: COMO VOCÊ TRABALHA O DIA 19 DE ABRIL? 8

Erica Dantas de Oliveira Batista

Ericles Souza Alves

Franciele Medeiros Gonçalves

Fabíola Mônica da Silva Gonçalves

CULTURA E TRADIÇÃO NAS ARTES DO QUEIJO EM SOLEDADE - PB: ARTEFATO CULTURAL EM PRÁTICAS EDUCACIONAIS 22

Maricélia Miguel de Araújo Marinho

DO LITORAL AO CURIMATAÚ DA PARAÍBA: DESMISTIFICANDO O PRECONCEITO A PARTIR DA MUSICALIDADE DE VÁRIOS GRUPOS CULTURAIS 38

Augusto Bezerra

Diêgo de Lima

Janailson da Silva

Tatiana Lopes

BENZEDURAS E A IMPORTÂNCIA DOS SABERES DA TRADIÇÃO ORAL E RELIGIOSA DESSA PRÁTICA ANCESTRAL 53

Rosimary Ramos de Oliveira Mascaranhas

José Marcelo Saraiva Rufino

Maria Amélia Silva da Costa

Clarisse da Silva Ribeiro dos Santos

Débora Gomes do Rêgo

Sâmila Emanuella M. Silva

A CULTURA LOCAL NO AMBIENTE ESCOLAR: DISCUSSÕES E POSSIBILIDADES 69

Estefânia Laryssa Lopes de Matos Araújo

Fernando Barbosa da Silva

Liriana Santos Ferreira da Silva

O OFÍCIO DE REZADEIRAS NA PARAÍBA: DAS VEREDAS TEMPORAIS AOS SABERES QUE CURAM 80

Ewerton Rafael Raimundo Gomes

Patrícia da Silva Souza

Patricia Cristina de Aragão

SABERES E FAZERES DA EXPERIÊNCIA NA CULTURA DA PESCA NO SEMIÁRIDO PARAIBANO 90

*Carlos Kleber Sobral Corlett
Janice Barbosa de Medeiros*

EDUCAÇÃO INCLUSIVA: DESAFIOS E REFLEXÕES SOBRE A EDUCAÇÃO ESPECIAL NAS ESCOLAS DE ENSINO BÁSICO 102

*Maria Janaína Moreira Bernardo
Natalia Santos Amorim*

EXPERIÊNCIA E AFETAÇÕES: UM OLHAR SOBRE A DIMENSÃO SUBJETIVA DO FAZER ANTROPOLÓGICO 113

Renálide de Carvalho Morais Fabrício

O USO DA PLATAFORMA KAHOOT PARA A APRENDIZAGEM ATIVA 125

Nívia Maria Rodrigues dos Santos

A MÚSICA E O CORDEL COMO RECURSOS DIDÁTICOS NA ABORDAGEM DO RACISMO NO ENSINO DE SOCIOLOGIA 139

*Júlio César Ferreira da Silva
Melânia Nóbrega Pereira de Farias*

TENSÕES HISTÓRICAS E CURRICULARES NO CURSO DE PEDAGOGIA NO BRASIL 152

*Antonio Anderson Brito do Nascimento
Emerson Augusto de Medeiros
Jean Mac Cole Tavares Santos
Maria Kélia da Silva*

OS DESAFIOS DE SER CIGANO (A) NO BRASIL 161

*Carlos Kleber Sobral Corlett
Inácia Érica de Farias Sobral Corlett*

EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS E INCLUSÃO NA FORMAÇÃO DOCENTE: TEORIA E PRÁTICA NA UEPB 172

Mary Delane Gomes de Santana

O ENSINO DE FILOSOFIA NA FORMAÇÃO DE MASCULINIDADES NÃO VIOLENTAS: VOZES DO SABER FILOSÓFICO 184

Tércio Ramon Almeida Silva

IDEIAS QUE SE MOVEM

Há livros que são mapas, traçando caminhos para compreender as geografias dos lugares, e outros que são bússolas, apontando direções para transformá-lo. Este volume, em sua pluralidade, é ambos. Cada capítulo é uma janela que se abre para universos repletos de história, práticas e saberes, mostrando como a educação e a cultura se entrelaçam em movimentos cotidianos de resistência, criatividade e transformação. É um livro que se ergue como um convite à reflexão sobre as teias que entrelaçam a educação, a diversidade e a riqueza cultural. Em cada página, ressoa a voz plural dos povos, dos saberes e das práticas que resistem à homogeneidade e clamam por reconhecimento. São ideias que se movem nos tempos, nos templos e nas emoções dos sujeitos.

É uma obra que transcende os conceitos para mergulhar nas vivências, nas lutas e no cotidiano de comunidades com as suas múltiplas identidades, sejam locais ou regionais, de gênero ou de geração. Os organizadores, Patrícia Cristina de Aragão, Iranilson Buriti Oliveira, Jean Mac Cole Tavares e Maria Kélia da Silva, reuniram estudos que dialogam com a necessidade urgente de uma educação que reconheça, respeite e celebre a diversidade. Alguns capítulos são manifestos em prol da inclusão, um guia para aqueles que desejam transformar a educação em uma ferramenta de mudança social.

A narrativa que aqui se apresenta não é apenas sobre métodos ou currículos; é sobre o pulsar de histórias que desafiam silêncios, sobre a valorização de paisagens e territórios que sustentam a memória coletiva. É uma celebração das culturas indígenas, das tradições seculares e dos desafios contemporâneos, que nos convidam a reconstruir práticas pedagógicas em prol de uma sociedade mais equitativa e consciente.

No percurso, os autores entrelaçam teoria e prática, mostrando como a educação pode ser um espaço de encontro entre diferentes mundos, um lugar de diálogo e transformação. Há um chamado latente para os educadores: que suas mãos sejam as tecelãs de uma educação viva, permeada de respeito e sensibilidade, onde cada fio da diversidade brilhe com sua cor única. Este livro é, assim, uma ponte entre o passado e o futuro, a universidade e as comunidades, um suporte escrito para olhar o outro com olhos de empatia e um tributo à riqueza que emerge das diferenças. Que cada leitor se sinta provocado, inspirado e renovado a contribuir para a construção de um mundo onde todas as vozes encontrem espaço para ecoar e florescer.

A educação é um espaço de possibilidades, onde as histórias dos indivíduos se encontram para construir o presente. Este livro representa a riqueza dessas interações e oferece uma abordagem sensível e profundamente reflexiva sobre o papel da diversidade cultural na formação de uma sociedade mais justa e inclusiva.

O livro nos conduz a um mergulho no universo das culturas indígenas no ambiente escolar. Em uma pesquisa-ação que abrange estudos bibliográficos, cartografias sociais e relatos de práticas docentes, os autores discutem como o currículo pode ser descolonizado para incluir as

vozes indígenas de forma digna e relevante. Eles destacam autores como Eliane Potiguara e Ailton Krenak, evidenciando a riqueza da literatura indígena e suas possibilidades pedagógicas. A temática é um convite para educadores e educadoras refletirem sobre suas práticas e assumirem o compromisso ético de formar cidadãos conscientes das desigualdades étnico-raciais.

No livro, o leitor é transportado para o município de Soledade, na Paraíba, onde a produção do queijo artesanal é muito mais do que um ofício: é uma manifestação cultural que atravessa gerações. O texto aborda o Festival do Queijo e demonstra como ele se tornou um catalisador para valorizar a identidade local e integrar práticas educativas ao reconhecimento dos saberes tradicionais. Por meio da análise de projetos escolares, o texto explora a relação entre cultura e currículo, destacando como a educação pode promover pertencimento e orgulho comunitário. Ainda sobre Soledade, emerge a riqueza dos saberes da pesca artesanal, narrados em uma escrita que lê as práticas e histórias de quem encontra no ofício o sustento e a conexão com a terra e a água.

A obra desmistifica preconceitos a partir da musicalidade de diferentes manifestações culturais na Paraíba. Através de uma pesquisa-ação aliada a uma análise cartográfica, os autores apresentam a dança das quadrilhas juninas, as músicas dos terreiros, os blocos carnavalescos e os projetos de inclusão social para idosos. A música, como ferramenta didática, é apresentada não apenas como uma linguagem universal, mas também como um poderoso mecanismo de combate à intolerância e de promoção da empatia. Este capítulo nos lembra que, ao conhecer a arte do outro, construímos pontes que aproximam mundos distintos.

Do litoral às veredas temporais da Paraíba, as vozes das rezadeiras e dos que cuidam pela palavra, pelo gesto e pela fé revelam a força de uma ancestralidade que cura e inspira. Rezar é um ato humano e divino ao mesmo tempo. Conecta céus e terra em torno de diferentes temáticas: doença, gravidez, encostos, namoros, tristezas, seca, colheita. Essas práticas nos lembram que a oralidade é um elo entre gerações e um testemunho de tempos que persistem. Paralelamente, as histórias de grupos culturais revelam que a arte é mais do que expressão; é resistência contra o preconceito e o esquecimento.

A sala de aula, palco de desafios e possibilidades, é revisitada sob diversas lentes. O uso de ferramentas como o Kahoot demonstra como a tecnologia pode ampliar o engajamento e fomentar a aprendizagem ativa. Já a música e o cordel aparecem como instrumentos didáticos para abordar temas como o racismo e as desigualdades sociais, em um diálogo fértil entre tradição e contemporaneidade.

No campo da formação docente, os desafios históricos do currículo de pedagogia no Brasil são analisados com sensibilidade, discutindo tensões que atravessam o ensino. Em outro diálogo, a Educação em Direitos Humanos e a inclusão emergem como pilares para construir práticas pedagógicas sensíveis e transformadoras, enquanto a filosofia é convocada a intervir na construção de masculinidades não violentas, abrindo um horizonte ético e humanizador.

Entre reflexões sobre as experiências subjetivas do fazer antropológico e a inclusão da cultura local no ambiente escolar, encontramos a busca por narrativas que conectem o saber ao

viver, o viver ao ser, o ser ao vencer. As histórias de ciganos no Brasil trazem à tona a força e os desafios de um povo que resiste, enquanto a análise das práticas inclusivas na educação especial nos faz repensar o papel da escola na acolhida de todos e de todas.

Cada temática deste livro representa um compromisso com o conhecimento que transforma. Os autores e autoras tecem com cuidado os fios da memória, da pesquisa e da prática, desenhando a educação como espaço vivo de diálogos, tensões e possibilidades. Que este livro inspire professores e professoras, pesquisadoras e pesquisadores, leitoras e leitores a olhar para a complexidade do nosso mundo com olhos atentos e sensíveis, reconhecendo que é na diversidade que a humanidade se encontra.

Que cada página inspire educadores, gestores e pesquisadores a refletirem sobre seu papel como agentes de transformação. Que cada ideia aqui apresentada encontre ressonância nos corações de leitores/leitoras comprometidos(as) com a construção de uma sociedade que valorize suas identidades, suas vozes e seus saberes. Que este livro seja o começo de um diálogo, um convite para, juntos, tecermos novos fios de equidade, diversidade e justiça no tecido social da educação brasileira. E, assim, eu e você, façamos parte das ideias que se movem.

Campina Grande, 05 de dezembro de 2024.

Prof. Dr. Iranilson Buriti de Oliveira

PPGH UFCG

TRAÇADOS SOBRE A CULTURA E LITERATURA INDÍGENA NO CURRÍCULO ESCOLAR: COMO VOCÊ TRABALHA O DIA 19 DE ABRIL?

Erica Dantas de Oliveira Batista¹

Ericles Souza Alves²

Franciele Medeiros Gonçalves³

Fabíola Mônica da Silva Gonçalves⁴

A diversidade cultural tem sido um tema importante nos últimos anos, especialmente em relação aos movimentos sociais e políticas públicas. A globalização e a crescente conectividade entre os países e culturas têm levado a uma maior interação e troca entre as pessoas, o que por sua vez tem aumentado a conscientização sobre as diferenças culturais e as necessidades dos grupos marginalizados.

Assim, ela é importante porque cada cultura tem sua própria história, tradições e valores, e todas essas culturas contribuem para a riqueza da humanidade. No entanto, a cultura hegemônica muitas vezes domina e suprime outras culturas, levando à discriminação e à exclusão social. Os movimentos sociais e políticas públicas que buscam promover a diversidade cultural buscam, portanto, garantir que todas as culturas sejam valorizadas e respeitadas, e que as vozes dos grupos marginalizados sejam ouvidas e atendidas.

Partindo destes pressupostos, este trabalho parte da problemática de analisar como a cultura indígena é abordada no currículo escolar e como os professores lidam com essa discussão, para discutir e ensinar sobre essa cultura de forma respeitosa e não estereotipada. Justamente por compreendermos que discutir a cultura e a literatura indígena no ambiente escolar é uma ação necessária e relevante para a formação de cidadãos críticos, conscientes e respeitosos com a diversidade cultural brasileira, pois os povos indígenas são parte importante da história e da formação da sociedade brasileira, e sua cultura e conhecimentos devem ser valorizados e preservados. Além disso, a inclusão da cultura indígena no currículo escolar é uma forma de combater o preconceito e a discriminação contra esses povos, que historicamente foram alvo de violência, exploração e negação de seus direitos.

Assim, o objetivo trata-se de discutir acerca destes pressupostos, como possibilidade de

¹ Professora efetiva dos anos iniciais da escola Emília Saturnino da Silva, Tenório PB. Graduada em Licenciatura em Pedagogia e Geografia, Especialista em Educação Inclusiva, Orientação Educacional e Supervisão Escolar. Mestre pelo Programa de Pós-Graduação em Formação de Professores – PPGFP, pela Universidade Estadual da Paraíba – UEPB. E-mail: erica.dantas.oliveira.batista@aluno.uepb.edu.br

² Professor da rede municipal de ensino de Santa Cruz do Capibaribe e Panelas, Pernambuco. Mestre pelo Programa de Pós-Graduação em Formação de Professores (PPGFP/UEPB). E-mail: souzaericles97@hotmail.com

³ Professora Alfabetizadora e gestora escolar na rede municipal de ensino de Algodão de Jandaíra, no estado da Paraíba. Mestre no Programa de Pós-Graduação em Formação de Professores (PPGFP) pela Universidade Estadual da Paraíba (UEPB). E-mail: franciele.medeiros.goncalves@aluno.uepb.edu.br

⁴ Professora do Departamento de Educação (Campus I/CEDUC/UEPB). Professora do Programa de Pós-Graduação Profissional em Formação de Professores (PPGFP/UEPB). Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGedu/UFPE), graduada em Pedagogia, Mestre e Doutora em Psicologia Cognitiva pela Universidade Federal de Pernambuco. E-mail: fmsgoncalves@servidor.uepb.edu.br

levar professores do século atual à reflexão de suas práticas pedagógicas em assunção a relação da cultura e literatura indígena, como pressupostos necessários para a formação de uma consciência crítica sobre as desigualdades étnico-raciais na sociedade brasileira, destacando a importância da valorização e do respeito à diversidade cultural na construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

Metodologicamente, este estudo exploratório e qualitativo se configura como uma pesquisa-ação, na qual realizamos uma análise bibliográfica e documental, voltada às temáticas de literatura e cultura indígena no contexto escolar. Sendo, o estudo dividido em 4 momentos.

No primeiro momento, realizamos um recorte bibliográfico e documental aos pressupostos teóricos que dialogam sobre a cultura indígena com pressupostos à identidade às ações afirmativas, em seguida, um estudo às leis brasileiras que dialogam e propõem a inserção da temática dos povos indígenas na sala de aula, seja por meio da política educacional voltada aos estudos literários ou à cultura, e por fim, uma discussão sobre como o currículo tem sido trabalhado em sala de aula com respaldo aos povos originários.

No segundo momento, realizamos uma cartografia social destacando as principais nações indígenas no estado da Paraíba. Esta temática acabou sendo intitulada “Povos indígenas na Paraíba”, e partiu das discussões sobre os indígenas na sala de aula da disciplina Culturas, Diversidades e Educação, e em consonância ao Abril Indígena. A escolha se deu pelo fato de ser um grupo vulnerável e sem reconhecimento merecido, embora tenham sido e são eles o grupo originário, entretanto, não têm a visibilidade precisa, seja ela, social ou educacional. No dia 09 de maio de 2023, através da sala do Google Meet, realizamos a apresentação e discussão da atividade juntamente com os alunos da turma 2022.2 do programa de pós-graduação em formação de professores da Universidade Estadual da Paraíba, além também da participação de alguns estudantes especiais, somando um total de 43 participantes.

O terceiro momento, aconteceu no dia 03 de junho de 2023, através de um minicurso proposto com a temática “Diálogo sobre a literatura e cultura indígena no currículo escolar”, o qual aconteceu através do Google Meet direcionado aos estudantes da Universidade Estadual da Paraíba (UEPB), sendo eles, da residência pedagógica do subprojeto de história; do programa de bolsa de iniciação à docência (PIBID); do projeto de extensão história e arte-te: saberes e práticas docentes; do projeto culturas juvenis, e com os mestrandos da turma de pós-graduação em formação de professores. Além dos interessados da comunidade geral que puderam se inscrever como participantes através de um link de inscrição no Google Forms. Nesta atividade, tivemos a participação de 54 estudantes.

Ainda, para a construção da atividade anterior, propusemos a gravação de um vídeo expositivo argumentativo, o qual foi utilizado no minicurso para apresentação, mas aqui, na escrita deste trabalho, tomamos os depoimentos dos professores colaboradores como o quarto momento, como suporte para a triangulação dos dados e resultados para este trabalho final. Em linhas gerais, as análises foram conduzidas com vistas a refletir e analisar como a inserção dos povos indígenas acontece através da literatura, e se de fato ela é abordada no currículo escolar.

Ancorados, teoricamente, aos pressupostos de CANDAU (2008), da LDB (1996), entre outros.

Nessa ideia, compreendemos que a inserção da cultura indígena no currículo escolar é um tema de extrema importância para a construção de uma educação mais inclusiva e diversa. Os povos indígenas são povos da história, cultura e identidade do Brasil, e sua valorização e respeito são fundamentais para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária. Essa proposta pode contribuir para a formação de uma consciência crítica sobre as desigualdades étnico-raciais na sociedade brasileira, valorizando a diversidade cultural e promovendo a inclusão de estudantes indígenas.

CULTURA INDÍGENA: IDENTIDADE E NECESSIDADE

A cultura indígena é um tema de grande relevância para o Brasil, um país que possui uma enorme diversidade cultural, a qual é influenciada pelas várias etnias que aqui habitam. Ao longo da história, as culturas indígenas foram fortemente impactadas pelo processo de colonização e pela opressão dos povos indígenas, o que torna ainda mais relevante a discussão sobre a valorização e a promoção dessa cultura.

Para valorizar e promover a cultura indígena, é fundamental que haja um espaço para as discussões sobre essa temática, que possibilite a reflexão sobre a importância da preservação da cultura indígena, sobre as suas particularidades e sobre os desafios enfrentados pelos povos indígenas no Brasil. É importante também reconhecer que, para muitos povos indígenas, a cultura é parte fundamental da sua identidade e, portanto, a sua preservação é crucial para a preservação da própria existência desses povos. Na história de nações como o nosso país, a criação de padrões culturais promoveu uma série de exclusões, abordando a diversidade de duas formas: assimilando tudo que é diferente e padrões unitários e produzindo segregações.

A construção dos estados nacionais latino-americanos supôs um processo de homogeneização cultural em que a educação escolar exerceu um papel fundamental, tendo por função difundir e consolidar uma cultura comum de base eurocêntrica, silenciando ou inviabilizando vozes, saberes, cores, crenças e sensibilidades. (CANDAU, 2008, p. 242).

Na educação, por exemplo, a inclusão da cultura indígena no currículo escolar pode ser uma importante ferramenta para a valorização e promoção da cultura indígena, assim como a adoção de políticas afirmativas para a formação de professores indígenas, que possam atuar em suas próprias comunidades. Dessa forma, a valorização e a promoção da cultura indígena são fundamentais para a construção de uma sociedade mais justa, igualitária e inclusiva. Esse reconhecimento é fundamental não apenas para a reconhecida e respeito aos povos indígenas, mas também para a construção da identidade brasileira. A diversidade cultural é um dos pilares da sociedade brasileira e é fundamental que todas as culturas, incluindo a indígena, sejam valorizadas e respeitadas. Além

disso, o realce destes pressupostos são questões fundamentais para a construção de uma sociedade mais justa e plural, que valorize e respeite a diversidade cultural presente no país.

PRESSUPOSTOS DAS REGULAMENTAÇÕES OFICIAIS BRASILEIRAS ACERCA DOS POVOS INDÍGENAS

Desde a promulgação da Constituição Federal Brasileira de 1988 (CF/88), a cultura indígena passou a ser reconhecida como um patrimônio nacional e, por isso, o Brasil assumiu o compromisso de protegê-la e valorizá-la. O artigo 231, reconhece aos povos indígenas o direito originário sobre as terras que tradicionalmente ocupam, bem como a prerrogativa de preservar e utilizar seus recursos naturais, além de garantir a proteção de suas manifestações culturais.

Além disso, o artigo 210 da Constituição prevê a valorização da diversidade étnica e cultural dos brasileiros, estabelecendo que o ensino deve ser orientado no sentido de se garantir o respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais. Dessa forma, ela reconhece a importância da cultura indígena e estabelece a proteção dos direitos dos povos indígenas, incluindo a preservação de sua cultura e manifestações culturais, bem como a valorização da diversidade cultural em todo o território nacional.

Posteriormente, diversos documentos oficiais da educação brasileira foram criados para estabelecer diretrizes e orientações para a inclusão da cultura indígena no currículo escolar. O primeiro documento importante nesse sentido foi a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), de 1996, que estabelece a inclusão da temática indígena no currículo escolar em todos os níveis e modalidades de ensino.

Além disso, a LDB também prevê a formação de professores para o ensino da temática indígena. Isso significa que os cursos de formação de professores devem incluir conteúdos e metodologias que permitam aos futuros docentes abordarem a cultura indígena em sala de aula de forma adequada, respeitando a diversidade cultural e os diferentes modos de vida dos povos indígenas.

A formação de professores é essencial para garantir que os conteúdos relacionados à cultura indígena sejam abordados de forma sensível e respeitosa, evitando estereótipos e preconceitos. Além disso, a formação de professores também é importante para que sejam criadas estratégias pedagógicas que valorizem e promovam a diversidade cultural, contribuindo para a construção de uma sociedade mais justa e plural. Por isso, a inclusão da temática indígena na formação de professores é uma das diretrizes estabelecidas pelos documentos oficiais da educação brasileira, reforçando a importância da valorização e preservação da cultura indígena na construção de uma educação mais inclusiva e democrática.

Em 2004, foi aprovada a Resolução CNE/CP 1/2004, que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena. Aprovada pelo Conselho Nacional de Educação e pela Câmara de Educação Básica, em 17 de junho de 2004, e tem como objetivo promover a valorização da diversidade cultural dos povos indígenas e garantir o respeito aos seus modos de vida e às suas tradições. Entre as principais diretrizes estabelecidas pelo pressu-

posto, destacam-se a garantia do acesso à educação escolar aos povos indígenas, a inclusão da temática indígena em todos os níveis de ensino, a formação específica de professores indígenas e não indígenas para o ensino nas escolas indígenas, e a valorização dos saberes e das práticas culturais dos povos indígenas em todas as áreas do conhecimento.

Já em 2008, foi criado o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) para a Educação Escolar Indígena, que tem como objetivo garantir a oferta de materiais didáticos adequados para as escolas indígenas, respeitando a diversidade cultural e a língua materna dos estudantes. O PNLD para a Educação Escolar Indígena é um programa do Ministério da Educação que visa garantir o acesso dos estudantes indígenas a materiais didáticos de qualidade, que contemplem a diversidade cultural e a língua materna dos povos indígenas. O programa prevê a distribuição de livros didáticos e paradidáticos para as escolas indígenas, em diversas línguas, como o português, línguas indígenas e línguas de sinais.

Os materiais didáticos distribuídos pelo PNLD para a Educação Escolar Indígena são selecionados por meio de um processo criterioso de avaliação, que leva em consideração a qualidade editorial, a pertinência temática e a adequação cultural dos materiais. Além disso, o programa prevê a participação de professores indígenas na avaliação dos materiais didáticos, garantindo assim uma perspectiva intercultural na escolha dos materiais. Dessa forma, o PNLD para a Educação Escolar Indígena é uma importante iniciativa do governo federal para garantir o acesso dos estudantes indígenas a materiais didáticos adequados e que respeitem a diversidade cultural e a língua materna dos povos indígenas.

Além disso, em 2012, foi aprovada a Lei nº 11.645, que alterou a LDB para incluir a temática da história e cultura afro-brasileira e indígena no currículo escolar. Essa lei prevê a inclusão de conteúdos sobre a cultura indígena em todos os níveis e modalidades de ensino, abordando temas como a história, as tradições, a arte e a literatura indígena. É uma importante medida legal que estabeleceu a inclusão da temática da história e cultura afro-brasileira e indígena nos currículos escolares de todas as escolas e instituições de ensino do país, desde a Educação Infantil até o Ensino Superior. Isso significa que, a partir dessa lei, tornou-se obrigatório que os conteúdos relacionados à cultura indígena sejam abordados em todas as disciplinas e áreas de conhecimento, de forma transversal e interdisciplinar, a fim de promover o respeito à diversidade étnico-cultural e combater o preconceito e a discriminação.

No entanto, apesar da lei, ainda existem desafios para a efetivação da inclusão da cultura indígena no currículo escolar. Muitas vezes, falta capacitação adequada aos professores para trabalhar com essa temática, ou a inclusão é realizada de forma superficial e sem o devido respeito às tradições e conhecimentos dos povos indígenas. Por isso, é importante que haja um esforço conjunto dos poderes públicos e da sociedade civil para garantir a implementação efetiva dela e a promoção da valorização da cultura indígena no âmbito escolar. Todavia, também é necessário o reconhecimento da importância à valorização e preservação da cultura indígena para a construção de uma sociedade mais justa e plural.

CURRÍCULO: O QUE E COMO TEM SIDO TRABALHADO NA ESCOLA?

A palavra Currículo vem do latim e refere-se a curso, carreira, a um percurso que deve ser realizado. Sendo assim o currículo é um conjunto de ações ou tarefas que devem ser realizadas para alcançar um determinado objetivo.

Na educação o currículo escolar não difere de sua origem, é um documento normativo que compreende a base das práticas pedagógicas, contendo informações referente aos objetivos de aprendizagem, bem como as habilidades a serem desenvolvidas e metas a serem alcançadas. No ambiente escolar ele surgiu com a finalidade de organizar os conhecimentos a serem adquiridos pelos estudantes, a fim de torná-los sujeitos democráticos, promovendo a humanização, o direito à cidadania e propondo a diminuição das desigualdades sociais. Nesta perspectiva, a Lei de Diretrizes e Bases (1996) em seu artigo de número 09, inciso quarto, conceituou o currículo escolar como um conjunto organizado com habilidades que vão desde o ensino infantil até o ensino médio.

Estabelecer em colaboração com Estados, o Distrito Federal e os Municípios, competências e diretrizes para a educação infantil, o ensino fundamental e ensino médio, que nortearão os currículos e seus conteúdos mínimos, de modo a assegurar a formação básica comum. (LDB, 1996, art. 9 IV).

Neste contexto, o currículo abrange todas as esferas, de modo que, independentemente de seus Estados e Municípios, todos os estudantes tenham direito e o acesso à educação, portanto, o currículo não é apenas um conjunto de ações, mas passa a tornar-se um meio que promove igualdade no ambiente escolar.

A escola é formada por uma diversidade de pessoas, com suas especificidades e formação sociocultural. Essa diversidade apresenta-se na linguagem, no modo de vestir-se, nos conhecimentos empíricos dentre outros aspectos, partindo desta realidade, o currículo não pode ser homogêneo nem enrijecido, desta forma a escola e o corpo docente precisam propor um currículo atual, levando em consideração essas particularidades e atenda as diversidades existentes.

Assim, percebemos a importância e necessidade de refletir, indagar e reformular o currículo, com o objetivo de atender a diversidade existente no ambiente escolar. A escola precisa promover ações que conduzam a igualdade, mas também é necessário reconhecer as diferenças. Para Candau (2008), “o grande desafio é construir a igualdade na diferença”. Sendo assim, atender as diversidade não se faz com mudanças no prédio escolar, vai além disto, requer mudanças em práticas pedagógicas que conseqüentemente, requer mudanças no currículo escolar, não se pode ter um currículo homogêneo, quando se tem uma escola ou sala heterogênea.

A Lei de Diretrizes e Base da Educação, nº 9.394/96, no seu art 2º, destaca que o objetivo da Educação é o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. Neste aspecto, a escola não pode ser um transmissor de

conteúdos, precisa ser um agente que prepara o estudante para a vida, para viver em sociedade, bem como interagir no meio em que vive.

Refletir e promover mudanças no currículo, é conduzir os estudantes a um mundo que eles precisam ter conhecimento, desta forma introduzir no currículo escolar conteúdos partindo da realidade dos estudantes, para que estes possam participar de forma mais ativa e significativa do processo de aprendizagem, além disso, elencar pontos da cultura local, assuntos atuais favorecem o crescimento pessoal, contribuindo para a formação humana plena.

Dado que o currículo escolar é o conjunto de conteúdos, objetivos e atividades que as escolas devem oferecer aos seus alunos, é por meio dele que os estudantes adquirem conhecimentos, habilidades e valores necessários para sua formação como cidadãos críticos e conscientes. Nesse contexto, a valorização da temática indígena nas formações escolares é fundamental para uma educação mais plural e diversa, e isso já vem em discussão desde a constituição federal de 1998, a qual reconhece a diversidade cultural do país e garante o direito à educação escolar indígena diferenciada.

Como já destacado aqui, o documento é um marco importante na história dos direitos dos povos indígenas no Brasil. Ela reconhece, em diversos artigos, a importância da temática indígena para a construção de uma sociedade mais democrática e inclusiva, e estabelece uma série de direitos e garantias para esses povos. Esse reconhecimento é essencial para assegurar a sobrevivência dessas comunidades, que têm nas suas terras a base das suas práticas culturais e a fonte de sustento.

Apesar de todas as regulamentações que asseguram, ainda há uma grande lacuna na inclusão da temática indígena nos currículos das escolas brasileiras, o que resulta em uma visão distorcida e estereotipada sobre esses povos. Nesse sentido, é fundamental discutir a importância de abordar a temática indígena nos currículos escolares e de valorizar a cultura e os conhecimentos desses povos ancestralmente presentes no território brasileiro.

Desde a colonização do Brasil, esses povos foram alvo de diversos tipos de opressão, violência e discriminação por parte dos colonizadores e, infelizmente, essa situação persiste até os dias de hoje. Durante o processo de colonização, os povos indígenas foram expulsos de suas terras, tiveram suas culturas e tradições menosprezadas e foram obrigados a se adaptar a um novo modo de vida imposto pelos colonizadores, no entanto, atualmente, a situação dos povos indígenas no Brasil ainda é preocupante. Eles continuam sendo alvo de preconceito, discriminação e violência, especialmente nas regiões mais remotas do país.

A luta pela demarcação de terras e pela preservação de suas culturas e tradições, por exemplo, é uma constante na vida desses povos. A exploração das terras indígenas no Brasil é uma questão muito complexa e controversa, o direito que assegura aos povos indígenas o usufruto exclusivo das riquezas do solo, das águas e dos recursos naturais presentes em suas terras, tem sido frequentemente ameaçado pela invasão de terras indígenas por fazendeiros, madeireiros, garimpeiros e outros grupos interessados na exploração dos recursos naturais. Essas invasões podem ter graves impactos sociais e ambientais, como a destruição de habitats naturais, a conta-

minação de rios e a perda de recursos naturais vitais para a sobrevivência dos povos indígenas.

Com base nisso, a inclusão da temática indígena nos currículos escolares deve ser feita de forma transversal, não apenas em disciplinas como história e geografia, mas também em outras áreas do conhecimento. Não podemos desconsiderar que a formação do nosso país é marcada pela presença desses povos ancestrais, e é importante que seus saberes, tradições e culturas sejam valorizados e respeitados. A escola, como um espaço de formação de indivíduos e cidadãos, tem um papel fundamental na valorização e resgate da cultura e história desses povos. A inclusão da história, cultura e tradições dos povos indígenas nos projetos educativos é uma forma de respeitar e valorizar a diversidade cultural do país.

Ao estudar a história e a cultura dos povos indígenas, os alunos são capazes de compreender a importância da diversidade cultural e de combater o preconceito e a discriminação. É importante destacar que essa temática não deve ser vista como uma simples obrigação legal, mas sim como um compromisso ético e pedagógico com a valorização da diversidade cultural.

O currículo escolar brasileiro, historicamente, tem negligenciado a história, cultura e lutas dos povos indígenas. Essa ausência contribui para a perpetuação de preconceitos, discriminações e violências contra essas comunidades. É preciso uma reformulação curricular que inclua o reconhecimento e a defesa dos direitos dos povos indígenas, a valorização de suas culturas e saberes, e a crítica aos processos históricos de colonização e opressão que os afetam. Somente assim, poderemos contribuir para a preservação da identidade cultural e a subsistência dos povos indígenas, além de fortalecer a diversidade cultural brasileira e a construção de uma sociedade democrática e retificável.

É de nossa responsabilidade, como cidadãos brasileiros, unirmo-nos aos povos indígenas para fortalecer sua resistência. A educação escolar pode ser um meio valioso para contribuir nessa causa, ao promover o reconhecimento e a defesa dos direitos dessas comunidades, valorizando sua cultura e história, bem como combatendo o preconceito e a discriminação.

VOZES DE PROFESSORES: REFLEXÕES E PERSPECTIVAS SOBRE CULTURA E IDENTIDADE INDÍGENA

Considerando as colocações e os resultados obtidos durante esse estudo, foi possível constatar que os povos indígenas e a sua literatura não são tratados no contexto escolar como deveria acontecer, pois diante dos quatro momentos de estudos constatamos que eles são apenas tratados apenas como personagens folclóricos e não como originários da nação brasileira. Primeiramente, realizamos uma busca teórica sobre a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996), a Constituição Federal Brasileira (1988), a Resolução CNE/CP 1/2004, Programa Nacional do Livro Didático (2008), e a Lei nº 11.645 (2008).

No segundo momento, nos baseamos nos pressupostos de José Elias Borges Barbosa (1995) para construirmos a cartografia social e nela constatamos que na Paraíba havia, no mínimo, três grupos indígenas diferentes. Os tupis, que habitavam o litoral, eram divididos em

potiguaras, ao norte da Paraíba e os tabajaras, ao sul da Paraíba. Os tabajaras vieram do São Francisco, da região de Sergipe. Mas havia um terceiro grupo, que era tido como cariri. Era o grupo dos tarairiús, e como eles ficaram ao lado dos holandeses e participaram da guerra contra os portugueses foram praticamente execrados, considerados selvagens e foram desprezados. Esse grupo era muito pequeno.

“Quanto conhecimento importante para conhecermos os originários de nosso estado, mas isso não é discutido em sala de aula”, retrata uma professora, aluna do programa de pós-graduação em formação de professores da Universidade Estadual da Paraíba. É importante destacar que esse depoimento se trata de uma professora de determinada cidade paraibana. Nessa perspectiva, compreendemos que o currículo escolar ainda não abordando a herança, a cultura e as contribuições dos povos indígenas, o que reforça estereótipos e preconceitos, mesmo apesar da existência da Lei nº 11.645 de 2008, a qual foi criada com o objetivo de combater a discriminação racial e promover a valorização da diversidade étnico-cultural presente na sociedade brasileira. Ela que busca promover o respeito à diversidade étnico-cultural, a valorização da história e cultura desses grupos e o fortalecimento da identidade e autoestima dos afro-brasileiros e indígenas, além de contribuir para o combate ao racismo e à identificação.

Já no terceiro encontro, partimos para a discussão sobre texto literário na sala de aula, ancorados à obra literária “Metade cara, metade máscara”, da professora Eliane Potiguara, destacando o poema “Brasil”. A priori, exibimos os vídeos dos professores colaboradores que responderam: “Como você trabalha no dia 19 de abril?”. Como resultado, obtivemos as seguintes impressões :

Professora 01(coordenadora pedagógica da educação infantil, Algodão de Jandaíra, PB): Nós trabalhamos o dia 19 de abril aqui na creche José Renato, de forma lúdica, através de jogos e de brincadeiras, valorizando a cultura, enfatizando a importância dos povos indígenas. Reconhecendo o quanto a cultura deles está em nós. Não apenas neste dia, mas durante todo o ano. É importante atualizarmos os nossos conhecimentos sobre a história dos nossos povos;

Professora 02 (ensino médio, Algodão de Jandaíra, PB): Nós não comemoramos o dia do índio exatamente no dia 19. Nós, quando estamos trabalhando em literatura a questão do romantismo, os poemas indianistas, a gente faz o aluno refletir sobre os povos medievais;

Professora 3 (anos iniciais do Ensino Fundamental, Algodão de Jandaíra, PB): “Eu sou professora do ensino fundamental, e eu tento trabalhar as datas comemorativas de forma dinâmica, através de textos informativos. Também trabalho através de vídeos, as crianças gravando sobre a data abordada”;

Professora 4 (Ciclo de Alfabetização, Algodão de Jandaíra, PB): “Eu sou professora dos anos iniciais. Estou aqui para falar como eu trabalho

o índio na minha sala de aula. Bem, trabalho o índio como os primeiros habitantes da nossa terra e também como pessoas que contribuíram e contribuem na formação social e cultural histórica do nosso povo. Todos os legados deixados por eles. Pois o índio não é reconhecido pelos nossos governantes desde o início do descobrimento. Eles não reconheceram o índio como povo, como gente. Por isso, há essa discriminação até hoje. Né, verdade?”;

Professora 5 (EJA, Santa Cruz do Capibaribe, PE): “Olá, boa tarde! Meu nome é Lucineide, sou professora da Educação de Jovens e Adultos e Idosos, é, há mais de 10 anos. E venho aqui destacar a importância de se trabalhar o dia 19 de abril, Dia dos Povos Indígenas, tanto em sala de aula como fora dela. Destacando que não apenas se trabalhe essa data nesse dia específico, mas também, é, em outros momentos de aprendizagem. Precisamos levar a cultura dos povos indígenas para dentro da sala de aula. Nada melhor do que trabalhar a prática em sala de aula junto à Educação de Jovens e Adultos. Então, eu trago como sugestão atividades para esse dia, como levar esses alunos a visitar comunidades indígenas e também trazer esses conhecimentos e contribuições para dentro de sala de aula, como a sua culinária, o seu artesanato e os seus costumes e hábitos. São sugestões como essas que podem contribuir tanto para a reflexão quanto para a construção da identidade desse sujeito em sala de aula.”

Professora 6 (Ensino fundamental II, Tenório, PB): “Olá, boa noite! Eu me chamo Aparecida Dias, sou professora de Língua Portuguesa e Língua Inglesa. Atualmente, leciono em turmas do Ensino Fundamental II, anos finais, e também na EJA. Em relação ao Dia do Indígena, que é dia 19 de abril, geralmente gosto de trabalhar com meus alunos a interpretação de poemas da autora Márcia Kambeba. Vou declamar para vocês apenas uma estrofe de um poema dela, cujo título é ‘Silêncio guerreiro’: ‘Na tradição indígena, o silêncio é sabedoria milenar. Aprendemos com os mais velhos mais a ouvir do que falar’;

Professor 7 (Ensino médio, Estado de Pernambuco): “Olá pessoal, eu sou Thiago, sou professor da rede estadual de Pernambuco e trabalho com estudantes do Ensino Médio. No dia 19 de abril, geralmente comemoro essa data trazendo uma referência aos povos originários do Brasil. Inclusive, gosto de trabalhar esse dia com reflexões acerca da necessidade de aprimorarmos essa temática e colocar em evidência as suas necessidades frente à contemporaneidade nos nossos dias. Esse momento é muito rico, porque com os estudantes, a gente tenta sempre

trabalhar essa questão reflexiva e também prática, que é necessária no dia a dia para com esses povos. Obrigado!”;

Professor 8 (Ensino Fundamental II, Tenório, PB): “Olá, me chamo Mario Osvaldo Alves. Sou formado em pedagogia, tenho pós-graduação em educação infantil e estou cursando neuropsicopedagogia. Atualmente, trabalho com o Ensino Fundamental II aqui na cidade de Tenório. Do 6º ao 9º ano, eu trabalho com estudo da arte e ensino religioso, na Educação de Jovens e Adultos, trabalho com língua portuguesa e história. Então, venho aqui falar sobre como trabalhamos o dia 19 de Abril, que comemoramos o Dia dos Povos Indígenas no Brasil e não mais o Dia do Índio, né. Esse termo virou uma forma estereotipada e pejorativa, trazendo mais preconceito do que valorização da identidade indígena em nosso país. Então, que tenhamos um cuidado do que não ensinar aos nossos alunos, né, para não criar maior preconceito com esse povo, né. Temos tanto aprender com eles, né?! Sobre a terra, sobre o cultivo. Procuro trabalhar vários escritores da literatura indígena, como Ailton Krenak, como Eliane Potiguara e vários outros escritores indígenas, né?! Então, desses diferentes 300 povos indígenas que temos, porque não estudarmos alguns, né?! Os Ticunas, Guaranis, Tapajós, né?! São diferentes rituais que eles. Têm diferentes culturas, né?! Diferentes modos de se vestir, de viver na aldeia. Líderes indígenas que fizeram história no nosso Brasil, como Sônia Guajajara, que subiu no principal palco do Rock in Rio em 2017 e discursou sobre a demarcação das terras da Amazônia, ovacionada por milhares de pessoas com aquela linda música. E, vários outros líderes indígenas que buscam preservação respeito e valorização da cultura dos seus povos. Que em nossas aulas tenhamos um olhar mais humano a uma cultura tão rica que é essa indígena, né?! Que esqueçamos lá de 1500, quando o índio não tinha informações, e, hoje na sociedade temos índios professores, mestres, doutores, né?! Que buscam espaço para ser visto, certo?! Então, é isso! Espero ter ajudado e até a próxima!”;

A retomada de estudos desenvolvidos sobre o trabalho acerca dos povos indígenas em escolas públicas brasileiras, em particular, as experiências vividas por professores e estudantes nesse intuito, respectivamente, nos motivou a investigar a realidade dessa situação específica. Dessa forma, tomamos como base essas concepções apresentadas por estes professores sobre o trabalho com a literatura indígena no espaço escolar, a qual na maioria das vezes fica presa apenas a uma data específica do ano.

Os professores reconhecem que a diversidade da literatura indígena é extremamente diversa,

com diferentes povos indígenas no Brasil e em todo o mundo, cada um com suas próprias culturas, línguas e tradições. Da mesma maneira, enfatizam a necessidade de uma descolonização do currículo, permitindo a inclusão da literatura indígena no currículo escolar como uma maneira importante de descolonizar o ensino e desconstruir estereótipos e preconceitos enraizados na sociedade. No intuito da construção de um diálogo intercultural, ou seja, trabalhar com a literatura indígena no contexto escolar é uma oportunidade para promover o diálogo intercultural entre os estudantes. Ao explorar as narrativas e os temas presentes nas obras literárias indígenas, os alunos podem desenvolver uma compreensão mais profunda das diferentes perspectivas e experiências culturais, confiantes para uma maior empatia e respeito mútuo.

Ainda, constatamos uma valorização com a prática da oralidade, visto que, a tradição oral é uma característica central das culturas indígenas, e muitas das suas narrativas e histórias são transmitidas oralmente ao longo das gerações. No trabalho com a literatura indígena, é importante proteger e incluir essas narrativas orais, seja através de protegidos, transcrições ou projetos que envolvam a participação direta de membros das comunidades indígenas. Destacando a autonomia e protagonismo indígena, ao abordar essa especificidade, é fundamental garantir que as vozes e perspectivas indígenas sejam valorizadas e respeitadas. É importante envolver os povos indígenas na seleção das obras literárias, nas discussões em sala de aula e na elaboração de atividades, reconhecendo e fortalecendo a autonomia e o protagonismo dessas comunidades.

Por fim, compreendemos que a contextualização e interdisciplinaridade são os eixos necessários para desenvolver esse trabalho na sala de aula, pois quando o professor trabalha sobre os povos originários e suas obras literárias, é essencial contextualizar as obras dentro de sua estrutura histórica, social e cultural. Isso pode ser feito por meio de discussões, estudos comparativos, pesquisas e atividades que relacionam a literatura indígena com outras áreas do conhecimento, como história, língua portuguesa, língua inglesa, geografia, antropologia, entre outras.

Posteriormente, realizou-se um recorte aos fundamentos legais que dialogam sobre a inserção desta proposta em sala de aula, a posterior, desenvolvemos a apresentação do poema através de uma leitura. Ainda, apresentamos uma pequena biografia da autora do poema.

Em seguida, desenvolvemos um parecer com as seguintes perguntas, de maneira que eles respondam coletivamente no chat: Vocês já ouviram falar ou conhecem a escrita do poema lido e apresentado? Qual a impressão acerca do poema nesse primeiro momento de discussão? O que é o indígena? Logo após, houve uma discussão expositiva e explicativa sobre o contexto apresentado no texto. Juntamente, com um momento de socialização. O que você não conhecia sobre esse contexto discutido e apresentado? Esse texto, além de ser do gênero poema, propõe uma reflexão sobre o sujeito índio no nosso país. Assim, por que ele possui esse objetivo? Com relação à biografia da escritora em discussão, ao texto lido e às suas impressões, como podemos caracterizar esse poema com os dias atuais que vivemos?

Ainda, pudemos apresentar três propostas didáticas possíveis de serem trabalhadas através do texto em questão, com turmas das séries iniciais e finais do ensino fundamental, mais uma para turmas do ensino médio. Após isso, os participantes do minicurso expuseram coletiva-

mente as suas impressões construídas através do momento. E por fim, realizamos uma reflexão sobre a importância e contribuição da literatura indígena no contexto escolar para a formação crítica, bem como um objeto possível para debater as repressões ainda enfrentadas nos dias atuais pelos povos originários.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A inserção da cultura e da literatura indígena no currículo escolar é um tema de extrema importância para a construção de uma educação mais inclusiva e com um viés humanístico. Neste trabalho, abordamos esses pressupostos, como uma possibilidade de levar os professores do século atual à reflexão sobre suas práticas pedagógicas, assumindo essa temática. Justificamos o estudo por compreendermos que os povos indígenas são parte da história, cultura e identidade do Brasil, e sua valorização e respeito são fundamentais para a construção de uma sociedade democrática e igualitária.

Não podemos esquecer que a formação do nosso país é marcada pela presença desses povos ancestrais, e é importante que seus saberes, tradições e culturas sejam valorizados e respeitados. A escola, como um espaço de formação de indivíduos e cidadãos, tem um papel fundamental na valorização e resgate da cultura e história desses povos. A inclusão da história, cultura e tradições dos povos indígenas nos projetos educativos é uma forma de respeitar e valorizar a diversidade cultural do país.

O currículo escolar brasileiro, historicamente, tem negligenciado a história, cultura e lutas dos povos originários. Essa ausência contribui para a perpetuação de preconceitos, discriminações e violências contra esses grupos. É preciso uma reformulação curricular que inclua o reconhecimento e a defesa dos direitos dessas comunidades, a valorização de suas culturas e saberes, e a crítica aos processos históricos de colonização e opressão que os afetam. O currículo escolar persiste em colocar o indígena como uma lenda, um personagem inventado, dado como um protetor das florestas. Esse fato acaba sendo transmitido aos estudantes e trabalhado no dia 19 de abril com pequenas atividades ilustrativas e cantigas que em nada valorizam o indígena.

Compreendemos que o 19 de abril deve ser celebrado, sabendo que é um marco na história, reconhecendo os indígenas como os primeiros habitantes do Brasil, além de ser uma data para lembrar as lutas e conflitos que vem desde o período da colonização. Os povos indígenas foram e são a origem do povo brasileiro, herdamos dos povos originários vários costumes, a exemplo das danças, comidas, músicas e outros, fato que deve ser apresentado aos estudantes, desta forma, através do conhecimento, surge o reconhecimento e valorização dos povos indígenas.

Dessa forma, quando começarmos a entender a importância deste povo, estaremos colaborando para a salvaguarda da identidade cultural e a manutenção da subsistência dessas populações, ao mesmo tempo em que fortalecemos a diversidade cultural brasileira e promovemos a construção de uma sociedade representativa e retificável.

Como cidadãos brasileiros e como professores que somos, temos o compromisso de nos

unirmos a esses grupos para fortalecer sua luta. Através da educação nas escolas, podemos desempenhar um papel vital ao promover o respeito e a proteção dos direitos dessas comunidades, enaltecendo sua cultura e origens, e também combatendo a intolerância e a discriminação.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*: promulgada em 5 de outubro de 1988. 32. ed. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2010.
- BRASIL. *Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno (CNE/CP)*. Resolução CNE/CP nº 02 de 22 de dezembro de 2017.
- BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Lei número 9394, 20 de dezembro de 1996.
- BRASIL, *Lei Federal nº 11.645/08, de 10 de março de 2008*. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/2010/2008>. Acesso em 21 junho. 2023.
- BRASIL. *Lei n. 11.645/2008, de 10 de março de 2008*. Altera a lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela lei n. 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Diário Oficial da União, Brasília, DF, Acesso em 21 junho. 2023.
- BORGES, J. E. B; ALMEIDA, H. de (Org.) 100 anos de Elpídio de Almeida 1893-1993. Campina Grande: EPIGRAF, 1995
- MOREIRA, A. F; CANDAU, V. M. *Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas / Antônio Flávio Moreira, Vera Maria Candau (orgs.)*. 2. ed. - Petrópolis, RJ : Vozes, 2008.

CULTURA E TRADIÇÃO NAS ARTES DO QUEIJO EM SOLEDADE - PB: ARTEFATO CULTURAL EM PRÁTICAS EDUCACIONAIS

Maricelia Miguel de Araújo Marinho⁵

A cultura da produção do queijo artesanal no município de Soledade/PB teve sua origem em meados do século XVIII, com o desenrolar da criação de gado na região. Ao longo do tempo essa atividade foi se destacando e tornou-se de fundamental importância econômica e cultural para os soledadenses. Nos últimos anos, esse artefato cultural, ganhou maior visibilidade pelos poderes públicos municipais com a criação do *Festival do Queijo*. Esse evento vem favorecendo uma maior valorização das atividades ligadas à cultura do queijo artesanal no município.

Observando a representatividade e repercussão que essa cultura vem apresentando frente ao município de Soledade nas festividades do queijo, objetivamos, com essa pesquisa, apresentar o percurso da tradição do queijo artesanal no município e sua representatividade nas práticas educativas.

A abordagem metodológica empregada foi a pesquisa bibliográfica e de campo. Sendo utilizado como aporte teórico Meneses (2006), favorecendo uma abordagem sobre o surgimento dessa cultura no Brasil; Nassul, *et al* (2006), falando sobre a tradição do queijo artesanal; Candau (2008), discutindo sobre cultura na Educação, Moreira (2009), trazendo uma abordagem sobre o currículo na escola, entre outros autores.

Desse modo, para entender melhor a cultura do queijo artesanal no município de Soledade/PB, organizamos esse trabalho em três seções. Na primeira seção apresentamos uma breve contextualização sobre a história, cultura e tradição do queijo de coalho artesanal no Brasil, na região Nordeste e no Município de Soledade. Na segunda seção destacamos o Festival do Queijo como importante influência para o desenvolvimento e valorização da cultura local e, finalizamos, na última seção, apresentamos a importância e representatividade dessa cultura no currículo escolar por meio de práticas educativas desenvolvidas nas escolas do município.

TRADIÇÃO CULTURAL DO QUEIJO ARTESANAL: BREVE CONTEXTUALIZAÇÃO

A produção de queijos artesanais no Brasil carrega uma longa tradição de produção e comercialização. De acordo com Meneses (2006), essa cultura de queijos artesanais se iniciou desde a chegada dos portugueses em busca das riquezas da região das Minas Gerais. Em todo o país esse tipo de produção se expandiu e se diversificou, carregando em sua origem uma mistura de tradições, saberes e histórias. Conforme o *Guia de negócios de queijos artesanais*

⁵ Graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual da Paraíba – UEPB (2012), especialista em Língua, Linguística e Literatura pela Faculdade Integrada de Patos -FIP, Supervisora Educacional na rede municipal de Olivedos-PB, mestranda pelo programa de Pós Graduação em Formação de Professores PPGFP-UEPB, pesquisadora do grupo de estudos e pesquisa do CNPq História Cultura e Ensino. E-mail:mariceliasaber@gmail.com

brasileiros (2021), atualmente, os queijos artesanais são produzidos em toda a extensão do território, predominantemente por pequenos produtores rurais e suas famílias, tendo grande importância econômica, cultural e social. Em cada região do Brasil, observa-se a presença de diferentes tipos de queijos, com distintos processos de produção e formulações, produzidos de forma tradicional ou inovadora.

Na região Nordeste o queijo que tem mais destaque é o de coalho, por ser um produto lácteo típico dessa região representando a cultura, a história e a gastronomia desse povo. O mesmo é fabricado a partir do leite de vaca cru desde meados do século XVI. De acordo com pesquisa realizada por Cavalcante (2017), O processo de produção do queijo de coalho remete-se ao período em que os viajantes percorriam longas distâncias transportando o leite no matulão, o leite conduzido coagulava e a massa que ficava era agradável, dando origem ao queijo de coalho.

O município de Soledade, situado no cariri paraibano, e além do cariri, polariza grande parte do curimataú e seridó do estado, é conhecido pela comercialização de queijos e outros variados do leite. A cultura do queijo artesanal no município perpassa gerações. Essa aptidão, a produção do queijo, seja para o próprio consumo ou para a comercialização, é fruto da ampla criação de gado na região e, consecutivamente, da produção de leite.

Muitos foram os povoados e vilas do sertão nordestino que nasceram a partir de fazendas de gado. A pecuária foi e ainda é uma das principais atividades econômica do interior da Paraíba. A criação do gado, por exemplo, possibilitou a construção do que o historiador cearense Capistrano de Abreu (2000) chamou de “Civilização do Couro”, que consiste na influência da pecuária na economia, nas manifestações culturais diversas e nas relações interpessoais dos grupos sociais que escolheram o sertão para ser sua terra, constituindo assim, um sentimento de pertença à terra e desenvolvendo práticas culturais singulares que forjaram o sertão e o sertanejo, tais como os aboios, as cantigas, as corridas de mourão, as cavalladas, as argolinhas, a vaquejada, o baião, o forró, o sotaque, o vocábulo, as estórias, as anedotas, a religiosidade, a culinária etc. (Pereira, 2022)

Segundo Pereira (2022), além das atividades culturais citadas acima, como que oriundas da pecuária, cordéis como *O ABC do Cambaú*, que narra as proezas de um boi e dos vaqueiros que o perseguem, até mesmo a existência, no início do século XIX, de Curtumes no município de Soledade (no Bonsucesso, no sítio Faustino e no Distrito de Juazeiro), assim como estruturas de cercados ou grandes currais de pedra, que mostram a importância, no passado, da criação extensiva de gado em Soledade.

Figura 1. Produtor pousando para foto com boi de carga



Fonte: Tiago Marinho, Década de 1960.

Figura 2. Fazendeiro extraindo leite da vaca por meio de ordenha manual



Fonte: Tiago Marinho, Década de 1970.

De acordo com o IBGE (2010), Soledade era o município com o maior plantel de bovinos do Curimataú Ocidental, com 8.116 cabeças e o segundo maior produtor de caprinos da sub-região, com 15.635 cabeças. Estimativas atuais apontam o município entre os 5 maiores na caprinocultura do Estado da Paraíba.

Figura 3. Produtor rural fazendo ordenha Mecanizada



Fonte: Elias Rodrigues, 2022.

Figura 4. Produtor rural organizando seu rebanho de caprinos para ordenha



Fonte: Elias Rodrigues, 2022.

Na bovinocultura, uma parte do leite produzido atualmente pelos produtores do município é vendido às Empresas Betânia Lácteos S. A e Massas Jucurutu Indústria de Panificação LTDA, que têm postos de coletas na sede do município e nos sítios Manoel de Sousa, Arruda, Cordeiro, Melancias e na Viração. Uma média de 270 produtores abastecem os postos da Associação de Produtores de Leite com uma média de 11 mil litros de leite por dia. Outra parte do leite produzido pelos pecuaristas soledadenses é destinado à produção artesanal do queijo de coalho que abastece o comércio do município.

A produção rural de queijo de coalho compõe-se de extrema importância na formação de renda dos produtores de leite, principalmente na zonal rural, em especial daqueles que não têm acesso às usinas de beneficiamento, representando uma importante atividade econômica e social (Nassu *et al.*, 2006). Apesar da longa tradição de produção e comercialização em diversas regiões no país, esses produtos foram regulamentados de uma forma mais detalhada em âmbito federal recentemente pela Lei nº 13.860, de 18/07/2019 (BRASIL, 2019), a qual estabelece o queijo artesanal como aquele produzido por métodos tradicionais, com vinculação e valorização territorial, regional ou cultural conforme protocolo de elaboração específico determinado para cada tipo e variedade, com emprego de boas práticas agropecuárias e boas práticas de fabricação.

Por se tratar de um produto artesanal, o queijo de coalho não possui certo padrão de fabricação. Cada produtor, de acordo com suas habilidades, estrutura física e econômica, faz uma adaptação do processo, adotando pequenas alterações na forma de elaboração do seu produto, resultando em um queijo com características peculiares (Dantas, 2012).

Em soledade, o queijo faz parte das refeições diárias, apresentando um relevante valor socioeconômico e cultural, cujas bases encontram-se enraizadas na história do pecuarista, por meio da transmissão cultural. Essa prática ocorre de pais para filhos, e estes mantêm a tradição, fazendo sua produção de forma artesanal e tendo como base os conhecimentos construídos através de gerações.

O FESTIVAL DO QUEIJO E O DESENVOLVIMENTO DA CULTURA LOCAL

Localizada no cariri paraibano, Soledade tem população estimada em 15 mil habitantes, conforme o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). Diante do potencial existente no município em relação às atividades ligadas à pecuária, principalmente a tradicional produção de queijo artesanal realizada historicamente por pequenos e médios produtores rurais, a Gestão Municipal de Soledade passou a desenvolver atividades festivas e comemorativas em alusão à produção do queijo soledadense. O evento que carrega o nome de *Festival do Queijo*, tem favorecido o desenvolvimento da cultura local e a valorização da produção do queijo artesanal.

Figura 5. I Festival de Queijos de Soledade – PB



Foto: Folha Patoense, 2021.

O *Festival do Queijo* acontece no mês de setembro, mês de Emancipação Política da cidade e, no ano de 2023, contou com sua 3ª edição.

Figura 6. Divulgação da 1ª, 2ª e 3ª edições do *Festival do Queijo*



Fonte: Gestão Municipal de Soledade, 2021, 2022 e 2023 respectivamente.

A festa acontece em três dias e fazem parte da programação, oficinas voltadas para a produção do queijo do leite de vaca e cabra, além de oficinas gastronômicas com pratos diversificados que tem como base o queijo. Além dessas oficinas, durante o evento acontece o festival gastronômico com a participação dos principais bares, lanchonetes e restaurantes da cidade, que prepararam belíssimos, saborosos e exclusivos pratos à base de queijo.

Figura 7. Oficinas gastronômicas com receitas preparadas a base de queijo



Fonte: Gestão Municipal de Soledade, 2022.

Figura 8. Alguns dos pratos preparados pelos restaurantes, bares e lanchonetes da cidade, especialmente para o festival de gastronomia



Fonte: Gestão Municipal de Soledade, 2022.

Turistas e moradores tem a oportunidade de degustar e adquirir uma variedade de produtos à base de leite de cabra e vaca, além de artesanatos que são expostos em balcões instalados na praça Manoel Galdino, localizada estrategicamente às margens da BR-230.

Figura 9. Feira de artesanato e venda de produtos à base do leite de vaca e cabra



Fonte: Gestão Municipal de Soledade, 2022.

Faz parte também da programação da festa o *Concurso rei e rainha do queijo*, com a participação dos alunos das escolas municipais matriculados nas séries iniciais do ensino fundamental. Para a realização do concurso, as escolas fazem internamente uma pré-seleção do casal que irá competir.

Figura 10. Casais eleitos na primeira (2021) e segunda (2022) edições do Festival



Fonte: Gestão Municipal de Soledade, 2021 e 2022 respectivamente.

Durante os festejos acontece ainda o concurso *Gula do queijo*, esse é um dos momentos mais esperados pela população. É premiado aquele que conseguir comer mais queijo em um tempo pré-estabelecido

Figura 11. Concurso gula do queijo 2021



Fonte: Foto Almir Guimarães, 2022 e Gestão Municipal de Soledade, 2022, respectivamente.

Nos três dias de festividades os artistas locais ficam com a responsabilidade de animar o público presente.

Figura 12. Algumas das apresentações culturais nas duas edições do evento



Fonte: Gestão Municipal de Soledade, 2022.

A edição de 2022 trouxe como novidade a *1ª expo-feira de Caprinos* e mobilizou 27 produtores de várias comunidades do município, que trouxeram mais de 200 animais caprinos para exposição.

Figura 13. Expo-feira de Caprinos



Fonte: Gestão Municipal de Soledade, 2022

Outra novidade foi o 1º encontro Norte/Nordeste de repentistas que teve como objetivo retomar as tradições das cantorias em Soledade, algo muito comum anteriormente na região. No encontro estiveram presentes grandes nomes do repente e, evidentemente, o evento contou com a presença de um grande e seletivo público.

Figura 14. Encontro de repentistas



Fonte: Gestão Municipal de Soledade, 2022.

O evento, desde sua 1ª edição, vem ganhando repercussão nacional e tem contado com a presença de jornalistas, especialistas e nessa última edição contou com a presença do Grupo Nacional de Estudos do Queijo, o qual sinalizou colocar a cidade no roteiro do queijo.

Figura 15. Prefeito de Soledade concedendo entrevista a sites jornais e blogs de diversas localidades do Estado da Paraíba



Fonte: Gestão Municipal de Soledade, 2021.

O *Festival do Queijo* conta com o apoio do Governo Federal, do Sebrae e da Empresa Paraibana de Turismo (PBTur). O evento tem sido prestigiado por um número considerável de pessoas, tanto de Soledade, quanto de regiões vizinhas. A gastronomia local, as atrações culturais, as gincanas e exposições de artesanato e de Caprinos, tem despertado o interesse e encantamento dos diferentes tipos de público. Dessa forma, esse festival vem favorecendo a valorização da cultural, do turismo e do empreendedorismo local.

A CULTURA DO QUEIJO NO CURRÍCULO ESCOLAR

A cultura do queijo de coalho artesanal, por perpassar gerações, faz parte da identidade do povo soledadense. Para explicar o conceito de identidade cultural, Freitas Jr. e Perucelli (2019), afirmam que esse termo possui vários percalços para chegar a um significado, e que as

principais análises de seu processo de identificação devem estar ligadas a elementos próprios da cultura, sendo ela atrelada a uma existência de uma essência que marca as diferenças entre povos e nações, e que atualmente está ligada ao senso de pertencimento do indivíduo, a determinado grupo que o represente, em sua identidade.

Esse senso de pertencimento nos faz entender que para um indivíduo sentir-se parte de um meio, precisa se reconhecer culturalmente e legitimar sua identidade por meio da partilha de vivências e experiências. De forma que todo processo de produção do queijo, que vai desde a criação do gado, que envolve toda a vida do homem do campo e sua relação com a terra e com os animais, torna-se além de obrigação e sustento, uma relação afetiva e de carinho com a produção desse sustento.

Dessa maneira o espaço escolar, como espaço de debate, discussão e valorização da cultura, precisa dar notoriedade à cultura dos sujeitos que estão inseridos no seu meio, para que os filhos, netos, bisnetos, conheçam os saberes e fazeres de seus antepassados e, assim, possam reconhecerem sua identidade cultural.

Na concepção de Candau (2008), é impossível pensar em educação sem levar em consideração a cultura de seus educandos.

Não há educação que não esteja imersa nos processos culturais do contexto em que se situa. Neste sentido, não é possível conceber uma experiência pedagógica “desculturizada”, isto é, desvinculada totalmente das questões culturais da sociedade. Existe uma relação intrínseca entre educação e cultura(s) (Candau, 2008, p.93).

Essa relação entre educação e cultura, como defende Candau (2008), deve ser pensada dentro do currículo, apesar de muitas das vezes, como afirmou Sacristán (2000), as instituições de ensino adotarem uma posição e uma orientação seletiva frente à cultura, que se concretiza, justamente, no currículo que transmite. Porém, acreditamos que para se comprometer com as questões das diferenças culturais, na perspectiva da interculturalidade, a escola precisa pensar numa educação que contemple a educação cultural local.

Para Moreira (2009), na escola, o currículo é tido como espaço em que se concretiza o processo educativo, além de ser visto como o instrumento central para a promoção da qualidade na educação. É por meio do currículo que as ações pedagógicas se desdobram nas escolas e nas salas de aula, sendo este o coração da escola. Dessa forma, para o currículo promover essa qualidade na educação, ele deve ser pensado de tal forma que o sujeito sinta no ambiente escolar um espaço de pertencimento.

No currículo das escolas municipais da cidade de Soledade-PB, o pertencimento cultural é perceptível nas práticas pedagógicas voltadas à cultura local, mais precisamente a cultura do queijo de coalho artesanal, objeto de debate nesse trabalho. Essa cultura ganhou visibilidade no ano de 2022, quando a temática utilizada para os desenvolvimentos dos projetos educativos

escolares durante a *Semana da Cultura* do município foi *A Gastronomia Local*, com destaque para o leite e o queijo de coalho artesanal.

Os/as estudantes das escolas municipais foram encarregados de produzirem a frase e o desenho para representar o *slogan* da *Semana da Cultura*. Cada escola fez uma seleção internamente e escolheu uma frase e um desenho para competir com as demais escolas. A comissão organizadora da gincana estudantil escolheu a melhor frase e o melhor desenho entre as enviadas. Essa gincana estudantil já é tradição na *Semana da Cultura*, que ocorre durante os festejos do aniversário de emancipação política do município.

Figura 16. Banner divulgação da semana da cultura com a frase e o desenho vencedor



Fonte: Gestão Municipal de Soledade, 2022.

A gincana estudantil mobiliza todas as escolas do município, que participam de variadas provas. Entre as provas estão: escritas de cordéis temático, paródias, danças, passa e repassa e provas surpresas, todas utilizando como temática a gastronomia local. Ainda teve a escolha do *Rei e rainha do queijo* em que o casal vencedor recebeu uma premiação em dinheiro enquanto a escola onde os vencedores estudam recebeu troféu de participação e pontuação para a gincana estudantil.

Figura 17. Recortes de algumas imagens da gincana estudantil



Fonte: Arquivo Pessoal, 2022.

A gincana Estudantil já é tradição no cronograma da *Semana da Cultura* do município. Todas as escolas da zona rural e da zona urbana são inscritas na gincana seguindo as orientações do edital lançado pela Secretaria da Educação. As três primeiras escolas vencedoras recebem uma premiação em dinheiro. As escolas também, desenvolvem projetos temáticos para *Mostra Cultural*, com exposições e apresentações das atividades desenvolvidas pelos alunos para toda a comunidade.

Um dos trabalhos desenvolvidos foi a produção de receitas culinárias utilizando o queijo artesanal como um dos ingredientes. A professora da turma do 2º ano explorou, na sala de aula, o gênero textual receita culinária e orientou os estudantes a desenvolverem em casa, com auxílio da família uma receita que utilizasse como ingrediente o queijo artesanal.

Figura 18. Estudantes trabalhando o gênero textual receita



Fonte: Beticleide Amaral, 2022.

Outra importante atividade foi realizada por uma turma do 5º ano, por meio de uma aula de campo que favoreceu que os estudantes conhecessem uma fazenda referência na produção de leite de cabra. Essa aula culminou na apresentação de um documentário que teve como protagonistas os alunos da turma.

Figura 19 Professor e Estudantes do 5º ano em uma visita de campo e realizando entrevista com o chefe da estação experimental na Fazenda Pendência



Fonte: Ivanildo Pereira, 2022.

Entre as atividades desenvolvidas, também destacamos a produção e apresentação, na *Mostra Cultural*, de um cordel produzido pelos estudantes da turma do 4º ano. O livreto faz uma abordagem da gastronomia do município de Soledade, com ênfase na produção do queijo artesanal. O evento, também contou com a exposição das atividades desenvolvidas pelos(as) alunos(as) durante o desenvolvimento do projeto e com oficinas de como produzir o queijo artesanal.

Figura 20. Estudantes apresentando o cordel produzido pela turma



Fonte: Arquivo pessoal, 2022.

Figura 21. Estudante do 2º ano demonstrando como produzir o queijo artesanal



Fonte: Arquivo pessoal, 2022.

Essa prática não ficou retida apenas nos muros das instituições escolares. No Desfile Cívico, seguindo com a mesma temática, todas as escolas do município levaram a cultura do queijo para as ruas da cidade, oportunizando que a população soledadense conhecesse um pouco dos trabalhos desenvolvidos pelos estudantes sobre a cultura local.

Figura 22. Desfile Cívico (7 de setembro de 2022)



Fonte: Arquivo pessoal, 2022.

Os projetos desenvolvidos nas escolas municipais sobre a cultura do queijo, favoreceram a aproximação dos alunos com a cultura local e, conseqüentemente, a valorização dos saberes tradicionais. Dessa forma, percebemos uma maior participação dos estudantes e engajamento das escolas com a comunidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Prática da produção do queijo de coalho artesanal no município de Soledade/PB remete-se ao século XVIII e vem se propagando até os dias atuais. Esses saberes e fazeres têm sido compartilhados com diferentes gerações e tem ganho maior visibilidade atualmente com a valorização da cultura local através do Festival do Queijo realizado no município. As escolas municipais também vêm desempenhando um importante papel na valorização e propagação

dessa cultura, por meio de práticas pedagógicas e projetos educativos.

Desse modo, como foi anunciado no início do trabalho, nosso objetivo foi apresentar uma breve retrospectiva histórica do surgimento da cultura do queijo no município de Soledade/PB, além da influência da festa do queijo para o desenvolvimento da cultura local e as representações dessa cultura no currículo escolar do município.

A partir das pesquisas e observações foi possível constatar que a cultura do queijo artesanal que já era tradição e fonte de renda para muitos produtores de vaca e de cabra no município, e a mesma vem ganhando maior visibilidade desde o ano de 2021, com a 1ª edição da festa do queijo. Esse acontecimento vem mostrando que o conhecimento da cultura local reforça a valorização, bem como incentiva o desenvolvimento da região.

No currículo escolar essa representatividade da cultura do queijo artesanal surge de maneira muito significativa na formação do estudante. Isso é possível porque o reconhecimento cultural é um fator que desperta no(a) aluno(a) um sentimento de pertencimento, além de favorecer o conhecimento e a propagação dos saberes tradicionais locais.

REFERÊNCIAS

- ABREU, João Capistrano de. **Capítulos de História Colonial**. 7.ed. Belo Horizonte: Itatiaia; São Paulo: Publifolha, 2000. (Coleção Grandes Nomes do Pensamento Brasileiro).
- BRASIL. Lei nº 13.860, de 18 de julho de 2019. **Dispõe sobre a elaboração e a comercialização de queijos artesanais e dá outras providências**. Ministério da Agricultura e Pecuária, atualizado em 06 dezembro de 2022. Disponível em: <https://www.gov.br/agricultura/pt-br/assuntos/producao-animal/selo-arte-selo-queijo-artesanal/legislacao/lei-no-13-860-de-18-de-julho-de-2019.pdf/view>. Acesso em: 24 jul. 2023.
- BRASIL. Ministério da Agricultura, Pecuária e Abastecimento, EMBRAPA, SEBRAE. **Queijos artesanais brasileiros**. Brasília-DF, 2021. Disponível em: [Guia-de-Negocio-Queijos-Artesanais.pdf](#) (embrapa.br). Acesso em: 25 de jul de 2023.
- CANDAU, Vera Maria. Multiculturalismo e educação: desafios para a prática pedagógica. In: MOREIRA, Flávio; CANDAU, Vera Maria (org.). **Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas**. 2ª ed. Petrópolis: Vozes, 2008. p. 13-37.
- DANTAS, D. S. **Qualidade microbiológica do queijo de coalho comercializado no município de Patos, PB**. 2012. Dissertação (Mestrado em Zootecnia), Universidade Federal de Campina Grande, Patos, 2012. 72 f.
- FREITAS Jr.; PERUCELLI, Cultura e Identidade: compreendendo o processo de construção/desconstrução do conceito de identidade cultural. **Cadernos de estudos culturais**, Campo Grande, MS, v. 2, p. 111-133, jul./dez. 2019.
- INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Censo Brasileiro de 2010**. Rio de Janeiro: IBGE, 2012.
- MENESES, J. N. C. **Queijo artesanal de Minas: patrimônio cultural do Brasil**. Belo Horizonte: IPHAN, 2006. v. 1.

- MOREIRA, B. F. Antonio (org.). **Currículo: Políticas e práticas**. Campinas: Papirus, 2009.
- NASSU, R.T.; ANDRADE, A.S.A. DE; SILVA, A.C. *et al.* Caracterização físico-química de queijos regionais produzidos no Estado do Rio Grande do Norte. **Revista do Instituto de Laticínios Cândido Tostes**, v. 61, n. 351, p. 303-305, 2006.
- PEREIRA, J.T.M. **Bonsucesso de Soledade: o local o geral e os arredores**. Olinda: Livro rápido, 2022.
- SACRISTÁN, J. Gimeno. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. Tradução Ernani F. da F. Rosa. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

DO LITORAL AO CURIMATAÚ DA PARAÍBA: DESMISTIFICANDO O PRECONCEITO A PARTIR DA MUSICALIDADE DE VÁRIOS GRUPOS CULTURAIS

Augusto Bezerra⁶

Diêgo de Lima

Janailson da Silva⁷

Tatiana Lopes⁸

Os estudos inerentes a diversidade cultural, têm ganhado cada vez mais espaço nas pesquisas acadêmicas, isso vem ocorrendo em virtude da necessidade de acolhimento dos vários povos com todas as suas diferenças, tal ação, visa promover a inclusão social e fomenta o apreço as novas culturas. Quando falamos em formação de professores, pressupomos que tais profissionais recebam, durante sua graduação, o conhecimento necessário para desenvolver práticas, que os tornem aptos a lidarem com a diversidade na sala de aula, de modo que possam posicionar-se de forma integralizadora frente as várias culturas presentes na vida de seus estudantes.

Conhecer novas culturas nem sempre é fácil, visto que, muitas pessoas não visitam novos lugares ou não tem a oportunidade de apreciar outros valores, signos, e manifestações culturais de outras comunidades. Além disso, outro fator importante diz respeito ao preconceito que inviabiliza a aproximação com novos modos de pensar e agir. O surgimento de novos movimentos culturais, podem ser interpretados com estranheza por parte daqueles que não tem conhecimento a respeito da tônica.

Nesta perspectiva, nosso objetivo geral é apontar quatro tipos de manifestações artísticas que ocorrem no estado da Paraíba, de modo a apresentar uma breve nuance da riqueza cultural de cada grupo. Nos objetivos específicos elencamos: destacar movimentos culturais do litoral ao Curimataú paraibano, apontar estereótipos e preconceitos que permeiam esses movimentos

⁶ Mestre em Formação de Professores pela Universidade Estadual da Paraíba - UEPB/PPGFP. Pós-graduado em Educação Étnico-racial na Educação Infantil pela Universidade Estadual da Paraíba - UEPB. Graduado em Licenciatura plena em Geografia pela Universidade Estadual da Paraíba - UEPB - Campus III - Guarabira(PB). E-mail: augustosergiobezerra@gmail.com

⁷ Mestrando pelo programa de Pós-graduação em Formação e Professores (PPGFP) da Universidade Estadual da Paraíba (UEPB), com concentração na área de Estudos de tecnologias, culturas e linguagens no âmbito das Artes, da Comunicação e da Cultura. Recebeu título de Licenciado em Biologia pela Universidade Estadual Vale do Acaraú - CE (UEVA) em 2017, e de Licenciado em Pedagogia em 2023, pela Universidade Estácio de Sá. Atualmente, vinculado ao corpo docente da secretaria de Educação e Cultura do município de Esperança-PB, atuando como professor da educação básica na modalidade Educação de Jovens e Adultos (EJA), primeira fase do fundamental anos iniciais. Integro o grupo de pesquisa Tecnologias, Culturas e Linguagens (CNPQ). E-mail: janailsonth@gmail.com

⁸ Tatiana Lopes Rodrigues é Especialista em Supervisão e Orientação Educacional pelo CINTEP-PB. Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal da Paraíba – UFPB. Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Formação de Professores – PPGFP da Universidade Estadual da Paraíba - UEPB. Professora da Rede Municipal de Ensino de Lucena – PB. Integrante dos Grupos de Pesquisa (CNPq): Comunicação, Cultura e Desenvolvimento e Tecnologias, Culturas e Linguagens (TECLIN). E-mail:tatianalr_ufpb@hotmail.com

culturais, e propor um trabalho alternativo (minicurso), ofertado a professores e alunos, como ferramenta para o combate ao preconceito cultural existente. Como aporte teórico, recorremos a autores(as) que trabalham com cartografia, entre eles(as) Romagnoli (2014), Ferigato e Carvalho (2011), além de destacarmos a voz de Saul(1975), teórico de grande importância para os estudos da geografia cultural, que somou de forma ímpar para os saberes que ora expomos em nossa pesquisa, elucidamos Bréscia (2003), no qual nos ancoramos para destacar a música como mecanismo de aprendizagem e comunicação, que pode favorecer também a compreensão do outro e de sua performance artística, a união desses fatores na pesquisa foi essencial para compreendermos a dinâmica das manifestações dos grupos e culturas que se espalham por todo estado da Paraíba e pelo mundo.

Para o percurso metodológico utilizamos a pesquisa bibliográfica e documental, que oportunizou conhecer quatro grupos culturais distintos, sendo eles: o grupo de dança Quadrilha Junina Estrela Matutina em Lucena-PB, o Terreiro Ilê Asé Tassilonã em Guarabira-PB, o Bloco de Carnaval Lias em Esperança-PB, e o Projeto Viver Bem na melhor idade em Nova Floresta-PB, que forneceram as informações necessárias sobre suas culturas, danças, crenças, etc.; e trouxeram respaldo para a discussão ora apresentada, dado a cultura e diversidade que possuem aliado à força e a resistência em que esses grupos se construíram e permanecem firmes, frente a uma sociedade que por vezes silencia a voz de suas raízes e de seus manifestos artísticos.

No segundo momento, utilizou-se da pesquisa-ação, para promover um minicurso intitulado: Desmistificando o preconceito a partir da experiência musical. Ofertado a comunidade acadêmica da UEPB, em especial estudantes dos cursos de graduação envolvidos em projetos da FAPESQ e CAPES, através da plataforma GoogleMeet, que teve por objetivo geral, a exposição e reflexão crítica com várias músicas utilizadas por estes grupos em suas manifestações culturais, e por meio delas, promover a reflexão crítica acerca do preconceito que se constrói em torno de uma cultura desconhecida.

Ao término, pode-se constatar a importância da musicalidade como ferramenta para desmistificação de preconceitos, além de ser uma alternativa didática pedagógico, para o trabalho com culturas, artes, diversidade e outras manifestações, foi constatado também que os grupos pesquisados fomentam a arte, cultura, educação e saúde no estado da Paraíba.

METODOLOGIA

Quando se trabalha com culturas e diversidades, é importante que o pesquisador utilize instrumentos metodológicos que melhor forneçam dados a sua investigação e possam exprimir da maneira mais fiel possível seu objeto de estudo. Neste sentido, optamos por realizar uma pesquisa-ação educacional, pois conforme Tripp (2005, pg, 445): a pesquisa-ação educacional é principalmente uma estratégia para o desenvolvimento de professores e pesquisadores de modo que eles possam utilizar suas pesquisas para aprimorar seu ensino. Neste sentido tais pesquisas não objetivam tão somente a coleta de dados, mas a utilização dessas informações,

como material para estudos que possam ser convertidos em propostas de trabalhos alternativos para aquele campo de análise em específico.

Diante disto, a priori realizou-se uma análise bibliográfica. Segundo Severino (2017), a revisão bibliográfica a partir do:

[...] registro disponível, decorrente de pesquisas anteriores, em documentos impressos, como livros, artigos, teses etc. Utilizam-se dados de categorias teóricas já trabalhadas por outros pesquisadores e devidamente registrados.

A partir deste entendimento, compreendemos a importância do estudo bibliográfico, como aporte para formulação de novos conceitos e entendimentos dos vários tempos que permeiam o objeto de estudo, e os fatores circunstanciais que alteram o mesmo. Os dados documentais levantados, surgiram do interesse de nos aprofundarmos e expormos através de elementos como figuras, músicas e fotos a riqueza cultural que por vezes é desconhecida e/ou desprezada por parte daqueles que não tiveram acesso a tal conhecimento, esse conjunto de informações serviu de baliza para formular uma proposta de intervenção (minicurso) ofertada a estudantes dos curso de graduação envolvidos em projetos da FAPESQ e CAPES, no intuito de apresentar conhecimentos culturais por meio da musicalidade.

O minicurso foi ofertado através da plataforma digital *Google Meet*, e contou com a presença de 25 participantes, dividiu-se em quatro etapas, sendo elas: 1ª contextualização histórica de cada grupo cultural, 2ª exibição de audiovisual com músicas utilizadas pelos grupos culturais encontradas nos estudos cartográficos, 3ª discussão coletiva, e 4ª proposta didática para o uso da música como ferramenta de combate ao preconceito.

OS GRUPOS CULTURAIS NO ESTADO DA PARAÍBA E SUAS MANIFESTAÇÕES. GRUPO SOCIAL: QUADRILHA JUNINA ESTRELA MATUTINA

Ao atravessar um país com dimensões continentais como o Brasil, percebemos características sociais e culturais diversificadas, essas variações também se refletem na língua. A Língua Portuguesa não é a única falada no país (BAGNO, 2006), além dela, são mais de duzentos idiomas, ainda “vivos” em todo o território nacional. De acordo com o último censo publicado em 2010, pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), foram registradas 274 línguas indígenas no país. Esses dados reforçam a ideia de que os povos indígenas possuem grande influência no nosso idioma formal. Historicamente, nossa cultura, assim como a língua, também sofreu interferências de outros povos, como nas invasões advindas do continente europeu e do tráfico de pessoas escravizadas, oriundas do continente africano. Isso nos revela que

“(...) não existe nenhuma língua no mundo que seja uniforme e homogênea. O monolinguismo é uma ficção. Toda e qualquer língua humana

viva é, intrinsecamente e inevitavelmente, heterogênea, ou seja, apresenta variação em todos os seus níveis estruturais e em todos os seus níveis de uso social.” (BAGNO, 2009, p.27-28)”.

O preconceito explícito entre regiões no Brasil, surgiu a partir de fatores históricos e econômicos que levaram a um grande desenvolvimento das regiões Sul e Sudeste. O Nordeste, antes próspero, devido a expansão da cultura da cana-de-açúcar, perdeu a relevância econômica e entrou em crise em razão das dificuldades de subsistência, agravadas pelas secas (GOMES, 2006). Esses aspectos fizeram com que os nordestinos migrassem, principalmente, para a região Sudeste em busca de emprego e melhores condições de vida.

O choque cultural, a falta de princípios, as diferenças sociais e as variações linguísticas revelaram uma série de preconceitos contra os nordestinos. Assim, Possenti explica que:

“O preconceito é mais grave e profundo no que se refere a variedades de uma mesma língua do que na comparação de uma língua com outras. As razões são históricas, culturais e sociais. Aceitamos que os outros falem diferente. Mas, não aceitamos pacificamente que os que falam ou deveriam falar a mesma língua falem de maneira diferente”. (POSSENTI, (1996, p.29).

Diante disso, a heterogeneidade da linguagem não deveria permitir qualquer manifestação de preconceito a partir de concepções e atitudes que estereotipam outras pessoas ou grupos culturais e sociais. Mas, como poderíamos trabalhar o respeito aos diversos *falares*, se “nossa escola não reconhece a existência de uma multiplicidade de variedade de português e tenta impor a norma padrão sem procurar saber em que medida ela é na prática uma ‘língua estrangeira’ para muitos alunos, se não para todos.”? (BAGNO, 2009, p. 29). A esse respeito, nos responde *Bortoni-Ricardo (2005)*:

A escola não pode ignorar as diferenças sociolingüísticas. Os professores e por meio deles, os alunos têm que estar bem conscientes de que existem duas ou mais maneiras de dizer a mesma coisa. E mais, que essas formas alternativas servem a propósitos comunicativos distintos e são recebidas de maneira diferenciada pela sociedade [...] os alunos que chegam à escola falando “nós chegemu”, “abrido” e “ele drome”, por exemplo, têm que ser respeitados e ver valorizadas as suas peculiaridades lingüístico-culturais, mas têm o direito inalienável de aprender as variantes do prestígio dessas expressões[...]. (BORTONI-RICARDO, 2005, p.15).

À escola, cabe o papel de reconhecer e acolher os diversos modos de falar. A bagagem social, cultural e linguística dos alunos, não pode ser cerceada pela insistência em usar a língua formal como única e correta. Para além da aprendizagem da norma padrão, os alunos desenvolverão a capacidade de adequar o uso da linguagem nas mais variadas situações. As manifestações culturais podem ser um meio para isso. A música e a dança, por exemplo, podem fornecer informações essenciais para o desenvolvimento e aprendizagem da língua. Uma dessas manifestações é a quadrilha junina, que mostra, em suas coreografias, elementos importantes da cultura nordestina.

Nessa vertente, o grupo cultural Quadrilha Junina Estrela Matutina, alia os saberes culturais representados pela música nordestina e pela dança ao espaço escolar. Esse grupo surgiu a partir de um projeto idealizado na Escola Municipal Juvêncio Coelho de Carvalho, situada na cidade de Lucena – PB. Criada em 2015, a quadrilha conta com cerca de 40 componentes, com idade entre 06 e 13 anos e que são matriculadas nas redes municipais educacionais de Lucena e Cabedelo-PB. As apresentações da quadrilha, acontecem em festivais da própria cidade e em outros municípios vizinhos.

Imagem 1: Apresentação da Quadrilha Junina Estrela Matutina



Fonte: Acervo do grupo, 2018.

A música é um dos elementos mais importantes nas quadrilhas juninas, pois ela apresenta as características e peculiaridades da cultura nordestina em suas letras. Nesse sentido, a relação entre musicalidade e o grupo cultural escolhido se torna importante, pois reverbera os saberes da cultura nordestina e promovem uma aprendizagem significativa a partir do momento em que esses conhecimentos, são envolvidos e valorizados pelo currículo escolar.

Como parte desse estudo, apresentamos um minicurso sobre a musicalidade e sua relação com alguns grupos culturais. Para relacionarmos a musicalidade ao preconceito linguístico, tema abordado especificamente para esse grupo cultural, usamos a música ‘Assum preto’, de autoria de Luiz Gonzaga.

Tudo em volta é só beleza/ Céu de abril e a mata em flor/ Mas assum preto, cego dos **zóio**/ Não vendo a luz, ai, canta de dor/ Mas assum preto, cego dos **zóio**/ Não vendo a luz, ah, canta de dor/ Talvez por ignorância/ Ou maldade **das pior**/ **Furaro** os **zóio** do assum preto. Pra ele assim, ah, cantar **mió**/ **Furaro** os **zóio** do assum preto/ Pra ele assim, ah, cantar **mió**/ Assum preto vive solto/ **Ma** não pode **avuá**/ **Mil vez** a sina de uma gaiola/ Desde que o céu, ah, pudesse **oiá**/ **Mil vez** a sina de uma gaiola/ Desde que o céu, ai, pudesse oiá'/ Assum preto, o teu cantar/ É tão triste como o meu/ Também **roubaro** o meu amor, ai/ Que era a luz, ah, dos **zóio** meu/ Também **roubaro** o meu amor, ai/ Que era a luz, ah, dos olhos meu/ Também **roubaro** o meu amor, ai/ Que era a luz, ah, dos **olho meu**/ Também **roubaro** o meu amor, ai/ Que era a luz, ah, **dos olhos meu**/ Também **roubaro** (Composição: Luiz Gonzaga - grifos nossos)

Ao visualizarmos a letra da música, observamos a recorrência de palavras que estão escritas da mesma forma que são faladas por alguns grupos sociais, fugindo das normas gramaticais impostas nos livros didáticos. Tendencialmente, a escola e a sociedade desprezam essa forma de falar e a classificam como errada. A abordagem dessas entidades reforça o preconceito linguístico, por isso, é importante que a heterogeneidade da língua seja debatida e acolhida dentro do contexto escolar, considerando toda carga cultural, social e linguística que o aluno carrega. Assim, a musicalidade nordestina pode contribuir para aprendizagem dos discentes, ao possibilitar o reconhecimento de sua identidade no que está escrito nas letras dessas músicas, além de promover a aproximação entre corpo docente e contexto escolar, para que, a partir daí os professores possam direcionar o ensino para a aprendizagem da língua formal.

GRUPO SOCIAL: ILÊ ASÉ TASSILONÃ

O debate sobre “as manifestações da discriminação racial na escola conformam um quadro de agressões materiais ou simbólicas, de caráter não apenas físico e/ou moral, mas também psíquico, em termos de sofrimento mental (SILVA JR., 2002, p.13)”, tornando os saberes culturais afro-brasileiros cada vez mais invisíveis na sociedade. Como resultado desta invisibilidade, temos os casos de preconceitos promovidos contra as comunidades de terreiros, onde a destruição não apenas dos espaços, mas também da ancestralidade proporciona ainda mais distorções sobre a cultura africana e indígena. Como professores/as, precisamos reconhecer as multiculturalidades (CANDAUI, 2008), objetivando acolher e valorizar os saberes de nossos alunos e de suas vivências. É preciso reconhecer que

“(…) o preconceito incutido na cabeça do professor e sua incapacidade em lidar profissionalmente com a diversidade, somando-se ao conteúdo preconceituoso dos livros e materiais didáticos e às relações preconceituosas entre os alunos de diferentes ascendências étnico-raciais, sociais e outras, desestimulam o aluno negro e prejudicam seu aprendizado (MUNANGA, 2005, p. 16)”.

Considerando a escola como sendo um espaço que interfere nas relações sociais, é relevante ponderar que “o olhar lançado sobre o negro e sua cultura, na escola, tanto pode valorizar identidades e diferenças quanto pode estigmatizá-las, discriminá-las, segregá-las e até mesmo negá-las (GOMES, 2003 p.172)”, sendo essencial promover um ensino significativo partindo das reais experiências em relação ao conhecimento ancestral. Dessa forma, é imprescindível compreender que a cultura “diz respeito às vivências concretas dos sujeitos, à variabilidade de formas de conceber o mundo, às particularidades e semelhanças construídas pelos seres humanos ao longo do processo histórico e social (GOMES, 2003, p.75)”.

O estudo da cultura negra promove uma construção coletiva do sentimento de pertencimento por parte de todos os brasileiros, pois ela “diz respeito à consciência cultural, à estética, à corporeidade, à musicalidade, à religiosidade, à vivência da negritude, marcadas por um processo de africanidade e recriação cultural (GOMES, 2003, p. 74)”. Os esforços no sentido desta construção coletiva são importantes porque:

Devemos mostrar que a diversidade não constitui um fator de superioridade e inferioridade entre os grupos humanos, mas um fator de complementariedade e de enriquecimento da humanidade em geral, conscientizando-nos de que nosso país é a junção da cultura negra, indígena e européia e não somente de uma e que todos devem ser valorizados e respeitados, que o ser negro é tão bom como ser branco, ou índio ou qualquer etnia. (MUNANGA, 2005, p.15)

A busca por informações autênticas sobre os africanos e indígenas é importante para “reconhecer a contribuição desses povos na construção do Brasil e deve-se cuidar de que África se quer retratar na escola para não se ter uma visão folclorizada da história do continente africano (OLIVEIRA, 2008, p.5)”, contextualizando os saberes e trazendo à discussão fatos significativos sobre a sobrevivência destas culturas até os dias atuais, mesmo diante de tantas tentativas de destruição promovidas pelo racismo e preconceitos estruturais. Estas informações podem ser obtidas a partir de grupos sociais que estão embasados na religiosidade afro-brasileira, por exemplo.

O Ilê Asé Tassilonã é um centro religioso afro-brasileiro situado na cidade de Guarabira – PB. Fundado em 28 de março de 1996 é o segundo terreiro mais antigo da cidade e oferece atendimento à sociedade desde sua abertura. Atuante nas vertentes de Jurema, Umbanda e Candomblé, o Ilê

Asé Tassilonã possui como dirigente o Babalorixá Francisco de Ogum. O centro religioso promove diversas ações no sentido de divulgar o conhecimento afro-brasileiro de forma acessível para toda a comunidade. Muitos são os eventos que visam trazer à público os ensinamentos ancestrais presentes na doutrina do terreiro e na religiosidade afro-brasileira. A escolha temática deste grupo foi reforçada pela necessidade de se inserir no contexto escolar os saberes africanos, partindo da musicalidade como elemento principal da discussão. Neste sentido, a religiosidade afro-brasileira se encaixa nesta perspectiva, pois a musicalidade é um dos pontos essenciais no terreiro. A música promove muitos ensinamentos que vão se traduzindo pelos movimentos e pelas letras de cada canção. Uma demonstração disto é a Gira dos Pretos-Velhos, momento onde se mantém contato com os saberes africanos e indígenas que são representados pela sabedoria de vida destas entidades.

“Os pretos-velhos são os espíritos dos antigos escravos negros que pela sua humildade tornaram-se participantes da Lei de Umbanda”. Quando eles descem, o corpo do neófito se curva, retorcendo-se como o de um velho esmagado pelo peso dos anos. Envolvido pelo espírito, o médium permanece nesta posição incômoda durante horas. Em deferência à idade dos pretos-velhos lhes é oferecido sempre um banquinho onde eles podem repousar da fadiga espiritual (ORTIZ, 1978, p. 73)”.

Partindo da experiência vivenciada com este grupo social, é possível estabelecer uma relação com o currículo escolar no sentido de promover um debate sobre a representatividade destas entidades na história da nossa sociedade, sendo construída uma comparação entre a vivência dos escravos na senzala e a sua resiliência demonstrada pela musicalidade. A simbologia apresentada pelos Pretos-Velhos é significativa não apenas como entidades da religiosidade, mas também como a representação do saber africano presente nas nossas raízes culturais.

Imagem 01 - Gira de Pretos-Velhos do Ilê Asé Tassilonã



Fonte: Acervo institucional do Ilê Asé Tassilonã / 2023

Na realização do minicurso, a música apresentada foi escolhida pela sua intenção de transparecer o sofrimento dos povos escravizados, mas também de evidenciar a superação como uma possibilidade de libertação do sofrimento, conforme é possível perceber na letra:

Ecoou um canto forte na senzala / Negro canta, negro dança / Liberdade fez valer / Não existe sofrimento, não existe mais chibata / Só existe a esperança para um novo amanhecer / Negro canta, negro dança / Liberdade fez valer / Não existe sofrimento, não existe mais chibata / Só existe a esperança para um novo amanhecer / Povo negro, povo forte / Trabalhavam pro senhor / E sofriam as maldades praticadas pelo feitor / O sangue, o suor e a lágrima / Renovavam a força pra lida / Pois sabiam que o sofrimento purificava pra nova vida / Do Congo ou de Angola ou de Mina / Bahia, Aruanda ou Cambinda / São os velhinhos da Umbanda / Que encaminham nossas vidas / Esqueceram o terror da senzala / Do cativo, as crueldades / E voltaram pra essa terra / Pra prestar a caridade (Composição: Edvander de Oliveira)

A reflexão sobre a música apresentada foi essencial porque trouxe, na fala dos participantes do minicurso, a surpresa de encontrar em uma letra pontos tão representativos da nossa história e que podem ser utilizados na sala de aula. O contexto da escravidão e da sua dimensão sociopolítica é uma oportunidade de compartilhar os saberes afro-brasileiros a partir da proposta curricular da escola. As formas de se trabalhar são inúmeras e partem da realidade de cada contexto social, porém áreas como as ciências humanas podem fazer uso da musicalidade afro-brasileira no sentido de promover um debate sobre as nossas raízes enquanto formas de análise do nosso cenário e contexto atuais.

GRUPO CULTURAL: BLOCO AS LÍAS

As festas carnavalescas no Brasil, encantam e atraem milhares de pessoas das mais diferentes faixas etárias, gêneros, raça e etnia. Todos os anos, é comum, encontrarmos nas mais diferentes cidades do nosso país, inúmeros foliões embalados pelas músicas, que são sucesso nos blocos de carnaval. Por ser o carnaval uma manifestação cultural, os blocos e festas carnavalescas fazem parte das mais variadas culturais presentes nos diversos estados do nosso país.

Na cidade de Esperança não seria diferente. Localizada no agreste paraibano, a cidade foi escolhida para análise do grupo cultural abordado no minicurso, por ter um expressivo bloco carnavalesco, intitulado as Lias de Esperança. Todos os anos, o bloco, faz um percurso de seis quilômetros pela cidade, no domingo de carnaval, saindo da praça central da cidade, (A praça da cultura). O Bloco Lias, bate recorde de público todos os anos, e atrai milhares de crianças, jovens e adultos das mais variadas faixas etárias.

Figura -2 Bloco Lias / Carnaval de Esperança - PB



Fonte: jornalacidaddeesperançapb / 2023

Embalados por um repertório estritamente carnavalesco, mas, que demonstra expressiva presença das famosas marchinhas de carnaval, que aqui comporão objeto de nossa análise. As marchinhas são mais do que apenas uma trilha sonora festiva. Elas são um meio de expressão social e política, refletindo as mudanças, desafios e aspirações da sociedade brasileira.

Nesta perspectiva, nossa intenção com minicurso: desmistificando o preconceito a partir da musicalidade de vários grupos culturais, foi analisar a letra da marchinha de carnaval Cabeleira do Zezé do músico João Roberto Kelly, colocando especial ênfase no seguinte trecho:

Será que ele é bossa nova.
Será que ele Maomé.
Será que ele é transviado.
Mas isso eu não sei se ele é.

Diante disto, os debates e discussão sobre a letra da música Cabeleira do Zezé, possibilitaram a reflexão de como a música em questão acaba reverberando o preconceito e a discriminação. Sabemos que é preciso levar em consideração que essas músicas foram escritas em outro momento da história política e social do nosso país, mas sua perpetuação e reafirmação deve ser pensada criticamente.

Adorno e Simpson (1994) nos permite refletir sobre como as capacidades que possibilitariam a leitura do material musical, a experiência, o contato com o novo, nos são negados na medida em que o novo continua perpetuando os mesmos estereótipos, e o indivíduo permanece passivo, apenas consumindo aquela mercadoria que lhe é oferecida pela mídia como um espectador passivo.

A partir da relação da música com esta manifestação cultural, é que buscamos entender no desenrolar do minicurso, como as marchinhas de frevo, disseminam em suas letras, conteúdo discriminatórios, homofóbicos, misóginos e racistas. Possibilitando assim, uma possibilidade de leitura e reflexão das letras de músicas que são perpetuadas nas diversas culturas.

Desta maneira, é possível pensar as marchinhas de carnaval com um recurso didático-pedagógico que a escola poderá utilizar no combate aos preconceitos e discriminação racial, gênero e etnia (Araújo, 2017). Sendo assim, o combater a ignorância sobre esses conceitos e violências utilizando para isto as marchinhas de frevo, torna-se possível.

GRUPO CULTURAL: PROJETO BEM VIVER

A população brasileira está envelhecendo, e isso é muito importante, pois mostra que a longevidade pode ser alcançada, ao mesmo tempo em que acende um alerta para os cuidados que devemos ter com o idoso. Pesquisas recentes, mostram que de 15% da população no Brasil no ano de 2023, corresponde a pessoas idosas, segundo aponta dados da CNN. A terceira idade, marca uma fase da vida em que os cuidados com o corpo e mente precisam ser redobrados, neste momento é comum que ocorra casos de solidão que podem gerar doenças como ansiedade e depressão. Os idosos, por vezes, são alvos de preconceitos que culmina com sentimento de não pertencimento, em uma sociedade cada vez mais adoecida em busca da juventude infinita, que associam de modo cruel a idade avançada a perda de utilidade, e isso não é verídico.

Qualquer nação evoluída hoje, tem em suas raízes idosos vivos ou não que auxiliaram no desenvolvimento, cultural, político, ideológico, através de suas existências lutas e conquistas. Assim, a pessoa idosa precisa ser respeitada, e ter seus direitos garantidos por lei, pois carregam consigo a marca do tempo e dos tempos vividos que se circunscrevem na história do Brasil e do mundo.

A problemática que incide sobre as pessoas acima de sessenta anos, diz respeito ao Etarismo, ação essa, condenada por lei, e que precisa ser discutida nas escolas e em sociedade, pois a valorização do idoso está intimamente ligado com a preservação da parte mais importante de nossa sociedade, o capital humano, pois sem este não haveria o que há hoje.

Neste sentido, o Projeto Viver Bem na Melhor Idade, faz parte de um conjunto de ações da Secretaria da Ação Social, de Nova Floresta-PB, cidade esta localizada no interior do Curimataú Paraibano, que, por intermédio do Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos- SCFV do referido município, desenvolvem ações específicas para a pessoa idosa. O projeto com mais de 10 anos em funcionamento, conta com profissionais de várias áreas que unem-se para construir propostas de trabalhos que valorizem, estimulem e alegrem a população idosa florestense.

A proposta é atender pessoas a partir de 60 anos, e desenvolver várias atividades voltadas a valorização da cultura e da saúde do idoso. Dentre os trabalhos destacam-se: aulas de ginástica semanalmente, forró dos idosos aos domingos, passeios turísticos, rodas de conversas, apresentações na comunidade, além da oferta de serviços de atendimento médico.

Figura – 4. Projeto Viver Bem na Melhor Idade em apresentação carnavalesca.



Fonte: <https://www.novafloresta.pb.gov.br/noticia/prefeitura-de-nova-floresta-promove-bloco-de-carnaval-do-projeto-viver-bem#lg=1&slide=5>

Sabemos o quanto a música é capaz de promover felicidade, autoestima, interação entre os indivíduos, construção de conhecimento de uma maneira eficiente, eficaz e comunicável (Kater 2012, p. 14).

Neste cenário o idoso é o protagonista, e as músicas fazem parte de um conjunto de terapias ocupacionais, que visam o despertar da memória, promoção de cantos, coreografias, entre outros. As ações são ofertadas utilizando músicas, seja nas danças das ginásticas, no forró aos domingos, ou nas apresentações teatrais, que reverberam a importância desse grupo. Por meio da musicalidade a cultura é transmitida de geração em geração, além disso, o encontro entre os idosos perpassa o simples lazer, é um momento único para troca de experiências e resgate histórico das trajetórias vividas, além de propiciar o contato com a comunidade em geral, livrando o idoso do ócio e da solidão.

Pesquisas realizadas por (NERI, 2014; CONCEIÇÃO, 2013), afirmam que: “a memória autobiográfica se relaciona com a capacidade que as pessoas têm de recordar eventos pessoais e fatos ocorridos no passado, como o caso da música, especialmente aquela da juventude do sujeito”. Assim, o conjunto de músicas escolhidas, podem variar, desde as que foram sucessos na época da juventude dos que agora são idosos, fazendo assim um resgate dos tempos, quanto a música moderna, que conduz o idoso a pensar sobre os novos ritmos e novas formas de danças.

Essas e outras ações que envolvem idosos em práticas de lazer e diversão, fazem parte de uma série de trabalhos desenvolvidos que visam, não só a inserção do idoso de modo a torná-lo mais ativo, mas, como também, mostrar a população jovem a força e o vigor desses povos que tanto fizeram pela cidade, estado e país. O trabalho com pessoas idosas requer outros cuidados, dado a fragilidade que é comum, nesta fase, mas, são extremamente necessários, para podermos construir na juventude de hoje um olhar amoroso, para essa fase da vida, que muitos agora enxergam no outro, mas, que num futuro breve irão vivenciar.

Foi a partir desse experienciar das músicas destacadas pelos idosos, que se adotou algumas delas para se trabalhar no minicurso oferecido, destacamos como forma de reflexão a música de “As curvas da estrada de Santos”, interpretada por Gal Costa, enfatizada a estrofe que diz:

“Você vai pensar que eu não gosto nem mesmo de mim
E que na minha idade
Só a velocidade, anda junto a mim
Só ando sozinho, e no meu caminho
O tempo é cada vez menor
Preciso de ajuda, por favor me ajuda
Eu vivo muito só”

A canção enfatiza a desilusão d’alma, e traz uma reflexão sobre a sensação de vazio, que no minicurso pode ser refletido como uma ação recorrente na vida dos idosos. A questão do tempo, também foi outro ponto de discussão, uma vez que pela ordem natural biológica, à medida que envelhecemos chegamos mais próximo do fim, e daí a necessidade das pessoas idosas estarem cercadas dos familiares e amigos, compartilhando bons momentos, e orientando sobre as alegrias e desilusões da passagem humana aqui na terra. Neste sentido, a música fez com que os envolvidos refletissem sobre a importância de cuidar dos idosos, e se prepararem para o futuro desafiador que os aguarda.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Observou-se ao longo das pesquisas com grupos distintos, uma enorme variedade cultural na Paraíba e atestou-se também, através dos relatos, o preconceito que existe em cada grupo cultural de forma diferente, que foi debatido no minicurso. A riqueza dos povos paraibanos em suas tradições, ainda sofrem discriminação por parte daqueles que desconhecem e/ou desconsideram cada movimento artístico, como sendo indispensável para construção de uma sociedade plural. De fato, cada grupo carrega marcas distintas e resiste ao tempo, trazendo um legado que será passado para as próximas gerações. A pesquisa com a cartografia oportunizou não somente conhecer de perto essa diversidade cultural, como também, a experimentar os folguedos, signos e dogmas que compõe cada grupo.

Destacou-se na pesquisa, as dificuldades de cada grupo no que tange a resistência em prosseguir, diante de uma sociedade que, por vezes, desconsidera a importância do diverso, como requisito essencial para construção de um espaço coletivo saudável.

Enquanto as quadrilhas juninas marcam as tradições nordestinas e fomentam a cultura, sofrem também, com os estereótipos em virtude da linguagem informal. Esse tipo de dialeto é marcado pela forma de cantar utilizada pelos intérpretes que, muitas vezes, não tiveram acesso a escola, mas que mantém a tradição através de versos imbricados de sonhos e da força do povo nordestino, como dizia O Rei do Baião, Luiz Gonzaga “*Oxente, nois é bão mesmo*”.

Observou-se no grupo religioso, que a fé também é alvo de violência verbal e física, quando através dos relatos percebe-se que os cultos de matrizes africanas são compreendidos de modo equivocado, estes, na verdade, fazem parte de um conjunto de ritos para adoração daquilo

que os membros desta comunidade destacam como divino, e a adoração os vários deuses é garantido por lei, uma vez que o estado é laico. “Axé!”.

Ao pensar nas marchinhas de carnaval, elas trazem consigo uma linguagem comum da época, mas, que hoje está sendo reinterpretada de modo, que não seja ofensiva a quem escuta. As marchinhas de carnaval marcam a cultura Brasileira e fomentam milhões na economia nacional a cada ano, os blocos de carnaval que se espalham pelo país, mostrando cor, brilho, cultura e tradição, não é atoa que quando um bloco de carnaval se reúne, todos começam a dizer: “*Chegou a turma do funil. Todo mundo bebe, mas ninguém dorme no ponto. Ai, ai ninguém dorme no ponto. Nós é que bebemos e eles que ficam tontos*”.

No concernente ao envelhecer, constatou-se uma relevante contribuição na oferta de trabalhos que envolvam a população idosa, como modo de oportunizar a inserção destes em comunidade, assim como também, desmistificar o preconceito que “idoso tem que viver somente em casa”. As ações que levam o idoso ao protagonismo, auxiliam na manutenção da interação social e na divulgação das várias culturas trazidas por meio das experiências de vida de em cada um. No minicurso, destacou-se a relevância da música que também marca épocas em que os idosos vivenciarem. Trazem consigo as recordações do passado. Como dizia Arnaldo Antunes em sua música “*A coisa mais moderna que existe nessa vida é envelhecer*”.

REFERÊNCIAS

- ARAÚJO, Carmem; FERREIRA, Maria de Fatima de Andrade. **Marchinhas de carnaval: um recurso no combate aos preconceitos de raça, etnia e gênero na escola.** Colóquio do Museu Pedagógico- ISSN 2175-5493, v. 12, n. 1, p. 371-376, 2017.
- Adorno, T. W., & Simpson, G. (1994). **Sobre música popular.** In Cohn, G., Theodor W. Adorno (F. R. Kothe, Trad., pp. 115-146). São Paulo: Ática. (Originalmente publicado em 1941).
- BAGNO, Marcos. **A língua de Eulália: novela sociolinguística.** 15. ed. São Paulo: Contexto, 2006.
- _____. **Preconceito Linguístico: O que é, Como se faz.** São Paulo: Loyola, 2009.
- BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **Heterogeneidade lingüística e o ensino da língua: o paradoxo da escola.** In: BORTONI-RICARDO, Stella Maris. Nos chegemos na escola, e agora? Sociolinguística e educação. São Paulo: Parábola, 2005. P. 13-17.
- CANDAUI, V. M. **Direitos humanos, educação e interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença.** Revista Brasileira de Educação, v.13, n. 37, 2008.
- GOMES, Sueli de Castro. Uma inserção dos migrantes nordestinos em São Paulo: o comércio de retalhos. **Imaginário**, São Paulo, v. 12, n. 13, p. 143-169, dez. 2006. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-666X2006000200007&lng=pt&nrm=iso>. acessos em 9 jul. 2023
- GOMES, Nilma Lino. **Educação, identidade e formação de professores (as): um olhar sobre o corpo negro e o cabelo crespo.** Educação e Pesquisa. Em foco: Desigualdades raciais na escola. São Paulo, V.29, nº.1, p. 167-182, jan./jun. 2003.
- _____. Educação e Diversidade Étnicocultural. In. RAMOS, Marise Nogueira, ADÃO, Jorge Manoel, BARROS, Graciete Maria Nascimento (orgs.). **Diversidade na Educação: reflexões e experiências.** Brasília: Secretaria de Educação Média e tecnológica, Programa Diversidade na Universidade, 2003. (p.67- 76)

- MUNANGA, Kabengele. **Negritude usos e sentidos**. São Paulo: Ática, 1986.
- _____. Apresentação. In: MUNANGA, K (org.). **Superando o racismo na escola**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação, 2005.
- NEGRÃO, Lísias Nogueira. **Entre a cruz e a encruzilhada**. São Paulo, Edusp, 1996.
- OLIVEIRA, Eliana de. **Mulher negra professora universitária: trajetória, conflitos e identidades**. Brasília: Líber Livros Editora, 2006.
- _____. **Educação e Diversidade: relações raciais na escola**. Disponível em: www.unicaieiras.com.br/revista/artigos/Eliana/ArtigoEliana.htm Acesso em: 20 março 2008.
- ORTIZ, Renato. **A Morte Branca do Feiticeiro Negro**. Rio de Janeiro. Vozes. 1980.
- POSSENTI, Sírio. Porque (não) ensinar gramática na escola. Campinas, SP: Coleção Leituras no Brasil, 1996.
- SILVA Jr., Hédio. **Discriminação racial na escola: entre a lei e as práticas sócias**. Brasília: UNESCO, 2002. 96p.

BENZEDURAS E A IMPORTÂNCIA DOS SABERES DA TRADIÇÃO ORAL E RELIGIOSA DESSA PRÁTICA ANCESTRAL

Rosimary Ramos de Oliveira Mascaranhas⁹

José Marcelo Saraiva Rufino¹⁰

Maria Amélia Silva da Costa¹¹

Clarisse da Silva Ribeiro dos Santos¹²

Débora Gomes do Rêgo¹³

Sâmila Emanuella M. Silva¹⁴

Iniciando a História

As pessoas têm recorrido a tratamentos terapêuticos e saberes orais tradicionais, heranças de nossa ancestralidade, para remediar suas enfermidades mais comuns. Essa busca pela saúde através das rezas é uma prática antiga que persiste até hoje (Oliveira *et al.*, 2019). Precisar oficialmente o surgimento do ofício de benzeções é desafiador. Contudo, práticas semelhantes já eram observadas na Idade Média e foram duramente reprimidas pela Inquisição Cunha (2018).

Em seus escritos, a autora também observa que, durante o período colonial no Brasil, quando as concepções de doença e saúde se assemelhavam a castigo e bênção divina, o único meio de cura para tais enfermidades era visto através de uma lente religiosa. As rezadeiras/benedeiras têm suas raízes no amplo campo da cultura popular brasileira, influenciadas por uma contribuição da religiosidade africana, indígena e europeia que, através de suas rezas e orações, realizam curas e oferecem proteção contra males físicos e espirituais (Silva; Zank, 2022).

Silva (2021) destacou que o conhecimento das mulheres benzedoras remonta aos primórdios da civilização humana, argumentando que as mulheres possuíam o domínio da leitura da natureza e da interpretação de seus mistérios. A autora também aponta que o declínio dessa prática

⁹ Mestranda em Formação de Professores-UEPB, Licenciada em Química-UEPB, Pedagogia e Arte pela UNIFAVENI, Especialista em Política e Gestão Educacional de Redes Públicas-UFPE, Ensino de Ciências-IFPE, Matemática Financeira-UFPB, Docência para Educação Profissional e Tecnológica-IFES, Neuropsicopedagogia e Psicopedagogia pela Metropolitana. Pedagogia Empresarial e Educação Corporativa. Mestre em Meteorologia-UFPA, Doutora em Engenharia Química-UFPE. E-mail: rosimary.mascaranhas@gmail.com.

¹⁰ Pedagogo-UNIESP-PB, Especialista em Gestão Escolar, Supervisão- UNIESP-PB. Professor da Educação Infantil e na Educação Básica Anos Iniciais dos municípios de Vertente do Lério-PE e Umbuzeiro-PB. E-mail: marcelinhosaraiva865@gmail.com

¹¹ Pedagoga-UFPB, Especialista em Desenvolvimento Humano e Educação Escolar-UEPB. Professora na Educação Básica da Rede Municipal de João Pessoa-PB. E-mail: ameliacosttaa@gmail.com

¹² Graduação em Licenciatura em Letras-Português – UEPB. Cursando especialização em Linguística Aplicada – UFMS. E-mail: clarissesantos0108@gmail.com

¹³ Licenciada em Pedagogia-UEPB. Professora da Educação Infantil da rEdE Municipal de Campina Grande-PB. E-mail: profdeboragomescg@gmail.com

¹⁴ Graduada em Pedagogia - UEPB, Cursando Especialização em Gestão escolar (Administração, Supervisão, Orientação e Inspeção) - FAVENI. Supervisora Pedagógica na Rede Municipal de Campina Grande-PB. E-mail: samilamorais59@gmail.com

foi influenciado por uma série de interesses, incluindo a aliança da Igreja Católica na Idade Média, a ascensão da Ciência Iluminista, o avanço do Capitalismo e a estrutura patriarcal, juntamente com as forças do Estado Moderno Ocidental, que não apenas priorizavam questões econômicas, mas também buscavam enfraquecer a importância e a voz das mulheres na sociedade.

Portanto, as rezadeiras/benedeiras desempenhavam um papel vital na cura das enfermidades por meio de suas crenças e práticas. Moreira e Wollf (2001), Silva (2009) e Souza *et al.* (2021), evidenciaram em seus estudos que a prática de benzeduras, assim como outras manifestações culturais e de origem religiosa foram observadas no Brasil desde o início da colonização.

Ehrenreich e English (1973), citados por Feitosa *et al.* (2020, p. 184), registrou o menosprezo do conhecimento popular das mulheres, sobretudo sobre a medicina tradicional, como uma estratégia para enfraquecer seu papel na sociedade como um todo.

A repressão das *curandeiras* sob o avanço da medicina institucional foi uma luta política; e foi em primeiro lugar porque faz parte da história mais ampla da luta entre os sexos. A posição social das *curandeiras* tem sofrido os mesmos altos e baixos que a posição social das mulheres. Quando as *curandeiras* eram atacadas, elas eram atacadas por serem mulheres, e quando elas se defendiam, era em solidariedade a todas as mulheres. Em segundo lugar, a luta também foi política pelo fato de fazer parte da luta de classes. As *curandeiras* eram as médicas da comunidade, sua ciência fazia parte da subcultura popular (Ehrenreich; English, 1973, *grifo nosso*).

Portanto, antes da chegada dos portugueses ao Brasil, já existiam rituais religiosos, pois os povos nativos praticavam cerimônias místicas para curar enfermidades do corpo e da alma (Moreira; Wollf, 2001). Contudo, o ofício das rezadeiras ou benedeiras foi e ainda é uma atividade subestimada e discriminada pela sociedade, principalmente porque seus conhecimentos não têm base científica, mas são transmitidos através do senso comum, de geração em geração, sem uma formalização sistematizada. Por isso, é visto com desconfiança, considerado uma atividade popular, uma crença baseada na fé em uma divindade (Borchardt; Colvero, 2014; Soek; Mendonça, 2022).

Para muitos brasileiros, as benzeduras são uma parte importante do cuidado com a saúde e o bem-estar. Muitas vezes, as rezas são buscadas como uma alternativa ou complemento aos tratamentos médicos convencionais. Além disso, existe uma forte conexão com as tradições e crenças religiosas da população brasileira, como a fé em santos e entidades espirituais, o que as tornam uma forma importante de manifestação cultural e de identidade regional (Moreira; Wollf, 2001, Borchardt; Colvero, 2014; Soek; Mendonça, 2022).

[...] As características do ofício de benzeção, raramente abordadas nos estudos sobre medicina popular, fazem parte de uma história, de uma cultura e, ao mesmo tempo, de um processo de produção de vida. Somente alcançando esse espaço social onde ele ocorre é que podemos perceber as suas diferenciações simbólicas. (Oliveira, 1985, p. 69)

Antes de explorarmos mais profundamente a importância das rezadeiras e benzedoras em diferentes âmbitos históricos, sociais e culturais, é fundamental compreender a distinção entre esses dois termos e as razões por detrás dessa diferenciação em suas práticas e nomes.

Rezadeiras e benzedoras são denominações distintas para designar quase o mesmo ofício. A principal diferença é que as benzedoras são, em geral, mulheres, que, além de realizar suas rezas, utilizam ramos de plantas em suas benzeções (rezas e bênçãos). Por sua vez, as rezadeiras realizam suas orações sem necessariamente utilizar ramos. Contudo, essas duas denominações são utilizadas para designar o mesmo ofício – a arte de benzer/rezar e curar os males físicos, emocionais e espirituais por meio da fé (Quintana, 1999; Santos, 2009).

Existe um conflito na distinção dos termos usados para designar rezadeiras e curandeiros. De acordo com Santos (2009), as rezadeiras se concentram em dar bênçãos e rezar para curar doenças, enquanto os curandeiros, além de realizar rezas, conseguem entrar em contato com forças superiores, fazem uso de trajes especiais, orações e implementos religiosos.

O que muitas pessoas julgam são as simbologias e invocações que muitos curandeiros realizam durante suas benzeções, comparando-as ao “catimbó¹”, o que pode ofender aqueles que desempenham esse ofício, devido ao preconceito implícito nessa comparação.

Ao contrário dos curandeiros, charlatães, e outros aproveitadores, o *Benedor* em geral é uma pessoa da própria comunidade, e que recebeu os ensinamentos por meio de gerações, muitas vezes de forma oral, bem como mantém em segredo a oração que proferem. Os rezadores são típicos das regiões distantes, onde os médicos são escassos e os remédios alopáticos inacessíveis (Costa, 2009, p. 23).

Fernandes (2016) destaca que o termo para classificar o curandeiro é amplamente usado no Brasil como conhecimento popular. O tratamento é realizado para curar certas enfermidades que ainda não estão sendo abordadas pela medicina científica, e, muitas vezes, essas pessoas são rotuladas como charlatães. Silva (2009) e Oliveira *et al.* (2019) alegam que nesse contexto, os rituais de rezas e benzeduras são inseridos como práticas alternativas de tratamento de problemas físicos e espirituais. Eles afirmam a ideia de que o ofício de rezadeira está vinculado ao conjunto de práticas culturais dentro do catolicismo popular, muitas vezes ignorado pelo clero oficial.

A intrínseca arte da benzeção

A prática das benzeções é um conhecimento prático, que vem sendo repassado entre gerações, principalmente entre mulheres e contribui para o resgate cultural, driblando os obstáculos ao longo do tempo e resistindo para manter acessas suas origens (Silva, 2021).

O espaço onde a benzedeira realiza sua benzeção é geralmente sua própria casa, seja em seu interior ou em área livre, caso exista. Quando existe um jardim ou área verde aos arredores de sua residência, esse local é frequentemente mais procurado, uma vez que está mais próximo das plantas medicinais mais usadas, como também é considerada um local “mais leve” para o espírito. Isso demonstra uma percepção da espacialidade no processo de cura, indicando que os locais onde os ritos ocorrem estão intrinsecamente ligados ao ritual de cura em si e à possibilidade de um mal-estar persistir no local após o benzimento (Moreira; Wolff, 2001; Azevedo; Lemos, 2014).

As rezadeiras seguem sua tradição gesticulando em forma de cruz os seus ramos para curar males, afirmando que o que fazem, diferentemente do que criticam-nas, está orientado na Bíblia Sagrada, pois seguem o ensinamento que foi dado por Deus, quando o mesmo pediu para que seus apóstolos pudessem orar e rezar em seu nome para curar as pessoas com enfermidades, e assim deixou o mesmo mandamento para que as pessoas pudessem pedir e entregar em suas mãos a vida de cada pessoa que precisasse de oração (Quitana, 1999; Caldas; Alves; Menezes, 2016).

Ao desenvolver seu ritual gestual, a rezadeira comunica ao paciente que aquela performance não se trata de um gesto qualquer, mas de um ritual de cura e que o próprio ambiente onde se desenvolve o tratamento também transmite algo ao paciente (Pimentel, 2007). Com essa afirmação, torna-se evidente que a benzeção se dá através da harmonia, acolhimento e confiança que a benzedeira e o próprio ambiente proporcionam ao enfermo.

O ritual de benzeções é rico em simbologias e significados, e assim as rezadeiras deixam claro que não deve ser em qualquer lugar que se pode benzer as pessoas. Para isso, a benzedeira precisa acolher o paciente e diagnosticar os seus sintomas, e daí fazer o pedido e oração correta para aquela enfermidade, é preciso fazer com que as pessoas se sintam confiantes na força da benzedura, e acreditar que Deus livrará dos males que aflige a pessoa. (Pimentel, 2007)

Pela pouca procura das benzeções, uma vez que as orações que antigamente elas faziam eram difíceis de ser compreendidas, hoje algumas fazem diferente, pois rezam as mazelas em bom tom, na esperança de que alguém possa compreender ou tenha interesse em aprender para poder dar seguimento a essas práticas que por muito tempo serviu de conforto, terapia e calmaria para muitas gerações, pois as rezadeiras, ‘escolhidas por Deus’, alcançam grande nível de credibilidade e confiança em meio às pessoas em que vivem, sendo também alçadas muitas vezes ao cargo de conselheira (Pimentel, 2007).

Embora essa procura esteja quase escassa, esses sábios orientam as pessoas a terem bastante fé e entregarem seus clamores e súplicas ao Deus todo-poderoso, pois o trabalho executado pelos rezadores é dado pela força divina, assim, os enfermos devem acreditar na força superior

e apoiar a benzedeira em seu trabalho, pois de nada serve recorrer à cura de uma mazela se não tiver confiança na benzeção clamada ao Onipotente (Silva; Farinha, 2012).

Mesmo com essas boas ações de querer o bem do próximo, o preconceito é presente para com as benzedeadas. Isso ocorre quando, em seus rituais de fé e benzeções, os rezadores são mal compreendidos pelas pessoas e ignorados pela igreja. Não raro, muitas pessoas que não acreditam no ofício das rezadeiras afirmam que tais pessoas não detêm poder nenhum sobre a cura dos males, e que, para o enfermo receber a cura, tem que procurar um médico e se remediar conforme sua prescrição, desmerecendo e desfazendo da atribuição que recebe a benzedeadada (Oliveira *et al.*, 2019; Caldas; Alves; Menezes, 2016).

Sendo assim, muitos julgam também a descrença nos ramos e elementos que são utilizados na hora dos rituais, desprezando toda a bagagem de saberes que foram construídos e repassados pelos ancestrais ao longo de suas gerações. Essa descrença nos ramos é feita por pessoas comuns ou até mesmo por membros da própria igreja, como apontam Oliveira *et al.* (2019, p. 18):

[...] as benzedeadas só pegavam para rezar plantas que murchavam rapidamente, para que as pessoas acreditassem que elas tinham olhado [...] porque estes rezadores não rezavam com galhos de oiticica que não murchava rápido.

Oliveira *et al.* (2019) em conversa com alguns rezadores sobre a utilização dos ramos e o motivo de muitas pessoas ignorarem suas boas ações, registrou sobre a importância de utilizar os ramos e artefatos para poder absorver a energia da enfermidade, pois, quando somente as mãos são usadas, de forma vazia, pode-se atrair a carga/peso negativo da mazela apresentada.

Outro ponto relatado por Moreira e Wolff (2001) e muito relevante é que o mesmo ritual não é utilizado por todos e para todas as enfermidades. Cada um tem sua forma, e que algumas pessoas ignoram porque não acreditam mesmo no ofício das súplicas e clamores das rezadeiras. Por outro lado, as próprias benzedeadas afirmam que, de fato, não são elas quem cura, mas o próprio Deus faz o milagre nas vidas de quem as procuram.

Nos estudos de Quintana (1999), também evidenciamos essa narrativa:

[...] juntamente com a realização do sinal da cruz, realiza-se a invocação das três pessoas da Santíssima Trindade. Essa invocação pode ser realizada explicitamente durante a encantação ou implicitamente ao ser realizado o sinal da cruz – em nome do Pai, do filho, do Espírito Santo. Ainda que a referência à Santíssima Trindade não seja uma constante nas rezas por nós observadas, o número três sempre o foi (Quintana, 1999, p.182)

Conforme aponta Quintana (1999, p. 107), “o papel de intermediário fica bem expresso nas diferentes orações utilizadas pelas benzedeadas, nas quais encontramos constantemente a expressão ‘Em nome de Deus’”. Assim, as rezadeiras atuam como mediadoras do processo terapêutico, sendo conduzidas pela ação do Divino Espírito Santo, ao qual recorrem com muita fé pedindo a bênção e proteção para as pessoas que estão em flagelo, associando uma sequência que se remete à tríade santa, como afirma o próprio autor.

Para Silva (2012), compreender as benzedeadas e sua prática de cura é buscar o significado de sua prática social, entendendo como essa cultura popular é recriada. Isso implica explicitar, a partir de relações sociais definidas, uma visão de mundo que abrange a benzedeadas, aqueles que a procuram, seu ofício de benzer e sua vida cotidiana. Uma vez que, o “benzimento”, “benzer” ou “benzeção” é um fenômeno socioreligioso, historicamente presente em diversas culturas, assumindo formas e conteúdos variados (Loyola, 1984; Azevedo; Lemos, 2014).

Trata-se de uma prática que visa desejar o bem, amenizar o sofrimento ou realizar a cura de males e enfermidades através de rituais de cura. Esses rituais são baseados na compreensão de que corpo e alma são indissociáveis, entendendo-se as doenças como compostas por componentes físicos e espirituais (Mendes, Cavas, 2018).

Mesmo com tudo isso, os benzedores e benzedeadas exercem um importante papel na vida de muitas pessoas. São pessoas de fundamental importância nas comunidades rurais ou em cidades interioranas do Nordeste, pois através de seus rituais de cura e intercessão, quando procurados por pessoas que chegam com suas mazelas, elas transpassam além da bênção e da cura física ou espiritual, aconselhamentos, tranquilidade e os valiosíssimos saberes adquiridos ao longo de muito tempo, herança deixada por suas ancestralidades (Azevedo; Lemos, 2014, Santos, 2007).

A percepção dos religiosos sobre as rezadeiras/benedeadas

É interessante observar como as percepções e associações em torno da prática de rezar podem variar significativamente entre diferentes grupos religiosos e culturais. No contexto protestante, parece haver uma tendência a relacionar o ato de rezar com práticas não-cristãs, como cultos a espíritos, feitiçaria e religiões de matriz africana. Frequentemente, esse grupo costuma usar a palavra “pagã” para descrever tradições religiosas que não se enquadram nas principais religiões abraâmicas (como o cristianismo, o judaísmo e o islamismo) (Santos, 2007; Silva 2022).

Dentro da comunidade evangélica, há uma tendência a desacreditar nessas práticas, muitas vezes desvalorizando-as sem um entendimento completo. No entanto, é importante lembrar que essa categorização pode ser subjetiva e variar de acordo com a perspectiva de cada grupo religioso. Oliveira *et al.* (2019), em seus estudos, fornecem uma visão valiosa sobre essas percepções e associações e trazem em seus escritos a citação de Loyola (1993) sobre as benzedeadas.

[...] marcadas por sua religiosidade e prática de cura, de caráter mágico, místico, religioso. Sempre falarão das enfermidades como fruto destes elementos, entendendo o adoecimento para além das explicações meramente biológicas, mas aliando elementos simbólicos e imaginários passíveis de cura pela reza e por técnicas de tratamento empregadas por especialistas da medicina e da religião, não sendo, no entanto, reconhecidas pelos órgãos oficiais de ambas, e sim por suas comunidades e pacientes. (Loyola, 1993, *apud* Oliveira *et al.*, 2019, p. 14).

A prática das rezadeiras/benzedadeiras é, na maioria das vezes, aceita entre os indivíduos que se identificam como católicos. Isso ocorre independentemente de serem praticantes regulares ou não, ou de frequentarem suas igrejas. Contudo, nem sempre a Igreja Católica autoriza a procura por rezadeiras, pois elas prometem curas para todos os males do corpo e da alma e, muitas vezes, evocam “espíritos” de outras crenças, o que é contrário à fé católica (Soek; Mendonça, 2022).

Silva e Farinha (2012) enunciou que se observa nos rituais conduzidos pelas benzedadeiras uma relação de conhecimentos do dia a dia da comunidade onde elas exercem o poder de cura. As orações e gestos realizados por essas mulheres têm semelhanças com as orações da Igreja Católica. Na maioria das ações de benzeção é feito o sinal da cruz sobre o enfermo e algumas benzedadeiras utilizam o rosário católico. Contudo, é importante notar que, apesar da semelhança com as orações católicas e da presença constante de algumas orações como o Pai Nosso e a Ave Maria, ocorre a inclusão de versos simples e ritmados nas rezas.

Oliveira (1985, p. 17) registrou que o ato de benzer passou por um processo no qual o catolicismo, como religião oficial dos Estados Nacionais Modernos Ocidentais, ofereceu seus serviços de cuidado e atenção às doenças, legitimando esse ato através da posição hierárquica dos representantes da instituição religiosa. Portanto, a benzeção e a figura da benzedadeira, se inseriu em um contexto histórico de cura e luta pela legitimidade e hegemonia desse processo, situando-se historicamente nos meios populares e em contraposição às instituições de religião oficial e, posteriormente, à medicina tradicional.

Para Caldas, Alves e Menezes (2016), a Portanto, a percepção dos religiosos sobre as rezadeiras também pode ser influenciada por fatores culturais e regionais. Em algumas comunidades, elas são respeitadas e valorizadas por sua habilidade em curar e por sua conexão com o divino e, em outras, são vistas como guardiãs da memória e da cultura. Porém, também existem comunidades que as enxergam como bruxas e feiticeiras que evocam entidades para realizarem suas práticas.

Para Oliveira (1985), a benzeção deve ser entendida como um ato de resistência, e não como uma prática de cura antiquada e superada pela ciência moderna. É um ato de resistência política e cultural, manifestada por uma cultura que desafia e rejeita a linguagem da opressão, dominação e exploração entre os homens. Deve ser vista como uma contribuição significativa

para um novo projeto de mundo, vinda de um grupo alinhado com os oprimidos, que compartilha suas lutas e sofrimentos. Além disso, oferece a esses indivíduos uma explicação e um sentido próprio. É uma contribuição de um grupo que ainda não passou pelo processo de desumanização associado ao enriquecimento material em uma sociedade hostil como a nossa.

Um olhar para a importância das rezadeiras/benzedadeiras na sociedade

As benzedadeiras desempenham um papel muito significativo em várias dimensões da vida social e cultural, especialmente em comunidades rurais e de seus povos originários. Através de seu “dom” e detendo um saber religioso e da natureza, elas estabelecem conexões com o sagrado através de suas rezas e benzeções (benzedadeiras) e conseguem curar males e aliviar aflições, restaurando o equilíbrio tanto emocional quanto físico daqueles que as procuram (Nascimento; Ayala, 2013).

Essas práticas culturais são importantes para muitas comunidades que têm nas crenças e na fé a resposta para a cura de suas doenças físicas e espirituais (Souza *et al.*, 2021). Para Cunha (2018) e Rego (2023), as benzedadeiras, com suas habilidades de cura através do viés religioso, também são vistas como conselheiras e confidentes, ajudando as pessoas a lidarem com seus problemas emocionais e espirituais. Muitas vezes, elas são a única fonte de apoio disponível para aqueles que vivem em regiões remotas e de difícil acesso.

A importância das rezadeiras/benzedadeiras não se restringe apenas ao ato de “cura” por meio de suas rezas e benzeções, elas também são figuras importantes na preservação da cultura e das tradições de seus povos originários (Silva, 2009; Santos, 2017; Gomes, 2022), promovendo a resiliência e continuidade de suas tradições (Silva, 2021; Souza *et al.*, 2021), no apoio à saúde popular e à medicina tradicional (Silva; Zank, 2022; Rego, 2023) e como agente na rede de apoio comunitário e de inclusão social (Barbosa, 2016; Cunha, 2018), além de favorecer e fortalecer o empoderamento feminino através da autonomia e do reconhecimento de sua prática (Silva, 2021), elevando a fé e a espiritualidade em sua comunidade (Oliveira *et al.*, 2019) e oportunizando a promoção da popularização, importância e utilização das plantas medicinais no tratamento de algumas doenças (Silva, 2021).

Em relação à preservação da cultura e das tradições de seu povo, as rezadeiras/benzedadeiras mantêm vivas as tradições e conhecimentos ancestrais e exercem um papel valioso na promoção e preservação da identidade cultural de suas comunidades. Suas práticas são uma expressão viva do patrimônio cultural imaterial, incluindo não apenas conhecimentos médicos, mas também histórias, mitos e valores comunitários (Silva, 2009; Nascimento; Ayala, 2013; Gomes, 2022; Rego, 2023)

Compreensão semelhante é expressa por Oliveira *et al.* (2019), quando pontuam que:

O universo das rezadeiras é rico em simbologias e ritos culturais arraigados, suas falas perpassaram o tempo e *revelam* em gestos e súplicas

a importância do ofício de rezadeira para a história e expressão cultural do povo brasileiro. Falar de benzedeadas/rezadeiras é se debruçar pelos saberes da tradição, pela cultura imaterial que vive e é atual em comunidades por todo o país (Oliveira *et al.*, 2019, p. 23, *grifo nosso*).

Para Gomes (2022, p. 149), a noção de patrimônio cultural está profundamente ligada à vida social das pessoas, especialmente aquelas que utilizam a transmissão oral como principal meio de perpetuar suas formas de expressão e saberes reconhecidos dentro de suas comunidades. Portanto, as rezas realizadas pelas rezadeiras, que constituem um campo de conhecimento com um arcabouço histórico, antropológico e religioso, configurando-se como uma prática social que transmite ensinamentos e saberes específicos, é uma forma de representação desse patrimônio (Nascimento; Ayala, 2013).

E, para complementar a importância das benzedeadas como patrimônio imaterial do Brasil, trazemos Zarbatos 2019, p. 4) quando retifica que quando tratamos de Patrimônio cultural imaterial, estamos nos referindo às práticas, representações, expressões, conhecimentos e técnicas, juntamente com os instrumentos, objetos, artefatos e lugares culturais associados a esses elementos, que são reconhecidos por comunidades, grupos e, em alguns casos, indivíduos, como parte essencial de seu patrimônio cultural. Este tipo de patrimônio é transmitido de geração em geração e constantemente recriado pelas comunidades e grupos, influenciado por seu ambiente, sua interação com a natureza e sua história. E, esse processo de recriação gera um sentimento de identidade e continuidade, promovendo o respeito à diversidade cultural e à criatividade humana.

Gomes (2022) destaca que as práticas das benzedeadas são fundamentais para a unidade social, pois reforçam a identidade cultural e promovem a solidariedade comunitária, visto que, em seus encontros, fortalecem as relações sociais entre todos os agentes da comunidade. E, segundo Caldas, Alves e Menezes (2016), em tempos de crise, as benzedeadas oferecem e realizam suas práticas de cura e apoio, complementando os esforços da saúde pública, incentivando a resiliência das comunidades.

As rezadeiras/benedeadas atuam, muitas vezes, como figuras de confiança e apoio em suas comunidades. Elas proporcionam conforto emocional, aconselhamento e suporte social, funcionando como pilares de suas comunidades em tempos de necessidade (Rego, 2023). Embora a medicina moderna ofereça tratamentos eficazes para muitas condições, as práticas dessas mulheres proporcionam uma alternativa valiosa, especialmente quando os recursos médicos são escassos.

Ademais, as rezadeiras/benedeadas têm uma relação complexa e multifacetada com a medicina, especialmente no contexto da medicina popular e tradicional. Sua prática envolve uma abordagem holística da saúde, que considera não apenas o corpo físico, mas também aspectos espirituais e emocionais. Silva (2021), menciona em seus estudos que a abordagem holística das benzedeadas oferece uma visão integrada da saúde, que abrange o bem-estar físico, emocional e espiritual, visto que elas desempenham um papel essencial em comunidades onde o acesso à medicina convencional pode ser limitado, oferecendo alternativas e complementos

aos tratamentos médicos modernos.

Para Silva e Zank (2022) e Rego (2023), as práticas das benzedadeiras funcionam como um complemento essencial à medicina convencional, proporcionando alívio físico e emocional para muitas pessoas. Muitas vezes, elas são procuradas quando os tratamentos médicos tradicionais falham ou não estão disponíveis. Oliveira *et al.* (2019) destacam que a confiança nas benzedadeiras é um componente essencial de sua eficácia, permitindo que seus tratamentos sejam bem recebidos e valorizados pela comunidade, sendo justamente essa relação de confiança um dos pontos mais importantes para a aceitação e sucesso de sua prática e oportunizando a cura por meio de suas orações e benzeções.

As benzedadeiras [...] são mulheres respeitadas na região. Fazem seus rituais de benzedura de uma forma informal. A casa de cada uma delas fica de portas abertas, desde muito cedo, até o sol se pôr, disponível para quem queira entrar e realizar a benzenção. Elas rezam, analisam o estado dos indivíduos que as procuram. Existe uma reza para cada tipo de moléstia. Depois de cada oração, os pacientes são encaminhados ao posto de saúde. Apesar da resistência da ciência oficial, a medicina tradicional, a atividade muitas vezes impressiona pelos seus efeitos, atribuídos pelos cientistas por um componente subjetivo que é a fé daqueles que se submetem à cura (Costa, 2009, p. 24.)

Em áreas rurais e comunidades marginalizadas, onde o acesso a cuidados médicos pode ser limitado, as benzedadeiras são, por vezes, a única opção disponível para tratamentos de saúde. Silva (2021) afirma que o acesso crescente a cuidados médicos convencionais tem levado a uma diminuição na busca por benzedadeiras, mas elas permanecem muito importantes para a inclusão social e o acesso à saúde em comunidades onde os serviços médicos são escassos ou inexistentes.

Para muitas pessoas, as benzedadeiras são intermediárias entre o mundo material e o espiritual, fortalecendo a fé e a espiritualidade das pessoas. Essas práticas de cura envolvem não apenas a aplicação de conhecimentos herdados, mas também uma profunda crença na intervenção divina e na proteção espiritual dos antepassados. Oliveira *et al.* (2019) observam que a espiritualidade é um componente essencial da prática das benzedadeiras, que acreditam na intercessão dos antepassados e das forças divinas em seus rituais de cura.

Rego (2023) menciona que a conexão espiritual com os antepassados é central para a prática das benzedadeiras, que veem suas habilidades como um dom repassado ao longo das gerações. Assim, a transmissão de conhecimentos das benzedadeiras pela oralidade contribui para a continuidade cultural e o empoderamento das futuras gerações de mulheres (Silva, 2021; Nascimento; Ayala, 2013).

O trabalho das rezadeiras/benedadeiras proporciona uma forma de empoderamento femini-

no, ao promover a autonomia das mulheres em suas comunidades. Como “curandeiras” respeitadas, elas também exercem um papel de liderança e decisão. Desse modo, “o reconhecimento social das benzedeadas está associado à sua idade e experiência, que conferem legitimidade e respeito em suas comunidades” (Souza *et al.*, 2021). Esse reconhecimento fortalece a posição das mulheres, desafiando as estruturas patriarcais e promovendo a igualdade de gênero.

Outro aspecto importante do empoderamento feminino promovido pelas benzedeadas é a educação e a transmissão de conhecimentos. Elas ensinam não apenas as práticas de cura, mas também valores comunitários e espirituais. Esse processo educativo fortalece a posição das mulheres mais jovens, preparando-as para assumir papéis de liderança e influência em suas comunidades.

Além de todos esses pontos importantes, as benzedeadas são consideradas detentoras de conhecimentos empíricos sobre as propriedades medicinais das ervas, mesclando fé, orações, gestos e palavras sagradas em busca da cura das enfermidades. Por isso, são reconhecidas por seu profundo conhecimento das plantas medicinais, rezas e rituais de cura, por isso, são responsáveis por disseminar conhecimentos sobre plantas medicinais para suas comunidades (Oliveira *et al.*, 2019).

Corroborando com esse registro, Pimentel (2007, p. 272) menciona que:

Mais do que uma mera conhecedora de ervas e técnicas de cura, ela é uma intermediária do divino para a expulsão dos males com os poderes de ‘erguer’, ‘curar’, ‘sara’, mas sempre através da vontade de Deus ou da entidade citada. A ligação entre rezadeira e divino, nessa oração, é direta, uma espécie de iluminada, pela qual a benevolência celestial manifesta-se.

E, com o conhecimento sobre a utilização eficaz das plantas medicinais, utilizando as ervas, raízes e flores para preparar remédios naturais, chás, infusões e garrafadas, esses tratamentos são amplamente aceitos e confiáveis pela população local. Essas mulheres sabem quais plantas são adequadas para tratar diferentes doenças e condições, e como prepará-las corretamente para maximizar seus benefícios terapêuticos. Silva; Zank, (2022) destaca que o conhecimento das plantas medicinais é uma característica central das benzedeadas, que utilizam esses recursos naturais para promover a cura e o bem-estar.

É notória a preocupação por parte das autoridades em restringir a prática das curas populares. Não apenas pelo simples ato da cura em si, mas também pela rede de interações sociais que unem as pessoas, pelo empoderamento da mulher e pela valorização de voz e suas crenças, ocasionando um desfalecer da cultura e conhecimento popular.

O preconceito sobre a arte de benzer

As rezadeiras/benzedoras sofrem muito preconceito por indivíduos que não acreditam em seus rituais, o que provavelmente implica na descontinuidade dessa cultura e na falta de credibilidade desses agentes culturais. Muitas delas foram ameaças nos últimos cinco séculos, contudo, nunca pararam de ajudar as pessoas que as procuravam em busca de cura física, mental, espiritual e de conselhos para a resolução de problemas de toda ordem. Nesse viés, nunca perderam sua relevância curativa junto às comunidades às quais pertencem e continuavam atraindo pessoas de todos os níveis sociais em busca de auxílio (Azevedo, 2017; Câmara; Fialho, 2021; Silva, 2022).

Podemos perceber que as benzedoras enfrentaram e continuam a enfrentar um significativo preconceito em relação à sua atuação. Esse preconceito se manifesta de diversas formas, desde a desvalorização de seus conhecimentos até a marginalização de suas práticas. O preconceito contra as benzedoras está profundamente enraizado em questões históricas e culturais. Durante a colonização, as práticas de cura indígena e africana foram frequentemente demonizadas pelos colonizadores europeus, que impuseram suas próprias crenças religiosas e médicas. A desvalorização das práticas de cura tradicionais está ligada a um passado colonial, onde as crenças e saberes dos povos indígenas e africanos foram sistematicamente marginalizados e sofreram e sofrem estigma social (Oliveira, 1985).

Muitas vezes, suas práticas são vistas como supersticiosas ou primitivas, e elas próprias podem ser estigmatizadas como charlatãs ou curandeiras sem credibilidade, visto que a medicina tradicional vem avançando por meio da tecnologia e de novas descobertas científicas e, portanto, para muitos, são vistas como superiores às práticas e conhecimentos tradicionais de nossa cultura (Silva, 2021; Souza *et al.*, 2021; Silva, Zank, 2022).

O preconceito contra as benzedoras também está ligado a questões religiosas (Azevedo, 2017; Silva, 2022). Em comunidades onde a influência religiosa é forte, práticas de cura que envolvem elementos espirituais ou rituais podem ser vistas com suspeita ou condenadas como heréticas. Oliveira *et al.* (2019) afirmam que, em muitas comunidades protestantes, as práticas das benzedoras são frequentemente associadas a superstições ou cultos pagãos, o que contribui para o preconceito e a marginalização.

Uma das maneiras mais eficazes de combater o preconceito é através da educação e da sensibilização. Reconhecer e valorizar o trabalho das benzedoras é crucial para combater esse desrespeito e preservar essas práticas culturais. Visto que esses agentes culturais desempenham um papel vital na promoção da saúde comunitária, especialmente em áreas onde o acesso à medicina moderna é limitado (Soek; Mendonça, 2022).

Ao aumentar a conscientização sobre o valor das práticas das benzedoras e seus conhecimentos tradicionais, é possível desafiar estereótipos e promover uma maior aceitação e respeito (Gomes, 2022; Rego, 2023). Desse modo, reconhecer e valorizar a importância das benzedoras é crucial para garantir a continuidade dessas práticas ancestrais e para promover uma sociedade

mais equitativa e inclusiva. Portanto, é necessário evidenciar essa cultura e incluir esses agentes, as benzedoras/rezadeiras no contexto educacional, político, social e cultural.

A aparente finitude do ato de benzer

A arte de benzer das rezadeiras/benzedoras aparentemente está em processo de descontinuidade. Entender esse processo é mergulhar em vários aspectos como a desqualificação de seu ofício, a urbanização, o aumento do acesso a cuidados médicos convencionais, a desvalorização cultural, a falta de transmissão do conhecimento, a morte dos praticantes mais velhos e a pouca divulgação e reconhecimento dessas práticas (Hoffmann-Horochovski, 2012; Câmara; Fialho, 2021;

Para Silva (2021), o processo de urbanização e a modernização das sociedades têm contribuído significativamente para a diminuição das práticas tradicionais, incluindo a arte de benzer. À medida que as pessoas se mudam para áreas urbanas, há uma tendência de adotar práticas médicas convencionais e modernas, deixando de lado as tradições antigas. Além disso, o desconhecimento de como encontrar as rezadeiras/benzedoras nas grandes cidades é um fator importante, visto que, com o uso da tecnologia como meio de informação e comunicação, muitas pessoas as procuram nesse meio. No entanto, na grande maioria das vezes, essas mulheres possuem pouca escolaridade e não dominam o uso de redes sociais.

Outro ponto que desfavorece a continuidade da arte da benzeção é o aumento do acesso a cuidados médicos convencionais e medicamentos modernos. Pois, com a disponibilidade de médicos e hospitais, muitas pessoas preferem buscar tratamentos científicos e comprovados, que consideram mais eficazes e seguros, em vez de métodos tradicionais. Visto que, com as intensas políticas públicas no cuidado da saúde com a implantação de Pontos de Saúde da Família (PSF) nas comunidades, o acesso a medicação farmacêutica teve grande aumento nos últimos anos (Soek; Mendonça, 2022).

Silva (2021) aponta que a interrupção na transmissão do conhecimento de benzer é um fator crítico para a descontinuidade dessa prática, uma vez que muitos dos conhecimentos tradicionais não estão sendo ensinados às novas gerações. Fernandes (2016) ressalta em seus estudos que o ato de benzer perpassa de geração em geração, não especificamente com as rezadeiras, ele está presente no ato dos pais benzerem seus filhos, dos líderes religiosos benzerem seus fiéis.

A benzedura pode ser caracterizada como uma atividade principalmente terapêutica, a qual se realiza através de uma relação dual – cliente e benzedor. Nessa relação, a benzedora ou benzedor exerce um papel de intermediação com o sagrado pela qual se tenta obter a cura, e essa cura terapêutica tem como processo principal, embora não exclusivo, o uso de algum tipo de prece (Quitana, 1999, p. 50).

Para Hoffmann-Horochovski (2012), o desaparecimento das benzedeadas mais velhas representa uma perda significativa de conhecimento e habilidades, uma vez que esses indivíduos são frequentemente os principais portadores dessa tradição. A morte dos praticantes idosos e a falta de interesse dos mais jovens, esse conhecimento não está sendo passado adiante de maneira eficaz.

Algo importante destacado por Borchardt e Colvero (2014) em relação a dificuldade de encontramos rezadeiras estar na questão do repasse do conhecimento pela oralidade que é uma forma de manter a tradição de certos conhecimentos e saberes apenas para quem se destina a transmissão, ou seja, é um conhecer partilhado apenas para um número limitado de pessoas.

Além disso, não há valorização das práticas tradicionais e culturais, especialmente entre as gerações mais jovens, que podem ver as práticas de benzer como antiquadas ou supersticiosas. Isso resulta em um menor interesse em aprender e continuar essas tradições. Muitos reconhecem como benzedeadas apenas as pessoas mais velhas, que já exercem o “ofício” desde cedo, devido aos anos de experiência com as rezas e ao respeito que a idade avançada inspira (Hoffmann-Horochovski, 2012).

Oliveira *et al.* (2019) afirmam que para obter reconhecimento social, essas terapeutas devem ter uma idade que garanta ao seu grupo um certo conhecimento, devem ser a voz da experiência. Assim, entende-se que quanto mais experiente na vida e no ofício, mais confiável e apta a benzedeadas estará para benzer as pessoas e livrá-las de suas mazelas. Ou seja, o reconhecimento social vem com uma idade que garanta ao seu grupo um certo saber, elas devem ser a voz da experiência.

Percebe-se que, com o passar do tempo, esses saberes deixaram de ser transmitidos e, à medida que os benzedeadas mais velhos foram falecendo, surgiram poucos interessados em dar continuidade ou ter coragem de praticar esse “ofício”. Contudo, atualmente, é difícil encontrar pessoas que pratiquem a arte de benzer como antigamente. Acredita-se que isso se deve à expansão dos postos de saúde que atendem pacientes nas comunidades rurais, ao preconceito existente contra as rezadeiras e à falta de interesse de muitas pessoas em recorrer aos saberes da tradição ancestral. Isso resultou na escassez dessa crença (Oliveira *et al.*, 2019).

Portanto, é preciso aprimorar, divulgar e fortalecer políticas públicas para resgatar e valorizar a cultura popular entre seus povos e realizar um esforço deliberado para documentar, valorizar e promover essas práticas, pois elas tendem a desaparecer caso não haja uma ação forte e atuante. Para Gomes (2022), a pouca divulgação e o reconhecimento limitado das práticas de benzer contribuem para a sua diminuição, pois sem visibilidade e valorização, essas tradições ficam relegadas ao esquecimento.

REFERÊNCIAS

AZEVEDO, G. X. **As benzedeadas na tecitura da cultura, religião e medicina popular.** Tese (Doutorado em Ciências da Religião) Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2017.

- AZEVEDO, G. X.; LEMOS, C. T. **As Benzedeadas na Tecitura da Cultura, Religião e Medicina**. Goiânia: Agbook, 2018.
- BORCHARDT, J.; COLVERO, R. B. A transmissão do ofício de benzer: uma análise em São Miguel das Missões-RS. **Revista Memorare**. v.1, n.3, p. 96-110, Ago./set., 2014.
- CALDAS, M. T.; ALVES, M. J. S.; MENEZES, A. A. Benzeção e busca de sentido: uma reflexão a partir das práticas das benzedeadas. **Revista de Cultura Teológica**. a. XXIV, n. 87, Jan./Jun., 2016.
- CÂMARA, Y. R.; FIALHO, L. M. F. O papel sanitário das rezadeiras brasileiras outrora e agora: ressignificações e continuidades. **EccoS – Revista Científica**, n. 59, p. e14185, 2021.
- CUNHA, C. G. **A Prática da benzedeadas: memória e tradição oral em terras mineiras**. Dissertação (Mestrado em Letras) - Universidade Federal de Ouro Preto, Mariana-MG, p. 169, 2018.
- EHRENREICH, B. **Bruxas, Parteiras e Enfermeiras**. Eua: The Feminist Press, 1973.
- FEITOSA, P. W. G., MOTA, V. G., MAIA, M. A. G., CONSTÂNCIO, Í. O., CORDEIRO, E.S., PINHEIRO, S. F. L. Experiências do observatório cariense de práticas em saúde popular: estudos sobre parteiras e benzedeadas. **Revista Extensão**. v. 4, n. 2, p. 182-189, 2020.
- FERNANDES, J. A. S. **Os Curandeiros no Sertão: um estudo da perspectiva religiosa com o cristianismo nas cidades de Brejo do Cruz /PB e Catolé do Rocha/PB**. 2016. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em História e Cultura Africana e Afro-brasileira), Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Caicó, 2016.
- GOMES, G. C. **Eu trabalho com a tradição: Um estudo decolonial e feminista sobre as narrativas das rezadeiras do município de Arcoverde – PE**. Tese (Doutorado em Psicologia) Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2022.
- HOFFMANN-HOROCHOVSKI, M.T. Velhas Benzedeadas. **Mediações –Revista de Ciências Sociais**, v. 17, n. 2, 2012
- LOYOLA, M. A. Médicos e curandeiros: conflito social e saúde. São Paulo: Difel, 1983.
- MOREIRA, N. M.; WOLLF, J. N. Entre águas, galhos e rosários: mulheres benzedeadas em Xaxim. **Cadernos do CEOM**, ano 14, n. 13, p. 157-182, jun. 2001.
- NASCIMENTO, D. G.; AYALA, M. I. N. As práticas orais das rezadeiras: um patrimônio imaterial presente na vida dos itabaianenses. **Nau Literária: crítica e teoria de literaturas**, v. 9, n.2, jan./jun., 2013.
- OLIVEIRA, E. C. S.; FIDÉLIS, C. R.; COSTA JÚNIOR, E. O.; SILVA, U. S.; LUNA, K. P. O. Rezadeiras da paraíba: etnografia de uma crença enraizada. **Revista Informação em Cultura**, Mossoró, RN, v.1, n. 2, p. 11-26, jul./dez. 2019.
- OLIVEIRA, Elda Rizzo. O que é benzeção. São Paulo: Brasiliense; 1985.
- PIMENTEL, C. M. S. Rezadeiras – Uma fé popular. **OPIS**, vol. 7, n. 8, jan./jun. 2007.
- QUINTANA, A. M. A ciência da benzedura: mau-olhado, simpatias e uma pitada de psicanálise. Bauru-SP : EDUSC, 1999.
- REGO, M. F. G. **Saberes tradicionais, práticas de benzimento e educação popular em saúde**. Dissertação (Mestrado em Psicologia) Universidade Federal de São João del-Rei, São João del-Rei, 2023.
- SANTOS, F. V. O Ofício das rezadeiras como patrimônio cultural: religiosidade e saberes de cura em Cruzeta, na região do Seridó Potiguar. **Revista CPC**, São Paulo, n. 8, p. 6-35, mai.-out. 2009.
- _____. O caso das rezadeiras evangélicas: uma breve reflexão sobre as práticas terapêuticas e a comunhão de crenças entre as rezadeiras de Cruzeta (RN). **Revista Eletrônica do Núcleo de Estudos e Pesquisa do Protestantismo (NEPP)**, v. 13, mai.-ago., 2007.
- SILVA, A. F. O papel das rezadeiras como protagonistas de práticas simbólicas culturais. **Revista Espaço Acadêmico**, v. 21, p. 31-43, 2021.
- SILVA, C. F.; ZANK, S. Entre a tradição e a modernidade: a relação entre as benzedeadas e as plantas

- medicinais em um centro urbano no sul do Brasil. *Ethnobotany Research and Applications*, v. 23, p. 1–12, 2022.
- SILVA, C. S. **Rezadeiras: guardiãs da memória**. IN: V ENCONTRO DE ESTUDOS MULTIDISCIPLINARES EM CULTURA, 15-17 mai. 2009, Salvador: Faculdade de Comunicação/UFBA, 2009.
- SILVA, M. C.; FARINHA, A. C. As benzedeadas e a renovação carismática católica: o surgimento da benzedeadas renovada. *Revista Brasileira de História das Religiões*. ANPUH, Ano V, n. 13, Maio 2012. 1983-2850
- SILVA, R. G. **Saberes tradicionais de benzedeadas e os processos educativos da EJA**. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2022.
- SILVA, V.A.G. As benzedeadas tradicionais de Curitiba: identificação e análises. *Revista Relegens Thréskeia*, v. 1, n. 1, p. 144-157, 2012.
- SOEK, F. J.; MENDONÇA, F. Benzedeadas/os, bem-estar e socioespacialidade. *Hygeia*. v. 18, p. 303–312, 2022.
- SOUSA, M. C.; QUEIROZ, G. S.; MORAIS, M. G. G.; ALBUQUERQUE, L. T. C.; MALHEIRO, D. R.; OLIVEIRA, C. D. M. Cura pela fé: as benzedeadas do cariri cearense. *Revista Multidisciplinar e de Psicologia*. v. 14, n. 54, p. 323-332, fev., 2021.
- ZARBATO, J. A. M. **Patrimônio histórico-cultural imaterial e a educação patrimonial: entrelaçando saberes da história regional e memória**. ANAIS DO IX SEMINÁRIO NACIONAL DO CENTRO DE MEMÓRIA – Memória e histórias locais: esquecimento, diversidades culturais e identidades. Campinas, 2019.

A CULTURA LOCAL NO AMBIENTE ESCOLAR: DISCUSSÕES E POSSIBILIDADES

Estefânia Laryssa Lopes de Matos Araújo¹⁵

Fernando Barbosa da Silva¹⁶

Liriana Santos Ferreira da Silva¹⁷

O estudo de uma cultura revela sempre o sentimento de pertencimento dos envolvidos, trazendo à tona os vínculos existentes da relação entre o sujeito e a sua origem. Dentro do contexto de sala de aula, esse estudo apresenta várias possibilidades de trabalho, uma vez que aproxima a realidade dos alunos ao seu ambiente escolar, indo além do conhecimento científico proporcionado pela escola, trazendo vivências significativas no processo de ensino e aprendizagem.

Ao se estudar a cultura de um povo, aprendemos não apenas sobre os costumes daquela região, mas acompanhamos a construção identitária da população estudada. É interessante ressaltar que a cultura está intrinsecamente ligada às emoções. Quando falamos de algo que foi vivenciado no nosso cotidiano, desde criança, aquilo tem um poder afetivo considerável, pois é através dessa vivência que por vezes construímos nossa identidade.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) que orienta a educação nacional do Brasil visa a formação humana integral e a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva (Brasil, 2018). O trabalho relacionado à cultura presente na BNCC tem como objetivo engajar os alunos em aulas que proporcionem aos estudantes momentos de apresentações, discussões e interdisciplinaridade. Segundo Santo et. al (2020, p.104), “construir uma sociedade inclusiva é construir uma sociedade que reconheça, valorize e respeite as diferenças existentes. A escola, como locus de diversidade, precisa trabalhar na conscientização acerca da pluralidade existente.” Dessa forma, entendemos que a discussão sobre diferentes culturas no contexto escolar é imprescindível para a construção de uma sociedade igualitária.

Sendo assim, nos debruçamos para conhecer e explorar melhor a manifestação cultural

¹⁵ Mestre pelo Programa de Pós-Graduação em Formação de Professores (PPGFP) e graduada em Letras, com habilitação em Língua Inglesa, pela Universidade Estadual da Paraíba (2014). Atualmente, atua como professora de Língua Inglesa no Colégio Imaculada Conceição – CIC Damas, no contexto de ensino bilíngue. É coordenadora do Programa Bilíngue do Instituto de Pedagogia Natural (Escola Casinha de Brinquedo) e também leciona Língua Inglesa na Educação de Jovens e Adultos (EJA) no SESC Centro, em Campina Grande (PB). Seus interesses de pesquisa incluem bilinguismo, neurociência, cognição e inclusão social. E-mail:estefannialopes@gmail.com

¹⁶ Graduado em Licenciatura em letras espanhol pela Universidade Estadual da Paraíba (UEPB). Professor substituto na Universidade Estadual da Paraíba (UEPB). Tem experiência na área de Letras, com ênfase em Línguas Estrangeiras Modernas. É especialista em Linguagens, suas Tecnologias e o Mundo do Trabalho pelo Centro de Educação Aberta e a Distância da Universidade Federal do Piauí (UFPI). É Pós-intercambista do Programa Ganhe o Mundo (PGM), contendo certificados de espanhol em níveis, iniciante, básico 1, básico 2 e pré-intermediário 1. Possui áreas de atuações/pesquisas em: Ensino de Língua Espanhola como LE; Linguística Aplicada e Estudos Culturais. E-mail: professor.fernando.barbosa.silva@gmail.com

¹⁷ Graduada em Letras-Português pela Universidade Estadual da Paraíba (UEPB) em 2022. Graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual da Paraíba (UEPB) e pós-graduanda em Linguística Aplicada ao Ensino de Línguas pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS). E-mail:liriana.silva@aluno.uepb.edu.br

da vaquejada que será apresentada nesta cartografia. As cidades escolhidas para a realização do trabalho foram as cidades de Surubim e Casinha, situadas no estado de Pernambuco. A escolha se deu devido à cultura local da região que se apoia na vaquejada como fonte de renda das famílias, elemento esportivo e diversão para todos os habitantes das cidades, sejam eles praticantes ou apenas espectadores da vaquejada.

O presente trabalho tem como objetivo discutir como as manifestações culturais locais são relevantes para o contexto escolar e refletir como a cultura local pode ser trabalhada em sala de aula. Apresentaremos algumas sugestões de como diferentes culturas podem ser contempladas na educação escolar de forma significativa, apresentando como é importante pensar no currículo como algo processual baseado em experiências. Acreditamos também que a relação entre o conhecimento cultural e a vivência escolar, proporciona aos estudantes diálogos, motivação, conhecimento e compreensão das diferenças dos indivíduos.

Para integrar e visualizar o trabalho em sala de aula, ou seja, mostrar que a utilização da cultura pode ser um elemento facilitador na aprendizagem dos alunos, será necessário a utilização de materiais que abordem ideias sobre o tema exposto e que tragam informações necessárias para o desenvolvimento do aluno. Assim, neste trabalho, serão apresentadas possibilidades de abordagens de estudo culturais para serem aplicadas em sala de aula, prestigiando e valorizando o passo a passo do aluno. No próximo tópico apresentaremos algumas discussões e conceitos sobre cultura.

A seguir, o trabalho está organizado da seguinte forma; a princípio, serão elencadas algumas discussões e conceitos sobre cultura de um modo geral. Na sequência, é apresentado, alguns conceitos sobre a cultura do local. Por fim, mais especificamente, sobre a cultura local no âmbito escolar, destacando também, possibilidades de abordagem.

CULTURA: CONCEITOS E DISCUSSÕES

Definir cultura é considerar perspectivas e realidades muito diversas. A linguagem popular utiliza de um modo, a filosofia de outro e nas ciências sociais pode-se encontrar múltiplas definições (CANCLINI, 1984). Tomando como base essa definição, podemos dizer que a cultura em si é um elemento simbólico com fenômenos classificáveis que distingue diversos costumes e que é transmitida através dos descendentes ao longo do tempo, tendo em si, inúmeras possibilidades para ser distinguida.

A cultura desempenha um papel fundamental na formação e desenvolvimento das sociedades ao longo da história. Ela molda nossa identidade coletiva, influencia nossas crenças, valores, comportamentos e expressões artísticas. À medida que a sociedade evolui, a cultura também se transforma, adaptando-se às mudanças sociais, políticas, econômicas e tecnológicas.

No mundo globalizado e interconectado em que vivemos atualmente, a cultura ganha um novo significado. A expansão das tecnologias de comunicação e transporte possibilitou uma maior interação entre diferentes grupos culturais, resultando em um intenso processo de troca

e hibridização cultural. Esse fenômeno, conhecido como globalização cultural, trouxe consigo uma série de desafios e oportunidades para as sociedades contemporâneas.

Na visão de Carneiro (2016, p 18) são vários os aspectos que a palavra cultura pode assumir, a depender do foco que se pretenda discutir, do local a que se refere e também a história social e individual de cada indivíduo. No entanto, mesmo diante dessa globalização, a cultura continua sendo uma força poderosa que molda as identidades individuais e coletivas.

Cada grupo étnico, região geográfica e comunidade possui suas próprias tradições, costumes, rituais e formas de expressão cultural. Essa diversidade cultural é um dos pilares da riqueza humana, fornecendo um panorama fascinante de perspectivas e experiências únicas.

A cultura é o que permite o ser humano atuar em intervenção ao meio em que vive. A carga genética da humanidade, não faz as sociedades distintas, e sim o que confere sem caráter original a cada sociedade, porém, tal originalidade é susceptível a submissão de princípios aceitos universalmente, que podem ser transformados e modelados, conforme os interesses de cada período histórico (CUCHE, 1999).

Além disso, a cultura está intrinsecamente ligada a questões sociais e políticas. Ela pode ser uma ferramenta para a resistência e o ativismo, oferecendo uma voz aos grupos marginalizados e promovendo a inclusão social. Ao mesmo tempo, a cultura pode ser usada como um instrumento de dominação e controle, reforçando estereótipos, preconceitos e desigualdades.

A cultura é transmitida de geração em geração, porém, atua como um produto de construção histórica, sempre se renovando e reconstruindo, a partir da interação dos indivíduos com o meio e as relações as quais, infelizmente, são desiguais. (CORRENT, 2022, p. 60).

Nas palavras de Carvalho (2006) a cultura pode ser criada de duas formas, normas e crenças podem surgir a partir do modo como os membros de um grupo respondem a um incidente crítico, sendo que o conjunto de comportamentos, estabelecendo assim, a norma que, por sua vez, pode tornar-se a crença e depois um pressuposto dos mesmos padrões.

No âmbito econômico, a cultura desempenha um papel crucial na indústria criativa e no turismo. A produção cultural, como música, cinema, arte e literatura, tornou-se um setor lucrativo, impulsionando o crescimento econômico e gerando empregos. Além disso, o turismo cultural atrai visitantes de todo o mundo, promovendo a troca cultural e o desenvolvimento local.

A cultura perpetua-se e reproduz-se através da socialização dos membros que entram no grupo. Apesar do objetivo da socialização ser a perpetuação da cultura, o processo tem efeitos uniformes, os sujeitos respondem diferenciadamente ao mesmo tratamento e podem ser hipotéticas de diferentes combinações e estratégias para produzir resultados na organização (CARVALHO, 2006).

Segundo Santos (2017) cultura corresponde a um conjunto de hábitos e costumes construídos socialmente, que fornece traços de identidades, incentivando a diferenciação dos demais diversos grupos sociais. No decorrer do tempo, esses grupos podem sofrer modificações em uma dinâmica constante, promovida por detalhes internos e externos.

No entanto, a cultura também enfrenta desafios e ameaças na sociedade contemporânea. A

homogeneização cultural, o consumismo desenfreado e a influência da mídia de massa podem resultar na perda de identidade cultural e na descaracterização das tradições. A preservação e revitalização das culturas tradicionais se tornam, portanto, uma preocupação urgente.

APONTAMENTOS SOBRE CULTURA LOCAL

A cultura local se expressa de diversas formas, sendo as expressões artísticas uma das mais significativas. Através da arte, como pintura, escultura, música, dança e teatro, os valores e as narrativas culturais são transmitidos. Valorizar e apoiar os artistas locais é fundamental para manter viva a cena artística e estimular a criatividade dentro da comunidade.

Desse modo, a valorização da cultura local contribui para o fortalecimento da identidade de uma comunidade. Quando os indivíduos se reconhecem em sua cultura e tradições, sentem-se mais conectados e orgulhosos de suas raízes. Isso promove um senso de pertencimento, cooperação e respeito mútuo entre os membros da comunidade.

Além disso, temos o turismo cultural que desempenha um papel importante na promoção da cultura local. Ao visitar uma região, os turistas têm a oportunidade de experimentar as tradições locais, interagir com a comunidade e aprender sobre sua história. Portanto, de forma sustentável pode contribuir para o desenvolvimento econômico das comunidades, ao mesmo tempo em que respeita e preserva suas práticas culturais.

A educação desempenha um papel fundamental na valorização da cultura local, ao incluir a cultura local nos currículos escolares e promover a conscientização sobre sua importância, estamos capacitando as gerações futuras a valorizar e respeitar a diversidade cultural. Além disso, é necessário promover eventos culturais, palestras e oficinas que permitam às pessoas conhecerem e se envolverem com a cultura local.

REFLEXÕES SOBRE CULTURA LOCAL NO AMBIENTE ESCOLAR

A cultura local e a educação são duas áreas que estão intimamente ligadas. Isso ocorre porque a cultura de uma região influencia fortemente o ensino que é oferecido neste lugar. Por sua vez, a educação visa a formação integral do ser humano, abrangendo o desenvolvimento intelectual, físico, moral, social e emocional.

Discutir sobre a inserção da cultura em sala de aula vai ao encontro da promoção de práticas emancipadoras ao público aluno, discutindo e valorizando a inserção de culturas que estão presentes no contexto do discente em suas realidades fora da escola. Carrano (2008) afirma que o que ocorre, na maioria das vezes, é uma incomunicabilidade entre os sujeitos escolares, em que se concretiza na ausência de atividades culturais e do reconhecimento do contexto cultural do aluno na escola.

Tendo em vista a relevância da inserção da cultura no contexto escolar, cabe à escola envolver e, conseqüentemente, inserir o aluno e sua realidade cultural dentro da sala de aula, ocasionando a promoção de aprendizagens e saberes significativos para o público discente,

enxergando sua realidade direcionada para o seu ambiente de aprendizagem escolar.

Segundo Carrano (2008, p. 185), “estar atento para os grupos de identidade com os quais os jovens se identificam ou dos quais fazem parte ativamente torna-se condição para o entendimento dos sentidos do agir dos alunos”. Desse modo, o interesse e reconhecimento do contexto cultural do discente permite que eles deixem de ser percebidos e visualizados apenas como alunos e passem a ser enxergados a partir de identidades específicas que remetem às sociabilidades que se originam no exterior da instituição escolar (CARRANO, 2008).

Abordando sobre a história local, os alunos passam a compreender que a realidade histórica de sua localidade não está isolada no mundo, mas é parte do processo histórico deste. Aprendem a valorizar as múltiplas identidades culturais e sociais as quais estão expostos, respeitando-as. (ASSIS, BELLÉ e BOSCO, 2013). Esse processo de inserção promove, por exemplo, a socialização, a solidariedade e o respeito, tanto entre os alunos e suas relações, como também em suas relações com as diversidades culturais que podem ser visualizadas.

Ao se discutir sobre o que deve ser visualizado em sala de aula, não se pode excluir os documentos que orientam o ensino básico. São a partir deles que o ensino é proposto, visualizado e posto em prática. De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998), “é cada vez mais forte o reconhecimento de que a diversidade étnica, regional e cultural continuam a exercer um papel crucial e de que é no âmbito do Estado/Nação que a cidadania pode ser exercida “(BRASIL, 1998, p. 16). Ainda, sobre cultura, o documento elenca que

A ampla gama de conhecimentos construídos no ambiente escolar ganham sentido quando há interação contínua e permanente entre o saber escolar e os demais saberes, entre o que o aluno aprende na escola e o que ele traz para a escola. O relacionamento contínuo e flexível com a comunidade favorece a compreensão dos fatores políticos, sociais, culturais e psicológicos que se expressam no ambiente escolar. (BRASIL, 1998, p. 43)

Tal assertiva reafirma acerca das reflexões positivas que o direcionamento cultural do aluno pode proporcionar no seu desenvolvimento crítico e reflexivo em sala de aula. Sobre o posicionamento da escola frente a essa inserção, esse documento também afirma que

É fundamental que a escola assuma a valorização da cultura de seu próprio grupo e, ao mesmo tempo, busque ultrapassar seus limites, propiciando às crianças e aos jovens pertencentes aos diferentes grupos sociais o acesso ao saber, tanto no que diz respeito aos conhecimentos socialmente relevantes da cultura brasileira no âmbito nacional e regional como no que faz parte do patrimônio universal da humanidade. (BRASIL, 1998, p. 43)

Essa assertiva permite o reconhecimento do discente como contemplado de vivências sociais e o coloca em uma posição de sujeito/cidadão, possuinte de conhecimentos construídos no ambiente social extra escola. Essa concepção é de grande relevância, tendo em vista as experiências fora da escola que os estudantes vivenciam sendo (re)conhecidas e compartilhadas com outros colegas, permitindo e valorizando o seu saber.

Além dos pressupostos citados anteriormente de um documento parametrizador, também se observa orientações de atividades culturais em sala de aula normatizadas pela Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018). O documento, que também é organizado a partir de competências que devem ser desenvolvidas pelos alunos, destaca na competência da educação básica 1, 3 e 6, que o aluno deve

1. Valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo (...) cultural (...) para entender e explicar a realidade, continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva;
3. Valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, e também participar de práticas diversificadas da produção artístico-cultural.;
6. Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo (...).

Com isso, percebe-se o direcionamento do trabalho com a cultura sendo citado como relevante no âmbito maior, a educação básica de um modo geral. É importante destacar que, sendo elencado para toda a educação básica, a cultura deve ser pensada para todos os componentes curriculares, embora sendo relacionada, na maioria das vezes, para a área de humanas. Nesse caso, é necessário pensar, de que forma pensar a cultura local nas diferentes disciplinas da escola?

A CULTURA LOCAL ATRAVÉS DOS GÊNEROS TEXTUAIS

Uma possibilidade de abordagem é o tratamento das atividades culturais específicas através de gêneros textuais que materializam cada cultura, tendo em vista a elencar aprendizagens diversas sobre elas. Conceituando, gêneros textuais são textos materializados encontrados no cotidiano, que apresentam características sociocomunicativas estabelecidas por conteúdos, propriedades funcionais, estilo e composição característica (MARCUSCHI, 2003). Sendo encontrados socialmente com diversos assuntos, os diversos gêneros materializam os conhecimentos culturais, também.

Outra sugestão corresponde ao uso de literatura de cordel, uma vez que é uma forma literária popular que faz parte da cultura brasileira, especialmente nas regiões Nordeste e Norte do país. Com suas rimas e métricas características, o cordel conta histórias do cotidiano, lendas,

romances e críticas sociais. Ao abordar o cordel em sala de aula, os professores podem resgatar, valorizar a voz de um povo e suas crenças, como também, estimular a leitura e escrita, a interdisciplinaridade e por fim, a imaginação e criatividade.

Em letras de músicas, brincadeiras infantis, em narrativas e na literatura de como um todo, filmes, video clips, propagandas e publicidades, gêneros textuais diversos de um modo geral, encontram-se aspectos culturais que podem/devem ser destacados e inseridos em sala de aula, cabe a criatividade e no interesse no trabalho do docente.

Somos rodeados de gêneros textuais, assim como também somos rodeados de elementos culturais, essa relação e junção é possível e é relevante de ser destacada para trabalho e reflexão do direcionamento cultural no âmbito da educação básica, permitindo o trabalho mais dinâmico do professor e uma aprendizagem mais significativa e de valorização por parte do aluno.

A CULTURA INDÍGENA NO AMBIENTE ESCOLAR

Uma outra possibilidade envolvendo a cultura no contexto de sala de aula é a realização de trabalhos relacionados à cultura indígena. Ao longo dos anos, a representação do indígena foi apresentada de forma equivocada nas escolas, anunciando-o como alguém sem acesso à comunicação, que vive isolado em um lugar distante, apenas com o contato com a natureza. Isso é perceptível na mídia, nas escolas, nas músicas ou filmes, mostrando uma visão distorcida do indígena, diferente da realidade. Dentro dessa perspectiva, torna-se essencial abordar a cultura indígena no contexto de sala de aula, como forma de combater a desinformação e gerar o conhecimento sobre uma cultura que talvez seja desconhecida para os alunos.

Sendo assim, é evidente a urgência nas escolas em adquirir conhecimento sobre a cultura indígena, bem como suas tradições e ensinamentos. Segundo Jecupé (2020, p.14),

Em essência, o índio é um ser humano que teceu e desenvolveu a sua cultura e civilização intimamente ligado à natureza. A partir dela elaborou tecnologias, teologias, cosmologias, sociedades, que nasceram e desenvolveram de experiências, vivências e interações com a floresta, o cerrado, os rios, as montanhas e as respectivas vidas dos reinos animal, mineral e vegetal.

Como vimos na citação anterior, há uma conexão com a natureza que é muito importante para o indígena, e essa conexão pode ser explorada pelos alunos e professores. Perguntas como: de que forma é essa relação do indígena com a natureza? Como se dá essas interações? Qual a organização dessa sociedade? Podem nortear discussões na sala de aula e despertar a curiosidade dos alunos. Além disso, essas discussões, podem também aguçar o desejo de pesquisas.

Diariamente, estamos em contato com a cultura indígena, seja através dos nomes de cidades, nomes de ruas, plantas, animais, lendas, entre outros aspectos que são encontrados em nos-

so cotidiano, e isso torna fácil relacionar o conteúdo estudado, no caso, a cultura indígena, com a realidade dos alunos. Um outro aspecto importante é a organização do espaço escolar com elementos que remetem aos ensinamentos da cultura indígena, como: experiências sensoriais com os elementos da natureza que são tão importantes para os índios, brincadeiras indígenas que é comum em nossa sociedade, ensinar o respeito à diversidade e a realização de aulas de campo são formas de engajar os alunos na cultura estudada e proporcionar um aprendizado significativo aos estudantes.

A CULTURA VAQUEIRA E A CULTURA JUNINA NO AMBIENTE ESCOLAR: COMO TRABALHAR EM SALA DE AULA?

A vaquejada é um elemento cultural, mas também é considerada como um esporte. Conhecida particularmente em todo o território brasileiro e tradicionalmente na região nordestina, traz consigo uma forma de prestigiar e valorizar as raízes culturais da localidade, sendo assim, podemos perceber que algumas cidades locais enaltecem e cultivam essa festividade cultural.

Tendo em vista a valorização e admiração da vaquejada na cidade, podemos perceber que esse evento não é remetido somente como uma prática de diversão, mas sim como algo de sustentabilidade, isso porque muitas famílias possuem e conseguem sua renda através da vaquejada. Por isso é de suma importância dar visibilidade e reconhecimento a essa prática cultural e econômica.

Evidencia-se, portanto que a cultura vaqueira, assim como tantas outras culturas populares traz junto com a sua historicidade de tradição e alicerçada em crenças, religiosidade e saberes extremamente valiosos que são transmitidos de geração pra geração, valores que devem ser aproveitados no ambiente escolar de forma que venha contribuir não apenas para enriquecimento do saber local, mas também nacional. (GIRÃO; MONTEIRO, 2019, p. 860).

Assim, abordamos também a importância da vaquejada no ambiente escolar, pois ela se caracteriza como uma identidade cultural e histórica, na qual se iguala às origens e tradições da localidade. Logo, podemos destacá-la como um símbolo de suma importância, pois ela possui um intuito de não trazer somente diversão, mas sim, prevenção, conhecimento e valorização da cultura local como fonte de estudos.

Uma outra cultura bastante popular e que também pode ser levada para sala de aula, é a cultura Junina, uma festividade tradicional que acontece durante o mês de junho e que traz consigo diversos elementos representativos da cultura local. Os espetáculos juninos são reconhecidos em todo Brasil, porém se destaca especialmente no Nordeste. Por isso, para Morigi (2005) a festa de São João é um evento importantíssimo para cultura, pois consegue reunir diversos

elementos diferenciados que constituem a cultura nordestina e sintetiza várias manifestações dispersas no interior do imaginário social da cultura regional.

A princípio, essa cultura está baseada e relacionada aos aspectos tradicionais e populares da região, sendo visíveis através de apresentações como, danças, músicas, comidas típicas, bebidas, costumes etc. Sendo assim, seria possível trazer para sala de aula não somente uma forma de ensinar e aprender cultura, mas sim, poderia ser utilizado diversos elementos culturais.

As festas juninas eram símbolos tradicionais em países como Espanha e Portugal, mas ao decorrer dos tempos foi trazida para o Brasil e, contudo, hoje é uma das festividades mais populares e reconhecidas, assim como outras demais culturas que foram trasladadas de um local a outro, trazendo consigo representatividades e costumes daquele local fixo.

No Brasil, a festa junina foi adquirindo diversas influências culturais, e hoje em dia, transmite uma mistura de outras culturas. Com isso, cada região possui a sua própria maneira de comemorar, pois ali depositam suas tradições e costumes locais, embora, todas as festas possuam comidas, bebidas, símbolos etc.

A festa junina, sem dúvida, condensa em torno de si uma série de elementos da cultura local e regional na qual se ancora a tradição nordestina e o seu imaginário. Essa colagem de imagens, sons, ritmos, crenças, valores, representações, práticas e manifestações, teias significativas que o imaginário social abriga juntamente com outros elementos, é proveniente de várias raízes, nem sempre de fácil discernimento e identificação das fontes de suas origens. (MORIGI, p. 3).

Como exposto anteriormente pelo autor, a festa junina entrelaça diversos fatores encontrados na cultura local e regional. Portanto, pode ser levado para sala de aula diversos elementos que podem ser trabalhados como algo didático e proveitoso para a aprendizagem e desenvolvimento do aluno com a sua cultura.

Para trabalhar uma cultura em sala de aula, o professor deve ter em mente que diante de sua exposição pode surgir alguns desafios como, o aluno não gostar de tal cultura ou até mesmo atos preconceituosos com ela, e para isso o professor deve estar preparado para buscar soluções e métodos que forneçam interesses dos alunos com o assunto que será exposto.

Seguindo um esquema apresentado pela autora Castro; Yague (2003), na qual ela demonstra uma forma de prepararmos os alunos antes de levarmos em prática as atividades elaboradas, fazendo com que eles se familiarizem com o conteúdo e que da mesma forma compreendam o que se pede para ser realizado.

O primeiro passo que a autora destaca é a “pré-audição”, onde iremos trazer uma amostra do que será trabalhado em sala de aula, utilizaremos como exemplo o uso de uma música, onde o professor disponibiliza ferramentas necessárias para que o aluno conheça um pouco da

música, do cantor, do que se trata etc. Em seguida partiremos para o passo número dois, que é o momento de “audição”, onde os alunos já terão um conhecimento básico sobre a música e com isso se tornará mais fácil o seu desenvolvimento, nesse momento de audição, o professor irá pôr em prática um aprofundamento na atividade, logo disponibilizará a letra da música para que os alunos a escutem e acompanhem junto a ele cada aspecto encontrado. Por fim, a autora traz o momento de “pós-audição”, que é aquele momento em que o professor irá pôr em prática a atividade que foi exigida, pois o aluno ao seguir toda essa trajetória estará ciente e terá um alto nível de conhecimento e poderá realizar com mais facilidade a atividade exigida.

Vale lembrar que, existem diversas formas de trabalhar com cultura em sala de aula, como por exemplo, através de uma roda de conversa, de uma produção textual, leitura e interpretação ou até mesmo com a utilização de dramatização ou teatrinho.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo deste trabalho, buscamos refletir sobre a importância, valorização e utilização da cultura como um elemento didático, pois utilizá-la no ensino é um caminho ao qual nos permite diversas explorações com a vivência extra escolar do estudante, sendo assim o aluno em sala de aula terá um bom desenvolvimento. Desse modo, estudar e aprender através da cultura é algo muito eficaz e proveitoso.

Logo, podemos refletir que, ao utilizarmos uma determinada cultura em sala de aula como uma ferramenta didática, podemos perceber que ela desperta um interesse e uma visão mais ampla do alunado no seu desenvolvimento, pois é a partir dessa prática que surge um nível mais elevado ao conhecimento e respeito com os diversos saberes.

Não podemos negar que a utilização da cultura local no ambiente escolar contribui de forma positiva na educação, pois o professor tem à disposição vários recursos positivos que podem ser desenvolvidos em sala de aula, fazendo com que o aluno conheça e aprenda sobre a cultura encontrada em sua localidade. E a partir disso, ele poderá refletir sobre a necessidade de respeito e conhecimento com as diferentes culturas presentes socialmente.

Em conclusão, conseguimos absorver a importância da cultura local como recurso didático para o desenvolvimento e aprendizagem do aluno. Este trabalho busca identificar e mostrar alguns elementos culturais que podem ser levados para sala de aula e como podem ser trabalhados. Logo, o professor terá um material que o ajudará a trabalhar de forma significativa e eficaz.

REFERÊNCIAS

- ASSIS, Elizabete Xavier de; BELLÉ, Kássia; BOSCO, Vânia Dilma. **O ensino da história local e sua importância**. UNIVALI. REDIVI- revista de divulgação interdisciplinar do núcleo de licenciaturas, 2013.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Brasília, 2018.
- BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs)**. Língua Portuguesa. Ensino Fundamental.

- Terceiro e quarto ciclos. Brasília. MEC/SEF, 1998.
- CANCLINI, Néstor García. **Cultura y sociedad: una introducción**. 1984.
- CARNEIRO, Maria Valdirene Oliveira. **A cultura local em sala de aula: O repente como elemento motivacional e identitário para as práticas de letramento**. Universidade estadual de Feira de Santana, 2016.
- CARVALHO, Renato Gil Gomes. **Cultura global e contextos locais: a escola como instituição possuidora de cultura própria**. Revista Iberoamericana de Educación ISSN: 1681-5653, 2006.
- CASTRO YAGÜE, Mercedes. **Música y canciones en la clase de ELE**. Memória de Máster. Universidad Antonio Nebrija. Enero 2003.
- CORRENT, Nikolas. A noção de cultura pela perspectiva de Denys Cuhe e Marshall Sahlins. **Revista Café com sociologia**, v 11, janeiro/dezembro, 2022.
- CUCHE, Denys. **A noção de cultura nas ciências sociais**. Bauru: EDUSC, 1999.
- GIRÃO, Lúcia de Fátima Nogueira; MONTEIRO, José Ricardo dos Santos. **Resgate antropológico da cultura do vaqueiro no ensino fundamental no município de Morada Nova - Ceará**. Id on Line Rev. Mult. Psic. v. 13, nº 46, p. 856-880, 2019 - ISSN 1981-1179.
- JECUPÉ, Kaka Werá. **A terra dos mil povos: história indígena brasileira contada por um índio**. Ed. Peirópolis, 4ª edição. São Paulo, 2020.
- MARCUSCHI, L. A. **Da fala para a escrita: atividade de retextualização**. 4ª. ed. São Paulo: Cortez, 2003.
- MORIGI, Valdir Jose. **Mídia, Identidade Cultural Nordestina: festa junina como expressão**. intexto, Porto Alegre: UFRGS. v. 1, nº 12, p. 1-13, janeiro/junho 2005.
- SANTOS, Anyla Laise et al. As temáticas identidade, cultura e diferenças nas práticas pedagógicas à luz da BNCC e do currículo de Pernambuco. **Currículo e Docência**, Recife, v. 2, n. 2, p. 102-118, 2020.
- SANTOS, Manoel Silva dos. **A importância cultural e econômica da vaquejada e a relevância do seu reconhecimento como patrimônio cultural e imaterial do Brasil**. Monografia (Bacharelado em economia)- Faculdade de ciência econômica Santana Ipanema. Universidade Federal de Alagoas. Alagoas, p 53, 2017.

O OFÍCIO DE REZADEIRAS NA PARAÍBA: DAS VEREDAS TEMPORAIS AOS SABERES QUE CURAM

*Ewerton Rafael Raimundo Gomes*¹⁸

*Patrícia da Silva Souza*¹⁹

*Patricia Cristina de Aragão*²⁰

Neste artigo, pretendemos discutir sobre o ofício das rezadeiras como guardiãs do sagrado, práticas de rituais de reza e benzeduras, que, através da fé dos indivíduos nos rituais, podem obter cura para os males físicos e espirituais, perpassando séculos de tradição popular ou “medicina popular”, saberes estes que curam a alma e o corpo. Bem como, evidenciar a importância de preservação desse ofício como parte do Patrimônio Cultural e Imaterial do país, sobretudo, nas práticas das benzeduras no Estado da Paraíba.

A historicidade das práticas das rezadeiras está imbuída do conhecimento das plantas e saberes medicinais, que entrelaçam a cultura dos povos indígenas e africanos. A sabedoria popular no trato com as ervas e nas orações está entrelaçada às religiões que já existiam no território brasileiro e se disseminaram a partir do momento que os povos africanos adentraram no país, na forma de escravizados e da tradição católica, em que todos eram “obrigados” a seguir no processo de colonização.

Deste modo, discutiremos, sobre a historicidade, práticas e conceituações do ofício das rezadeiras na região do estado da Paraíba, especificamente, no ambiente rural do município de Queimadas, através de entrevistas com mulheres que exercem tal ofício. Isso, na busca de compreender a relevância das rezadeiras dentro da sociedade paraibana e brasileira, bem como a importância das crenças da população e que, aos poucos, tais rituais estão cada vez mais escassos nas ambiências da sociedade paraibana e, conseqüentemente, brasileira.

¹⁸ Mestre pelo Programa de Pós-Graduação em Formação de Professores - PPGFP da Universidade Estadual da Paraíba - UEPB. Graduado em História pela Universidade Estadual da Paraíba - UEPB.

E-mail: ewertonrafael08@gmail.com

¹⁹ Professora Efetiva nos Municípios de Queimadas e Pocinhos-PB. Graduada em Pedagogia-UEPB; Especialista em Orientação e Supervisão Educacional- FIP; Mestra em Pós-Graduação em Formação de Professores. Membro dos grupos de Pesquisa; História, Ensino e Cultura e, Tecnologias, Educação, Mídias e Artes-GPTEMA, na linha de Infância, Juventude e Mídias, vinculados ao CNPq e à Universidade Estadual da Paraíba-UEPB.

E-mail: pipatricia278@gmail.com

²⁰ Possui Graduação em Psicologia pela Universidade Estadual da Paraíba (1989), Graduação em História pela Universidade Federal da Paraíba (1990), Mestrado em Economia pela Universidade Federal da Paraíba (2001) e Doutorado em Educação pela Universidade Federal da Paraíba (2007). Pós-Doutorado em História pela Universidade Federal de Campina Grande PPGH UFCG . Atualmente é professora titular da Universidade Estadual da Paraíba, atuando no curso de História, no Mestrado Profissional em Formação de Professores e no Mestrado de Serviço Social. Tem experiência na área de História e Educação, com ênfase em Ensino de História prática pedagógica e Formação de Professor. Atuando principalmente nos seguintes temas: Cultura Juvenil, História e Cultura Afro-Brasileira, Literatura de Cordel, Interculturalidade, ensino de história, História da Educação, Migrações, Formação de Professor e Educação do campo. É Membro do Núcleo de Estudos Afro-Brasileiro e Indígena Neabi - UEPB campus I da Universidade Estadual da Paraíba. Membro do IPEASA - Instituto de Pesquisa em Estudos Culturais e Ambientais Sustentáveis da Amazônia. Anped - Associação Nacional de Pós-Graduação em Pesquisa. E-mail: patriciaaragao@servidor.uepb.edu.br

Para tanto, debruçamo-nos nos estudos de Figueiredo (2021), Lima (2015), e Oliveira *et al.* (2019), para compreendermos a importância das práticas das rezadeiras, da religiosidade dos ligados à tríade que compuseram a população brasileira, bem como, a pertença destas práticas se fazerem pertença ao patrimônio cultural e “imaterial” brasileiro, de acordo com Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN).

O Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN) enquadra a prática das rezadeiras ou benzedouras, que curam através das rezas de orações e benzeduras de mato, como patrimônio cultural e imaterial. Isso porque refletem a prática social da ancestralidade milenar dos povos africanos e indígenas no nosso país. Na definição e documentação sobre materialização de patrimonialização, práticas como “ofícios”, “saberes”, “práticas” são representatividades sociais com as quais uma comunidade convive cotidianamente no contexto social.

Comungam da relevância das práticas das rezas, benzeduras e trato com ervas medicinais, o Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN) – por meio do Decreto nº 3.551, de 04 de agosto de 2000 – e a Constituição Federal de 1988 – em seus artigos 215 e 216 –, considerando-as como “conhecimentos enraizados nos cotidianos das comunidades, com saberes, expressões de religiosidade e manifestações praticadas pelo povo” (IPHAN, 2000).

Dessa maneira, as rezadeiras ou benzedouras enquadram-se como parte do patrimônio brasileiro, visto que perpassam suas memórias de cura, benzedura e reza, de maneira milenar, perpetuando-se no cenário brasileiro. Neste trabalho, portanto, debruçamo-nos nas ambiências do estado da Paraíba, pertencente à Região Nordeste do país.

AS PRÁTICAS DAS REZADEIRAS: DESVELANDO SENTIDOS, CONCEITOS E SIGNIFICADOS DO OFÍCIO DA REZA

Para a realização deste trabalho, realizamos duas entrevistas com rezadeiras: na zona rural da cidade de Queimadas-PB (Sítios Zé Velho e Pedra do Sino). As entrevistas foram feitas de modo presencial e o *locus* das entrevistas foram delimitados a partir de onde os autores possuem domicílio, de modo que ficaram estabelecidos o município de Queimadas na Paraíba.

É mister ressaltar que, sem que isso fosse uma pretensão inicial, conseguimos o contato e o aceite da rezadeira que possui mais de 70 anos de idade, mas que não deixa de realizar a prática, revela-nos a rezadeira que: “-*Esse dom foi Deus quem me deu, e só paro quando Ele mandar ou me levar desse mundo*” (Entrevistada Dona Segredo da noite, sítio zé-velho-Queimadas-PB, 2023).

Em se tratando de rezadeiras, estamos diante de mulheres consideradas guardiãs do sagrado, pessoas que carregam consigo rituais de rezas e benzeduras, que se inserem como técnicas alternativas para tratamentos de males físicos e espirituais, também presentes na medicina popular.

Acerca dessa temática, Oliveira *et al.* (2019), ressaltam que devemos entender que uma grande parcela desse público faz parte do catolicismo popular e que, mesmo que sejam praticantes da reli-

gião católica, as suas ações não condizem com suas exigências. Portanto, para compreendermos as rezadeiras e seus saberes entrelaçados como o catolicismo popular, bem como o sincretismo religioso, é imprescindível compreendermos as suas origens através da História do Brasil.

Por isso, devemos partir do entendimento acerca das mulheres latinas no contexto do Brasil Colônia, com o intuito de entendermos sobre este grupo de pessoas e suas práticas nos dias de hoje. Essas mulheres, desde o período colonial brasileiro, têm as suas práticas atreladas ao conhecimento da natureza e do próprio corpo feminino, de onde parte a construção de tais saberes mágicos e místicos. A partir disso, é inevitável associar estes saberes à influência das práticas dos povos indígenas brasileiros, das crenças dos povos africanos que vieram para o Brasil na condição de escravizados, bem como a de cristãos europeus.

No que se diz respeito às práticas religiosas dos povos indígenas e africanos, que eram proibidas pela igreja católica e pelos colonizadores em si, o sincretismo religioso surge como forma de camuflagem destas práticas e saberes que são marginalizados e proibidos na sociedade brasileira em questão, principalmente o culto aos Orixás e guias, que passam assim a ter associações com santos cristãos. Essa associação perdura até os dias atuais, o que pode ser confirmado nas falas das rezadeiras que foram entrevistadas, como segue:

Ah, na hora da reza, eu rezo, aí eu peço ao Divino Pai Eterno, Santo Expedito, Nossa Senhora de Fátima, Nossa Senhora das Graças, qualquer santo que eu quiser eu, na hora da reza eu tou me lembrando, eu tou pedindo... (DONA JASMIM, REZADEIRA, SÍTIO PEDRA DO SINO - QUEIMADAS-PB, 2023).

Voltando o nosso olhar para o estado da Paraíba, percebemos que as mulheres rezadeiras estão presentes, tanto nos centros urbanos, como também nos interiores. É válido destacar que seus saberes estão sendo perdidos e um dos fatores que contribui com isso é o fato de as novas gerações não se apegarem ou não sentirem interesse diante desses saberes e conhecimentos populares. Logo, mesmo que ainda existam rezadeiras na configuração atual de sociedade, é muito difícil encontrá-las, e mesmo que sejam localizadas, devido à sua idade, muitas não mais praticam a arte e o ofício da reza.

Retornando aos aspectos históricos, ressaltamos, que, com o analfabetismo de grande parte das populações da América Portuguesa, o que dificultava a leitura da bíblia, houve a junção de culturas de grupos sociais diferentes (indígenas, africanos e europeus), principalmente dos indígenas e europeus, pois como já mencionado, os africanos aqui estavam enquanto mão-de-obra escravizada. Isso fazia com que o sincretismo religioso se realizasse como forma de adaptação de culturas e religiões no Brasil Colônia, como também no Brasil Império.

Assim, o catolicismo popular nasce destas táticas de hibridismo e sincretismo religioso, em que os saberes afro-indígenas se entrelaçam com os santos e dogmas católicos, como estratégia para manutenção de suas crenças e rituais religiosos, de forma mais “popular”. Corrobora

isso o discurso de Figueiredo (2021, p. 17), ao afirmar que

As práticas de povos indígenas, africanos e até mesmo judeus em solo brasileiro foram encaradas como folclóricas, e as concepções estabelecidas, na verdade possuíam o intuito de controlar aqueles povos que representavam perigo de revolta ou resistência. Os conhecimentos que foram sendo adquiridos com as ervas e as rezas aos santos comuns a esse catolicismo popular fizeram da mulher na colônia uma espécie de médica informal.

Neste catolicismo popular, imbuído de conhecimentos de religiões de matrizes africanas e indígenas, em que os santos ganhavam destaque essencial para manutenção de tais práticas, as mulheres pobres se apropriaram dessa vertente religiosa, vindo a tratar os santos como grandes guias espirituais. A partir disso, eles ganham espaço em suas casas, onde se percebe que todas as características desta religiosidade passam a ser “folclorizadas”, justamente como forma de manipular grupos sociais que demonstram resistência contra o poder vigente, como complementa Figueiredo (2021).

A prática das rezadeiras e suas benzeduras compreendidas popularmente como medicina popular secular, herança essa imbuída da sabedoria e ancestralidade afro-indígena, e posteriormente, as orações do catolicismo. Dessa maneira, a prática frequente de sincretismo religioso, como adição e união de vários rituais em um única reza ou benzedura. Como corrobora, (Sales, 2008, p. 268).

As formas utilizadas pelas rezadeiras apresentam basicamente dois caracteres: as orações de proteção e de intuito curativo [...] Dentro do grupo terapêutico temos as rezas que destinam o caráter de cura diretamente a entidade religiosa e as que revelam a figura da rezadeira como intermediária para o fim dos males e as palavras sem apelo católico declarado.

Estas mulheres carregam consigo uma sensibilidade sobre os problemas de suas comunidades, para além do ato de rezar, estabelecendo relações de empatia e alteridade com as pessoas de suas localidades, o que é confirmado por Lima (2015, p. 1), ao afirmar que

[...] no cotidiano daquele povo há sujeitos (mulheres) que promovem o bemestar do outro através do diálogo inter-religioso e na elaboração da crença/fé. As rezadeiras e curandeiras que interagem como os elementos do sagrado e da chamada mãe-natureza e a sua relação com outras religiões presentes no povo.

Através das suas relações com a natureza, utilizam-se também de plantas e ervas para rezarem, recitando orações e suplicando pela cura de dores físicas e espirituais, as quais, segundo Almeida e Filho (2021) são conhecidas como etnociências. A prática da reza e benzedura com ramos e orações, na maioria das vezes, envolvida com a religião católica professada pelas rezadeiras, lança um olhar de sincretismo com as matrizes indígenas e africanas, principalmente, em detrimento ao trato com as ervas medicinais diante de uma diversidade de doenças espirituais e corporais.

Por sua vez, a prática de rituais de cura com banhos, chás e misturas de ervas emergem da cultura milenar afro-indígena que curam e salvam corpos e alma de quem procura as rezas. Tais rituais vão de um banho morno com a folha da colônia até a mistura de ervas para curar desde uma dor de cabeça até doenças inflamatórias nas diversas partes do corpo. Esse é um outro ponto que também resistiu ao tempo, ao passo em que se percebe enquanto elementos dessa prática, conforme o fragmento das fala da rezadeira entrevistada que segue:

Aprendi com minha mãe. Sempre as plantas esteve comigo e com minha família. O uso de chá é frequente para a cura das doenças. A gente do sítio sempre utiliza de plantas (DONA SEGREDO DA NOITE, REZADEIRA DA ZONA RURAL, SÍTIO ZÉ VELHO, QUEIMADAS-PB, 2023).

Neste ritual, a performance configura-se uma forma de construir uma “relação identitária e comunicacional”, conforme Silva e Pacheco (2011), capaz de fazer crer, de provocar emoções e, através das histórias ou das orações, estimular sensações que reafirmam o poder das práticas que exercem. Nesse sentido, falar das rezadeiras é dialogar sobre um grupo social permeado por simbolismos e que em muito representa as culturas que vivenciamos enquanto povo brasileiro, numa manifestação de saberes que são passados de geração a geração. Ajudam-nos nessa reflexão Oliveira *et al.* (2019, p. 23), ao nos apresentar que

O universo das rezadeiras é rico em simbologias e ritos culturais arraigados, suas falas perpassaram o tempo e revelaram em gestos e súplicas a importância do ofício de rezadeira para a história e expressão cultural do povo brasileiro. Falar de benzedoras/rezadeiras é se debruçar pelos saberes da tradição, pela cultura imaterial que vive e é atual em comunidades por todo o país.

A história ainda aponta que os saberes místicos e de cura que são conhecidos e praticados por tais mulheres são também enxergados como uma medicina simples e popular. A partir daí, tanto a igreja católica como os cientistas começam a perseguir estas mulheres e sua medicina erudita e popular. Tal confronto aponta-se em direção oposta à medicina científica e aos dogmas religiosos da igreja católica, até por serem consideradas agentes do divino, que carregavam consigo uma força do sagrado em suas orações e no uso de ervas. Ainda nos dias atuais a prática

de tomar chás ou infusões com fins terapêuticos se insere nos cotidianos sociais, como se pode perceber na fala da entrevistada:

Indico e faço uso de muitos chás: erva-cidreira, endro, capim-santo (para ficar mais calmo e dormir); dor de cabeça: coloca a folha da colônia na cabeça com chapéu abafando; e banhos de alfazema para purificar (DONA SEGREDO DA NOITE, REZADEIRA DA ZONA RURAL, SÍTIO ZÉ VELHO, QUEIMADAS-PB, 2023).

Em se tratando do local de suas rezas, associado aos demais elementos do ritual, na maioria das vezes, elas são realizadas em seus quintais, ou em espaços onde se encontra uma quantidade considerável de plantas e árvores. Acerca disso, Figueiredo (2021) afirmam que: "As palavras, os ramos, as encenações, os espaços físicos como os quintais e hortinhas, são parte das estratégias a que as rezadeiras recorrem para reforçar sua validade e identidade enquanto mulheres de fé e agentes de cura".

Assim, as rezadeiras carregam consigo uma carga cultural vasta, imbuída de misticismo e simbologias ritualísticas e religiosas que em muito contribuem para a riqueza cultural do Brasil. No país, a tradição oral em muito contribui para a manutenção da prática destas mulheres, mesmo que, por vezes, este grupo social não disponha de espaços nas culturas escolares ou na educação formal. Essas mulheres são consideradas iletradas frente aos sistemas pedagógicos, diante da transmissão de seus conhecimentos. Confrontando tal pensamento, Faundez (1989, p. 214) afirma que

Um povo iletrado não é um povo ignorante. O conhecimento que acumulou por meio da produção de sua vida social se transmite fundamentalmente através da oralidade e da ação. (...) De um lado se ignora – e, em muitos casos, se nega – a oralidade como meio privilegiado de expressão comunicativa e, de outro, se ignora e se nega o conhecimento acumulado e transmitido através da oralidade.

Desta forma, para que seus saberes e conhecimentos sejam preservados, as práticas das rezadeiras acabam passando de mãe para filha, de mãe para filho ou para algum outro familiar. Assim, percebemos que suas rezas, preces, plantas, ervas, crenças e símbolos são passados de geração em geração, o que contribui para a manutenção e preservação de suas identidades culturais. Nesse sentido o com Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN), define em seu site patrimônio Imaterial como:

Os bens culturais de natureza imaterial dizem respeito àquelas práticas e domínios da vida social que se manifestam em saberes, ofícios e modos de fazer; celebrações; formas de expressão cênicas, plásticas, musicais ou lúdicas; e nos lugares (como mercados, feiras e santuários que abrigam práticas culturais coletivas).

Desta maneira, o ofício das rezadeiras enquadra-se dentro do Patrimônio cultural imaterial, fazendo parte do contexto cultural brasileiro durante séculos, com prática de cura. Através da oralidade, apresenta grande eficácia de disseminação, permitindo que as práticas culturais destas mulheres continuem preservadas em nossa sociedade, sendo estas, então, guardiãs de suas memórias sociais.

Como representantes e guardiãs das memórias da ancestralidade afro-indígena, considerado como patrimônio cultural e imaterial brasileiro, as práticas das rezas, curas e benzeduras configuram-se como práticas alicerçadas como “dom natural”. Cada pessoa sente um desejo inexplicável do ofício desta prática, a qual representa a simbologia da ancestralidade no trato com a espiritualidade humana. Diante disso, ressaltamos que tais processos necessitam de respeitar os contextos em que se desenvolvem, o que pode ser melhor compreendido a partir das declarações das entrevistas a esse respeito:

[...] meus menino, às vezes, diz ‘mainha, eu quero que a senhora me ensine’... eu digo: eu num vou ensinar a ninguém... cada cá faça que nem eu fiz, procure, mas eu num vou ensinar, não... porque as reza, essas reza assim pra olhado, eu num posso ensinar a uma mulher, posso ensinar a você... é de mulher pra homi e de homi pra mulher (DONA JASMIM, REZADEIRA DA ZONA RURAL, , REZADEIRA, SÍTIO PEDRA DO SINO, QUEIMADAS-PB, 2023) ”.

Através da oralidade também são encontrados os simbolismos das rezadeiras, por meio dos quais, desde o começo, se estabelece uma relação empática, manifestada pela preocupação com as pessoas que rodeiam. Por meio disso, vê-se estabelecer o processo de cura e reza, começando desde as trocas com ela e a pessoa que vai ser rezada, passando pelas perguntas que são feitas, sobre como a pessoa está, como vai a família, até chegar na identificação do que está sentindo.

A espiritualidade está presente não somente através das orações e da prática de reza com os ramos, mas também nos olhares fixos, olhos nos olhos, numa humanidade empática para o enfrentamento das problemáticas dos indivíduos que as procuram, demonstração essa, da ancestralidade afro-indígena, que as revelam com mentoras do conhecimento e líderes das comunidades, guardiãs da fé e cura.

Desta forma, iniciam-se os seus rituais, sentindo as energias das pessoas através do ato da fala, bem como utilizando plantas ou ervas que auxiliam na concretização dos ritos. Nas

entrevistas com as rezadeiras, isso ficou nítido, como podemos depreender dos fragmentos a seguir, desde a fé até os modos de acolhimento:

Eu acho que é [...] você, você diz assim: ‘me reze, né?’... aí eu rezo, aí você... eu rezo com amor e você tá com tanta fé que ali ele se cura só pela sua fé... você tá com fé na minha reza, primeiramente, Deus; segundo, na minha reza... (DONA JASMIM, REZADEIRA, SÍTIO PEDRA DO SINO - QUEIMADAS-PB, 2023) .

Desta forma, as suas identidades comunitárias de empatia e de religiosidade sempre são invocadas em seus atos, preces e nas suas culturas. Existe aí uma relação, por meio da qual as emoções das pessoas que as procuram são evocadas em um sentimento de fé, de crença na reza e nos saberes destas mulheres e, por conseguinte, no quanto contribuem para sua melhora, quer em torno de sua saúde física, quer mental, provocando, assim, o bem-estar do outro.

Percebemos, por fim, que através das relações com o divino e a natureza, as práticas de cura e fé das rezadeiras perpassam o ato da fala, por meio do qual a medicina popular desenvolvida por estas mulheres se configura em um tratamento terapêutico empírico que é feito pelo outro, para o outro, que se preocupa com a saúde corporal e espiritual, e que ao mesmo tempo, não cobra por agradecimentos ou pagamentos, seja este em dinheiro ou outros materiais. Desse modo, compreendemos o respeito com a prática das rezas, o entrelace do Divino e sagrado. As práticas que evocam o Divino e a utilização das ervas para curas de enfermidades, tradições seculares revelam-se a presença da ancestralidade em meio a contemporaneidade. Em concordância, (Rodrigues; Aragão, 2020, p.331), pontua que:

O ofício da reza enquanto manifestação popular, dentro do que compreendemos a vastidão do que vem a ser popular, nos convida a perceber que essas tradições possuem ritos importantes e por mais que esteja no âmbito de estudos folclóricos, quando introduzimos essa prática como objeto histórico, conseguimos entender que a cultura popular circula nossa sociedade, e está presente no cotidiano. Sendo assim, cabe olhar para o ofício de rezador/benzedeira como uma tradição cabível dessa análise, e que sua reza, objeto principal de seu trabalho, possui papel fundamental para entendermos da dimensão da sua prática cultural.

Além de pertencer a tradição oral e prática medicina popular, o ofício da rezadeira/ benzedura acontece com a triangulação de elementos essenciais: a rezadeira o rezado e a palavra que cura. Esses elementos são essenciais para efetivação do rito, sobretudo, ter a fé nas orações e uso de ervas medicinais indicadas pelo as rezadeiras “oraculo da cura milenar”. Tais saberes e

fazerem repercute dentro do cenário popular como prática de cura utilizada por várias gerações, configurando-se como medicina milenar.

Dessa maneira, entrevista foi estruturada e organizada em 14 perguntas, cujas temáticas abordaram: o tempo em que as entrevistadas exercem o ofício; como se iniciou; se houve influência de outras rezadeiras ou outros rezadores; qual o público que atendem; a importância do trabalho em si e para a comunidade onde atuam; se elas já ensinaram o ofício para *outrem*; Perguntas sobre a religião e fé; os elementos utilizados (ervas, plantas, dentre outros); recomendações delas para com as pessoas que são rezadas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerando o objetivo deste estudo e, pretendemos discutir sobre o ofício das rezadeiras como guardiãs do sagrado, práticas de rituais de reza e benzeduras, que, através da fé dos indivíduos nos rituais, podem obter cura para os males físicos e espirituais. Constatamos não só sua existência, como também, a utilização das comunidades atuais da prática da benzedura e a crença de curas dos males do corpo e da alma. Desse modo, constatamos o quanto viva é ainda a cultura do ofício de Rezadeiras e Rezadores, embora haja indícios fortes de sua escassez nos dias atuais.

Ressaltamos também sua importância na sociedade contemporânea, onde só vem a demonstrar a importância da interação do presente, com o passado e na ressignificação do futuro. É o permear da junção da ancestralidade a partir da prática das benzeduras. Configura-se com medicina milenar escassa que aos poucos podem dissipadas pela desvalorização social e não-perpetuação da prática pelas as comunidades ancestrais.

Tal ofício condiz com rezas que curam, entrelaçado ao sincretismo religioso e utilização de ervas que ajudam como alternativa de medicina popular, curando o corpo e alma de crianças, jovens, adultos e idosos. Portanto, as rezadeiras são guardiãs da ancestralidade afro-indígena que estão em suas práticas de rezadeiras e benzeduras cunhadas de orações que curam o corpo e alma das pessoas que as procuram de diferentes religiões, pois veem como uma medicina popular.

Nesse sentido, o presente estudo proporcionou-nos um encontro com o sagrado presente nas vidas doadas e alcançadas através das rezas, da fé, do sagrado, da concretude da alteridade presentes nestas ações. As falas das rezadeiras em diálogo com a fundamentação teórica aqui empreendida permitem-nos depreender o quanto a cultura e suas vivências promovem saberes e saberes-fazerem. Os impactos sociais que tais práticas promovem são substanciais e necessários.

Compreendemos, por fim, que estes e outros fatos fazem com o ofício das rezadeiras na Paraíba possa ser considerado como patrimônio cultural e imaterial de acordo o IPHAN (Instituto Patrimônio Histórico Artístico Nacional), bem como nos artigos 215 e 216 da Constituição Federal de 1988. Isso porque, remete-nos à prática de memória da ancestralidade e do modo de viver e conviver de diferentes comunidades e municípios espalhadas pelo o Estado da Paraíba, demandando diferentes olhares das entidades governamentais, para que o ofício das rezadeiras não seja extinto.

Outrossim, o papel social da comunidade na preservação da prática milenar, sobretudo,

na preservação e reverberação da história popular como ciência, uma vez que, dialoga com a história, cultura e memória de uma sociedade em qual fazemos parte.

REFERÊNCIAS

- ACSELRAD, H. **Cartografias sociais e território**. Rio de Janeiro: UFRJ/IPPUR/ETTERN, 2008.
- ALMEIDA, A. W. B. de. Nova cartografia social: territorialidades específicas e politização da consciência das fronteiras. In: ALMEIDA, A. W. B. de.; FARIAS JÚNIOR, E. de A.: **Povos e comunidades tradicionais: nova cartografia social**. Manaus: UEA Edições, 2013. P. 157-173.
- ALMEIDA, G. S.; PEROVANO FILHO, N. Identidade ética e etnociência nas práticas de rezadeiras. **Revista ODEERE**, v. 6, n. 2, p. 79-95, 2021.
- BRASIL. **Decreto nº 3.551, de 04 de agosto de 2000**. Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN). Disponível em: <https://bit.ly/46MrTCd>. Acesso em: 15 mai. 2023.
- FAUNDEZ, A. **Oralidade e Escrita**, São Paulo: Paz e terra, 1989.
- FIGUEIREDO, R. S. S. **Identidade e representação nas práticas de mulheres rezadeiras – memórias das artes de curar**. 2021. 33f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em História) - Universidade Estadual da Paraíba, Campina Grande, 2021.
- LIMA, W. M. **Rezadeiras e curandeiras: no diálogo (ético)interreligioso nas tradições do povo indígena Pankaiwka**. Recife, PE. Anais do II Simpósio Nordeste da ABHR. Universidade Federal de Pernambuco, 2015, p.01-08.
- OLIVEIRA, E. C. S.; FIDÉLIS, C. R.; COSTA JÚNIOR, E. O.; SILVA, U. S.; LUNA, K. P. O. Rezadeiras da Paraíba: etnografia de uma crença enraizada. **Revista Informação em Cultura**, v. 1, n. 2, p. 11-26, 31 dez. 2019. Disponível em: <https://bit.ly/3crqmVP>. Acesso em: 15 mai. 2023.
- RODRIGUES, F.; DE ARAGÃO, P. **Vozes que curam e vozes que narram: o ritual de cura na voz da Rezadeira Nazaré**. Escritas do Tempo, v. 2, n. 4, p. 324-339, 30 jun. 2020.
- SALES, Cristiane Maria Pimentel. **Rezadeiras: uma fé popular**. Ceará: OPSIS, 2007.

SABERES E FAZERES DA EXPERIÊNCIA NA CULTURA DA PESCA NO SEMIÁRIDO PARAIBANO

Carlos Kleber Sobral Corlett
Janice Barbosa de Medeiros²¹

A pesca é uma das atividades de subsistência mais antigas da história da humanidade, tendo a pesca artesanal como destaque por ser uma atividade tradicional, onde vai sendo repassada de pai para filho, o que acaba, acreditamos, proporcionando um acúmulo de conhecimentos próprios aos saberes e fazeres dessa ação. Sendo assim, este artigo intitulado: “Saberes e fazeres da experiência na cultura da pesca no semiárido paraibano”, teve como objetivo geral: Identificar os conhecimentos da pesca na Colônia de Pescadores Z 27 em Soledade, PB.

Mesmo sem conhecer o que era uma cartografia social, em nossos estudos, aprendemos que essa proposta funciona como uma ferramenta para intervenção baseada no trabalho de identificação de categorias, variáveis e indicadores, a fim de proporcionar um primeiro passo de organizar da informação.

Alguns dos motivos que nos levaram a escolher uma colônia de pescadores foi o fato de ser um grupo social de povos de comunidade tradicional próxima a nós e querermos conhecer os saberes e fazeres da pesca no semiárido paraibano.

Para essa produção, alguns autores referenciaram nossa discussão, inclusive, acerca da conceituação da nossa proposta de trabalho. Dentre eles, destacamos: Acselrad; Gorayeb; Matos; Moreira, dentre outros.

Realizamos alguns estudos bibliográficos sobre a conceituação de Pesca Artesanal e Cartografia Social, além de nos reunirmos virtualmente para elaborarmos algumas questões que foram aplicadas aos pescadores, visitas e entrevistas com alguns filiados da colônia Z 27, inclusive, com o presidente da mesma.

Essa pesquisa deu-se num primeiro momento através de levantamentos bibliográficos e estudos acerca do tema citado e do próprio instrumento de trabalho, já que é a primeira vez que construímos uma produção científica dessa magnitude. Num segundo momento, foram elaboradas questões e desenvolvidas entrevistas com três (03) pescadores, em que procurou-se entender, principalmente, como surgiu a colônia de pescadores Z 27, algumas características deles, como se organizam enquanto grupo social, os locais onde desenvolvem as atividades da pesca, se esses saberes e fazeres da experiência da pesca são repassados de pai para filhos e se recebem algum incentivo do governo ou algum órgão e/ou entidade privada. Após as entrevistas, realizamos a sistematização e análise dos dados que culminaram com este trabalho,

²¹ Pedagoga, especialista em Metodologia do Ensino da Educação Básica; Supervisão e Orientação Escolar; Gestão Escolar. Professora efetiva da Rede Municipal de Ensino - Cubati - PB, atuando na equipe pedagógica e técnica da Secretaria Municipal de Educação e como Articuladora Municipal do Compromisso Nacional Criança alfabetizada. E-mail: barbosa.janice29@gmail.com

importante para nós, pois, levamos em consideração a nossa interação e troca de conhecimentos com os pescadores da colônia, lócus de nossa pesquisa.

Este artigo está organizado em três seções, na 1ª seção iniciaremos com uma discussão acerca do nosso objeto de estudo e sua historiografia; Na 2ª seção apresentaremos o que nos motivou a escolher esse tema e os materiais e método utilizados para produção desse artigo. Na 3ª e última seção realizaremos as discussões e análises das entrevistas realizadas com os pescadores, seguidas pelas considerações finais e referências bibliográficas.

SITUANDO GEOGRAFICAMENTE NOSSO OBJETO DE ESTUDO

Soledade é um município que está situado no estado da Paraíba, na microrregião do Curimataú Ocidental, incluído na área geográfica do semiárido paraibano, tendo uma população de 13.968 pessoas, segundo o censo de 2022. Limita-se ao Norte com o Município de São Vicente do Seridó, ao Leste com os Municípios de Olivedos e Pocinhos, ao Oeste com o Município de Juazeirinho e ao Sul com os Municípios de Gurjão e Boa Vista, apresentando uma extensão territorial de 631,96 km. Sua localização está às margens da BR – 230.

É nesse município que encontramos e está situada a Colônia de Pescadores Antônio Inácio de Lima, a Z 27. Essa colônia está localizada próxima ao açude de Soledade - PB, também conhecido como Açude do Estado, inaugurado em fevereiro de 1933, foi construído objetivando aumentar a disponibilidade de água para abastecimento, com medida de combate a escassez de água na região.

A colônia Z 27 é um grupo social de povos e comunidade tradicional. Entendemos, conforme o Decreto nº 6.040, de 7 de fevereiro de 2007 que institui a política nacional de desenvolvimento sustentável dos povos e comunidades tradicionais, que

Povos e comunidades tradicionais são grupos culturalmente diferenciados e que se reconhecem como tais, que possuem formas próprias de organização social, que ocupam e usam territórios e recursos naturais como condição para sua reprodução cultural, social, religiosa, ancestral e econômica, utilizando conhecimentos, inovações e práticas gerados e transmitidos pela tradição. (INCISO I DO ART. 3º DO DECRETO 6.040 / 2007).

Dessa maneira, compreendemos essas pessoas organizadas numa colônia de pescadores como um grupo social culturalmente diferenciado com identidade própria, utilizando seu território e os recursos naturais que têm acesso para manutenção de seus saberes e fazeres relacionados a pesca.

A colônia de pescadores, atualmente, é uma espécie de sindicato dos profissionais trabalhadores da pesca artesanal. Por isso, são autônomas e independentes. Mas, precisam ser filiadas em suas respectivas federações estaduais de pesca como também essas federações precisam garantir os direitos dos seus representantes, de estarem filiados na Confederação Nacional dos Pescadores. Porém, nem sempre foi assim. Inicialmente a eles não foi permitida a identificação

de uma categoria profissional, daí não poderem participar de sindicatos. A regulamentação de sua atividade era ligada ao Ministério da Agricultura ou Ministério da Marinha. Algo que começou a ser modificado com a promulgação da Constituição Federal de 1988, quando as colônias de pesca começaram a ter autonomia semelhante ao sindicato dos trabalhadores rurais.

Sendo assim, essas colônias passaram a ser uma forma desses indivíduos de comunidades tradicionais se organizarem, tendo em vista, que elas são uma referência no tocante a elaboração de projetos e a representação no poder público. Entretanto, acreditamos, com base em nossos estudos e pesquisas que, esse meio de coletividade enfrenta muitas dificuldades, mesmo depois de seus trâmites legais realizados para sua criação.

Acerca dessas dificuldades, sobretudo, de natureza organizacional, estrutural e relacional, podemos citar: a autogestão por dificuldades na obtenção de recursos financeiros, causando vários problemas de reposição de material, de pessoas, manutenção da sede da colônia, implantação de novas tecnologias de trabalho, dentre outras.

Ainda hoje, os pescadores filiados em colônias de pescadores, infelizmente, são considerados indivíduos marginalizados na sociedade, onde pouquíssimos deles são vistos, inclusive, pelos poderes públicos que são responsáveis por mecanismos de apoio para os praticantes da pesca artesanal. As colônias de pescadores no Brasil, foram instituídas em 1919, desde sua instituição vêm sendo uma forma de organização econômica e política de pescadores tradicionais.

As primeiras colônias de pescadores do Brasil foram fundadas a partir de 1919, e foi levado a cabo pela Marinha de Guerra. Dois grandes fatores contribuíram para essa investida do Estado: primeiro, o país começou o século XX importando peixes, apesar de possuir um vasto litoral e uma diversidade de águas interiores; segundo, após a primeira guerra mundial, aumentou o interesse do Estado em defender a costa brasileira. O discurso instituído para fundar as colônias baseou-se na defesa nacional, pois ninguém melhor do que os pescadores, empiricamente conhecera os “segredos” do mar. O lema adotado pela Marinha para a fundação das colônias de pescadores foi: Pátria e Dever, evidenciando o pensamento positivista. (MORAES, 2001).

No ano de 1920 foi criada a Confederação dos Pescadores do Brasil,

No processo de “conquista” da confiança dos pescadores, o Estado prestou serviços gratuitos em embarcações, doou redes, ofereceu serviços de saúde, além de ter criado algumas escolas para os filhos dos pescadores, denominadas de Escoteiros do Mar, com finalidade de militarização e treinamento para os jovens, além do cultivo ao civismo. (IDEM, 2001).

Identificamos aqui, que as primeiras colônias do nosso país tinham incentivo por parte do poder público, que investia nas mesmas por dois grandes motivos: 1º a importação do peixe e 2º a defesa do litoral brasileiro após a 1ª guerra mundial.

Percebemos que, enquanto atendia os interesses do Estado, os pescadores foram organizados estrategicamente em colônias, com um atendimento assistencial e paternalista por parte do governo a fim de conquistá-los para fazer uso dos seus conhecimentos acerca das regiões marítimas, em caso de guerra. Até escola para os filhos dos pescadores foram criadas com o objetivo de militarização, treinamento e cultivo do civismo entre os jovens.

A pesca artesanal é tão importante que, praticada em pequena escala, é uma atividade de produção de alimentos. Os povos de comunidades tradicionais, como a Colônia de Pescadores Z 27, por exemplo, subsistem dessa atividade, obtendo dela sua principal fonte de renda.

[...] a pesca artesanal passa a beneficiar comunidades litorâneas e ribeirinhas ao disponibilizar atividades geradoras de renda potencializando assim o desenvolvimento não só social devido a contribuição para a diversidade cultural destas comunidades, como também no setor econômico onde assume um papel de destaque para regiões semiáridas do nordeste brasileiro, elevando a produção em até 12x mais que a pesca industrial (DIEGUES, 1993).

Com base no exposto, identificamos que a atividade da pesca beneficia os povos de comunidades tradicionais que a praticam. Visto que, elas se desenvolvem, principalmente, nos aspectos sociais e econômicos, inclusive e com destaque, para as regiões semiáridas do nordeste brasileiro.

Portanto, a pesca artesanal é capaz de manter os saberes e fazeres dessa atividade que é repassada de pai para filho e diversos postos de trabalhos no regime da economia familiar, contribuindo para o sustento de muitos associados, que também estão vulneráveis. Além de ajudar esse grupo social a defender seu território.

O QUE NOS MOTIVOU A ESCOLHER ESTE TEMA?

Sendo aluno/a especiais do Mestrado em Formação de Professores da UEPB, matriculado/a no Componente Curricular Culturas, Diversidade e Educação, ministrado pela Professora Dra. Patrícia Cristina de Aragão, tivemos e estamos tendo a oportunidade de “des” construir e “re” construir conceitos, que através das bibliografias indicadas pela docente, estudadas por nós e discutidas em nossos encontros, acabaram ampliando nossos conhecimentos. Tratando-se de cultura, por exemplo, vimos e aprendemos, segundo (THOMPSON, 1998; BARTH, 2000 apud MATOS, Cleide Carvalho de. Et al, 2021, p. 406) que,

Cultura, no sentido antropológico, pode ser interpretada como um conceito que abarca tradições, simbolismo, cosmovisões, crenças, experiências, saberes, modos de ser e estar no mundo, de cada povo e em cada contexto histórico. Não consiste, portanto, em um sistema universal, ao contrário, configura-se como um sistema de referências e significações heterogêneas.

Assim, o conceito de cultura não se restringe apenas a um sistema único, mas a um sistema de sentidos e significados diversos e ao mesmo tempo específicos, transformados com frequência pelos grupos sociais quando entram em contato com outros grupos sociais.

Nosso país possui uma grande extensão territorial e geográfica, por isso, possui uma variedade de climas, paisagens, biomas, povos, culturas, lugares, hábitos, etc. Daí, ser um país multicultural, formado por diversos povos que contribuíram e contribuem para/com a formação de nossa identidade. Porém, no nosso cotidiano, em nossa prática docente, sabemos que temos muitas regionalidades, saberes e fazeres de povos de comunidades tradicionais e que essas não são consideradas e contempladas pelo currículo escolar.

Para Moreira e Candau (2007, p. 22), o currículo “[...] constitui um dispositivo em que se concentram as relações entre a sociedade e escola; entre os saberes e as práticas socialmente construídas e os conhecimentos escolares”. Assim, os autores concebem o conhecimento escolar como uma etapa própria da educação em que sua produção dar-se-á através das relações de poder. Ou seja, o currículo necessita ser repensado pelos /as educadores/ as partindo de seus discursos, sobretudo, pedagógicos, em seu processo de construção.

A conceituação de currículo expressa por Oliveira (2012) apud Gonçalves & Rosa (2021, p.137) nos dá embasamento para isso, quando diz:

[...] a noção de currículo, especialmente os currículos *pensados praticados* (OLIVEIRA, 2012) nos cotidianos escolares, é muito mais ampla do que os temas ou conteúdos postos. [...] Consiste no reflexo da imensa diversidade cultural dos funcionários, professores e alunos; bem como das conjunturas e interesses sociais, econômicos e, até mesmo, políticos que integram o próprio ambiente acadêmico. Assim sendo, o currículo é criado e reinventado, diariamente, assimilando práticas e eliminando aspectos; revelando, dessa forma, possibilidades até então inimagináveis.

Assim, a interação entre os indivíduos que estão na sociedade e, principalmente, pertencem ao cotidiano escolar, precisa ampliar sua realidade por meio de novas formas de participação social, muitas vezes, esquecidas, o que acaba contribuindo para exclusão desses sujeitos.

Portanto, o que nos motivou a escolher essa temática, foi o desejo de poder trabalhar com um grupo social de povos de uma comunidade tradicional, no caso específico, de pescadores, e conhecer os saberes e fazeres da sua experiência na pesca no semiárido paraibano. Também por

nos sentirmos desafiados a construir uma cartografia social, já que nunca tínhamos ouvido falar ou construído um documento dessa natureza.

MATERIAIS E MÉTODO UTILIZADO NA PRODUÇÃO DESSE ARTIGO

Conforme ASCELRAD (2010), a Cartografia Social surgiu no final do século XX, juntamente com as representações cartográficas que passaram a contemplar a participação de populações locais nos processos de produção de mapas, sendo que essa nova forma de mapeamento envolvia, e ainda envolve, agências governamentais, organizações não governamentais, povos e comunidades tradicionais como indígenas e quilombolas, cooperação internacional, fundações privadas, universidades, dentre outros. Para Costa (2010, p. 5),

Cartografia Social é uma proposta conceitual e metodológica que permite construir um conhecimento integral de um “território”, utilizando instrumentos técnicos e vivenciais. Trata-se de uma ferramenta de planificação e transformação social que permite uma construção do conhecimento a partir da participação e do compromisso social, possibilitando a sua transformação. Reconhece na pesquisa, que o conhecimento é essencialmente um produto social e se constrói num processo de relação, convivência e intercâmbio com os outros (entre seres sociais) e destes com a natureza. A metodologia para a sua realização possui fundamentos conceituais da pesquisa-ação participativa baseados no território como elemento fundamental da metodologia e tem demonstrado grande ajuda e importância no diagnóstico participativo.

Partindo dessa compreensão, identificamos a cartografia social como um ramo do conhecimento cartográfico que surge na modernidade como uma metodologia participativa e social, objetivando propiciar possibilidades para dar poder, visibilidade, vez e voz aos povos de comunidades tradicionais fragilizados.

ASCERALD (2011) apud GORAYEB (2014, p. 3), acredita que:

Por meio do mapeamento social, busca-se dar voz e visibilidade às diversas categorias sociais, como às mulheres quebradeiras de coco, ribeirinhos, homossexuais, quilombolas, indígenas, faxinalenses, artesãos, extratores, pescadores, seringueiros, castanheiros, carvoeiros, etc. [...] Com o apoio de sindicatos, associações, movimentos, cooperativas, esses grupos têm utilizado o mapa social “como forma de afirmar direitos territoriais” em diferentes contextos.

Dessa forma, os mapas podem ser produzidos pelos mais diversos grupos sociais, aqui, chamados pelos autores de categorias sociais, até então, “invisíveis” / “esquecidos” pela sociedade, cujos saberes e fazeres são negados, principalmente, na escola e pelos currículos escolares, mesmo estando esses indivíduos inseridos nesse espaço de formação educacional como um meio que, com apoio de sindicatos, associações e movimentos sociais consolidam seus direitos territoriais em contextos diversos.

Com base no exposto, podemos entender a Cartografia Social como uma ferramenta indispensável para que ocorra uma transformação social, tendo em vista que, a mesma requer a participação e compromisso social dos sujeitos envolvidos em sua construção, pois eles são atores sociais e ocupam o território e o espaço estudados, apresentando seus saberes, fazeres e viveres da experiência das diversas culturas existentes. Acreditamos, sem o debate da importância de seus lugares de pertença/realidades locais “Tudo aquilo que eles sabem de experiência própria e bem vivida não é levado em conta.” (CECCON, Claudius. Et al, 1982, p. 17).

As leituras que foram escolhidas para desenvolver o referencial teórico desse trabalho, buscaram realizar uma historiografia acerca do tema e levaram a compreensão dos conceitos de Pesca Artesanal e Cartografia Social. O questionário elaborado e que serviu de base para entrevista com os pescadores continha perguntas simples, do tipo abertas: 1. Como vocês, pescadores enfrentam o período da estiagem? 2. De onde surgiu o interesse da escolha da pesca como profissão? 3. A cultura da pesca é repassada para os filhos ou eles são incentivados a seguirem outras profissões? 4. Existe algum período durante o ano que a atividade da pesca não é permitida? 5. Quais as principais dificuldades enfrentadas por vocês pescadores no período da pandemia? Além de outras perguntas.

Portanto, compreendendo, que o pescador artesanal é aquele profissional que exerce a pesca com fins comerciais, com uso de instrumentos artesanais, embarcações pequenas, e podem atuar em regime de economia familiar ou de subsistência, optamos por uma pesquisa qualitativa por meio de entrevista com perguntas abertas, realizada com três (03) pescadores de nossa região, dos municípios de Soledade e Cubati, filiados a colônia de pescadores Z 27, que vivem e sobrevivem da pesca artesanal no Açude Ministro José Américo, localizado em Soledade - PB, em meio ao semiárido nordestino, onde a conservação dos recursos hídricos é uma preocupação frequente.

DISCUSSÕES E ANÁLISES DAS ENTREVISTAS

A pesca sempre se fez presente em nossas vidas, desde mesmo os primórdios da história da humanidade, tanto para subsistência quanto para mercantilização. Ela pode ser vista/tida como uma atividade produtiva ou de lazer. Ainda hoje, a pesca é uma importante fonte de renda para o município de Soledade, PB e municípios circunvizinhos do semiárido paraibano, mas em momentos de estiagem se torna bastante sacrificante, pois os pescadores muitas das vezes tem que procurar outra fonte de renda nesse período ou se deslocar para outros estados em busca de outros açudes públicos ou privados. Quando seus açudes secam, impossibilitando a pesca, os

pescadores encontram nos que ainda dão para pescar, a solução para seus problemas. Mesmo enfrentando muitos obstáculos e dificuldades, alguns deles são persistentes.

Nós enfrenta o período de seca, normalmente, né? É. Os caba pescando, vão pescar no açude aqui seco, teve seco. Mas, vão pescar no Mucutu, vão pescar em Taperoá, vão pescar no Rio Grande do Norte, vão pescar em Pernambuco. Aí coloca no lugar todos os pescadores que o pescador, ele profissional, ele pode pescar em qualquer região que pertencer a área do, do governo federal. (PESCADOR III)

Há, ainda, os que optam por não irem para outros açudes e acabam passando por momentos mais difíceis. Segundo o pescador II: “O período da estiagem é muito difícil pra gente porque os açudes ficam secos e agente não tem onde ir pescar o peixe, é muito difícil, agente passa até necessidade.”

Percebemos, nessas falas, uma contradição. Enquanto o pescador III fala de ir buscar seu sustento em outros açudes, inclusive, em outros estados. O pescador II afirma que não tem onde ir pescar o peixe. Talvez essa justificativa se dê em função das dificuldades financeiras e a falta de apoio anteriormente dada e retirada pelo governo municipal, que facilite esse deslocamento, como podemos comprovar num outro trecho da fala do pescador III:

[...] O pescador aqui que quiser sair pra outra cidade, ele vai ter que bancar do bolso dele. Antigamente, não. Antigamente, a gente tinha apoio dos governos, né? A gente era melhor pra gente. Quando a gente encontra açude tinha, tinha o carro pra levar, tinha o carro para ir buscar. Hoje, não. Hoje o pescador tem de bancar tudo do bolso dele. (PESCADOR III)

Com base nessa fala, percebemos que entre as adversidades que os pescadores enfrentam, a falta de apoio dos governos municipal, estadual e/ou federal impede alguns desses sujeitos, sobretudo, por questões financeiras, de buscar seu alimento e/ou fonte de renda em outros lugares nos períodos de estiagem/seca.

Vários são os motivos que levaram esses indivíduos a serem pescadores e a fundarem uma colônia, que brevemente, será uma cooperativa, conforme nos confidenciou um dos pescadores entrevistados. Porém, acreditamos, que o maior e o mais forte, foi o exemplo e ensinamento de seus pais. Isso pode ser comprovado pela fala do Pescador III, quando perguntado de onde surgiu o interesse/escolha pela pesca como profissão, respondeu:

A gente desde criança que a gente samos pescadores, né? Samos pescadores. Meus avô foi pescador, meus pai foi pescador. Aí, daí, eu fiquei

nesse, nesse intuito de ser, continuar da luta de pescar e fiquei aqui. Quando foi em 2021, como lhe falei, aí surgiria no Rio Grande do Norte uma oportunidade de eu tá reunido, que eu sempre gosto de participar de reunião, aonde existiu, que existia a colônia de pescadores para dar sustentação aos pescadores aí de lá eu conversei com o pessoal do IBA-MA, o pessoal da Marinha, o pessoal do DNOCS. Lá, eu pedi a licença da palavra e lá falei com eles que aqui em Soledade tinha um açude aonde o açude tava seco, mas existia muitos pescadores, tinha muita ficha no DNOCS, onde o pessoal era fichado no DNOCS. Aí ele disse: Você pode abrir a colônia lá sem nenhum problema, chamou um cara chamado piruca, que era presidente de no Rio Grande do Norte pra nos ajudar e daí nos começamos a trabalhar e foi... nasceu em 2004 essa colônia aqui em Soledade. Aí, daí, nos tamo trabalhando nesse objetivo e eu tenho certeza que os pescadores e as pescadoras tudim só tem somente a ganhar, por que aqui onde tem a assistência tecna também sem ser tecna, nós temos cursos, nós temos vários tipos de atividades aqui pros pescadores. (PESCADOR III).

Identificamos em sua fala, que sua escolha pela pesca deu-se por influência de sua ancestralidade, isso confirma o que, enquanto educadores/as, já acreditamos, que nossos pais e avós nos transmitem saberes e fazeres da experiência que possuem, neste caso, os da pesca. Que a educação familiar contribui, significativamente, para a formação e desenvolvimento do sujeito.

Outro entrevistado respondeu que, “A falta de ensino educacional, e interesse pela pesca” (Pescador I) o fizeram ser pescador. Localizamos aqui, a informação de que, o motivo de ser pescador para este sujeito, refere-se a sua falta de estudos. Algo compartilhado pelo pescador II: “O interesse pela pesca surgiu porque o meu estudo era pouco, não tinha emprego, a dificuldade era grande na época, comecei a pescar, aí me interessei, graças a Deus me tornei um profissional e hoje ainda vivo na pesca, é do que eu vivo há 40 anos.” Assim, mesmo atribuindo seu interesse pela pesca e escolha dessa profissão a sua falta de escolarização, o pescador II diz que se interessou por este ofício, identificando-se e sobrevivendo graças a ele.

Acerca, se esses saberes e fazeres eram, de fato, repassados para seus filhos, uma das respostas nos chamou atenção, pois um pescador apontou um percentual com base em sua experiência de vida e de trabalho: “Meu querido, aqui em Soledade, é de pai para filho. Por que a gente temos aqui muitos pescadores que o pai foi pescador, os avós foi pescador, todos foram pescador. 90% dos nossos pescadores aqui é de herança dos pais.” (PESCADOR III).

Mais uma vez, vemos a importância da educação familiar e os saberes e fazeres da experiência dos povos de comunidades tradicionais e locais na formação dos seus/suas filhos/as, que desde cedo, aprendem as culturas e valores ofertadas por seus pais sobre seus lugares de pertença. Algo de extrema relevância, pois, “O lugar seria a base da reprodução da vida,

podendo ser analisado pela tríade habitante - lugar-identidade” (MOREIRA, 2007, p.53).

Nas entrevistas realizadas, concluímos que, alguns/mas filhos/as seguem o ofício dos pais, entretanto, outros não querem aprender os saberes da pesca e buscam outras profissões e fontes de renda, diferente dos seus genitores. Como disse o pescador II “A cultura da pesca incentivei meus filhos, mais nem um quiseram seguir, seguiram outros caminhos.”

Compreendemos a conceituação de colônias partindo do que diz BERGOSSI (2002): “[...] são organizações sociais que representam a classe dos pescadores no sentido de intervir a favor da atividade junto ao governo brasileiro, desde 1946.”

No caso da colônia de pescadores Z 27, sua criação, fundação e motivo de seu nome, deu-se em 2004. Acerca dessa questão, um dos pescadores nos disse:

Foi 2004 que nem eu te falei, né? A gente fumo à João Pessoa e lá em João Pessoa e abria, tinha uma vaga para cuselo, para uma colônia. E daí, lá eu tava mais minha esposa, lá em João Pessoa numa reunião estava lá, imediatamente, falei com o pessoal da Marinha e do IBAMA, aí consegui, consegui registrar o nome da minha esposa que tem fim que o nome dessa colônia é o nome de meu pai que nós não conhecia o nome completo de alguns pescadores, a gente não tinha a noção de quantas pessoas que era pescadores mais efetivo. Aí coloquei o nome do meu pai: Antônio Inácio de Lima. Ela se chama Antônio Inácio de Lima, vulgo 27. Por que todas colônias tem que ter seu matrícula. A da gente é Z 27. Aí, daí, nós se fumos pro Ministério do Trabalho e registremo lá esse nome e de lá veio, chegou o selo. Chegou o selo. Hoje, a gente trabalha aqui desde esse dia, quando foi, de repente, fizemos a eleição, a minha esposa passou quatro anos e depois de quatro anos, aí eu fiquei a frente, eu tô com dois mandatos dessa colônia aqui de pescadores. (PESCADOR III)

Partindo dessa premissa, identificamos que esse é um grupo social organizado, que buscou diálogo e ajuda para sua criação/fundação, enquanto colônia, com órgãos governamentais e grupos já organizados que sobrevivem da pesca.

Questionados se existe algum período do ano em que a pesca não é permitida, todos responderam que, durante a reprodução dos peixes.

Alguns pescadores, em suas entrevistas, pontuaram a data que forma este período. “[...] de 1º de dezembro a 1º de março.” (PESCADOR I). Período reafirmado pelo pescador II: “[...] de 1º de dezembro a 1º de março é proibido pescar, é proibido por lei.”

Durante este período de não poder pescar devido a reprodução dos peixes ou colocá-los pequenos no açude e ter que esperar que cresçam, não é mais tão difícil, visto que, hoje, os pescadores filiados a colônia de pescadores recebem um benefício durante três meses que, acreditamos, supre em parte suas necessidades e as de sua família.

Todos os entrevistados disseram, em suas repostas, que a pandemia foi um período de muitas dificuldades para os pescadores da colônia Z 27. Um deles relatou:

[...] E na empendemia foi muito pesado pro pescador porque foi um ano muito sofrido. Ano de muita dor com as pessoas, a gente perdemos aqui vários pescador aqui em Soledade, perdemos três pescadoras, perdemos dois pescador pela essa empendemia, que veio aí, né? Essa doença mardita, né? Mas, e aí sempre a gente se adomestiquemos também da luta. (PESCADOR III).

Outro, porém, alegou que era mais difícil ter que se deslocar para outros lugares e/ou regiões a fim de vender seus peixes. “Durante a pandemia foi muito difícil pra gente, não tinha feira pra gente vender o peixe, o pessoal não saía de casa pra vir comprar na casa da gente, muitas vezes pegava o peixe e não tinha pra quem vender (PESCADOR II).

Infelizmente, esse período da pandemia trouxe inúmeras dificuldades em todos os aspectos para os pescadores. Principalmente, acerca da venda dos peixes, pois devido ao isolamento social, as feiras livres de Soledade - PB, foram impedidas de acontecer. Este sem dúvida, foi um período obscuro para os associados da colônia.

Enfim, os saberes e fazeres da pesca no semiárido paraibano dá-se pela tradição oral, onde mesmo enfrentando tantas adversidades, o grupo de pescadores da Colônia Z 27 se mantém forte e de pé, buscando ser protagonista de sua própria história. Buscando construir/ampliar seus conhecimentos, sobretudo, de sua cultura, o que acarretará no desenvolvimento do sentimento de pertença por conhecer sua história e as manifestações culturais de seu lugar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A realização desse trabalho, uma construção acadêmica e social, foi para nós um desafio, tendo em vista, que conciliar pesquisas, selecionar textos, ler, estudar o material, saber a, e aprofundar-se na metodologia, elaborar questões acerca da pesquisa selecionada, realizar visitas e entrevistas, sistematizar e analisar as informações coletadas, nos reunir presencialmente e até mesmo online, diante de um término de bimestre, trabalhando quarenta (40) horas semanais em dois municípios não foi fácil. Mas, conseguimos!

Este trabalho nos oportunizou conhecer o que é pesca artesanal e saber como se deu o surgimento das colônias de pesca no Brasil. Assim como, saber o que é uma cartografia social e a importância da mesma para os grupos sociais, principalmente, os grupos de comunidades tradicionais. Não basta apenas reconhecermos esses territórios, mas dar a devida importância aos povos que neles habitam. É preciso que todos, todas e todes conheçam seus lugares, suas histórias, suas manifestações culturais e despertem ou agucem, ainda mais, seu sentimento de pertença por suas comunidades, por seus lugares... Isso é possível. E um bom caminho é a escola.

A pesquisa foi realizada na colônia Z 27 (Soledade - PB), com um universo de três (03) pescadores, que realizam suas atividades no Açude José Américo, também conhecido por Açude do Estado, através de entrevistas com perguntas semiestruturadas, para construir um retrato de alguns saberes e fazeres da experiência da pesca no semiárido paraibano. Após a coleta dos dados, foi elaborada uma síntese das informações das entrevistas, transcritas fielmente conforme as falas dos entrevistados. A metodologia teve como grande abordagem a cartografia social e se desenvolveu através de levantamentos bibliográficos. Essa pesquisa é de grande relevância para o campo da educação, pois permitirá conhecer um pouco como vivem esses pescadores e como seus conhecimentos são valiosos.

REFERÊNCIAS

- ACSELRAD. **Cartografia social e dinâmicas territoriais: marcos para o debate**. Rio de Janeiro: Universidade Federal do Rio de Janeiro, Instituto de Pesquisa e Planejamento Urbano e Regional, 2010.
- BEGOSI, Alpina. **Latin América Fisheries: Local organization and management**. Tunísia: Latin América Fisheries. ISSE, 2002. P. 6-9.
- BRASIL. **Decreto nº 6.040**. Brasília, DF. 2007.
- CECCON, Claudius. et al. **A vida na escola e a escola da vida**. 3. Ed. Editora Vozes Ltda. Petrópolis, RJ. 1982.
- COSTA, Manoel Messias Moraes da. Conhecendo a cartografia social: técnicas, vantagens e limitações. In: **O professor PDE e os desafios da escola pública paranaense – Produção didático-pedagógica**. 2010. Curitiba, PR. Vol. II.
- DIEGUES, A. C. **A pesca construindo sociedades**. São Paulo: NUPAUB – USP, 315p., 2004
- GORAYEB, Adryane. **Cartografia Social e Populações Vulneráveis**. UFC, Ceará. Fev. 2014.
- MATOS, Cleide Carvalho de. et al. **Identidade e diversidade cultural na formação docente: análise das resoluções do Conselho Nacional de Educação de 2002 a 2019**. Interfaces da Educação, Parnaíba, V.12, N.35, p.398 a 422, 2021. ISSN 2177-7691.
- MORAES, S. C. **Colônias de pescadores e a luta pela cidadania**. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE SOCIOLOGIA, 10. 2001, Fortaleza. Sociedade e Cidadania: novas utopias – Programas e Resumos. Anais... Fortaleza: SBS, 2001. p. 91. Disponível em: http://www.universidadenova.ufba.br/twiki/pub/MarSol/ItemAcervo14/Col%F4nias_de_Pescadores_e_Luta_Cidadania.rtf. Acesso em: 02 de Julh. 2023.
- MOREIRA, Erika Vanessa. et al. **O lugar como uma construção social**. Dissertação de mestrado. Revista Formação, n. 14. Vol. 2 – 2007, p. 48-60.
- MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa; CANDAU, Vera Maria. **Indagações sobre o currículo: Currículo, Conhecimento e Cultura**. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica: Brasília, 2007, p. 17-48.
- OLIVEIRA, Inês Barbosa. **O currículo como criação cotidiana**. Petrópolis: DPetAlli, 2012. apud. GONÇALVES, Rafael Marques. & ROSA, Diego. **O direito à educação e a cidadania nos/dos currículos pensados/praticados**. Revista Teias. V. 22. Nº especial. Out. / dez. 2021.

EDUCAÇÃO INCLUSIVA: DESAFIOS E REFLEXÕES SOBRE A EDUCAÇÃO ESPECIAL NAS ESCOLAS DE ENSINO BÁSICO

Maria Janaína Moreira Bernardo²²

Natalia Santos Amorim²³

A temática da Educação Inclusiva e Especial nem sempre foi discutida de forma crítica. Certa feita, essa mudança só ocorreu a partir de movimentos globais em favor da Educação inclusiva, impulsionados pela necessidade de integrar efetivamente pessoas com deficiência, sejam físicas ou intelectuais, ao ambiente escolar. Assim, antes do desenvolvimento de políticas públicas voltadas para o ensino inclusivo, alunos com deficiências físicas ou intelectuais eram segregados do ambiente escolar e não recebiam apoio em seu processo de aprendizagem. Esse cenário de negligência persistiu na educação até meados do século XVIII.

Para que a inclusão educacional e a superação da invisibilidade das pessoas com necessidades educativas específicas (NEE) se concretizassem, foi necessário um longo caminho de mudanças, visando transformar a Educação inclusiva no Brasil. Essas mudanças começaram na fase imperial do país, com o surgimento das primeiras instituições de caráter inclusivo. Posteriormente, foram criados projetos e leis voltados para a Educação inclusiva, visando possibilitar o acesso e a permanência de alunos com necessidades especiais nas instituições de ensino regular. Alguns desses projetos estão presentes na Constituição Federal do Brasil de 1988, enquanto outros surgiram posteriormente, como a Lei nº 4.024/61 de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB).

Acerca disso, no cenário internacional, essas mudanças começaram com a Conferência Mundial sobre Educação para Todos, realizada na Tailândia em 1990, e com a Declaração de Salamanca, em 1994. A partir desses eventos, o tema da Educação inclusiva passou a ser debatido mundialmente, enfatizando o papel da escola na valorização da diversidade humana e na inclusão de todos os sujeitos. Ademais, um dos objetivos centrais desses eventos mundiais foi reduzir o distanciamento entre os alunos e a escola, com foco especial nos grupos socialmente marginalizados. Dessa forma, considerando que a Educação inclusiva passou por muitas transformações ao longo da história, buscamos, em um primeiro momento, compreender sua trajetória e os desafios para sua efetivação na prática. Apesar dos avanços alcançados, muitos obstáculos ainda se apresentam ao implementar esse paradigma em sala de aula. No contexto do ensino regular, esses desafios afetam todo o corpo escolar, especialmente alunos e professores.

Nesse contexto, um dos maiores obstáculos para a efetivação do ensino inclusivo está na

²² Graduada em Licenciatura Plena em História pela Universidade Estadual da Paraíba- UEPB; Professora de História nas instituições públicas de ensino: Escola Manoel de Farias Souza e Escola Doutor Adonias de Queiroz Mello no município de Taperoá-PB. E-mail: mariajanainabernardo26@gmail.com

²³ Professora do Departamento de História da Universidade Estadual da Paraíba - UEPB; Título de Mestre em História na linha de práticas Educativas pelo Programa de Pós Graduação em História da Universidade Federal de Campina Grande - UFCG e graduada em Licenciatura Plena em História pela Universidade Estadual da Paraíba - UEPB. E-mail: nataliasantosa@gmail.com

formação inicial dos professores durante a graduação. O despreparo docente afeta diretamente o processo de aprendizagem dos alunos e, no caso da Educação especial, compromete a inclusão e a equidade educacional. Diante desse cenário, BAÚ cita: “[...] é necessário eliminar as barreiras da formação tradicional, na qual o professor é movido a ver o estudante sem suas peculiaridades.” (BAÚ, 2014, p. 52-53). Em face do exposto, esta pesquisa tem como objetivo analisar os desafios enfrentados pelos professores no desenvolvimento da Educação inclusiva em sala de aula, investigando como esses obstáculos impactam o processo de ensino-aprendizagem.

Posteriormente, realizaremos uma pesquisa analítica de duas escolas públicas de Ensino regular do município de Taperoá-PB: a Escola Doutor Adonias de Queiroz Mello e a Escola Manoel de Farias Souza. Dados dessa última, serão publicados em outro momento. Diante disso, em um primeiro momento, buscamos dialogar com autores como Rodrigues (2020), Baú (2017), Oliveira (2011) e Oliveira (2011), esses discutem o processo inclusivo educacional na sala de aula. Seus trabalhos revelam a importância de práticas inclusivas e a necessidade de transformar o ambiente escolar para acolher a diversidade.

Para o trabalho aqui apresentado, organizamos nossa discussão em duas seções. Na primeira, denominada *Educação Inclusiva e Especial no Brasil: Debates Acerca desse Paradigma Educacional*, realizamos uma discussão acerca dos movimentos mundiais em torno da temática da educação inclusiva. Além disso, debatemos como o ensino inclusivo se desenvolveu no Brasil e quais leis regulamentam sua prática. Ainda nesse, destacamos o subcapítulo *Inclusão: o que a História tem a ver com isso*, discutimos a relação entre o ensino de História e a educação inclusiva, enfatizando a importância da disciplina na inclusão dos sujeitos.

Já em *A formação docente à vista da Educação Inclusiva e Especial na graduação: algumas considerações*, trabalhamos os desafios da prática docente diante do ensino inclusivo, esse capítulo busca analisar como a falta de preparo dos professores em relação à Educação especial intensifica os desafios cotidianos.

Utilizaremos uma abordagem metodológica qualitativa, visualizando a Educação inclusiva e os desafios enfrentados pelos docentes para sua concretização, através de uma revisão bibliográfica.

EDUCAÇÃO INCLUSIVA E ESPECIAL NO BRASIL: DEBATES ACERCA DESSE PARADIGMA EDUCACIONAL

“O movimento mundial pela educação inclusiva é uma ação social, cultural, pedagógica e política, iniciado em defesa dos direitos de todos os alunos, para estarem juntos, compartilhando e aprendendo, sem discriminação.” (BAÚ. 2014. p 49). Dito isto, a implementação da educação especial, dentro de um panorama geral, surge a partir da necessidade de inclusão de pessoas com deficiência no ambiente escolar, rompendo, assim, com os preconceitos de modo a garantir que os alunos com necessidades específicas tenham seus direitos sociais preservados, a partir de um ensino adaptado às diferenças e condições individuais de cada sujeito.

De acordo com Mendes e Capellini (2006), antes do desenvolvimento de políticas públicas de inclusão, as pessoas com deficiência eram segregadas socialmente, afastadas do ambiente escolar e tinham suas capacidades invalidadas, na medida em que eram consideradas incapazes de trabalhar. Assim, no âmbito educacional, até o século XVIII, não se tinha uma preocupação efetiva com a inclusão de todos os sujeitos, tampouco com a superação da invisibilidade de pessoas com Necessidades Educativas Específicas (NEE), na medida em que eram limitadas pelo próprio Estado e pela sociedade em geral. Dessa maneira, para que ocorresse concretamente o desenvolvimento da educação inclusiva no Brasil foi necessário um caminho de mudanças em diversos setores da sociedade, em que, movimentos mútuos transformaram, ao decorrer do tempo, o cenário da educação inclusiva no país. Para Baú (2014):

A educação especial é resultado da mudança de opinião da sociedade, da melhoria das políticas públicas, da pressão imposta ao Estado pelos movimentos sociais, na consolidação de seus direitos como sujeitos sociais e, principalmente na criação de um novo modelo de projeto educativo para a efetivação da educação inclusiva nas escolas. (BAÚ, 2014. P. 50).

Diante do exposto, é possível perceber que a educação especial no Brasil ainda que de maneira restrita, vem sendo debatida desde meados do século XIX. Desse modo, ainda na fase imperial do país, foram dados os primeiros passos no desenvolvimento da educação especial. Fato que caracterizou, portanto, um marco histórico da educação inclusiva no Brasil. De acordo com Rodrigues (2020), ao debater acerca da adoção das primeiras instituições de caráter inclusivo no país:

Dom Pedro II, por meio de decretos, criou o Instituto Imperial dos Meninos Cegos – atual Instituto Benjamin Constant (IBC) –, em 1854, e o Instituto Imperial de Educação de Surdos – atual Instituto Nacional de Educação para Surdos (INES) –, em 1857. (RODRIGUES, 2020, p.28).

Desde então, foram criados projetos e leis que viabilizassem a educação de pessoas com necessidades específicas, com o intuito de abranger todos os alunos, e dar-lhes acesso e meios para permanência no âmbito escolar. Na prática, a implementação da educação inclusiva ocorre através do acesso ao ambiente escolar e da disponibilidade de meios que garantam a permanência de pessoas com necessidades educativas específicas. A oferta educacional é, por conseguinte, adaptada para o convívio de todos matriculados na rede regular de ensino, além de identificar possíveis obstáculos que os alunos possam enfrentar e, assim, eliminar as barreiras e acolher diversidades. Portanto:

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. (BRASIL, CONSTITUIÇÃO 1988).

A proposta acima preza pela igualdade de condições perante o Estado, no trabalho de uma sociedade mais justa com respeito às diferenças. Não obstante, os métodos de inclusão nas escolas são trabalhados por meio do Atendimento Educacional Especializado (AEE), previsto no Artigo 208, parágrafo III da Constituição Federal do Brasil de 1988.

O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino. (BRASIL, CONSTITUIÇÃO, 1988).

Além disso, em 1961 ocorreu no Brasil a aprovação da Lei nº 4.024/61 de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB, que por sua vez, também atuou acerca do Atendimento Educacional Especializado. Dessa maneira, considera-se público-alvo do AEE: Alunos com deficiência: aqueles que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, intelectual, mental ou sensorial, os quais, em interação com diversas barreiras, podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas.

No panorama internacional também ocorreram movimentações em torno da temática da Educação inclusiva, debates sobre as práticas excludente e sobre a garantia do respeito às individualidades de cada criança foi pauta em diversos países.

A Conferência Mundial sobre Educação para Todos, na Tailândia, 1990 e a Declaração da Salamanca, na Espanha, 1994, assim como a Convenção de Guatemala, 2001, serviram para dar início à execução de políticas educativas no mundo inteiro. (BAÚ, 2014. P. 52).

Posto isso, os programas educacionais voltados a inclusão dos alunos, independente das suas necessidades, passaram a ser assegurados por leis. A Declaração de Salamanca (1994) apresentada durante a Conferência Mundial sobre as Necessidades Educativas Especiais, promovida pela UNESCO, sobre princípios, políticas e práticas nessa área, discorre:

Toda criança possui características, interesses, habilidades e necessidades de aprendizagem únicas. Sistemas e programas educacionais devem ser designados e implantados para contemplar a ampla diversidade dessas características e necessidades. (DECLARAÇÃO DE SALAMANCA, 1994).

Além disso, a Declaração, enfatiza o papel das escolas diante da diversidade de alunos, uma vez que o ambiente educacional deve ajustar suas metodologias às condições físicas, sociais e linguísticas das crianças matriculadas. Visto isso, podemos dizer que esse debate internacional em torno da Educação inclusiva, buscou a superação do distanciamento entre alunos e escola, tendo em vista que discorre sobre a inclusão de crianças segregadas do espaço educacional, em virtude de suas condições, como descrito abaixo:

Neste conceito, terão de incluir-se crianças com deficiência ou superdotados, crianças da rua ou crianças que trabalham, crianças de populações remotas ou nômadas, crianças de minorias linguísticas, étnicas ou culturais e crianças de áreas ou grupos desfavorecidos ou marginais. (DECLARAÇÃO DE SALAMANCA, 1994).

Assim, o movimento de uma escola inclusiva reflete nas mudanças físicas, pedagógicas e metodológicas no espaço escolar de ensino regular, fundamentada na oferta de uma educação de qualidade e igualitária, o que representa um desafio para as instituições, gestores e, principalmente, professores, que necessitam cada vez mais de preparação e adaptação para acolher de forma coerente uma multiplicidade de diferenças. Acerca disso, Baú (2014), aponta:

A escola deve estar organizada de forma que todos os alunos possam conviver e aprender juntos, interagindo, respeitando as diferenças e aprendendo com elas. Deve buscar desenvolver o potencial máximo do aluno, considerando as diferenças e os limites de cada um, visando estabelecer parâmetros de uma escola para todos, sem barreiras ou restrições. (BAÚ, 2014. P. 51).

Nessa perspectiva, a escola é um dos principais espaços de convivência e socialização desde a infância. O espaço educativo deve estar apto a receber seus alunos de maneira que possam aprender juntos e desenvolver suas habilidades, considerando as várias diferenças e potencialidades apresentadas por cada estudante.

Para que a educação inclusiva seja concretizada, é necessário que o sistema de ensino regular esteja adaptado para acolher as necessidades do seu alunado. Em consideração a isso, Baú (2014) chama atenção para necessidade de adaptação de escolas que ofertam ensino regular. “A educação especial é modalidade de educação e o processo de inclusão obriga o aceite da matrícula de alunos com necessidades educacionais especiais na rede regular de ensino.” (BAÚ, 2014, p. 53). Dessa forma, o ensino regular deve acolher todos e assegurar condições adequadas para permanência dos alunos nas escolas e, por conseguinte, reduzir os níveis de evasão escolar. De acordo com a proposta que caracteriza o sistema educacional inclusivo:

Nos últimos anos, as políticas de perspectiva inclusiva retomaram com novas feições a incorporação de “todos” no sistema educacional. Discussões propostas a partir da Conferência Mundial de Educação para Todos (1990) e da Conferência Mundial sobre Necessidades Especiais (1994) inseriram no debate político a necessidade de os sistemas educacionais serem reformulados para acolher todas as crianças e jovens na faixa etária adequada à educação básica. Tais reformulações diziam respeito à ampliação do acesso e da permanência na escola de ensino regular, à redução dos índices de repetência e evasão, de recrutamento e à formação de professores voltados ao trabalho com a diversidade humana (UNESCO, 1994).

Sobre seu público:

Particularmente em relação ao público-alvo das políticas de Educação Especial, os organismos internacionais passaram a difundir a ideia de não discriminação educacional pela condição de deficiência e a necessidade de incorporar aos sistemas educacionais recursos específicos para atender às necessidades de aprendizagem dos estudantes com deficiência. Houve, desde então, um acento na difusão da ideia segundo a qual “todos” deveria estudar juntos, frequentar as mesmas escolas, romper com a existência de dois “sistemas” de ensino constituídos por uma rede de escolas regulares e uma rede paralela de instituições de Educação Especial. (MICHELS; GARCIA. 2014. P.162 apud Vieira. 2020. P. 38).

Dada as ponderações, a educação inclusiva, pautada na proposta de um sistema de ensino que atenda a todos os alunos, ainda enfrenta alguns limites e dificuldades que são vivenciados na prática. A estrutura escolar com amplo acesso, o preparo docente e o domínio de conhecimentos pedagógicos para trabalhar estratégias de ensino adaptado nas salas de aula, além de uma equipe de apoio também preparada, ainda se configuram como um grande desafio no desenvolvimento do ensino inclusivo, nas escolas de ensino regular.

É no interesse do preparo docente que o nosso trabalho objetiva refletir sobre a formação do professor, especificamente no curso de História, onde implicações de teoria e prática se entrelaçam em um caminho ora de aproximação, ora de distanciamento.

INCLUSÃO: O QUE O ENSINO DE HISTÓRIA TEM A VER COM ISSO?

A disciplina de História, enquanto ciência, é fundamental na formação dos alunos. O processo educacional, no âmbito da História, busca desenvolver nos alunos o conhecimento de ações que envolvem seu cotidiano, cultura e sociedade, tendo o professor como auxiliador no desenvolvimento do ensino-aprendizagem. A respeito disso, acerca da importância do ensino de História, enquanto disciplina:

A função pedagógica da disciplina de História, aplicada de maneira adequada, é formar e desenvolver características dos alunos, além de, incentivar o aluno a desenvolver reflexões, opiniões, senso crítico, senso coletivo e participativo, despertando interesses e curiosidades, querendo formar sua própria História, inicialmente em seu meio de convívio expandindo para espaços maiores. (MIRANDA; SCHIER. 2016. p. 26).

Em vista disso, um dos pilares do seu ensino é o desenvolvimento de cidadãos críticos e conhecedores do tempo passado e do presente, e que, além disso, ajude os alunos a desenvolverem um senso de identidade, compreensão cultural e empatia pelo diverso. Ao levar em consideração a inclusão dos estudantes com deficiência, a efetivação do ensino de História assim como as demais disciplinas presentes no currículo escolar, requer aprendizagens contínuas e necessita de adaptações conforme as necessidades apresentadas pelos alunos. Posto isso, a relação entre o ensino de História e a educação inclusiva é fundamental para garantir que todos os alunos, independentemente de suas diferenças, possam se beneficiar do aprendizado histórico.

No que diz respeito à prática docente, o ensino de História é pautado na diversidade de perspectivas, na adaptação dos conteúdos e na formação de professores. Essa última, caracteriza-se como indispensável para prática educativa, uma vez que a dinâmica estabelecida entre ensino de história e educação inclusiva requer especialização docente para administrar os desafios na transmissão da aprendizagem, a fim de atender as necessidades dos alunos.

[...] reafirmamos a necessidade de se pensar cada vez mais na formação inicial e continuada do professor, trazendo-o mais para próximo da realidade das escolas públicas e do desenvolvimento de práticas pedagógicas emancipadoras que considerem o aluno com autismo como uma pessoa capaz de aprender, possibilitando-o conhecer suas habilidades, sem desconsiderar suas dificuldades, trabalhando-as através dos estímulos visuais, sensoriais, entre outros. (TEIXEIRA. 2020. P. 51).

De acordo com Texeira (2020), as escolas regulares estão cada vez mais recebendo alunos que são público-alvo da Educação Especial, assim muitos desafios estruturais, pedagógicos e

humanos passam a ser repensados. Ao que se refere sobre o pedagógico, as metodologias para implementação do ensino inclusivo nas escolas, não “prevê a utilização de práticas de ensino escolar específicas para esta ou aquela deficiência, mas sim recursos, ferramentas que podem auxiliar os processos de ensino e de aprendizagem” (BRASIL, 2023).

A História, enquanto disciplina, contribui com a inclusão social dos alunos com deficiência, na medida em que trabalha as diferenças, a partir da transmissão didática dos conteúdos em sala de aula, as práticas dos professores são repensadas para que a inclusão seja transmitida em sua ação cotidiana e em seus valores. Diante disso, Santos (2018) enfatiza as relações estabelecidas entre ensino de História e educação inclusiva, ao dizer que a inclusão da História enquanto disciplina constitui um instrumento para o estabelecimento de laços sociais e promove a empatia. A respeito disso:

Há vários exemplos, no passado e no presente, de pessoas com alguma deficiência que se destacaram historicamente. É necessário que as aulas de História contemplem as diferenças como algo comum nos estudos dos alunos da educação básica, desmistificando o aspecto de exceção que geralmente acompanha a temática, com relação ao ensino da disciplina. O ensino inclusivo fundamenta-se na diversidade humana. Neste aspecto, a inclusão da pessoa deficiente não deve ser compreendida como um elemento acessório da História, mas como um componente influente e presente (MENEZES, 2019, p.2).

Em vista disso, as diferenças entre os alunos são abordadas como uma expressão da diversidade, o que implica estudar a História sob a perspectiva das pessoas marginalizadas na sociedade. Por sua vez, a inclusão da diversidade humana no ensino de História visa, principalmente, auxiliar os alunos a reconhecerem as pessoas com deficiência como participantes e influenciadoras do processo histórico.

A FORMAÇÃO DOCENTE À VISTA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA ESPECÍFICA NA GRADUAÇÃO: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

“No âmbito escolar, atualmente é observado que, para se obter educação e ensino de qualidade, é necessário que seja respaldada e valorizada a formação dos profissionais da educação” (OLIVEIRA. et al. 2017. p 306). Diante dessa ótica, a formação docente voltada para a educação inclusiva caracteriza-se como uma questão fundamental para garantir que todos os alunos, independentemente de suas necessidades ou dificuldades, tenham acesso a um ensino de qualidade.

O ensino inclusivo no Brasil tornou-se tema central nas discussões sobre equidade e acesso à educação. Diante desse crescente movimento em direção à valorização da diversidade e ao

direito à educação para todos no país, a formação inicial e continuada de professores tornou-se cada vez mais essencial para prepará-los adequadamente no que diz respeito ao tema. Essa formação objetiva equipar os educadores com conhecimentos e práticas que promovam um ambiente escolar mais acolhedor e acessível, permitindo que todos os alunos possam aprender e se desenvolver plenamente. Conforme Oliveira (2017):

O professor necessita estar em constante aperfeiçoamento por receber em sua sala de aula alunos com necessidades e tempos diferentes de aprendizagem, (re)significando seus conhecimentos e viabilizando atividades educativas que amparem o máximo possível as necessidades de todos os sujeitos incluídos na escola regular. (OLIVEIRA. et al. 2017. p 307)

A Educação Especial na formação de professores, processo parte de uma educação dita inclusiva, tem seus primeiros indícios no Brasil, no início na década de 1950, com cursos de nível médio e se estendendo até o final dos anos 1960. Posteriormente, a formação docente foi aprimorada, com os cursos de Pedagogia passando a incluir a Habilitação em Educação Especial. Apesar do estabelecimento de políticas educacionais em torno da Educação inclusiva, a formação inicial de professores na graduação, ainda é um desafio para efetivação da inclusão no ensino. Portanto, uma das problemáticas do ensino inclusivo se deve ao déficit na formação inicial dos docentes durante a graduação, o que impacta o atendimento a alunos com necessidades específicas no ensino regular.

Segundo Goes (2002), a principal dificuldade na prática da educação especial é a formação de professores. Para esse, muitos cursos de formação docente não abordam de maneira adequada as necessidades específicas de alunos com deficiência, resultando em uma preparação insuficiente para lidar com a diversidade em sala de aula. Além disso, a formação continuada é frequentemente negligenciada, o que impede os educadores de se atualizarem sobre novas metodologias e práticas inclusivas. Como resultado, muitos professores enfrentam dificuldades em seu dia a dia ao lidar com a demanda de alunos com necessidades educativas específicas, que exigem conhecimentos em práticas e metodologias específicas voltadas para esse público na educação especial. Diante disso, a falta de uma formação prévia, especialmente durante a graduação, impacta o trabalho do professor.

[...] despreparados para atender alunos com necessidades especiais: falta-lhes a compreensão da proposta, a formação conceitual correspondente, a maestria do ponto de vista das didáticas e metodologias e as condições de trabalho [...]. Os professores já em experiência de educação inclusiva mostram níveis preocupantes de stress, [...] principalmente devido à inexistência de uma formação anterior visando à capacitação para o ensino desse alunado (GOES, 2002, p.1-2).

Assim, levando em conta a importância da formação docente para a implementação do ensino inclusivo, a formação continuada é igualmente crucial para a capacitação dos educadores.

Por meio da formação continuada, o professor poderá encontrar auxílio para resolução de suas dúvidas, trocar informações e ideias com colegas, desenvolver projetos que favoreçam a qualidade do ensino, e a escola, por sua vez, deverá então, disponibilizar espaço e tempo, para que os professores consigam alcançar seus objetivos. (OLIVEIRA, et al. 2017. p 312).

Uma formação adequada assegura que os professores possam oferecer mais suporte aos alunos, influenciando diretamente seu desempenho, conforme afirma Libâneo (1998). Diante disso, quando os professores não recebem uma formação específica, acabam se sentindo sobrecarregados com as demandas da educação específica, o que também impacta o desenvolvimento das habilidades dos alunos. “Atuar com aluno especial exige do professor maior atenção em relação à sua prática, tendo em vista que não pode deter-se aos planejamentos padrões.” (BAÚ, 2014, P. 53).

Diante do que foi exposto, os desafios enfrentados pelo professor ao trabalhar com educação inclusiva são amplificados na ausência de uma preparação prévia, considerando que muitos cursos de formação de professores não abordam de maneira eficaz a educação especial e as metodologias necessárias para a atuação em sala de aula. Essa lacuna na formação docente pode gerar insegurança nos educadores, dificultando a implementação de práticas inclusivas e limitando o aprendizado dos alunos com necessidades específicas. Além disso, a falta de conhecimento sobre recursos adaptativos pode criar um ambiente escolar que não favorece a integração e o desenvolvimento de todos os estudantes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Embora tenham ocorrido avanços no ensino inclusivo, a Educação Especial ainda enfrenta muitos obstáculos para sua implementação nas escolas regulares. Nessa perspectiva, persistem ainda diversas lacunas no sistema educacional que intensificam os desafios. Esses desafios, por sua vez, são vivenciados tanto por alunos quanto por professores, que buscam se aprimorar em meio a diversas demandas cotidianas e atender às necessidades específicas de cada estudante.

Para que a inclusão educacional ocorra na prática, é necessário que o ambiente escolar esteja voltado ao seu alunato, com recursos necessários para isso, a partir de um ensino pautado em metodologias assistivas que abranjam as diferentes especificidades aproximando o aluno da escola e desenvolvendo nele o sentimento de pertencimento e inclusão. Dessa forma, reduz-se a segregação no espaço escolar, acolhe-se a diversidade e promove-se educação para todos.

Para entendermos como a Educação Inclusiva na perspectiva da Educação Especial acontece na prática, buscamos à análise de algumas escolas municipais da cidade de Taperoá, na

Paraíba, através de alunos, professores e gestores, entendemos como esse processo se efetiva no dia a dia do cotidiano escolar. Não obstante, tais discussões de análise e resultados deixaremos para publicarmos em outro momento.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, C. E. M. **Educação especial na formação de professores das universidades de Mato Grosso do Sul**. UNIREVISTA - Vol. 1, nº 2: (abril 2006), ISSN 1809-4651.
- ARAÚJO, Denize Arouca; LIMA, Elenice Dias. **Dificuldades enfrentadas pelo cuidador na inclusão escolar de crianças com paralisia cerebral**. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, 2011.
- BAÚ, Marlene Alamini. **Formação de professores e a Educação Inclusiva**. *Revista Eletrônica Científica Inovação e Tecnologia*, Volume 02 - Número 10, Paraná, 2014.
- BRASIL. Presidência da República, Casa Civil. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996)**. Brasília, 1996.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: Ministério da Educação, 2007. Disponível em: . Acesso em: 08. out. 2010.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Decreto do AEE**. Brasília: Ministério da Educação, 2008. Disponível em: . Acesso em: 08 out. 2010.
- GALERY, Augusto. **O que é (e o que não é) inclusão**. In: GALERY, Augusto. *A escola para todos e para cada um*. São Paulo: Summus, 2017.
- GATTI, B. A. **Formação de professores no Brasil: problemas, propostas e perspectivas**. Disponível em: <URL>. Acesso em: 23/10/2016.
- LEI Nº 9394/96 – **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 1996**. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn2.pdf. Acesso em: 10 out. 2016.
- LIBÂNEO, J. C. **Pedagogia e pedagogos, para quê?** São Paulo: Cortez, 1998
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Portal Brasil. 2012. Disponível em: <http://www.brasil.gov.br/noticias/arquivos/2012/10/02/ensino-superior-do-brasil-tem-recorde-de-matriculas-nos-ultimos-anos>. Acesso em: 11/05/2013.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Secretaria de Educação Especial. **Educação inclusiva: v. 3: a escola / coordenação geral SEESP/ MEC; organização Maria Saete Fábio Aranha**. Brasília, 2004.
- NOZI, Gislaine Semcovici; VITALIANO, Célia Regina. **Saberes necessários aos professores para promover a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais**. *Rev. Educ. Espec.*, Santa Maria, v. 25, n. 43, p. 333-348, maio/ago. 2012. Disponível em: <http://www.ufsm.br/revistaeducacaoespecial>.
- OLIVEIRA, Janaína Brum; ZIESMANN, Cleusa Inês; GUILHERME, Alexandre Anselmo. **Educação inclusiva: (re)pensando a formação de professores**. Rio Grande do Sul, 2017.
- OLIVEIRA, Mayara Lustosa; ANTUNES, Adriana Maria. **Educação inclusiva e a formação de professores de ciências: o papel das universidades federais na capacitação dos futuros educadores**. *Rev. Ensaio*, Belo Horizonte, v. 13, n. 03, p. 99-117, set.-dez. 2011.
- RODRIGUES, Carla Renata Vieira. **Cidadania e igualdade como projeto: o ensino de História em uma escola inclusiva**. Natal, 2020. 204f.: il. color.
- UNESCO. **Declaração de Salamanca e Linha de Ação sobre Necessidades Educativas Especiais**. Brasília: CORDE, 1994.

EXPERIÊNCIA E AFETAÇÕES: UM OLHAR SOBRE A DIMENSÃO SUBJETIVA DO FAZER ANTROPOLÓGICO

Renálide de Carvalho Morais Fabrício²⁴

Abdias Nascimento, em sua obra “O genocídio do negro brasileiro: processo de um racismo mascarado”, afirma que seu ensaio não está

interessado no exercício de qualquer tipo de ginástica teórica, imparcial e descomprometida. (...) não posso e não me interessa transcender a mim mesmo, como habitualmente os cientistas sociais declaram fazer em relação às suas investigações. (1978, p.41)

A afirmação do professor Abdias, levou-nos a uma reflexão acerca da relação íntima e indissociável da antropologia e de seus métodos com a vida, as sensações, emoções, surpresas, encantamentos, militâncias, enfim, com as experiências e afetações que compõem a subjetividade do pesquisador, sem a qual nenhum trabalho etnográfico seria possível. Assim, neste breve estudo, pretendemos dar vazão às reflexões da interação entre sujeito e “objeto”/ campo de estudo, como também almejamos fundamentar, através de citações de diversas autorias, em diferentes temporalidades da teoria antropológica, a perspectiva apresentada em nosso texto, de que a subjetividade alimenta e estrutura o fazer antropológico tanto quanto os métodos científicos. Para começo de conversa, gostaríamos de trazer à baila a seguinte afirmação de Peirano, que, em seu texto “A favor da Etnografia” afirma que a disciplina abriga estilos bastante diferenciados, uma vez que fatores como contexto de pesquisa, orientação teórica, momento sócio-histórico e até personalidade do pesquisador e ethos dos pesquisados influenciam o resultado obtido (1995, p.14).

A partir do exposto acima, entendemos que os estilos, os contextos, as afinidades teóricas, os valores, as ideologias e até o tempo histórico e o modo de ser, de existir no mundo, dos pesquisadores(as) irão refletir nas monografias, nos estudos de campo, nos diários, relatos, artigos científicos, filmes antropológicos e demais trabalhos resultantes de um olhar antropológico para determinado fenômeno sociohistóricocultural. Interessante notar que, por muito tempo, a antropologia, enquanto ciência, ateu-se à busca incessante pela neutralidade, pelo distanciamento necessário ao estranhamento que promoveria o início de uma relação profícua entre pesquisadores(as) e pesquisados(as). Assim, a disciplina negava a dimensão subjetiva que a compunha, no intuito de buscar visões universalistas acerca da humanidade, a partir de um

²⁴ Professora de Língua Portuguesa do Instituto Federal do Piauí- IFPI. Mestre em Formação de Professores-PPG-FP- Universidade Estadual da Paraíba- UEPB. Graduação em Letras Português/Francês pela Universidade Federal da Paraíba- UFPB; Atualmente, é doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Antropologia da UFPB, e está em mobilidade no doutorado sanduíche em Cabo Verde- África, como bolsista do CNPQ, por meio do edital Atlânticas - Programa Beatriz Nascimento de Mulheres na Ciência, que visa aumentar a presença e permanência de mulheres negras, quilombolas, indígenas e ciganas na ciência brasileira. E-mail: renalide.morais@ifpi.edu.br

olhar sobre o que se considerava “exótico”, “diferente”.

Abu-Lughod(2018), no texto “A escrita contra a cultura” trata da discriminação que antropólogos/as feministas e mestiços/as sofrem na academia por terem suas produções acusadas de falta de rigor e objetividade, em virtude das ideias de objetividade e distanciamento persistirem na antropologia. Para a autora, no entanto, não existe um externo que permanece distante, fora da pesquisa, algo como uma realidade em si, essencializada e anterior ao olhar do/a pesquisador/a.

Como ela mesma afirma, a posicionalidade é central no trabalho de antropólogos/as feministas e mestiços/as, já que “situar-se em terreno mutável deixa claro que toda visão é uma visão de algum lugar e que todo ato de fala é uma fala de algum lugar.” (2018, p.197) O lugar de onde se fala, as sujeitas e sujeitos que falam, as relações sociais, históricas, o contexto cultural de onde se fala , de quem fala interferem naquilo que é dito. Não há uma verdade a priori, essencial, mas uma construção de verdades antropológicas.

Peirano (1995) apresenta-nos como objetivo mais geral da antropologia “a procura de uma visão (...) da universalidade dos conceitos sociológicos” (1995, p.16). A fim de “(...) contrastar os nossos conceitos com outros conceitos nativos (...)formular uma idéia de humanidade construída pelas diferenças.” (1995,p.16). Dessa forma, podemos inferir que a busca de uma visão universalista , ao mesmo tempo em que desejava alcançar o ponto de vista do nativo, sem a interferência da subjetividade do pesquisador, pecou justamente por desmerecer a influência inegável do próprio sujeito que pesquisava e a sua inevitável interação com aquilo que pesquisava.

Malinowski, que introduziu a pesquisa de campo de maneira sistematizada na antropologia era conhecido , ainda segundo Peirano, como um obcecado pelo “ native’s point of view” (1995,p.16). Fincado numa utopia de atingir o ponto de vista nativo, o trabalho do antropólogo polonês rompeu com a antropologia de gabinete. Como bem diz Peirano (2018):

Para Malinowski, o início da pesquisa era inevitavelmente repleto de “mistérios etnográficos”, cujo desvendamento só poderia ocorrer por meio de investigação minuciosa, intimidade e diálogo no lento processo de identificar o ponto de vista nativo. (2018,p.11).

Embora profundamente comprometido com os métodos científicos, os quais o fez criar fundamentos antropológicos como a pesquisa de campo, a imersão, a reflexão sobre a alteridade, a coleta de dados, o diário e o caderno de campo, a observação participante, entre outros, Malinowski já abriu caminhos para uma perspectiva de pesquisa em que a subjetividade do pesquisador era elemento integrante e fundamental para um bom resultado. Já que

Com Malinowski, teorias vigentes no mundo acadêmico foram questionadas por experiências de campo de fora do mundo ocidental. Abriu-se caminho para a antropologia assumir definitivamente a crítica ao senso comum, inclusive ao senso comum acadêmico(2018,p.16).

Assim, o trabalho de campo surge, de maneira sistematizada, num momento em que a própria antropologia atravessava um período de grande efervescência em que novas técnicas surgiam e críticas aos métodos vigentes, essencialmente etnocêntricos, também eram colocadas, na busca de métodos que considerassem o diálogo e o mergulho profundo e honesto na realidade do outro, mergulho esse que não dispensava mais a singularidade do ser pesquisador.

Teoria e práticas de observação do/no campo tornam-se indissociáveis e “ a criatividade nasce da relação entre pesquisa empírica e fundamentos da disciplina” (Peirano,2018,p.20). Mariza Peirano , ao refletir sobre a análise das diferenças culturais como uma tarefa da antropologia enfatiza a relação necessária e íntima entre a vida do pesquisador e a teoria, ela afirma que

As impressões de campo não são apenas recebidas pelo intelecto, mas têm impacto sobre a personalidade do etnógrafo. Essas considerações talvez expliquem duas coisas: a necessidade que os antropólogos sentem de se basear em uma instância empírica específica; e o fato de que, na pesquisa de campo, é comum constatar que a vida imita a teoria. (2018,p.23)

Os polêmicos diários de Malinowski são exemplos da impossibilidade de se estabelecer a neutralidade e não ser afetado pelas relações que se estabelecem na pesquisa antropológica, eles abalaram conceitos de objetividade e distanciamento científico frente aos impactos subjetivos. Diversos autores e autoras tratam dessa questão como uma condição mesma da existência da disciplina , já que ela nasce do olhar atento e sensível de um ser que vê na alteridade possibilidades de compreensão das formas de existir e atuar no mundo. Em “Etnografia não é método”, Peirano afirma que

a pesquisa de campo não tem momento certo para começar e acabar. Esses momentos são arbitrários por definição e dependem (...) da potencialidade de estranhamento, do insólito da experiência, da necessidade de examinar por que alguns eventos, vividos ou observados, nos surpreendem. E é assim que nos tornamos agentes na etnografia, não apenas como investigadores, mas nativos/etnógrafos.(204,p.379)

Tal entendimento do fazer antropológico nos indica que sem o estranhamento, que já é , em si, um elemento da subjetividade do pesquisador(a) , não haverá pesquisa. Assim começa, se desenvolve e conclui-se o trabalho do antropólogo(a): mexendo com as subjetividades dos sujeitos que se interrelacionam durante todo o processo de estudo dos fenômenos sociohistorico-culturais. São diversas combinações e recombinações intelectuais, impressões, interpretações, relações de poder, afinidades intelectuais, gostos, enfim, são seres diversos que se encontram na semelhança de sua humanidade e na multiplicidade de seus modos de vida.

Aproximando a etnografia dos estudos da linguagem na perspectiva sociointeracionista do linguista pernambucano Marcuschi (2008), em que o estudo dos gêneros textuais é uma área

interdisciplinar , centrado no funcionamento da língua nas atividades sociais e culturais, já que a língua é vista como “um conjunto de práticas sociais e cognitivas historicamente situadas” (MARCUSCHI,2008, p.61) , e distanciando-nos de uma visão estruturalista da linguagem, em que o sujeito é expulso e a língua é percebida como “externa ao sujeito que é seu produto, sendo ela transparente e autônoma” (MARCUSCHI,2008, p.70), podemos compreender que o próprio texto etnográfico, enquanto gênero textual, se configura a partir de situações sociais concretas vividas por quem o escreve. Sendo assim, percebe-se a que é da íntima relação entre o sujeito e sua pesquisa que nasce a realidade antropológica. Para o referido autor,

como formas culturais e cognitivas de ação social corporificadas na linguagem, os gêneros são entidades dinâmicas que possuem, contudo, uma identidade(...) que nos condicionam a escolhas e limitam nossa ação na escrita. (2008, p. 156).

Sendo assim, o/a pesquisador/a faz escolhas, recortes, possui estilo, criatividade e executa procedimentos próprios de linguagem para a elaboração de seu texto. Èmile Benveniste (1976), em seu trabalho “ Da subjetividade na linguagem”, afirma que

é na linguagem e pela linguagem que o homem se constitui como sujeito (..) e a consciência de si mesmo só é possível se experimentada por contraste. Eu não emprego eu a não ser dirigindo-me a alguém, que será na minha alocação um tu. Essa condição de diálogo é que é constitutiva da pessoa, pois implica em reciprocidade- que eu me torne tu na alocação daquele que por sua vez se designa por eu.(1976,p.268)

As formas linguísticas de nossas produções etnográficas só fazem sentido porque a língua é uma atividade social, histórica e cognitiva e a produção de significados ocorre por meio de textos produzidos em situações interativas, que revelam o lugar de quem fala e as relações de poder ali estabelecidas. Como afirma Marcuschi(2008) , não se pode tratar o gênero do discurso independentemente de sua realidade social e de sua relação com atividades humanas, e as atividades humanas não são dados objetivos, rigorosos, estáticos.

Até os títulos de nossas monografias traduzem, como afirma Peirano (2014), o desejo de provocar o leitor, de fazê-lo perceber a inventividade da pesquisa e atraí-lo para o texto. Para a autora acima citada, a antropologia não existe sem pesquisa empírica e , por sua vez, a empiria não se dissocia da dimensão subjetiva dos sujeitos e formas de viver que se atravessam em um estudo antropológico. Como ela mesma diz:

A empiria – eventos, acontecimentos, palavras, textos, cheiros, sabores, tudo que nos afeta os sentidos –, é o material que analisamos e que, para

nós, não são apenas dados coletados, mas questionamentos, fonte de renovação.(2014, p.380)

As palavras, os silêncios, os sentidos, os fatos ocorridos, as relações sociais, a natureza, o clima, a cultura , as relações estabelecidas, a formação intelectual, a personalidade , tudo que transpassa a vida dos(as) pesquisadores(as), enfim, revela a potencialidade que há em transformar o vivido em um trabalho antropológico, que reúna os dispositivos teóricos e o saber feito de experiência.

Tim Ingold (2000) afirmou, em sua obra **Cultura, Natureza e Ambiente- Passos para uma Ecologia da Vida**, que a intuição é “ fundação necessária para qualquer tipo de ciência ou ética”(2000, p.11), o autor problematiza a perspectiva centrada numa racionalidade absoluta e ocidentalizada, defendendo uma “ecologia dos sentidos” ou “poética do habitar” que leva em consideração os sentidos e sentimentos que habitam as pessoas em sua relação com mundo que habitam e esse modo de estar no mundo também leva à produção de conhecimentos sobre ele.

Para ele, “a perspectiva soberana da razão abstrata, sobre a qual a ciência ocidental proclama sua autoridade é praticamente insustentável”(2000, p. 11), pois o entendimento intuitivo, os sentidos e sentimentos que nos habitam, ao nos relacionarmos com o ambiente, fazem aflorar habilidades de percepção e elaborações de pensamentos , ideias e práticas culturais que se desenvolvem no tempo e no espaço, ou seja, é da imersão na própria vida que a ciência produz seus saberes.

A Etnóloga francesa Jeanne Favret- Saada (2014), por sua vez, fala da modalidade de ser afetado como uma dimensão central do trabalho de campo. Para ela , é necessário valorizar a sensibilidade e a participação real no campo. A autora critica os etnólogos franceses e anglo-saxões por entender que eles desqualificam a palavra nativa e acham-se os donos da verdade, “cujo cérebro somente conteria proposições verdadeiras, contra qualquer contaminação pelo seu objeto.”(2014,p.157)

Essa ideia etnocêntrica de contaminação pelo objeto leva a autora referida a compreender que a visão de muitos antropólogos sobre as populações nativas não os deixava efetivamente fazer um trabalho de observação participante, já que eles apenas observavam e não se permitiam participar com medo de macular sua pesquisa e fragiliza-la ao ponto dela não ser considerada ciência por estar manchada de subjetividade. Ao contrário disso, Favret-Saada (2014) advoga em favor da participação como instrumento de conhecimento e relata que, em seu trabalho sobre feitiçaria no Bocage francês ela foi levada a ressignificar a concepção de afeto. A autora apresenta como paradoxal o tratamento do afeto na antropologia, e diz que

(...) em geral, os autores ignoram ou negam seu lugar na experiência humana. Quando o reconhecem, ou é para demonstrar que os afetos são o mero produto de uma construção cultural, e que não têm nenhuma consistência fora dessa construção, como manifesta uma abundante literatura anglo-saxã; ou é para votar o afeto ao desaparecimento, atri-

buindo-lhe como único destino possível o de passar para o registro da representação, como manifesta a etnologia francesa e também a psicanálise. (2014,p.155)

Para ela, contudo, o afeto é dimensão fundamental da observação participante, sem ele, diversos elementos que se apresentam à pesquisa, jamais seriam revelados. Tanto aspectos verbais, como não -verbais, comunicações que só se apresentariam por meio de um mergulho numa relação entre seres igualmente afetados por estarem reunidos, ocupando determinados lugares e fazendo determinadas coisas relevantes para o estudo antropológico. Ela nos revela que se deixa afetar nos encontros de sua pesquisa:

deixei-me afetar, sem procurar pesquisar, nem mesmo compreender e reter. Chegando em casa, redigia um tipo de crônica desses eventos enigmáticos (às vezes aconteciam situações carregadas de uma tal intensidade que me era impossível fazer essas notas a posteriori). (2014, p.158)

A intensidade da vida, portanto, é tanta que a busca por uma objetividade científica “absoluta” revela-se uma utopia, e mais que isso, um impedimento para que o trabalho do(a) antropólogo(a) tenha a dimensão humana necessária aos trabalhos que impactam, que produzem conhecimento, que captam o insólito do universo estudado e fazem diferença para os estudos das culturas pelo mundo afora.

Aqui, é possível aproximar a afetação de Saada (2014) da experiência de Malinowski, que também se permitiu, de alguma maneira, embora comprometido com a objetividade do método científico, deixar ser afetado pelos trobriandeses em seu estudo das relações comerciais entre os nativos da Nova Guiné, o Kula. Como o próprio Malinowski afirma:

Esses mergulhos na vida nativa - que pratiquei frequentemente não apenas por amor à minha profissão, mas também porque precisava, como homem, da companhia de seres humanos - sempre me deram a impressão de permitir uma compreensão mais fácil e transparente do comportamento nativo e de sua maneira de ser em todos os tipos de transações sociais. (1976, p. 36).

Mergulhar na vida dos interlocutores, deixar-se afetar, buscar o ponto de vista nativo, ter empatia, colocar-se no lugar do outro, são enfim palavras diferentes, utilizadas pelos(as) estudiosos(as) da antropologia, pelos(as) pesquisadores(as), mas que revelam atributos semelhantes indispensáveis ao trabalho do(a) antropólogo(a).

Gilberto velho (1980), em seu texto “Observando o familiar”, reflete sobre premissas das

ciências sociais e afirma que a distância, um elemento considerado por muitos cientistas sociais essencial para garantir a neutralidade e objetividade da pesquisa científica, e que leva à valorização de métodos quantitativos, não é uma premissa partilhada por toda a comunidade acadêmica. Ao contrário, há quem veja no envolvimento com o universo estudado, algo inevitável e salutar para a pesquisa, já que nem tudo se resolve por meio da comunicação verbal. O autor, assim, adverte-nos sobre a importância de métodos de pesquisa qualitativos como:

a observação participante, a entrevista aberta, o contato direto, pessoal com o universo investigado (...) pois existem aspectos de uma cultura e de uma sociedade que não são explicitados, que não aparecem à superfície e que exigem um esforço maior, mais detalhado e aprofundado de observação e empatia. (1980,p.123-124)

Métodos esses que estão marcados pela subjetividade, já que, para o mesmo autor, “a realidade é sempre filtrada por determinado ponto de vista do observador, ela é percebida de maneira diferenciada” (...) e o rigor científico deve ser percebido enquanto objetividade relativa, mais ou menos ideológica e sempre interpretativa” (1980, p.129)

Dessa maneira, Gilberto Velho(1980) nos diz da impossibilidade de se atingir a imparcialidade numa disciplina que é indissociável do cotidiano, pois, na busca de dados verdadeiros e objetivos sobre o lugar estudado e suas dimensões, haverá sempre o ser complexo do(a) investigador(a), suas idiossincrasias, ideologias, afinidades teóricas, as relações que fará com outras disciplinas que também possuem interpretações das realidades, que serão, essencialmente, “resultado acumulado e progressivo de decisões e interações cotidianas”. (1980,p.132)

Certamente que, na antropologia, a subjetividade está entrelaçada ao rigor científico, indispensável à produção de conhecimento, como afirma Roberto Cardoso de Oliveira (1996), para quem a especificidade do métier do(a) antropólogo(a) está em articular “pesquisa empírica com a interpretação de seus resultados”(1996,p.17) de modo que o Olhar, ouvir e escrever sejam “tematizados pelo exercício da reflexão epistemológica”.(1996, p.17), reflexão epistemológica somente possível a partir do encontro dialógico entre pesquisador(a) e universo pesquisado. Sendo assim, em comunhão com os(as) autores(as) já mencionados até aqui, Oliveira(1996) trata da questão da subjetividade como uma partilha de ideias e informações que

faz com que os horizontes semânticos em confronto - o do pesquisador e o do nativo - abram-se um ao outro, de maneira a transformar um tal confronto em um verdadeiro encontro etnográfico. Cria um espaço semântico partilhado por ambos interlocutores, graças ao qual pode ocorrer aquela “fusão de horizontes” (...)desde que o pesquisador tenha a habilidade de ouvir o nativo e por ele ser igualmente ouvido, encetando formalmente um diálogo entre “iguais”, sem receio de estar, assim, contaminando o

discurso do nativo com elementos de seu próprio discurso. Mesmo porque, acreditar ser possível a neutralidade idealizada pelos defensores da objetividade absoluta, é apenas viver em uma doce ilusão. (1996,p.24)

Assim, ao tratar da objetividade como uma doce ilusão, o autor aponta para a necessária partilha de elementos materiais e simbólicos, a fundamental troca de significados e conhecimentos que deve estruturar o fazer antropológico, já que “ mais do que uma tradução da ‘cultura nativa’ na ‘cultura antropológica’ (...) realizamos uma interpretação que, por sua vez, está balizada pelas categorias ou pelos conceitos básicos constitutivos da disciplina” (1996,p.27), o que resulta, segundo o autor, numa relação dialética entre os dados coletados e afetados pelo olhar e ouvir do(a) pesquisador(a) e o sistema conceitual da disciplina. Grada Kilomba (2019), em “Memórias da Plantação”, afirma que trabalhos de negras intelectuais são acusados regularmente, nos meios acadêmicos, de estarem maculados de subjetividade e falta de rigor:

É comum dizerem que meu trabalho acerca do racismo cotidiano é muito interessante, porém não muito científico. Você tem uma perspectiva demasiado subjetiva, ‘muito pessoal’; ‘muito emocional’; muito específica; ‘Esses fatos são objetivos?’ Tais comentários são como máscaras que silenciam nossas vozes assim que falamos. Eles permitem que o sujeito branco posicione nossos discursos de volta nas margens, como conhecimento desviante, enquanto seus discursos se conservam no centro, como a norma. Quando elas/es falam é científico, quando nós falamos, é acientífico. (2019, p.51-52)

Percebe-se aí uma visão etnocêntrica da ciência, como se o fazer científico pudesse proceder , apenas, de sujeitos brancos, afinal, eles determinam o que é universal, objetivo, neutro, racional, imparcial, aquilo que pode ser considerado fato e conhecimento. E os demais saberes e produções de conhecimento ficam restritos ao âmbito do específico, subjetivo, pessoal, emocional, parcial, emissão de opiniões e experiências, como afirma a autora supracitada.

Pensar a alteridade, relativizando-a, evitando julgamentos “a priori”, ser ético(a), ouvir atentamente, aguçar todos os sentidos, é o que orienta a antropóloga Flávia Pires (2011), em seu “Roteiro sentimental para o trabalho de campo”, no qual afirma ser “a profissão do antropólogo (...) indissociável do cotidiano. O antropólogo o é a toda hora, a cada momento (...) um sujeito que vive a sua profissão, ele deixa de ir a campo, ele vive em campo. (2011,p.144).

Pires(2011) também revela que, para além da distância e estranhamento necessários ao trabalho de campo, são necessários diversos atributos estritamente ligados à nossa mais profunda subjetividade, como quando ela ensina que devemos perguntar, olhar, estar com nossos sentidos e intuição alertas: “Perguntem sem medo, confiem na intuição. Olhem, vejam, toquem se for possível, escutem, perscrutem, esperem e observem. Observem sempre

e a qualquer hora.” (2011,p.145). Todos esses conselhos remetem à nossa humanidade e às possibilidades que nossos sentidos e nossa capacidade de nos colocar no lugar do outro, sentir e nos impactar com suas vidas, a ponto de querer escrever sobre elas , podem oferecer para a pesquisa. A autora diz mais sobre a disposição que devemos ter em campo:

O importante é estar disposto para a conversa, o bate-papo informal. Tentar driblar a timidez e, quando não for possível, compensá-la com o aguçamento da observação – todos os sentidos em alerta para o que se passa ao nosso redor. Pierre Métais, aluno de Mauss, lembrava os ensinamentos do mestre: era um homem de sensações: tinha que tocar e ver (Fournier, 2003) O choro de uma criança, um cochicho de comadres, um cheiro desagradável da rua de trás, o olhar atravessado de uma senhora, as piscadelas geertzianas... minúcias da vida social tão cheias de significado.(2011,p.146)

Ela alerta para minúcias que jamais poderiam ser pensadas em métodos estritamente quantitativos, em meras estatísticas e frias coletas de dados, só pode perceber o olhar, os cheiros, o que diz um choro de criança quem coloca sua humanidade de maneira plena no trabalho de produzir conhecimento que está a exercer.

E assim deve ser a conduta do(a) antropólogo(a), um salto no desconhecido que, ao mesmo tempo, é também conhecido em razão da revelação da humanidade que abriga-se nas alteridades, da humanidade que constitui cada ser complexo e diverso deste universo. Afinal, como diz Carlos Rodrigues Brandão (2007), cuja vida entrelaça academia e militância, em seu texto “Reflexões sobre como fazer trabalho de campo” nosso principal roteiro de pesquisa deve ser a sensibilidade e a vivência de cada pesquisador. Brandão (2007) é mais um autor que trazemos aqui para fundamentar a perspectiva subjetiva da antropologia, ele afirma que

a experiência de trabalho de campo tem uma dimensão muito intensa de subjetividade. Ou seja, ainda que o antropólogo possa se armar de toda uma intenção de objetividade, de obtenção, de produção de dados e informações, os mais objetivos, os mais reais(não sei se com aspas ou sem aspas) possíveis, de qualquer maneira, muito mais do que em outros casos, todo trabalho de produção de conhecimento aí se passa através de uma relação subjetiva. A pessoa que fala, fala para uma outra pessoa. Uma relação entre pessoas que tem uma dimensão social, e uma dimensão afetiva se estabelece. Dados de troca, de sinais e símbolos entre as pessoas se estabelecem inevitavelmente e isso marca não só a realização do trabalho, mas o material produzido por esse trabalho realizado.(2007,p.12)

Estudar as condições e possibilidades da vida humana no mundo, que é próprio da antropologia, portanto, não é possível sem que esse mundo esteja permeado das relações sociohistóricoculturais, que, por natureza, são complexas, diversas e dizem respeito às individualidades em sua relação com às coletividades que as rodeiam e também as constituem. Como afirma Brandão, em entrevista a Silvia Guimarães (2021)

Uma experiência antes neutra e ilusoriamente impessoal transforma-se na relação entre pessoas que através de quem são e do como expressam o seu próprio ser, podem afinal intertrocar saberes, sentidos, sentimentos e vivências. (...) E então a diferença entre a neutralidade positivista e a interatividade antropológica transporta-me da confiança no método e nos instrumentos de pesquisa, à confiança em mim-mesmo como instrumento humanizado da minha pesquisa.(2021,p.12)

Por fim, para reafirmar a dimensão humana e subjetiva do fazer antropológico, gostaríamos de apresentar as contribuições de Claudia Fonseca (1999), mais uma autora que, em seu trabalho “Quando cada caso não é um caso”, discorreu sobre a importância da subjetividade na ciência antropológica. Ela apresenta a noção de reflexividade como central para entendermos a relação entre o(a) pesquisador(a) e seus(uas) interlocutores(as). Para ela, tal noção refere-se ao fato de que a subjetividade deve ser assumida como um “componente essencial da análise” (1999,p.61) como também afirma que a etnografia situa seus sujeitos histórica e socialmente de modo que é um “ movimento interpretativo do particular ao geral”, sendo (...) o dado particular que abre o caminho para interpretações abrangentes.(1999,p.60).Para Fonseca(1999) a experiência pessoal de cada indivíduo assume sentido na totalidade do sistema e a neutralidade é ilusória.

A etnografia é calcada numa ciência, por excelência, do concreto. O ponto de partida desse método é a interação entre o pesquisador e seus objetos de estudo, “nativos em carne e osso”. É, de certa forma, o protótipo do “qualitativo”. E — melhor ainda — com sua ênfase no cotidiano e no subjetivo, parece uma técnica ao alcance de praticamente todo mundo, uma técnica investigativa, enfim, inteligível para combater os males da quantificação(1999,p.58)

Essa existência viva , pulsante, demasiadamente humana e real dos interlocutores e suas formas de vida é, pois , o elemento basilar da antropologia, “o nativo de carne e osso”, o cotidiano das pessoas , a riqueza material e imaterial, o insólito, o inesperado, o divergente, o que se assemelha, todo movimento de vida, enfim, seus aromas, gestos, expressões minúsculas mas carregadas de significado, tudo isso é material para o estudo antropológico, e sendo vida nossa matéria prima, não pode estar associada à frieza, neutralidade ou imparcialidade , porque

onde há vida há sentimento, há emoção, partilha de experiências, relações de poder, inclusão e exclusão, saberes e sabores advindos das interpretações e interpenetrações entre o vivido e o estudado, do olhar que apreende e ressignifica.

Sendo assim, a partir da observação de que a questão da subjetividade é tratada por diversos(as) autores(as) da antropologia, e entendendo que tal dimensão é inseparável do nosso fazer, já que nosso trabalho se dá na negociação de visões de mundo em que tanto nós quanto os(as) outros(as) são afetados(as), na polifonia e percepção da alteridade. Por isso, é necessário ressaltar a importância de estarmos abertos(as) ao imprevisto, ao imponderável da vida social, como já dizia Malinowski, assim como sermos éticos(as), ouvir e perguntar de modo sábio, mergulhar no universo da alteridade com sensibilidade, atenção e cuidado, para poder apreender os detalhes e minúcias da vida social e cultural sem a paranoia da objetividade absoluta que não passa, como vimos, de uma doce ilusão que pode, em última instância engessar o fazer antropológico e o levar a uma frieza que não condiz com a relação entre seres humanos e suas formas de existir.

REFERÊNCIAS

- BENVENISTE, Émile. Da subjetividade na linguagem. In: Problemas de Linguística Geral, Vol I. São Paulo: Companhia Editora Nacional e EdUSP, pp.284-293.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. Reflexões sobre como fazer trabalho de campo. Sociedade e cultura, v. 10, n. 1, p. 11-27, 2007.
- FAVRET-SAADA, Jeanne. “Ser afetado”. In Cadernos de Campo, Vol. 13, Nº 13. 2005.
- FONSECA, Cláudia. A Noética do Vídeo Etnográfico. In ECKERT, Cornélia e GODOLPHIM, Nuno (Orgs.). Horizontes Antropológicos. Porto Alegre, 1995. Ano 1, Nº 2, pp. 143-155.
- GUIMARÃES, S. Por uma entrevista transgressora com Carlos Rodrigues Brandão. Pós - Revista Brasileira de Pós-Graduação em Ciências Sociais, [S. l.], v. 16, n. 2, p. 1–35, 2021. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/revistapos/article/view/40951>. Acesso em: 19 maio. 2022.
- INGOLD, Tim (2000). The Perception of the Environment: essays on livelihood, dwelling and skill. London: Routledge.
- KILOMBA, Grada. Memórias da plantação: episódios de racismo cotidiano. Rio de Janeiro: Editora Cobogó, 2019.
- MALINOWSKI, Bronislaw. Argonautas do Pacífico Ocidental (1976). São Paulo: Abril Cultural.
- MARCUSCHI, L. A. Produção textual, análise de gêneros e compreensão. São Paulo: Parábola Editorial, p. 146-206, 2009.
- NASCIMENTO, Abdias. O genocídio do negro brasileiro: processo de um racismo mascarado. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.
- OLIVEIRA, Roberto Cardoso de. O trabalho do antropólogo: Olhar, Ouvir, Escrever. Revista de Antropologia, São Paulo, USP, 1996, v.39, nº1. Pp.12-37.
- PEIRANO, Marisa. Etnografia não é método. Horizontes Antropológicos, Porto Alegre, ano 20, n. 42, 2014, Pp. 377-391.
- PEIRANO, Mariza. “Os antropólogos e suas linhagens; A favor da etnografia” in: A favor da etnografia. Rio de Janeiro, Relume-Dumará, 1995.
- PIRES, Flávia. Roteiro sentimental para o trabalho de campo. Caderno de campo, 143 - 148. cadernos

de campo, São Paulo, n. 20, p. 1-360, 2011

VELHO, Gilberto. "Observando o familiar". In _____. Individualismo e cultura: notas para uma antropologia da sociedade contemporânea. Rio de Janeiro: Jorge Zahar editor, pp. 122-134, 2008. Publicado original 1981.

O USO DA PLATAFORMA KAHOOT PARA A APRENDIZAGEM ATIVA

Nívia Maria Rodrigues dos Santos

O cenário de transformações sociais, econômicas, políticas e culturais trazidos pela atual revolução tecnológica têm impactado a vida das pessoas de forma significativa, assim como trazido novas demandas para a educação no que se refere ao seu papel, formas de ensinar e aprender. As tecnologias digitais tornaram-se necessárias para várias atividades do cotidiano tais como: estudar, descansar, se entreter, trabalhar, se cuidar, pagar contas, conversar com outras pessoas que estão em regiões geográficas distantes e muitas outras tarefas. Os celulares, computadores e aparelhos eletrodomésticos são instrumentos onde a maioria dessas tarefas são feitas. O celular, por exemplo, é o aparelho que é muito útil para a vida pessoal e profissional.

Na Educação pode-se observar que as lousas se transformaram em projetores de slide em uma sala de aula, os materiais de leitura não precisam ser impressos em massa, afinal, agora além de impressos, eles estão disponíveis em formatos digitais. Os tablets, celulares, e-readers e computadores cumprem cada vez mais com a função dos cadernos, livros físicos, e demais materiais analógicos de aprendizagem.

Essa realidade descrita ficou ainda evidente após o ano de 2020, durante a pandemia da Covid-19, onde as escolas foram obrigadas a oferecerem atividades remotas mediadas principalmente por tecnologias digitais. Havia métodos de ensino online antes, porém o cenário da educação hoje é muito mais digital para algumas escolas que dispõem de ferramentas para isso, o que não significa que a tecnologia substitui professores, mas sim que ela ajuda a otimizar o processo de ensino e aprendizado quando utilizada com fins educativos e objetivos pedagógicos.

Alguns recursos que exemplificam o impacto das tecnologias digitais na educação são: aulas online; plataformas de gerenciamento de disciplinas, notas, faltas e demais atributos rotineiros; projetores; aplicativos de estudo e organização de materiais didáticos; livros e outros formatos de materiais disponíveis no digital. Há muitas opções digitais que podem potencializar o aprendizado de seres humanos que já estão acostumados com a tecnologia em sua vida. A tendência é que cada vez mais escolas, universidades e outras instituições de ensino incluam as tecnologias em suas metodologias de trabalho.

O papel da escola enquanto transmissora de conhecimentos e principal fonte de informações há muito tempo vem sendo questionado. Segundo Perrenoud, (2000, p. 139) “mais do que ensinar, trata-se de fazer aprender (...), concentrando-se na criação, na gestão e na regulação das situações de aprendizagem”. Sendo assim, tem sido destacado há décadas que tanto o professor quanto os estudantes precisam de uma redefinição em seus papéis, assumindo posturas ativas e transformadoras na sala de aula.

Conforme, Freire (1983) chama de “educação bancária, em que os alunos são meros depositários de conhecimento e o professor, o depositante. Já a abordagem formativo-emancipatória

estabelece elos de coerência com uma educação integral e libertária, com metodologias ativas de ensino e uma concepção de aprendizagem a serviço da compreensão, mais do que pela via da memorização”.

Para tanto, propostas pedagógicas são desenvolvidas no contexto educacional utilizando tecnologias digitais como caminho possível para melhorar o que já era feito de forma analógica no trabalho docente, o que poderá dar uma nova roupagem a processos de ensino e aprendizagem estimulando o aluno que já está imerso na cultura digital, a participar de atividades pedagógicas em ambientes virtuais. Por outro lado, é necessário o uso pedagógico cuidadoso, no sentido de analisar quais as contribuições pedagógicas reais da utilização de dispositivos como tablets, smartphones e computadores para não se cair no extremo de considerar que seu uso garantirá de qualquer jeito a aprendizagem.

Considerando o cenário de mudanças em que a escola está imersa na atualidade, uma das tendências educacionais que têm sido amplamente enfatizadas nos debates educacionais são as metodologias ativas que são estratégias de ensino.

O uso das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) na educação tem estabelecido novos rumos para essa área, especificamente quando se busca uma aprendizagem significativa, baseada em metodologias ativas, no tocante a utilização da gamificação como ferramenta para o processo de ensino e aprendizagem. A difusão das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) provocaram mudanças comportamentais radicais na sociedade (SILVA, 2017), ou seja, os aparelhos tecnológicos, principalmente os móveis, celulares/smartphones, têm dominado o mercado e adentrado na maioria dos lares, sendo este um exemplo vivo de como o mundo tecnológico tem transformado ou influenciado novos hábitos na sociedade contemporânea.

Uma boa parte dos estudantes estão crescendo imersos em um ambiente de cultura digital cercados pela TDIC, tais como: smartphones, e-mail, computador, games, câmeras e internet, essas tecnologias passam a fazer parte da vida desses indivíduos, colaborando com o pensamento rapidamente e criticamente, desafiando sempre o estudante, oportunizando a aprendizagem em seu ritmo, colaborativamente com os outros grupos. Essas mudanças são singulares e salutaras, uma vez que as tecnologias se propagam, a tendência é que a sociedade evolua ao ponto de mudar as expectativas de vida, o comportamento, e aprimorar as habilidades.

Moran (2007), afirma que as tecnologias atuam como pontes entre a sala de aula e o mundo. Representam a realidade de diversas formas, da mais abstrata ou concreta, dinâmica ou estática, mais linear ou paralela. Mas todas essas formas integradas ou combinadas possibilitam uma melhor apreensão da realidade, sendo capaz de desenvolver as potencialidades dos estudantes, além das diversas inteligências, habilidades e atitudes.

Partindo desse pressuposto, recorreremos a Bacich e Moran (2018), Valente (2014), Filatro e Cavalcanti (2018), pesquisadores que muito contribuíram para desenhar o estudo acerca da prática da utilização de metodologias ativas no contexto escolar.

A utilização das metodologias ativas estimula o desenvolvimento do estudante como

cidadão e profissional, favorecendo que se tornem autônomos, críticos, protagonistas, e participativos, desenvolvendo as suas habilidades e percepção sobre o mundo ao seu redor. Consideramos necessário destacar que não é recente a utilização de metodologias na educação inserindo ferramentas digitais para o desenvolvimento das práticas pedagógicas, uma vez que Bacich e Moran (2018, p. 22) afirmam que “desde o final do século passado, com a introdução dos computadores na escola, diversas pesquisas têm sido realizadas com o objetivo de identificar estratégias e consequências dessa utilização”.

A relação entre as metodologias ativas mediadas pelo uso de tecnologias digitais despertou nosso interesse em aprofundar o entendimento sobre como a gamificação enquanto metodologia ativa poderia contribuir para a aprendizagem ativa. Para isso, o presente trabalho teve por objetivo estudar as contribuições do uso da gamificação em sala de aula por meio da plataforma Kahoot enquanto ferramenta didática no processo de ensino e aprendizagem dos estudantes.

As Tecnologias Digitais Mediadas por Metodologias Ativas na Escola

Os desafios para os processos de ensinar e aprender uma vez que a cultura digital emerge em nosso cotidiano e fazer profissional constantemente exigindo um repensar de formas de ver e agir no mundo que já estavam internalizadas. Moran (2014) nos diz que há uma diversidade de formas de aprender: em redes, sozinhos, por intercâmbios, em grupos etc. Para esse autor, a liberdade de tempo e de espaço configura um novo cenário educacional, à medida que as situações de aprendizagem variam, existe a possibilidade de ajuda, através da utilização das metodologias ativas.

Conforme Bacich e Moran (2018, p. 17) “a metodologia ativa se caracteriza pela inter-relação entre educação, cultura, sociedade, política e escola, sendo desenvolvida por meio de métodos ativos e criativos, centrados na atividade do aluno com a intenção de propiciar a aprendizagem. Muito antes de vivenciarmos com tanta intensidade a defesa do uso de metodologias ativas na escola com a mediação de tecnologias digitais, os pensadores da Escola Nova William James, John Dewey e Edouard Claparède, já defendiam que o trabalho pedagógico fosse desenvolvido por meio de metodologias de ensino centradas na aprendizagem pela experiência e no desenvolvido da autonomia pelo estudante.

No atual cenário, as metodologias ativas ganharam centralidade nos debates educacionais e em propostas pedagógicas impulsionadas pelo uso das tecnologias digitais. Assim, os docentes são chamados a repensar seus papéis de forma a buscarem superar as práticas educacionais centradas no professor e na passividade do aluno.

Neste interim torna-se destaque a utilização das metodologias ativas, que torna o estudante como protagonista central, e o professor o mediador ou facilitador do processo. Vale destacar que os sujeitos envolvidos nesse contexto poderão desenvolver diversas competências, dentre elas estão: a criticidade, criatividade, responsabilidade, ética, sensibilidade, cooperação, criatividade, proatividade.

Para Valente (2014), na aprendizagem ativa, ao contrário do que acontece na aprendizagem passiva, bancária, baseada somente na transmissão de informação, o aluno assume uma postura mais ativa, resolve problemas, desenvolve projetos e cria oportunidades para a construção de conhecimento. Esse autor destaca que o professor assume o papel de orientador, motivador e facilitador da ação educativa. As Metodologias Ativas dão enfoque aos estudantes, tornando-os ativos, participativos, dinâmicos, criativos e protagonistas, convém ressaltar que o professor acompanha o processo de aprendizagem, com enfoque na investigação, nas descobertas ou até mesmo na resolução de problemas.

Elas podem ser consideradas estratégias de ensino centradas na participação efetiva dos estudantes na construção do processo de aprendizagem, de forma flexível, interligada e híbrida. As metodologias ativas, num mundo conectado e digital, expressam por meio de modelos híbridos, com muitas combinações. A junção de metodologias ativas com modelos flexíveis e híbridos traz contribuições importantes para o desenho de soluções atuais para os aprendizes de hoje (BACICH, MORAN 2018, p. 4).

Esses autores ressaltam que a utilização de metodologias ativas contribui para a mobilização de competências de diferente natureza dentre as quais estão às competências intelectuais, emocionais, pessoais e comunicacionais, além disso, a exigência de pesquisar, avaliar situações, pontos de vista diferentes, fazer escolhas, assumir alguns riscos, aprender pela descoberta, caminhar do simples para o complexo. Vale destacar também que as metodologias ativas fomentam o desenvolvimento de competências e habilidades, assim como podem estimular o hábito de pensar e repensar o ensino e aprendizagem.

As metodologias ativas possuem características que estimulam o processo de ensino e aprendizagem, uma vez que a melhor forma de aprender é combinando, equilibradamente, atividades, desafios e informação contextualizada que fazem parte da realidade/cotidiano dos estudantes. Podemos dizer que as metodologias ativas são práticas que têm como objetivo colocar o indivíduo no centro do processo de aprendizagem e fazê-lo participante ativo do desenvolvimento de competências. Assim, a aprendizagem por descoberta, investigação ou resolução de problemas são meios importantes para gerar aprendizagem. Na figura 1 apresentam-se as principais características da aprendizagem baseada em Metodologias Ativas, discutidas pelas autoras Filatro e Cavalcanti (2018) em sua obra *Metodologias Inov-ativas na educação presencial, à distância e corporativa*:

Figura 1: Aprendizagem baseada em Metodologias Ativas: Algumas características



Fonte: FILATRO; CALVALCANTI (2018, p. 251)

É notável que, o estudante é um ser ativo no processo de aprendizagem, e o desenvolvimento de algumas competências o torna autônomo e cada vez mais participativo, portanto, a utilização das diversas possibilidades como recurso do planejamento é salutar, devido às provocações que o método causa tanto no docente quanto no aprendiz.

As Tecnologias Digitais no ambiente escolar

Um marco histórico ao longo dos anos são as discussões sobre a necessidade de ampliação do uso das Tecnologias da Informação e Comunicação (TDICs) no processo de ensino e aprendizagem, e Barros et al. (2011), afirma que a inserção e utilização das tecnologias de informação e comunicação na escola está cada vez maior, o que pode ser explicado pela fascinação dos jovens pelos produtos tecnológicos. E é exatamente essa fascinação que promove novos desafios pedagógicos aos integrantes do processo de ensino e aprendizagem.

A fascinação dos estudantes pelos recursos tecnológicos é influenciada pela sua realidade social no cenário da cultura digital. Santos e Silva (2008) apontam que a integração da tecnologia às práticas educacionais promove a busca dos profissionais da educação em superar as dificuldades de fazer uso pedagógico dos artefatos tecnológicos. Nesse aspecto, observamos o quanto importante é a formação profissional do docente para fazer uso adequado das tecnologias educacionais na sala de aula. O caminho trilhado por ele dentro e fora da sala, o tempo para que possa se especializar e estudar e ainda as oportunidades que estes tiveram de se familiarizar com as novas tecnologias são pontos importantes para que essa integração ocorra da melhor forma possível.

Além da formação docente, existem outras barreiras para integração das TDIC na escola. Segundo Silva, Lins e Leão (2012) os obstáculos são diversos, dentre eles estão: a falta de meios técnicos, recursos humanos, formação específica para integração das TDIC junto aos alunos, programas e recursos digitais apropriados. Lawson e Comber (apud Paiva, 2002) corroboram

com essa colocação ao afirmarem que:

A inclusão das TIC nos currículos depende, para além do professor, de três fatores: da existência de coordenadores de TIC na escola e do seu papel, da atitude da gestão das escolas face à prioridade dada às TIC, em detrimento de outras áreas e, finalmente, da infraestrutura informática própria da escola.

Sob este ponto de vista, explicita-se a necessidade de lançar mão de uma estrutura mais ampla e complexa para introdução das TDIC na escola, e não apenas o aperfeiçoamento dos professores, visto que a tecnologia deve agregar valores à sua carreira e não substituir ou anular o docente, pois ocorrerá assim a perda da sua identidade profissional.

Nesse sentido, Mattar (2010, p. 14) destaca que os alunos precisam desenvolver habilidades como: saber trabalhar em grupo, colaborar, compartilhar, inovar, ser criativo, saber resolver problemas, saber filtrar a informação, saber tomar decisões rápidas, e lidar com a tecnologia. Além disso, outras habilidades como reconhecimento, decodificação, gerenciamento de múltiplas informações, interpretação, projeções de narrativas e coletividade através das interações sociais são necessárias para o aluno do futuro, no entanto, tais habilidades, na maioria das vezes, não são ensinadas na escola.

Sendo assim, as plataformas digitais caminham para adaptarem-se as mais diversas necessidades dos estudantes e professores, disponibilizando funcionalidades como fóruns, webinários, blogs, mensagens, inclusão de materiais em diferentes formatos e armazenamento de materiais em uma biblioteca virtual.

O uso do KAHOOT como ferramenta de Ensino e Aprendizagem

Os games são uma forma de entretenimento bastante popular entre os vários públicos das mais diversas idades, principalmente pelo seu caráter prazeroso e suas identidades lúdicas. As características incorporadas pelos games são capazes de potencializar sua influência na maneira de pensar e agir em todas as camadas sociais, por serem prazerosos e eficazes no processo de aprendizagem, mas não necessariamente por causa do que são, mas por causa do que eles incorporam (ECK, 2006).

A gamificação não se aplica apenas ao jogo, não se limita apenas ao interesse de se obter pontos ou recompensas, assim se tornaria uma estratégia puramente behaviorista. Desta forma, uma gamificação efetiva aplicada ao ensino e aprendizagem deve incluir muito mais do que recompensas (STUDART, 2015). A gamificação está entre as estratégias mais eficazes para potencializar o aprendizado e proporcionar engajamento dos estudantes, é preciso ter criatividade na educação e utilizar estratégias que incentivem a participação efetiva dos aprendizes, uma vez que desenvolve competências socioemocionais que farão total diferença no aprendizado. Ela é

instigante para os estudantes, pois se vale de comportamentos naturais do ser humano, como a competitividade, a socialização, o desejo de ser recompensado por um trabalho bem feito e a sensação de vitória.

Vale esclarecer a plataforma Kahoot, a qual trata-se de uma ferramenta tecnológica interativa que incorpora elementos utilizados no design dos jogos para engajar os usuários na aprendizagem. A plataforma, de origem norueguesa, é baseada em games, disponibilizada no endereço <https://getkahoot.com>, foi elaborada com a proposta de proporcionar experiências envolventes de aprendizado dentro e fora das salas de aula. Uma das características dessa ferramenta é despertar a curiosidade e o envolvimento dos nativos digitais em experiências para impactar positivamente sua performance de aprendizagem (GAZOTTI-VALLIM; GOMES; FISCHER, 2017).

O Kahoot tira proveito de uma série de tendências educacionais. Uma delas é o “engajamento”, ou a crença em que quanto mais a atividade interessa aos estudantes, mais motivação eles têm para aprender. Outra é a “gamificação”, a prática de aplicar elementos de games em ambientes onde eles geralmente não se aplicariam.

Almeida (2000) afirma que:

O fundamental é que o professor possa observar e dialogar com seu aluno para compreender suas dúvidas, inquietações, expectativas e necessidades e, ao propor atividades, colocar em negociação as próprias intenções, objetivos e diretrizes, de modo que desperte no aluno a curiosidade e o desejo pelo aprender.

No que tange à plataforma Kahoot como ferramenta de trabalho no processo ensino e aprendizagem, pode-se considerar esse jogo interativo como uma novidade em relação ao ensino que estimula a integração e motivação dos estudantes através dos dispositivos móveis que torna a aprendizagem significativa.

Se o Kahoot for utilizado de modo adaptado e adequado às necessidades e peculiaridades dos estudantes as evidências mostradas nos estudos de Barboza, et al. (2019), Bacich e Moran (2018), Almeida (2000) que apresentam que o agrupamento de valores concernentes ao ensino e aprendizagem é positivo, contribuindo para o engajamento dos estudantes e construção do conhecimento, assim como o alcance de resultados mais favoráveis. Com isso, vale destacar que a ferramenta permite desenvolver algumas habilidades nos estudantes, tais como a motivação, a interação social, o raciocínio lógico, e a concentração, tornando-o protagonista do processo de aprendizagem. E apesar dos problemas estruturais e sociais é importante a inclusão tecnológica bem como o uso de ferramentas e recursos educativos que proporcionem resultados satisfatórios ao processo de ensino e aprendizagem.

Tipo de Pesquisa, Local e Participantes da pesquisa

A presente pesquisa é do tipo exploratória, e de abordagem qualitativa. Para Silverman (2009) existem quatro métodos principais utilizados pelos pesquisadores qualitativos, sendo eles: observação, análise de textos e documentos, entrevistas e grupos focais, gravações em áudio e vídeo. No entanto o que dá o caráter qualitativo é o referencial teórico-metodológico escolhido para a construção do objeto de pesquisa (Duarte, 2004).

A pesquisa foi realizada com um grupo de professores com prática efetiva de sala de aula nos diversos níveis de ensino. O critério para participação nesse estudo foi, atuar efetivamente como docentes na Educação Básica durante o período da pesquisa. Foram entrevistados 13 professores/as.

O instrumento de coleta de dados foi um questionário aplicado em formulário no Google Forms, disponibilizado através de um link no grupo do WhatsApp entre os dias 01 e 31 de outubro de 2022. O questionário possui perguntas abertas e fechadas, foi dividido em duas partes, sendo a primeira destinada à caracterização do perfil dos entrevistados e a segunda parte com um total de 15 questões, designadas a coletar informações para obter os resultados dessa pesquisa. Os resultados foram obtidos através de técnicas estatísticas básicas ao calcular as porcentagens de determinada resposta e correlacionar algumas variáveis, através da ferramenta Excel do Pacote Office 2010, e posteriormente realizou-se uma análise interpretativa dos resultados com base na literatura analisada. Os dados obtidos receberam um tratamento descritivo, para compor as discussões. Optou-se por uma análise qualitativa, baseada nos depoimentos dos docentes.-

Tecnologias Educacionais e Metodologias ativas

O segundo momento de apresentação dos resultados e discussão é dedicado à análise das narrativas e posicionamentos dos entrevistados. Com isso, pretendemos mostrar aspectos dessas narrativas que ajudaram a concretizar os objetivos da pesquisa realizada.

Sobre as tecnologias educacionais e metodologias ativas, questionamos: Qual o seu posicionamento sobre o uso de tecnologia digital na sala de aula? Obtivemos as seguintes respostas:

P1 “Importante, pois a tecnologia avança em todas às áreas e na educação não é diferente”.

P2 “Com a tecnologia digital oferecendo feedback imediato e constante aos professores, alunos e responsáveis, podemos ter uma aprendizagem ainda maior.”

P3 “A tecnologia digital é uma ferramenta que, como outras, contribui para que o processo de ensino e aprendizagem aconteça eficazmente. Todavia, deve ser utilizada de acordo com a realidade de cada turma,

cada escola, cada comunidade, para não ser utilizado inadequada ou inutilmente.”

Os resultados evidenciam que os professores reconhecem a importância das tecnologias no ambiente educacional e que o uso delas pode favorecer o processo de ensino e aprendizagem.

A cultura digital é a cultura em rede, a cibercultura que sintetiza a relação entre sociedade contemporânea e Tecnologias da Informação (TI's). Ao mesmo tempo que a cultura digital abriga pequenas totalidades e seu significados, mantém-se desprovida de fluxos, de conhecimentos e de criações, que dá corpo e identidade às organizações que delas se constituem. (AMADEU, 2016, p.20)

Nesse interim, o uso das tecnologias na sala de aula estimula a aprendizagem, uma vez que os estudantes estão imersos na cultura digital, e que pode ser utilizada no processo de ensino e aprendizagem como recurso didático que estimula a atenção e dá significado aos conteúdos trabalhados, podendo contribuir para uma aprendizagem significativa. Consideramos que as novas ferramentas permitiram melhorar a dinâmica de ensino na sala de aula, a participação dos estudantes, os trabalhos em equipe, as habilidades técnicas e pedagógicas dos professores.

Também questionamos acerca do conhecimento das Metodologias Ativas, e obtivemos que 92,3% dos entrevistados têm conhecimento das estratégias de ensino as quais tem o objetivo de incentivar os estudantes a aprenderem de forma autônoma e participativa e apenas 7,7% não as conhece.

Foi solicitado que os professores descrevessem acerca do que eles entendiam por Metodologias Ativas, obtive-se as seguintes respostas:

Quadro 1: Entendimento dos professores acerca das Metodologias Ativas

Sujeito	Fala
P1	“Metodologias utilizadas em sala de aula como forma de estimular os estudantes a serem proativos e protagonistas”.
P4	“As metodologias ativas chegou para contribuir com a prática docente e dá um novo olhar para a sala de aula, pois quando se fala em Metodologias Ativas se fala em Protagonista Estudantil”.
P5	“É nesse viés tecnológico que avançamos no desejo de transformar, e fazer significar com projetos cheios de intenções pedagógicas inovadoras para que os estudantes sejam protagonistas”.
P7	“As Metodologias Ativas são formas de pensar e praticar o processo de ensino e aprendizagem mais interativo e participativo de forma direta aos estudantes, para que eles não só recebam, mas participem da construção do conhecimento”.

Fonte: Dados da pesquisa

Os resultados parecem apontar que os entrevistados têm domínio do conceito das Metodologias Ativas, cujo foco principal é o apoio e incentivo no desenvolvimento do protagonismo dos estudantes.

É necessário destacar que 61,5% dos professores fazem uso de metodologias ativas na sua prática pedagógica, que 23,1% utilizam ocasionalmente, e apenas 7,7% não fazem o uso. Ressalta-se também que 92,3% reconhecem a importância do uso de Metodologias Ativas no processo de ensino e aprendizagem e apenas 7,7% não acredita que utilizar esse tipo de estratégia promove ou incentiva os estudantes, nem colabora com a aprendizagem.

Ainda a respeito das Metodologias Ativas, perguntou-se sobre o enfrentamento das dificuldades para utilizar metodologias ativas na sala de aula, e quais os maiores desafios. Para esse item da pesquisa foram destacados os seguintes aspectos pelos respondentes:

P1 “Muitos, como pais e outros professores, não têm o conhecimento acerca do que são as metodologias ativas e por vezes interpretam a sua utilização de forma errada. Por exemplo, no uso da sala invertida muitos pais e colegas de profissão acham que o professor não quer “ensinar” e passa a sua função para os próprios alunos”.

P2 “SIM. Resistência da direção da escola em permitir que sejam aplicadas essas metodologias; Pouco tempo disponível para planejar uma aula com uma metodologia ativa, etc”.

P10 “O conhecimento de como funciona”.

No relato dos professores percebe-se ainda que é muito arraigado as concepções tradicionais no comportamento de alguns profissionais da educação, bem como da família. Nas respostas verificamos que, trabalhar com estratégias de ensino que não utilizem apenas o quadro branco, pincel e apenas o livro didático, parece remeter à falta de compromisso do professor.

O avanço cada vez mais acelerado de dispositivos eletrônicos e a democratização do acesso à internet mudaram os fluxos informacionais, a velocidade e o alcance com que as informações são compartilhadas [...]. Sendo assim, a escola tem pela frente um enorme desafio. (SILVA; SALES, 2017, p.783).

Existem muitos benefícios com o uso da tecnologia na educação, mas por outro, existem alguns desafios que colocam os métodos pedagógicos em teste, e vale destacar que é primordial dar atenção a esses pontos para superá-los, encontrando ferramentas que ajudem a eliminar as brechas, mantendo toda comunidade escolar alinhada com o propósito de aprender. Podem-se destacar alguns fatores que são desafiantes, tais como: a sua implantação como custo, facilidade de uso, contratação de suporte, uso adequado, esses detalhes afetam a decisão com relação a inclusão das TDIC's na rotina pedagógica da escola.

Sendo assim, os desafios mais comuns que as instituições vivenciam no uso das tecnologias são: mau uso das ferramentas pelos sujeitos, a falta de conhecimento dos professores

sobre a tecnologia, manter um ambiente online seguro nas escolas, custo de aquisição de novas tecnologias, acompanhar a evolução tecnológica. Os desafios do uso da tecnologia na educação são muitos e precisam de empenho e do envolvimento da comunidade escolar para que todos aproveitem os benefícios.

Prática docente e a gamificação com o uso do kahoot

Apresentamos aqui acerca da prática docente baseada em metodologias ativas do tipo gamificação, no tocante, a plataforma kahoot. Conforme as respostas dos entrevistados cerca de 61,5 % dizem conhecer a plataforma e 38,5% não a conhece.

Foi questionado ainda se na prática pedagógica já tinha utilizado essa ferramenta e 30,8% declararam que já utilizaram e 69,2% não utilizaram. Os dados sugerem que os docentes conhecem a ferramenta, porém não a utilizam em sua prática docente.

No que concerne aos pontos positivos do uso do kahoot, vale destacar o posicionamento do P1 e P2 que descrevem que é: P1. “Interativo e chama muita atenção dos estudantes”. P2. “Leitura de mundo, uma nova perspectiva em relação à temática metaverso, tempo, tecnologia”.

Os dados obtidos por meio da análise das respostas dos participantes destacam que o uso da plataforma kahoot enquanto ferramenta que pode favorecer a aprendizagem dos estudantes é de suma importância, pois permite que os estudantes sejam protagonistas, permite a interação social, aumenta o prazer, a motivação e a concentração, torna a aprendizagem envolvente, divertida e motivadora que afeta positivamente o resultado da aprendizagem e a dinâmica da sala de aula.

Neste sentido, entende-se que o Kahoot como estratégia de ensino, pode ser utilizada para estimular a aprendizagem, favorecendo a formação do pensamento crítico. Um importante recurso metodológico que auxilia no desenvolvimento de habilidades cognitivas e, ao mesmo tempo, proporciona ao estudante aprender de maneira lúdica, o que torna o processo de ensinar e aprender mais atrativo, desperta a curiosidade sensorial, através dos gráficos, áudios e músicas, bem como a curiosidade cognitiva por meio da revelação de respostas corretas ou não, vale destacar que a curiosidade é uma raiz da criatividade.

A gamificação como estratégia de aprendizagem ativa consiste na utilização de elementos, não para jogar, mas para motivar, engajar, envolver, aumentar a atividade, promover a aprendizagem, resolver problemas, desenvolver habilidades e motivar a ação para alcançar objetivos específicos (SILVA; SALES, 2017). Destaca-se que a utilização plena dessa estratégia em sala de aula é de relevante conforme a citação, porém ainda se encontra em fase embrionária, apresentando assim algumas limitações.

Ainda com relação ao aspecto do não uso da ferramenta, perguntamos acerca das principais dificuldades que enfrentam ao utilizar a ferramenta em sala de aula, obtivemos que: “a falta de ferramentas tecnológicas como computador e internet”, “falta de profissionais capacitados e ferramentas tecnológicas, ex: celular, computador e wifi”, “Uma das maiores dificuldades é que

nem todos os alunos possuem celulares para utilizar o aplicativo em sala de aula, além disso, o acesso à internet ainda é limitado em algumas localidades”.

As tecnologias digitais, de um modo geral, trazem desafios no decorrer da sua história, seja pela falta de recursos e conhecimento para acesso, ou pela necessidade de inovar o que existe. Por meio dos dados apresentados, verifica-se que os docentes enfrentam desafios para a utilização das tecnologias em sua prática pedagógica, no tocante a utilização da gamificação que utiliza ferramentas tais como, aparelhos eletrônicos e internet, tendo em vista que as escolas e os estudantes não possuem os recursos adequados para aplicação prática, e esses fatores tornam-se desafiadores.

É notável que os docentes conhecem a plataforma Kahoot, mas não a utiliza diante a dificuldade que as escolas enfrentam cotidianamente com a falta de recursos que são indispensáveis para a aplicação de uma prática mais atrativa e que torne o estudante autônomo, ativo e participativo no processo de aprendizagem.

CONCLUSÃO

As Metodologias Ativas favorecem a aprendizagem com significado, focada no protagonismo dos estudantes, do professor e da escola como um todo. Aplicá-las no processo de ensino e aprendizagem faz com que os estudantes vivenciem um cenário de liberdade, tornando-se capazes de resolver situações problemas que possam surgir.-

É de suma importância à utilização de ferramentas digitais que favoreçam a aprendizagem, no caso da plataforma Kahoot pode-se afirmar que ela proporciona a oportunidade de utilizar atividades, seja de cunho avaliativo ou não e com métodos diferenciados. Além disso, todo o processo é focado nos estudantes, favorecendo o protagonismo, de tal modo que estejam intensamente ligados ao mundo. A ferramenta não é a solução para todos os problemas educacionais, mas há uma amplitude na aprendizagem, através dos instrumentos que fomentam a sua utilização, corroborando com o processo de aprendizagem e permitindo algumas descobertas surpreendentes. Vale destacar ainda que é necessário investir na formação dos profissionais para aprimorar os conhecimentos, como por exemplo, ações que fundamentem teoricamente e ensinem a utilização das metodologias ativas em suas práticas pedagógicas, assim como, investir no âmbito escolar em recursos que permitam o uso nas instituições.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, M.E.B. de Informática e formação de professores. Coleção Série informática na educação, 2000. Disponível no site: <http://www.proinfo.mec.gov.br>.
- AMADEU, S. Diversidade Digital e Cultura. 2016. Disponível em: <http://www.cultura.gov.br/forums_de_cultura/cultura_digital/artigos/index.php?p=27418&more=1&c=1&pb=1>.
- ARTEFACTUM-Revista de estudos em Linguagens e Tecnologia, v. 15, n. 2, 2017. Disponível em: <

- <http://artefactum.rafrom.com.br/index.php/artefactum/article/view/1531> >. Acesso em: 15 nov. 2017
- ARAÚJO, I.; CARVALHO, A. A. Gamificação no ensino: casos bem sucedidos. *Revista Observatório*, v. 4, n. 4, p. 246-283, 2018.
- BACICH Lilian, MORAN José. *Metodologias ativas para uma Educação inovadora: uma abordagem teórico-prática*. Porto Alegre: Penso, 2018.
- BARBOZA, R. S. et al. Usando o Kahoot! para o ensino-aprendizagem de zoologia dos invertebrados. In: *Anais do Congresso Internacional de Meio Ambiente e Sociedade - CONIMAS e Congresso Internacional de Diversidade do Semiárido - CONIDIS*, 1., 3., 2019, Campina Grande. *Anais [...]*. Campina Grande: Realize Editora, 2019.
- BARDIN, Lawrence. *Análise de conteúdo*. 2ª. São Paulo: Edições 70, 2011.
- BARROS, D. M.V. (Orgs.) et al. *Educação e tecnologias: reflexão, inovação e práticas*. Lisboa, 2011. Disponível em: <http://www.intaead.com.br/ebooks1/livros/pedagogia/18.Educa%E7%E3o%20e%20Tecnologias.pf>.
- BERBEL, Neusi. As metodologias ativas e a promoção da autonomia dos estudantes. *Semina: Ciências Sociais e Humanas, Londrina*, V 32, n.1, p. 25-40, 2011.
- COLL, Cezar. *Psicologia e currículo: uma aproximação psicopedagógica a elaboração do currículo escolar*. São Paulo: Ática; 2000.
- ECK, R.V. Digital game-based learning: it's not just the digital natives who are restless. *Educause Review*, vol. 41. nº. 2, p. 16-30, 2006.
- FARDO, M. L. A gamificação aplicada em ambientes de aprendizagem. *RENOTE*, v. 11, n. 1, 2013a. Disponível em: < <http://seer.ufrgs.br/renote/article/view/41629> >.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro; Paz e Terra, 1983.
- GAZOTTI-VALLIM, M. A.; GOMES, S. T.; FISCHER, C. R. Vivenciando inglês com kahoot. *The ESPECIALIST: Descrição, Ensino e Aprendizagem*, v. 38, n. 1, 2017.
- LEÃO, Marcelo; LINS, Walquíria; SILVA, Ivoneide. A utilização das tecnologias de informação e comunicação (TICs) pelos professores de ciências da rede pública do estado de Pernambuco. VI Colóquio Internacional "Educação e Contemporaneidade", São Cristóvão, 2012.
- MATTAR, J. *Games em educação: como os nativos digitais aprendem*. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2010.
- MORAN, José M. *Metodologias inovadoras com tecnologias*. Entrevista a João Matar. Disponível em: Acesso em: 27 jun. 2022.
- _____. *Internet no ensino universitário: pesquisa e comunicação na sala de aula*. *Interface (Botucatu)*, Botucatu, v. 2, n. 3, p. 125-130, ago. 1998. Disponível em: Acesso em: 27 jun. 2022.
- NÓVOA, António. Os Professores na Virada do Milênio: do excesso dos discursos à pobreza das práticas. *Educação e Pesquisa*. São Paulo, v.25 n.1, p.11-20, jan/jun.1999.
- PAIVA, J. *As tecnologias de informação e comunicação: utilização pelos professores*. Coleção: tecnologias da informação e comunicação. 1ª Edição. Ministério da educação. Departamento de avaliação e prospectiva e planeamento. Lisboa – Portugal. 2002.
- PERRENOUD, Philippe. *Pedagogia diferenciada das intenções a ação*. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- PIMENTA, Selma G. Saberes pedagógicos e atividade docente. In: PIMENTA, Selma Garrido (org.). *Saberes da docência*. São Paulo: Cortez, 2008.
- SANTOS, A.L; LUIS, J.; SILVA, P.G. Formação e práticas pedagógicas – Múltiplos olhares no ensino das ciências – Artigo: A influência das tecnologias da informação e da comunicação (TIC) no ensino das ciências. Recife / PE. Edições Bargaço, 2008.
- SILVA, J. B.; SALES, G. L. Gamificação aplicada no ensino de Física: um estudo de caso no ensino de óptica geométrica. *Acta Scientiae*, v.19, n. 5, p.782-798, 2017. Disponível em: <http://www.periodicos>.

ulbra.br/index.php/acta/article/view/3174 >. Acesso em 07 abril de 2023.

SILVERMAN, David. Interpretação de dados qualitativos: métodos para análise de entrevistas, textos e interações. Porto Alegre: Artmed, 2009.

STUDART, N. Simulação, games e gamificação no ensino de Física. In: SIMPÓSIO NACIONAL DE ENSINO DE FÍSICA, 21, 2015, Uberlândia. Anais. São Paulo: SBF, 2015, p. 1-17.

VALENTE, José Armando. Aprendizagem ativa no ensino superior: a proposta da sala de aula invertida. 2014.

_____. A comunicação e a educação baseada no uso das tecnologias digitais de informação e comunicação. Revista UNIFESO – Humanas e Sociais. Vol. 1, n. 1, 2014, pp. 141-

A MÚSICA E O CORDEL COMO RECURSOS DIDÁTICOS NA ABORDAGEM DO RACISMO NO ENSINO DE SOCIOLOGIA

Júlio César Ferreira da Silva²⁵

Melânia Nóbrega Pereira de Farias²⁶

Na Lei de Diretrizes e Bases (LDB 11.648, de 2008), a Sociologia se insere na grade curricular do ensino básico, sendo exclusiva para as turmas do Ensino Médio como disciplina obrigatória. A referida lei, no inciso III do § 1º do artigo 36º, diz que o educando deve ter ou demonstrar ter “*domínio dos conhecimentos de filosofia e sociologia necessários ao exercício da cidadania*”, além de definir a formação de cidadãos como um dos principais papéis atribuídos aos profissionais do ensino de sociologia.

Desta forma, o ensino de sociologia na grade curricular básica se caracteriza ou deve se caracterizar pela contribuição na formação de sujeitos críticos que possam compreender a realidade social na qual se encontram inseridos, sendo capazes de criticar, opinar e sugerir novas formas de organização e interação social. Neste sentido, afirma Fernandes (1976),

o estudo das ciências sociais no curso secundário seria uma condição natural para a formação de atitudes capazes de orientar o comportamento humano no sentido de aumentar a eficiência e a harmonia de atividades baseadas em uma compreensão racional das relações entre os meios e os fins, em qualquer setor da vida social (p. 46).

Torna-se fundamental, no ensino de Sociologia, a problematização de questões sociais pertinentes a realidade brasileira, como a propagação de ideologias tidas como hegemônicas, mas que sustentam ideais racistas, xenofóbicas e uniformizadores que, por sua vez, revelam-se como fortes agravantes de problemas sociais pouco questionados, como a urbanização descontrolada, o encarceramento da juventude, os massacres ocorridos em bairros periféricos e tantos outros eventos presentes na realidade social brasileira que precisam ser tratados em seus contextos, uma vez que também estão presentes na escola.

A população autoidentificada preta ou parda corresponde à maior parte do segmento estudantil em quase todas as etapas de ensino, inclusive, no Ensino Superior. No entanto, esta predominância não apresenta avanços tão significativos quando comparada com os dados sobre a população carcerária. Tal quadro se apresenta ainda mais frágil quando se evidencia o analfabetismo entre os jovens com idade acima de 15 anos: em 2019, enquanto 8,9% da população

²⁵ Mestre pelo Programa de Mestrado Profissional de Sociologia – PROFSOCIO/UFCG, Graduado em Filosofia (ISEP); Especialista em Educação UFCG. E-mail: juliocesarferreira604@gmail.com

²⁶ Doutora em Ciências Sociais (UFCG), docente do quadro permanente da Universidade Estadual da Paraíba (UEPB) e do Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional de Sociologia em Rede Nacional (PROFSOCIO/CDSA/UFCG). Email: melania@servidor.uepb.edu.br

preta e parda não fora alfabetizada, apenas 3,6% da população branca se encontrava na mesma situação (BRASIL, 2021).

Diante desse quadro geral, a informação mais alarmante a respeito da juventude negra no Brasil é sobre o abandono escolar. De acordo com a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio Contínua (PNAD Contínua), em 2019, 20% dos jovens com idade entre 14 e 29 anos que não concluíram o Ensino Médio. Deste quantitativo, 71,7% destes eram pretos e pardos enquanto 27,1% eram brancos. Assim, a cada 10 jovens que abandonaram a escola, não completando a Educação Básica, 7 eram negros.

As escolas públicas brasileiras são caracterizadas pela forte presença dessa juventude negra, visto que atendem a um público majoritariamente com menor poder aquisitivo, pois, em virtude dos nossos resquícios históricos que determinaram a concentração de bens em mãos brancas, a negritude e a pobreza andam juntas, apesar de alguns avanços sociais nas últimas décadas. Por outro lado, observa-se que o debate acerca do racismo ainda se encontra distante do ambiente escolar, contribuindo para a manutenção de violências simbólicas como racismo e xenofobia.

Desse modo, se faz necessário o desenvolvimento de estratégias metodológicas para a inserção desta discussão na prática docente do professor de Sociologia, destacando sua função social enquanto profissional preocupado com as questões sociais que permeiam a sociedade. Afinal, como aponta Oliveira (2014):

Se por um lado há uma tradição dos estudos sobre a questão racial no Brasil no âmbito das ciências sociais, por outro, há ainda uma extrema dificuldade em transpor essas discussões no campo educacional e, no caso específico do ensino de sociologia, os impasses e as tensões são maiores diante da trajetória dessa disciplina na educação básica (p. 82).

Explicitando o distanciamento entre as contribuições científicas acerca dessa discussão e a prática docente do ensino de Sociologia, a busca por formas de reduzir essa distância é eminente. Uma das alternativas possíveis no campo da Pedagogia é a utilização de instrumentos didáticos, como obras literárias, filmes e músicas capazes de contextualizar a discussão sociológica com a realidade dos sujeitos, possibilitando a problematização dessas questões a partir de recursos de maior acessibilidade ou já inseridos em seu meio social.

Além disso, hoje, está assegurada pela lei nº 10.639 de 2003 a necessidade do estudo da cultura e história africanas, por muitos anos colocadas à margem nos currículos escolares. Em seu art. 26, sublinha que deve ser ministrado “o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinente à História do Brasil” (BRASIL, 2003).

Mediante essas considerações, propôs-se o uso da música negra e suas variações, como

o *funk* e o *rap*, pela representatividade da realidade da juventude negra no Brasil e pelo fato desse grupo já estar familiarizado com os artistas, facilitando o diálogo sobre os negros em um mundo pensado para brancos. Além do que o uso de um estilo musical “marginal” como recurso didático rompe os paradigmas sociais impostos no sentido da estética e valores do povo negro no Brasil.

Diante dos pressupostos aqui levantados, torna-se urgente a necessidade de levar essa discussão para a sala de aula, o que não pode ocorrer de qualquer forma, mas sim através do uso de meios didáticos e pedagógicos que valorizem as narrativas de quem pertence a estes grupos sociais marginalizados. Assim, o presente trabalho tem como finalidade utilizar novos instrumentos metodológicos aplicados ao ensino de sociologia, destacando o uso da música negra e do cordel com fins à luta antirracista. Dessa forma, por meio de discussões em torno de algumas músicas do Grupo Racionais, objetiva-se inserir a temática referida.

Ademais, a presente pesquisa tem por finalidade não verificar a viabilidade do uso da música negra e do cordel no ensino de Sociologia, mas atender à urgência de avançar no debate racial em sala de aula, rompendo simplificações e buscando entender como esse tema se materializa no cotidiano dos discentes, pois independente da coloração dos mesmos, trata-se de um problema que afeta todo o meio social, sendo apenas o debate e o reconhecimento dessas questões que poderão alcançar possíveis resoluções para essas problemáticas.

Esta pesquisa-ação, de caráter exploratório, descritivo e qualitativo, consiste nas interações entre professor/pesquisador e seus interlocutores, quais sejam: os alunos da EJA (Educação de Jovens e Adultos) Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Irineu Joffily, localizada no município de Esperança/PB. Tais interações objetivaram, através da música, entender como o racismo no Brasil pode ser abordada nas aulas de Sociologia. Após a elaboração do plano com as canções, foi iniciada uma série de encontros que tiveram por objetivos: refletir sobre o tema, aplicando os recursos didáticos no ensino da disciplina; e elaborar um produto junto aos discentes.

Segundo Gil (2008) o objetivo de uma pesquisa exploratória é ter contato com o objeto de estudo de modo a torná-lo mais conhecido e familiar. Tratando-se das pesquisas descritivas elas têm por objetivo descrever fatos e fenômenos de uma realidade dada, com o intuito de gerar informações sobre o problema investigado. Para o autor acima citado, a pesquisa exploratória após a identificação de um problema, busca esclarecer e definir a natureza desse problema, o que tem relação com a pesquisa descritiva, já que a qual produz informações que vão servir não só para a pesquisa atual, mas também para novas pesquisas.

Em nosso trabalho, a pesquisa exploratória corresponde a fase de aplicação dos questionários. Para isso, selecionaram-se os informantes que são alunos da modalidade EJA da Escola Estadual Irineu Joffily. Não foram usados critérios de exclusão de informantes. Sendo assim, tentou-se entrevistar todos os alunos que frequentavam as aulas 1º e 2º grau da modalidade EJA. Isso nos permitiu traçar um perfil sociodemográfico dos alunos do EJA.

O pesquisador diante do problema da pesquisa produz explicações alternativas para isso

que servirão para pesquisas vindouras. Destarte, Richardson (1999) acrescenta que a pesquisa qualitativa é especialmente útil em situações que mostram os aspectos psicológicos dos atores envolvidos que não podem ser coletados de outras maneiras, ou seja, vai lidar com os aspectos internos que envolvem a complexidade do ser humano, como valores, crenças, atitudes e expectativas.

Outro tipo de pesquisa que foi empreendida é a pesquisa bibliográfica. Em nível de conhecimento, traz-se aqui a respeito de como ela se configura. A pesquisa desenvolvida aqui se deu de maneira diferente da pesquisa bibliográfica, que, segundo, Fonseca (2002):

(...) é feita a partir do levantamento de referências teóricas já analisadas, e publicadas por meios escritos e eletrônicos, como livros, artigos científicos, páginas de web sites. Qualquer trabalho científico inicia-se com uma pesquisa bibliográfica, que permite ao pesquisador conhecer o que já se estudou sobre o assunto. Existem, porém pesquisas científicas que se baseiam unicamente na pesquisa bibliográfica, procurando referências teóricas publicadas com o objetivo de recolher informações ou conhecimentos prévios sobre o problema a respeito do qual se procura a resposta (p. 32).

Dessa forma, esta investigação não foi realizada a partir da leitura de referências teóricas que poderiam responder a problemática em questão e da interpretação e organização dessas referências como argumentos que pudessem sustentar uma tese, mas teve sim a leitura dessas referências como embasamento teórico da pesquisa qualitativa.

Quanto à pesquisa-ação, essa visa conceder aos pesquisadores e os agentes-alvo da pesquisa as condições de se

(...) tornarem capazes de buscar as soluções para seus problemas reais, realizando ações de transformação e de reflexão; possibilitar a resolução de problemas de diferentes naturezas ou, pelo menos, em esclarecer os problemas da situação em estudo; ampliar o conhecimento científico acerca de questões relacionadas à lócus da pesquisa; proporcionar as pessoas e grupos participantes da pesquisa a ampliação do nível de consciência quanto a situação problemática detectada (Thiollent, 1985, p. 8).

Dessa maneira, a pesquisa-ação dentro da sala de aula pretendeu incentivar o protagonismo dos alunos, de modo que se sentiram partícipes efetivos da pesquisa, diferentemente do que ocorre com outras formas de pesquisar. Isso se torna muito importante quando se fala numa pesquisa de cunho sociológico que trabalhou com a temática antirracista, na qual os alunos além de precisarem se conscientizar sobre, vivem, parte deles, o racismo “na pele”. Defende-

mos, portanto, aqui, a necessidade empírica de se compreender a população negra dialogando, convivendo e entendendo suas ações e estratégias no campo das relações sociais. Aqui, entende-se a necessidade empírica de criar diálogos entre os jovens a partir da música negra enquanto condutora da discussão no ensino de sociologia capaz de possibilitar diálogos não só entre os discentes, mas com a própria comunidade escolar.

A presente pesquisa teve como público-alvo as turmas de Ensino Médio – do 1º ano ao 3º ano – da EEEFM Irineu Joffily. Tem-se a proposta de intervenção pedagógica através do uso da música como recurso didático para o ensino em sociologia, inserindo um recurso didático ainda pouco explorado, a música negra, abordando as situações contextuais que a rodeiam, bem como as experiências partilhadas pelos alunos em torno das músicas e das temáticas abordadas. Assim, a contextualização e a interação são as referências metodológicas para a intervenção com o público-alvo.

Sendo assim, as ações a serem trilhadas consistirão na definição e na aplicação das músicas a serem usadas como recursos didáticos. Estes recursos auxiliarão a prática docente no combate ao racismo e suas derivações. Para tanto, parte-se da análise do ensino de sociologia promovendo uma participação entre o pesquisador e seu objeto de estudo, que foi composta pelas seguintes etapas:

- 1) Contextualização da área e coleta de dados: a primeira etapa buscou fazer uma contextualização sobre o município de Esperança, coletando dados sobre as condições dos jovens negros no município através do IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia Estatística) e do Censo Escolar. Nesta primeira etapa, também será realizado um levantamento prévio com dados sobre as preferências musicais de todas as turmas do Ensino Médio da referida Escola, possibilitando a elaboração de um panorama geral sobre a relação dos discentes com a música;
- 2) Reconhecimento do objeto de estudo: a segunda etapa norteou a elaboração do plano de intervenção. Assim, consistirá em observações e análises acerca da realidade escolar contemporânea, destacando o papel do pesquisador na realidade escolar. Os resultados obtidos a partir destas observações serão analisados em gabinete e transpostos na forma de uma guia de intervenção, consistindo na criação e no aprimoramento dos recursos a serem utilizados no ensino de sociologia, em especial no uso da música negra como instrumento provocador do debate;
- 3) Elaboração de uma sequência didática: a terceira etapa tratou de sistematizar as informações coletadas nas etapas anteriores. No plano estarão definidas as músicas, a sequência de aplicação e os principais temas a serem provocados. No entanto, este plano não terá o intuito de ser um documento fechado, dando liberdade para que o pesquisador, junto ao grupo pesquisado, selecione parte do recorte das canções durante o processo.
- 4) Intervenção prática: esta etapa consistiu na aplicação do recurso na prática docente, destacando o papel do pesquisador na realidade escolar. Os resultados obtidos destas observações serão analisados em gabinete norteando a construção de uma sequência didática.,

consistindo na seleção e no aprimoramento dos recursos a serem utilizados no ensino de sociologia. O papel do docente/pesquisador será o de direcionar o olhar dos alunos para os pressupostos sociológicos a partir dos diálogos e dos diferentes conhecimentos dispostos na sala de aula oriundos de suas experiências de vida. Ocorrerão diálogos e posterior discussão das canções abordadas e estilo musical predominante negra.

- 5) Sistematização dos resultados: esta etapa foi a última dos procedimentos de investigação. Trata-se da organização e da análise final dos dados obtidos ao longo de toda a pesquisa, a fim de estabelecer uma coerência entre as análises, as constatações e os objetivos propostos.

Neste artigo, portanto, discutiremos a questão do racismo como tema a ser abordado em sala de aula de Sociologia em turmas de EJA. O ponto de partida para essa abordagem é a análise da aplicação de uma sequência didática em aulas da disciplina de sociologia ministrada a uma turma de EJA da Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Irineu Joffily, localizada no município de Esperança/PB.

Para realizarmos essa reflexão, organizamos este trabalho em algumas seções: (i) caracterização e discussão acerca do racismo e sua expressão na educação brasileira; (ii) caracterização da sequência didática aplicada; (iii) resultados obtidos com a aplicação da sequência didática; e, por fim, as considerações finais.

O racismo e suas implicações na educação brasileira

Considerando o Brasil como um país de dimensões continentais e de população historicamente formada por diversos povos (portugueses, ameríndios e africanos), enganamo-nos em pensar que a questão racial que marcou os séculos passados tinha sido superada por nossa sociedade.

A diversidade cultural e de povos que compõem a base de nossa cultura e identidade não foi capaz de sanar os problemas oriundos de uma visão racista e preconceituosa. Por isso, o racismo persiste e macula uma sociedade naturalmente, ou pretensamente, plural, apresentando-se sobretudo como parte da estrutura da sociedade brasileira. Vale citar, portanto, o dito por Almeida (2019) sobre o conceito de racismo estrutural:

(...) desse modo, se é possível falar de um racismo institucional, significa que, de algum modo, a imposição de regras e padrões racistas por parte da instituição é de alguma maneira vinculada à ordem social que ela visa resguardar. Assim como a instituição tem uma atuação condicionada a uma estrutura social previamente existente – com todos os conflitos que lhe são próprios -, o racismo que esta instituição venha expressar é também parte desta mesma estrutura. As instituições são apenas a materialização de uma estrutura social ou de um modo de socialização que tem o racismo como um de seus componentes orgânicos. (p.37)

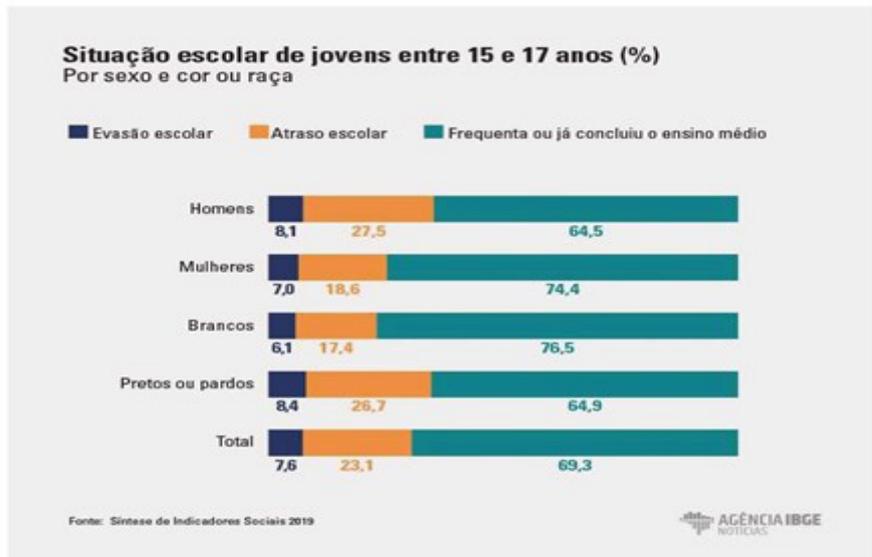
Com isso, tomando como base de nossa reflexão a educação e as implicações que o racismo promove nesse âmbito, podemos destacar que a mais perversa das implicações é a evasão escolar. Dessa forma, como citado acima, a escola, sendo uma instituição que compõe nossa estrutura social, e a evasão escolar, um problema social que assola em sua grande maioria pessoas pretas e pardas pobres, podemos dizer que a ela corresponde um traço importante do racismo estrutural brasileiro.

Os efeitos sociais do abandono dos estudos por parte de pessoas pretas ou pardas podem ser vistos como uma expressão cruel do racismo estrutural/institucional visto que, sendo a educação o principal meio de ascensão social, a evasão escolar por parte dessa parcela população corrobora com a manutenção da lógica de empobrecimento e marginalização do povo preto e pardo, como podemos ver no trecho de Fernandes (1988):

A questão de ser ou não o racismo institucional ou camuflado possui menor importância do que ele representa na reprodução da desigualdade racial, da concentração racial da riqueza, da cultura e do poder, da submissão do negro, como ‘raça’, à exploração econômica, à exclusão dos melhores empregos e dos melhores salários, das escolas da competição social com os brancos da mesma classe social etc., e à redução da maioria da massa negra ao “trabalho sujo” e à condição de vida que confirmam o estereótipo de que “o negro não serve mesmo para outra coisa” (p.15)

Como podemos ver no gráfico abaixo, a situação escolar de jovens pretos ou pardos apontam que o número de evadidos nesse tipo de população excede o percentual encontrado em outras categorias.

Gráfico 1 - Situação escolar de jovens em idade de 15 a 17 anos



Fonte: IBGE, 2019.

Como podemos ver no gráfico, o percentual de estudantes na faixa de 15 a 17 anos, pretos ou pardos, supera bastante o número de evadidos e em atraso escolar. Isso pode ser visto como um retrato do racismo estrutural que está em nossa sociedade de maneira velada e muitas vezes imperceptível em nosso cotidiano, corroborando com o expresso por Almeida (2018) e Fernandes (1988).

Considerando isso, acreditamos ser muito importante que a questão racial seja debatida em sala de aula, sobretudo na disciplina de Sociologia. Essa demanda temática a ser abordada gera a necessidade de elaboração de novos métodos para se introduzir o debate de forma a mostrar aos alunos que o racismo é assunto importante e um problema presente em nossa sociedade. É preciso destacar também que as forças que levam os jovens e adultos negros a abandonarem a escola são expressões desse racismo estrutural e que deve ser combatido.

É esse contexto que nos motivou a aplicação de uma sequência didática como proposta de intervenção pedagógica em uma turma de EJA em aulas de Sociologia. Essa sequência didática foi pensada e executada buscando fomentar o debate sobre a questão racial brasileira e as implicações desse problema social na permanência ou abandono de jovens e adultos na escola.

Nas próximas seções, detalharemos a sequência didática aplicada, assim como os resultados dessa intervenção pedagógica.

Detalhamento da Sequência Didática (SD)

As tendências pedagógicas atuais buscam trazer para a sala de aula o debate sobre temáticas sociais relevantes por meio de aulas planejadas para suscitar o pensamento crítico do aluno sobre tais questões. Nesse contexto, pensasse a aula como um contínuo lógico capaz de se produzir conhecimento por etapas, aula por aula, a fim de que o aluno perceba, avalie e desenvolva opinião por meio de uma construção do pensamento. Tal processo era dificultado quando as aulas meramente conteudistas eram as boas práticas pedagógicas vigentes.

Nesse ínterim, a elaboração de uma sequência didática figura como sendo uma tendência pedagógica importante para a elaboração de um contínuo de aprendizagem e desenvolvimento do pensamento crítico.

Com isso, desenvolvemos uma sequência didática que proporciona aos alunos de EJA da turma de Sociologia o contato com textos e materiais que suscitam a discussão temática a fim de fazê-los refletir sobre sua própria realidade social, trazendo assim experiências importantes para fazer luz ao debate.

A sequência didática desenvolvida e aplicada é composta por três aulas que são sistematizadas de forma resumida no quadro abaixo:

Quadro 1 - Aulas que compõem a sequência didática

AULA	TEMA	TEMPO	OBJETIVOS	DESENVOLVIMENTO
1	Leitura das canções “A vida é desafio”, “Um homem na estrada” e do cordel “Consciência negra”	6 aulas	<ul style="list-style-type: none">• Reconhecer que o Rap e o cordel tem semelhanças;• Compreender a estrutura dos textos lidos.	Nesses dias o professor fará perguntas a respeito das canções “A vida é desafio” e “O homem na estrada” dos Racionais e sobre o cordel “Consciência Negra” em estudo. A cada dia é importante o professor se debruçar sobre cada texto, com calma, de modo a ouvir a voz dos alunos, incentivando-os a trazer narrativas que tenha relação com o texto lido. Recomenda-se que o professor faça três leituras com os alunos, a primeira seria silenciosa, onde os alunos lerão o texto silenciosamente para si; a segunda o professor irá recitar o texto e a terceira colocará a música ou o cordel para tocar. Depois é preciso que o professor estabeleça relações entre os 3 textos. (...)
2	O gênero cordel	2 aulas	<ul style="list-style-type: none">• Conhecer a estrutura e a história do cordel.	O professor retornará a última aula sobre o cordel “Consciência Negra”, no qual indagou aos alunos a respeito das rimas do cordel e de sua musicalidade, pedindo para relacioná-lo com as canções ouvidas. Agora, o professor aprofundará sobre essa parte da estrutura do cordel, trará para sala de aula um cordel, após explicar os conteúdos sugeridos acima. O cordel sugerido é “O poeta da roça” de Patativa do Assaré, o qual lerá com os alunos, explicando a estrutura do texto e promovendo a interpretação. Mostre também a xilogravura abaixo.

3	Produção de cordel	6 aulas	<ul style="list-style-type: none"> • Produzir e apresentar um cordel. 	<p>Para iniciar a aula de produção, deve-se retomar com os alunos as aulas anteriores, principalmente as canções, pois será com elas que os alunos se inspirarão a escrever. É importante escrever no quadro os pontos mais marcantes e os conteúdos mais essenciais trazidos nas canções que exibem a realidade do negro. Os alunos deverão utilizar os conhecimentos adquiridos sobre rimas e versos para a montagem dos textos. Peça para que relembrem o que já foi estudado nas aulas anteriores, da importância das rimas (perfeitas) e da construção dos versos (redondilha maior).</p> <p>Abaixo se verá o cordel que foi desenvolvido com a turma. Nesse cordel observa-se tanto partes que são discutidas na canção, quanto ideias que foram trazidas com a discussão, como a racismo estrutural que foi bem compreendido pelos alunos com as discussões.</p>
---	--------------------	---------	--	---

A sequência didática que desenvolvemos na intervenção pedagógica consistiu em 3 momentos diferentes. A primeira etapa da SD compreendeu o período de 6 aulas em que os alunos fizeram a leitura das canções “A vida é desafio”, “Um homem na estrada”, dos Racionais MCs e do cordel “Consciência negra”. Esses textos abordam a temática do Racismo, mostrando sobretudo problemas passados pelas pessoas pretas ou pardas em seu cotidiano. A leitura desses textos foi realizada com muita calma e em três fases: uma leitura individual e silenciosa, feita pelos alunos; uma leitura explicativa em voz alta em sala de aula; e, por fim, uma leitura mais analítica, identificando os contextos representados.

Para esse primeiro momento, há na SD uma sugestão de perguntas a serem feitas aos alunos para que a interpretação dos textos seja realizada. Essa etapa orientou de forma significativa a leitura dos alunos e a compreensão e interpretação sobre os textos lidos.

No segundo momento, o foco do trabalho foi sobre a estrutura do cordel. Esse estudo deu-se por meio da leitura e análise do cordel “O poeta da roça” de Patativa de Assaré. Nesse texto, o autor retrata a vida do homem sertanejo e o uso da linguagem corresponde ao estilo informal característico do homem do campo. Com isso, podemos dizer que o aluno pode ter acesso a um modelo de cordel que apresenta características peculiares ao gênero como a temática simples e a linguagem informal. Nessa etapa, o professor dispõe de duas aulas para desenvolver a leitura e a análise da obra.

Por fim, a última etapa dessa SD consistiu na produção de um cordel. Para isso, a primeira feita foi a retomada dos conteúdos e temas abordados nas aulas anteriores, fazendo uma revisão detalhada e registrada no quadro. Após essa retomada, os alunos iniciaram o processo de criação do cordel. Nesse momento, os alunos puderam agrupar-se para a produção dos versos do cordel, usando os conhecimentos sobre rima e musicalidade adquiridos na análise do cordel de Patativa Assaré.

Terminada a composição do cordel, o resultado foi apresentado e apreciado pela turma a fim de coletarmos os relatos sobre a construção do cordel, assim como as opiniões sobre o tema abordado. A sequência didática aqui proposta corresponde ao total de 14 aulas em que nelas os alunos podem ter contato a texto de natureza artística, letra de música e literatura de cordel, a fim de debater o tema do racismo, assim como, expressar a opinião sobre o tema de forma artística.

A aplicação da sequência didática e os resultados obtidos

Antes da aplicação da sequência didática, aplicou-se um questionário com o intuito de sondar os conhecimentos prévios e opiniões dos estudantes sobre a temática do racismo. Os resultados dessa sondagem foram importantes para o planejamento e configuração das ações a serem implementadas na SD.

Quanto aos resultados dessa sondagem, podemos citar como importantes o fato de 55% dos alunos se autodeclararem pretos, ou seja, mais da metade da turma. Associado a esse dado, é importante destacar que 33% não compreendem o que seja racismo. Os demais alunos entendem o que é racismo e conseguem identificar casos em seu cotidiano.

A compreensão do que é racismo e como ele se manifesta no cotidiano foi importante para que os alunos pudessem identificar nas letras das músicas “A vida é desafio” e “Um homem na estrada” contextos pertencentes ao cotidiano da população preta e periférica que exemplificam o racismo.

Nestas músicas é destacado o projeto perverso de uma sociedade que tem em suas bases estruturais as raízes do racismo. É por meio da evasão escolar que os sonhos relacionados à ascensão social da população negra se tornam difíceis de serem realizados, visto que a educação, principal meio promotor dessa ascensão, é negada ou inviabilizada.

Essa percepção foi fundamental para que os alunos pudessem compreender o quão é importante se debater o racismo na escola. Com isso, compreender o que é racismo, identificar as marcas desse problema social no cotidiano, entendê-lo, sobretudo no Brasil, como estrutural e institucional. Tudo isso compreende etapa fundamental para se instituir uma educação antirracista na escola, visto que não dá para ser antirracista sem compreender profundamente o racismo e como ele se manifesta na sociedade.

Nessa perspectiva, a leitura e interpretação das músicas dos Racionais MCs foi fundamental para compreender como o racismo estrutural se manifesta na sociedade brasileira sobretudo no que se refere a limitação das potencialidades de ascensão social a qual a população preta ou parda é submetida. Esse limitador corresponde, em sua grande parte, a capacidade de dificultar o acesso dessa população à educação de qualidade. Sem dúvida, a evasão escolar é o aspecto mais significativo dessa manifestação do racismo estrutural.

Compreendido esse conceito sociológico e identificadas as marcas do racismo estrutural no cotidiano dos alunos, o tema foi debatido, as experiências foram compartilhadas e iniciou-se de

forma colaborativa a produção do cordel como forma de expressar a opinião e as perspectivas dos alunos sobre o que tinha sido debatido. Abaixo segue uma imagem do processo de produção do cordel sobre a temática do racismo.

Figura 1 - Alunos da EJA em atividade de produção do cordel



A figura acima ilustra a aplicação da SD e a produção do cordel com temática sobre racismo estrutural na sociedade brasileira. A realização consistiu em uma atividade em grupo na qual os alunos puderam compartilhar a compreensão sobre todo o processo vivenciado até esse momento. Com isso, obtivemos trabalhos que abordaram o tema proposto e trouxeram as características estruturais e textuais do gênero cordel.

Considerações finais

Diante do que foi exposto neste artigo, compreendemos que ao abordar o tema do racismo estrutural na sociedade brasileira trazemos destaque a esse assunto importante. Compreendemos, também, que esse tipo de racismo deve ser pensado e debatido sobretudo nas escolas,

pois esse é um espaço de formação dos indivíduos. Com isso, acreditamos que é por meio da conscientização das novas gerações, ou dos adultos que buscam terminar sua formação escolar, que conseguiremos combater e acabar com esse grave problema social que convivemos todos os dias.

Apresentamos aqui uma proposta de intervenção pedagógica em sala de aula de Sociologia de uma turma de EJA em uma escola pública e vimos que o resultado da aplicação dessa intervenção foi muito importante para que os alunos compreendessem o conceito sociológico de racismo estrutural, assim como percebessem que essa ideia não é apenas um conceito abstrato que se pretende estudar na escola. O principal resultado que podemos destacar é que os alunos conseguiram perceber que o conceito de racismo estrutural se torna concreto no cotidiano do povo preto ou pardo no Brasil e que eles, maioria pretos ou pardos, são vítimas dos efeitos do racismo estrutural quando esse o impede de frequentar a escola e terminar sua formação escolar básica.

Referências

- ALMEIDA, Silvio Luiz. *Racismo estrutural. Feminismos Plurais*. São Paulo: Pólen Livros, 2019.
- BRASIL, Casa Civil: subchefia de assuntos jurídicos. **LEI No 10.639, DE 9 DE JANEIRO DE 2003** . Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br/>> . Acesso em: 10 de novembro de 2018.
- BRASIL, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo da Educação Básica 2020: Resumo Técnico**. Brasília: INEP, 2021.
- FERNANDES, F. *A Sociologia no Brasil: contribuição para o estudo de sua formação e desenvolvimento*. Petrópolis: Vozes, 1976.
- _____. O Protesto Negro. **Revista São Paulo em Perspectiva**. v.2. n.2. 1988.
- FONSECA, J. J. S. **Metodologia da pesquisa científica**. Fortaleza: UEC, 2002.
- GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 7.ed. São Paulo: Atlas. 2008.
- IBGE. *Evasão escolar no território brasileiro*. Rio de Janeiro: IBGE, 2019.
- OLIVEIRA, L. F. Educação Antirracista: tensões e desafios para o ensino de sociologia. **Educação & Realidade**. v.39. n.1. 2014. Disponível em: <http://www.ufrgs.br/edu_realidade>. Acesso em: 29 de outubro de 2022.
- RACIONAIS MCS. **A vida é desafio**. Rio de Janeiro: Boogie Naipe, 2002.
- RACIONAIS MCS. **Um homem na estrada**. Rio de Janeiro: Boogie Naipe, 2002.
- RICHARDSON, R.J. **Pesquisa Social: métodos e técnicas**. 3.ed. São Paulo Atlas: 1999.
- THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez, 1985.
- PATATIVA DO ASSARÉ. **O poeta da roça**. [s.l]: [s.n], 1956.

TENSÕES HISTÓRICAS E CURRICULARES NO CURSO DE PEDAGOGIA NO BRASIL

Antonio Anderson Brito do Nascimento²⁷

Emerson Augusto de Medeiros²⁸

Jean Mac Cole Tavares Santos²⁹

Maria Kélia da Silva³⁰

As histórias, sejam elas de vida, de lugares, instituições, movimentos sociais, de cursos de formação, dentre outras, precisam ser contadas para propagar o conhecimento/contextualização do que se teve em um momento anterior para chegarmos ao que temos no agora. Este “agora” que já está se constituindo como passado, no decorrer desses minutos que estão em constante movimento.

Deleitar sobre o passado, não é atraso, mas perceber também como algo pode ser hegemônico mesmo sendo concretizado em um início, algumas vezes não tão distante outras vezes sim; como pode receber rupturas e, em um determinado momento, retornar e reconstituir-se fazendo parte da realidade vigente, devido a estes constantes movimentos econômicos, naturais, políticos ideológicos que fazem parte da história.

Reconhecendo essas movimentações históricas e a importância de estarmos situados, principalmente no campo em que estamos vinculados, como profissionais da área educacional e, sabendo do debate no campo da educação que vai ao encontro da formação projetada no curso de Pedagogia e a importância de conhecer o seu itinerário no Brasil, delimitamos como objetivo geral desta pesquisa refletir, brevemente, sobre a historicidade do curso de Pedagogia no Brasil, a partir de um recorte temporal que segue de 1939, período de sua criação, até 2019, com a publicação da resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro que demarca as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores (DCN) e a BNC-Formação.

Como características do percurso metodológico utilizado na construção desta investigação, faz-se saber que a pesquisa se funde na abordagem qualitativa em que “exige que o mundo seja examinado com a ideia de que nada é trivial, que tudo tem potencial para constituir uma pista que nos permita estabelecer uma compreensão mais esclarecedora do nosso objecto de estudo” (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 49).

²⁷ Mestre em Ensino pelo POSENSINO, associação ampla entre UERN/UFERSA/IFRN. Especialista em Educação e Contemporaneidade pelo IFRN. Graduado em Pedagogia pela UERN. Professor da Educação Básica (SEEC). E-mail: nascimento.a.a.b@gmail.com

²⁸ Professor permanente do POSENSINO, associação ampla entre UERN/UFERSA/IFRN. Doutor em Educação pelo PPGE/UECE. Mestre em Educação pelo POSEDUC/UERN. Especialista em Educação pela UERN. Graduado em Pedagogia pela UERN. E-mail: emerson.medeiros@ufersa.edu.br

²⁹ Professor permanente do POSENSINO, associação ampla entre UERN/UFERSA/IFRN. Pós-doutor pelo PROPED/UERJ. Doutor em Educação pela UFPB. Mestre em História pela UERJ. Graduado em História e Pedagogia pela UECE. Graduado em Direito pela UERN. E-mail: maccole@uern.br

³⁰ Doutoranda em Educação, na UFC, sendo bolsista FUNCAP. Mestra em Ensino, no POSENSINO, associação ampla entre UERN/UFERSA/IFRN. Graduada em Pedagogia pela UERN. E-mail: marykellya@hotmail.com

Além disso, como procedimento, utilizamos da revisão de literatura construída a partir dos estudos de Medeiros, Araújo e Santos (2021), Sokolowski (2013), Scheibe (2007) e Cruz (2008), entre outros, bem como na leitura e análise de dispositivos legais que fundamentaram a implantação do curso de pedagogia no Brasil, ao longo da história.

As inquietações para construir essa tecitura são suscitadas a partir do olhar atento aos desdobramentos em curso, sobre a formação de professores. São questões que já permeiam as discussões acadêmicas a longos anos, mas que em períodos retornam com mais ênfase do que em outros, decorrentes de novas modificações políticas, legislativas e conseqüentemente curriculares. Nesse sentido, especificamente tomaremos como campo dessa pesquisa a licenciatura em Pedagogia.

Como podemos contar essa história?

A literatura educacional nos conta que junto a grande necessidade de escolarização advinda do mercado de trabalho, a busca pela universalização do ensino e decorrentes de crises econômicas nos anos anteriores, em 1939 é implementado o curso de Pedagogia na Faculdade Nacional de Filosofia, na Universidade de São Paulo (USP). A princípio, o curso tinha sua organização curricular projetada como um bacharelado. Para o curso se pensava a formação do técnico em educação. No entanto, após a formação no bacharelado, seus egressos poderiam vivenciar o curso de Didática, formando os professores para lecionar nas escolas normais secundárias (SOKOLOWSKI, 2013). Assim funcionava o modelo 3+1 (três mais um), como era/ficou conhecido.

O decreto Lei nº 1.190, de 4 de abril de 1939, nos faz entender, diante da matriz curricular do curso de Didática, que apenas as disciplinas de Didática Geral e Didática Especial, em resumo, dariam a possibilidade de atuar como licenciado, já que os demais componentes curriculares exigidos eram vistos durante a formação do bacharel no curso de Pedagogia. Desse modo, concedia ao discente a “[...] atuação no antigo Ensino Secundário, equivalente, em termos atuais, aos anos finais do Ensino Fundamental e ao Ensino Médio” (MEDEIROS; ARAÚJO; SANTOS, 2021, p. 565).

Segundo Cruz (2008, p. 49-50)

O Curso de Pedagogia permaneceu na mesma lógica organizativa de sua fundação, imerso nas demandas expressas pelo contexto social da época. Segundo Brzezinski (1996), o contexto sócio-econômico das décadas de 40, 50 e 60 demandou mão-de-obra especializada e, em conseqüência, forçou a necessidade de expansão do ensino secundário, ocasionando, também, a expansão do ensino superior nas Faculdades de Filosofia, visto que a elas, como já descrito, cabia a formação de professores para atuarem nesse segmento de ensino. O crescimento das Faculdades de Filosofia se deu de modo desordenado, notadamente pela via de escolas superiores isoladas, com intenso fluxo de licenciandos.

Tal perspectiva de organização curricular perdurou até o ano de 1962, quando a partir do parecer nº 251, o curso deixa de oferecer somente o bacharelado e institui a licenciatura, tornando-se um curso duplo – bacharelado e licenciatura ao mesmo tempo (MEDEIROS; ARAÚJO; SANTOS, 2021).

Alguns anos depois, em 1968, com a Reforma Universitária, de 28 de novembro, Lei nº 5.540, é repensada a formação de professores, o ensino superior e “[...] a seção de Pedagogia deixa de existir para dar lugar à Faculdade de Educação, responsável a partir de então pelo oferecimento do Curso de Pedagogia” (CRUZ, 2008, p. 52), como também a cargo dos Departamentos de Educação. Já no ano seguinte, o Conselho Federal de Educação (CFE) por intermédio do parecer nº 252, de 11 de abril de 1969, e a Resolução CFE nº 2/69, instituiu as “[...] habilitações em Administração Escolar, Orientação Educacional, Supervisão Escolar, Inspeção Escolar e Magistério para o Ensino Normal [...]” (MEDEIROS; ARAÚJO; SANTOS, 2021, p. 570). Além disso, torna o curso somente uma licenciatura (CRUZ, 2008).

Em 1990, a Comissão Nacional pela Reformulação dos Cursos de Formação de Educadores (CONARCFE) passa a ser a Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE), esta entrando na nossa contextualização histórica, pois junto à Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação (ANPED), é vista por muitos sujeitos como “[...] a principal instância de defesa no que diz respeito à formação dos professores (para atuação docente nos anos iniciais do Ensino Fundamental e na Educação Infantil) no Ensino Superior, na Licenciatura em Pedagogia” (MEDEIROS; ARAÚJO; SANTOS, 2021, p. 573).

Seis anos depois com a publicação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), trazendo considerações a educação escolar (de maneira ampla), apresentam-se modificações para a formação de professores e propicia a liberdade aos institutos superiores de educação. Assim, mantendo:

I – cursos formadores de profissionais para a educação básica, inclusive o curso normal superior, destinado à formação de docentes para a educação infantil e para as primeiras séries do ensino fundamental;

II – programas de formação pedagógica para portadores de diplomas de educação superior que queiram se dedicar à educação básica;

III – programas de educação continuada para os profissionais de educação dos diversos níveis.

Art. 64. A formação de profissionais de educação para administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional para a educação básica, será feita em cursos de graduação em pedagogia ou em nível de pós-graduação, a critério da instituição de ensino, garantida, nesta formação, a base comum nacional (BRASIL, 1996, p. 26-27).

Contrária ao que a LDB trazia, “[...] por conta da forma como foram concebidas e encaminhadas as habilitações, reforçando o especialismo, que, no contexto de uma lógica essencialmente mercadológica, contribuiu para a fragmentação do trabalho pedagógico.” (CRUZ, 2008, p. 60), foi criada uma proposta, que segundo Scheibe (2007, p. 50)

[...] foi bem acolhida pela comunidade acadêmica. Silva (2003) apresenta dois motivos para esse acolhimento: o primeiro, por ter adotado os princípios construídos ao longo do movimento dos educadores no que se refere ao Curso de Pedagogia; o segundo, por contemplar tendências em conflito no que diz respeito às funções do Curso de Pedagogia e ao papel do pedagogo.

Apesar do posicionamento favorável da comunidade, não obteve êxito no atendimento da proposta pelo Sesu/MEC, Secretaria de Ensino Fundamental e a CNE. Desse modo, só em 2005, com a Resolução das Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Pedagogia, publicadas por duas vezes, pois umas dessas traz proximidades do curso normal, ação que não poderia ser aceita.

Entre outras questões, foi sinalizado que no texto

- A proposição de um bacharelado pós-licenciatura, com a duração de 800 horas, apostilado ao diploma, ‘visando ao adensamento em formação científica’, representa clara desvalorização da formação para a docência, cuja capacitação, alijada ‘do adensamento teórico’, da pesquisa e da produção de conhecimento, que deveria ser sua base, reduz-se, então, ao pragmatismo da docência para as séries iniciais da educação fundamental ou para a educação infantil, aprofundando a dicotomia entre teoria e prática.
- Tal formulação desconsiderou a particularidade da Pedagogia como uma das ‘ciências práticas’ mais ricas em tradição (Schmied-Kowarzik), o que lhe daria a condição de formar o bacharel e o licenciado ao mesmo tempo, sem dicotomias, como prevêm as propostas de diretrizes curriculares elaboradas pelas duas últimas Comissões de Especialistas do Curso de Pedagogia da Sesu/MEC e referendadas pelas entidades representativas dos educadores.
- Ao definir a formação de especialistas nas áreas previstas no artigo 64 da LDB, a proposta de resolução o faz de maneira imprecisa, invocando as exigências do artigo 67 da mesma lei para estabelecer que essa formação será feita exclusivamente para licenciados, podendo levar à compreensão de que a mesma se dê apenas na pós-graduação, o que fragmentaria a

formação e contribuiria com a abertura de um novo e atraente nicho de mercado para os cursos de especialização, quase todos, hoje, nas mãos das IES privadas, o que significaria a privatização e a elitização da formação desses profissionais, em cursos de duvidosa qualidade, acessíveis apenas aos formandos em condições econômicas de dar continuidade à sua profissionalização. (SCHEIBE, 2007, p. 54-55)

No entanto, o cenário da formação no curso de Pedagogia foi mantido até a publicação de suas diretrizes curriculares no ano de 2006. Com isso, “[...] as habilitações foram extintas. O Curso de Pedagogia – licenciatura – deverá formar integralmente para o conjunto das funções a ele atribuídas” (SCHEIBE, 2007, p. 58). Desse modo, suas diretrizes recomendam formar no curso de Pedagogia o profissional da educação para atuar nos seguintes níveis e etapas:

[...] magistério na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar e em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos (BRASIL, 2006, p. 02).

Do ponto de vista curricular, sua carga horária ficou distribuída em:

I - 2.800 horas dedicadas às atividades formativas como assistência a aulas, realização de seminários, participação na realização de pesquisas, consultas a bibliotecas e centros de documentação, visitas a instituições educacionais e culturais, atividades práticas de diferente natureza, participação em grupos cooperativos de estudos;

II - 300 horas dedicadas ao Estágio Supervisionado prioritariamente em Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, contemplando também outras áreas específicas, se for o caso, conforme o projeto pedagógico da instituição;

III - 100 horas de atividades teórico-práticas de aprofundamento em áreas específicas de interesse dos alunos, por meio, da iniciação científica, da extensão e da monitoria (BRASIL, 2006, p. 04).

Com a aprovação dessa proposta, continuaram as problematizações sobre a identidade do profissional que o curso de Pedagogia estava querendo formar. Assim, “[...] levou as instituições a organizarem seus currículos, abarcando inúmeras questões que acabam por obscurecer/fragilizar o foco na formação de professores [...]” (MOREIRA; PIMENTA, 2021, p. 935)

Autores como Libâneo e Pimenta chamam atenção que “[...] as pesquisas sobre os cursos de

Pedagogia têm evidenciado que a formação da/o professora/or da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental é deficitária [...]”, (PIMENTA; PINTO; SEVERO, 2022, S/P) assim como para gestão e os espaços não escolares, assumindo espécie de formação generalista.

Outras resoluções que vieram após as DCN do curso de Pedagogia são a CNE/CP nº 2, de 01 de julho de 2015, que estava bem próxima do que se tinha na resolução de 2006 e, a CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019 que possui considerações mais emblemáticas como carga horária que passa de 3.200 horas para 3.600 horas, além de sugerir a divisão do curso de Pedagogia em dois: um curso para formar professores da Educação Infantil e um curso para formar professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental, resguardando, cada curso, 400 horas dedicadas ao estudos da gestão educacional (MEDEIROS; ARAÚJO, SANTOS, 2021).

Essas modificações nos currículos dos cursos de formação de professores multidisciplinares, são ações que fragilizam a atuação docente, limita o campo de atuação. Ademais do já mencionado, podemos observar ainda na resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019, que existem outras problemáticas, por exemplo, no que diz respeito a formação inicial e continuada, em que é projetada uma visão deturbada da profissionalização como um movimento separado e não como algo contínuo.

Outra questão seria a ênfase nas competências de formação docente, assim torna-se uma implicação também existentes no curso de pedagogia, já que

A presente Resolução define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação), constante do Anexo, a qual deve ser implementada em todas as modalidades dos cursos e programas destinados à formação docente. (BRASIL, 2019, p. 1-2)

A discussão a partir dessas competências assume um caráter tecnicista e nivelador que não pode ser tomado hegemônico, diante da diversidade e dos contextos existentes nos *lôcus* em que as diversos cursos e programas de formação docente estão instituídos. Desse modo, assumir esse posicionamento é um risco.

Segundo Medeiros, Araújo e Santos, (2021, p. 583)

Ainda sobre a BNC, identificamos uma ênfase no desenvolvimento de competências como o principal objetivo a ser alcançado nos processos formativos na licenciatura. Essa característica já foi constatada em outros dispositivos legais, a exemplo das primeiras Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica, publicadas em 2002 (BRASIL, 2002a; BRASIL, 2002b; MEDEIROS; DIAS; OLINDA, 2020). Com isso, outro dilema se atesta: superar na

organização e desenvolvimento do currículo do Curso (em cada instituição) a formação centrada na racionalidade técnica, associada à lógica do sistema social capitalista e atentar para a formação crítica, visando processos formativos que validem dimensões contextuais.

Acreditamos que existem fragilidades no curso de licenciatura em pedagogia e as questões sobre a formação precisam ser repensada em vários aspectos. No entanto, não se assemelham as modificações propostas na CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019, que como houve em momentos anteriores, repetem/reforçam interesses econômicos, articulados há concepções ideológicas. Ainda, mesmo com questões que precisam ser revistas no curso, não podemos esquecer que “[...] é o espaço essencial para a construção de reflexões mais sistemáticas a respeito da Educação e de seus processos constitutivos.” (MEDEIROS; ARAÚJO, SANTOS, 2021, p. 583)

Na atualidade, pensando nesse espaço de reflexão, concordamos com Moreira e Pimenta (2021), quando ressaltam que precisamos nos mobilizar, primeiramente, para que as propostas da atual CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019 não venha ser implementadas, como também reunir esforços para, “[...] chegarmos a um consenso para uma nova diretriz que supere os problemas apontados na de 2006.”. (MOREIRA; PIMENTA, 2021, p. 943) Junto as principais organizações que estão mobilizando esforços para a valorização da formação em pedagogia.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O debate histórico do curso de pedagogia no Brasil é longo e retrata as inúmeras modificações, em momentos de forma aligeirada e em outros de forma lenta, mas que culminam em sua implementação e desenvolvimento da formação de pedagogos. Vale salientar que a discussão não se encerra nas linhas tecidas nesse manuscrito, em virtude de algumas mudanças curriculares estarem em constante debate e, em partes, correspondendo a modelos de períodos da história em que o curso se dividia em licenciatura e bacharelado, por exemplo.

Sabendo dessas questões, refletir sobre o itinerário do curso de pedagogia é trazer ao palco as fragilidades e as potencialidades dessas modificações. Entendemos que há a demanda para se pensar na formação de pedagogos no curso de Pedagogia, principalmente acerca de qual profissional a ser formado no presente curso, se é o pedagogo especialista ou o profissional da educação de maneira geral.

Além dessa inquietação sobre “qual profissional a ser formado”, é preciso buscar perceber se a formação ofertada no curso de pedagogia está atendendo ao projeto curricular em curso. Nesse sentido, verificar se este contempla de forma exitosa ao professor da educação infantil, o professor dos anos iniciais ensino fundamental, a gestão e a preparação para os espaços não escolares como se propõe.

No intuito de compreender essas e outras questões para o curso, precisamos articular o

debate entre os egressos da licenciatura em pedagogia, buscando compreender onde culminam a sua atuação, as contribuições e lacunas (se assim existir) formativas que percebem no âmbito do seu fazer profissional. Além disso, colher apontamentos para aprofundamentos dentro curso, na busca de desenvolver movimentos benéficos que decorrentes, do diálogo, da pesquisa e de políticas públicas (re)pensem e, se preciso, reestruturem a formação de pedagogos.

Nossas inquietações sobre o curso de licenciatura em pedagogia, sua história, seus marcos legais não é no intuito de deslegitimar a sua colaboração para a sociedade, para a formação de professores ou a luta dos seus pioneiros, pelo contrário, buscamos demonstrar sua historicidade e repensar algumas questões junto a ela para mobilizar melhorias e reafirmar que o curso é necessário a educação, ao processo permanente de ressignificar e analisar, possibilitar que seu olhar crítico-reflexivo construa uma prática, ou melhor, a práxis contextualizada e humanizada. (PIMENTA; PINTO; SEVERO, 2022)

Assumir essa responsabilidade de analisar essa modificação atuais e outras de períodos distantes é desafiador. Primeiro por estar em debate ou conflito com instituições/sujeitos que defendem e, por isso criam esses documentos normativos, que corroboram para um modelo profissional que atenda determinadas demandas, as vezes que desconhecemos. Em segundo lugar, conseguir perceber algumas lacunas que ainda na atualidade permanecem. Nesse momento, até titubeamos e nos perguntamos: Os que estão elaborando essas resoluções são conhecedores dos processos que permeiam a educação, a formação docente, a realidade em que estão inseridas esses cursos e programas, de que lugar esses indivíduos falam?

REFERÊNCIAS

- BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos.** Tradução de Maria João Alvarez, Sara Bahia dos Santos e Telmo Mourinho Baptista. Porto Editora, Coleção ciência e educação, Portugal, dez. 1999. 335p.
- BRASIL, **Decreto Lei nº 1.190, de 4 de abril de 1939.** Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/1937-1946/del1190.htm> Acesso em: 05 out. 2021.
- BRASIL, **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** – Brasília, DF: Senado Federal, p. 64, dez. 1996. Disponível em: <<https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/70320/65.pdf>> Acesso em: 14 out. 2021.
- BRASIL, **Lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968.** Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/15540.htm>. Acesso em 20 mai. 2020.
- BRASIL, **Resolução CNE/CP nº1, de 15 de maio 2006.** Diário Oficial da União, Brasília, mai. 2006, Seção 1, 11p. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=12991>>. Acesso em: 28 maio 2020.
- BRASIL. **Parecer CFE nº 252, de 11 de abril de 1969.** Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=12919>>. Acesso em: 20 jul 2020.
- BRASIL. **Parecer nº 251, de 14 de novembro de 1962.** Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=12919>>. Acesso em: 20 jul 2020.
- BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 02, de 1 de julho 2015.** Disponível em: <https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_RES_CNECPN22015.pdf?query=resolu%5Cu00e7%5Cu00e3o>

Acesso em: 21 mai. 2021.

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 02, de 20 de dezembro de 2019**. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=12991>>. Acesso em: 28 mai. 2020.

CRUZ, G. B. **Da história do Curso de Pedagogia e a formação do pedagogo no Brasil**. O Curso de Pedagogia no Brasil na visão de Pedagogos Primordiais. 302f. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica, Rio de Janeiro, 2008.

MEDEIROS, E. A.; ARAÚJO, O. H. A.; SANTOS, J. M. C. T. O Curso de Pedagogia no Brasil: uma análise sobre sua história e identidade (1939 – 2019). **Interfaces da Educação**, Paranaíba, v.12, n.34, p. 561-588, 2021.

MOREIRA, J. S.; PIMENTA, S. G. Pedagogia e pedagogos entre insistências e resistências: entrevista realizada com a Prof.^a Dr.^a Selma Garrido Pimenta. **Rev. Eletrônica Pesquiseduca**. Santos, V.13, N.31, Especial, p.925-948, nov. 2021.

PIMENTA, S.; PINTO, U. A.; SEVERO, J. L. R. L. Panorama da pedagogia no Brasil: ciência, curso e profissão. **SciELO Preprints**, 2022. Disponível em: <https://preprints.scielo.org/index.php/scielo/preprint/view/3830>. Acesso em: 23 dez. 2022.

SCHEIBE, L. Diretrizes curriculares para o curso de pedagogia: trajetória longa e inconclusa. **Cadernos de Pesquisa**, v. 37, n. 130, p. 43-62, jan./abr. 2007.

SOKOLOWSKI, M. T. História do curso de pedagogia no Brasil. **Comunicações**, Piracicaba, Ano 20, n. 1, p. 81-97, jan/jun. 2013.

OS DESAFIOS DE SER CIGANO (A) NO BRASIL

Carlos Kleber Sobral Corlett³¹

Inácia Érica de Farias Sobral Corlett³²

Este trabalho busca levar ao conhecimento de todos (as) a que ele tiverem acesso os desafios de ser cigano (a) em nosso país. Daí, ser intitulado: “Os desafios de ser cigano (a) no Brasil”. Nele, mostraremos quem são os (as) ciganos (as), como e de onde vieram, seus estigmas, como vivem e sua luta para terem direito, principalmente, a sua identidade. Visto que, estamos tratando de um povo que vem sofrendo preconceito e tendo direitos negados há centenas de anos, pois sofrem políticas públicas às avessas desde que chegaram em nosso território.

Escolhermos este tema por considerá-lo importante e, ainda, pouco discutido em nossas instituições escolares da Educação Básica, onde buscamos levantar esta discussão. Ele foi despertado em nós, após participarmos de uma palestra ministrada pelos pesquisadores Professor Phillipe Cupertino e Aluísio Azevedo e pela cigana da Etnia Calon Maria Jane Soares acerca do povo cigano, enquanto alunos (as) especiais do Componente Curricular: “Culturas, Diversidade e Educação” ministrado pela Professora Dra. Patrícia Cristina de Aragão, do Programa de Pós-Graduação em Formação de Professores – PPGFP da Universidade Estadual da Paraíba – UEPB. Além de nosso constante interesse pela temática em questão, após o referido debate.

Buscando dar visibilidade aos (ás) ciganos (as) e “des” construir estigmas contra este povo para minimização do preconceito, nosso objetivo geral foi: Conhecer os desafios dos (as) ciganos (as) no Brasil e nossos objetivos específicos foram: 1. Saber quem são, como e de onde vieram os (as) ciganos (as) que chegaram ao Brasil; 2. Identificar a origem dos estigmas que os (as) ciganos (as) da Etnia Calon enfrentam; 3. Conhecer como vive e a luta deste grupo social.

A fim de alcançar nossos objetivos optamos por uma pesquisa bibliográfica, reunindo e refletindo informações e dados que contribuíram para responder a questão principal. Pois, acreditamos, ser de suma importância darmos visibilidade aos (as) ciganos (as), tendo em vista o grande número de indivíduos que compõe esse grupo social, assim como, minimizarmos os estigmas e preconceito sofridos por um povo tão rico em cultura e cujos direitos sociais lhes são negados. Nossa pesquisa tem respaldo em diversos (as) autores (as). Mas, destacamos: Moonem, Rodrigues, Simões, Teixeira, dentre outros (as) e algumas legislações.

³¹ (*In memoriam*) Mestrando do Programa de Pós Graduação em Educação – PPGE da Linha de Políticas Educacionais da Universidade Federal da Paraíba – UFPB. E-mail: klebercorlett@hotmail.com

³² Especialista em Educação Infantil pelo Instituto Superior de Educação São Judas Tadeu. Orientadora Educacional e Coordenadora Pedagógica da Educação Básica do Município de São Vicente do Seridó-PB. E-mail: ericafariascorlett@hotmail.com

CIGANOS (AS) NO BRASIL: ORIGEM E IDENTIDADE

Sempre que nos perguntam: Quem são os (as) ciganos (as)? Nossa resposta vem repleta de estigmas e preconceito. Pois, nossa compreensão acerca desses povos/grupo social é alicerçada pelas narrativas orais aprendidas e repassadas como verdades absolutas por nossos pais, avós e demais antepassados. Entretanto, quando procuramos literaturas que tratam acerca de quem são os (as) ciganos (as), encontramos no documento: “Povo Cigano – o direito em suas mãos” (2007, p. 7 e 8) que:

Os ciganos são parte integrante do nosso povo. Eles contribuíram para a constituição das riquezas materiais e culturais do Brasil. E, certamente, quando pudermos romper com as barreiras dos preconceitos, poderemos aprender e receber mais desse admirável povo. Devemos nos empenhar para abolir todos os preconceitos que existem na população, que ainda estão nos livros ou nas escolas e também nas igrejas. Os ciganos são cidadãos de plenos direitos que precisam ser respeitados nas suas maneiras de ser. O Poder Público da União, Estado e Município tem uma dívida secular para com o povo cigano e certamente, é tempo de resgatar essa dívida.

Acerca do termo cigano, Rodrigues (2014, p. 112) nos diz, ainda, que ele:

[...] é usado pejorativamente inclusive em ditos populares como “mais enfeitado que burra de cigano”, com aspectos sempre negativos e preconceituosos. No Brasil, para criar um exemplo, em fevereiro de 2010, foi implementada uma ação civil pública, cujo teor representava uma solicitação para a imediata retirada de circulação do *Dicionário Houaiss*, sob a alegação de que a publicação é discriminatória e preconceituosa em relação a etnia cigana. Naquele dicionário, a palavra “cigano” tem como um de seus significados *aquele que trapaceia; velhaco, burlador e aquele que faz barganha, que é apegado ao dinheiro; agiota, sovina.*

Quando pesquisamos acerca da origem dos povos ciganos no Brasil e no mundo, o que lemos e aprendemos não é ainda um consenso entre os ciganólogos. Porém, a explicação mais aceita nos diz que eles são oriundos da Índia e se espalharam pelo mundo e, antes de virem para o Brasil, vieram da Europa como degredados, chegando ao nosso país com os navegantes portugueses, tendo em vista que as autoridades portuguesas viam em suas navegações um meio de se livrar desses indivíduos que eram indesejados.

A origem dos ciganos ainda causa dissensos entre pesquisadores de diferentes áreas. Embora parte dos ciganólogos avalie a possibilidade de que a dispersão inicial dessas populações vincule-se às incursões muçulmanas em território indiano desde o Século VI, a Índia aparecendo como espaço central dos processos diaspóricos subsequentes, outras narrativas relacionam sua origem ao território egípcio, caso de percepções que se demonstram recorrentes na perspectiva ênica de diferentes coletivos ciganos (PEREIRA, 2009). De qualquer modo, tratando-se de populações cujos traços culturais marcantes correspondem à oralidade e ao nomadismo, as complexidades historiográficas dizem respeito não apenas a caracterizações linguísticas, políticas e territoriais envolvidas, mas ainda aos tensionamentos sociais que acompanham a historicidade desses povos. (PEREIRA, 2009 apud LEISTNER & FANTI, 2021, p. 2043 e 2044).

Ao serem degredados para o Brasil, os (as) ciganos (as), principalmente da Etnia Calon, foram mandados aos diversos estados brasileiros, principalmente ao Nordeste para povoarem as terras desabitadas e protegerem a costa brasileira.

Embora haja uma vasta literatura que trata dos povos ciganos no Brasil (MOONEN, 2012; SIQUEIRA, 2012; SILVA JUNIOR, 2018), os dados oficiais sobre estes grupos tradicionais ainda são muito incipientes. Baseando-se em dados da Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (Seppir) do Ministério da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos (MDH), estima-se que cerca de 800 mil a 1 milhão de ciganos morem no Brasil. Já os dados de 2013 do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) apontam para um número aproximado de 500 mil ciganos no País, divididos por três grandes etnias: os Calon, os Rom e os Sinti, conforme explica Silva Junior (2018). Cada uma dessas etnias possui línguas, culturas e costumes próprios. Segundo o documento: Cigano - Documento Orientador para os Sistemas de Ensino (2014, p. 5):

Os dados oficiais sobre os ciganos ainda são muito incipientes. De acordo com a Pesquisa de Informações Básicas Municipais (MUNIC) do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), em 2011 foram identificados 291 acampamentos ciganos, localizados em 21 estados, sendo Bahia, Minas Gerais e Goiás os de maior concentração. Entre os municípios com 20 a 50 mil habitantes, 291 declararam ter acampamentos ciganos em seu território. Em relação à população cigana total, estima-se que há, hoje, cerca de 800.000 ciganos no Brasil. Em 2006, foi instituído por Decreto Presidencial, o Dia Nacional do Cigano, que é comemorado todos os anos no dia 24 de maio, oficialmente desde 2007.

Percebemos que, a comunidade cigana em nosso país é numerosa, entretanto, enfrenta uma certa invisibilidade na sociedade brasileira, sofrendo com o baixo acesso aos seus direitos sociais e políticos, tais como educação, saúde, moradia e participação política, sendo também alvo frequente de criminalização devido aos preconceitos formados por estereótipos e práticas de racismo. Segundo o documento Povo Cigano: O direito em suas mãos (2007, p.4): “Os ciganos no Brasil são muitos e estão por toda parte, embora muitos ainda permaneçam invisíveis.” Na Paraíba, o cigano Figueiredo apud Rodrigues (2012, p.13) relata que:

[...] Por volta do ano de 1910, vivia uma turma de ciganos aproximadamente quinhentas pessoas: esse povo viajava do estado do Ceará ao estado da Paraíba por ser um povo muito católico viviam mais no vale do Cariri, terra do Padre Cícero. Na Paraíba viviam na região do Vale do Rio do Peixe aonde permanecem até hoje.

Ainda, segundo os dados de Rodrigues (2014), em “Diversidade Paraíba”, os Calon estavam distribuídos em trinta e sete (37) municípios do estado. Um dado já ultrapassado e atualizado pela própria Rodrigues (2023) que, afirma termos ciganos (as) em quarenta e sete (47) municípios, do litoral ao sertão paraibanos, ou seja, de João Pessoa a Cajazeiras, com uma população de, aproximadamente, cinco mil e quarenta (5.040) pessoas, tendo a maior concentração deles (as) no sertão do estado. Talvez pelo motivo explicitado pelo cigano Figueiredo apud Rodrigues.

Na Comunidade de Ciganos da Etnia Calon de Condado, PB, por exemplo, os mesmos estão fixados neste município desde a década de cinquenta (50). E, apesar do preconceito e das dificuldades enfrentadas por esse povo, principalmente no tocante a formação profissional, eles continuam lutando e resistindo aos estigmas que criaram em relação aos mesmos no decorrer dos séculos, conservando assim, seus hábitos e costumes.

O documento: Ciganos - Documento Orientador para os Sistemas de Ensino (2014, p. 5) afirma que:

Entre as populações consideradas em situação de itinerância estão os ciganos, [...] Participantes do processo civilizatório nacional desde o século XVI, vários foram os estudos que procuraram definir a origem dos povos ciganos. A teoria mais aceita na atualidade afirma que os ciganos são originários da Índia e há cerca de mil anos começaram a se dispersar pelo mundo, espalhando-se pela Europa, África do Norte, América e Austrália, e se constituem como nômades, seminômades e sedentários, conservando seus hábitos e costumes. A maioria atuando em várias áreas profissionais, principalmente no comércio, na música e na dança, como também na buena ditcha, ou seja, a leitura das linhas

das mãos. Muitos, por falta de melhor oportunidade educacional, não conseguem avançar em outras profissões.

Com base na citação acima, percebemos que um dos grupos sociais que mais vive em situação de itinerância são os povos ciganos. Entretanto, dentre desse grupo, alguns subgrupos já se encontram fixados em territórios que são seus lugares de pertença. Acerca da presença de ciganos no Brasil (SIMÕES, 2007; TEXEIRA, 2008; MOONEN, 2013), também afirmam que há um registro oficial da primeira deportação de Portugal ocorrida em 1.574 do cigano João Torres, sua esposa Angelina e filhos para terras brasileiras, porém não há referências aos (ás) ciganos (as) nos livros de História e Geografia, como integrantes das naus portuguesas que iniciaram sua colonização no século XVI.

Mangueira e Barbosa (2019), também atribuem ao ano de 1.574 a chegada, supostamente, do primeiro grupo de ciganos às terras brasileiras, oriundo de países da Europa. Os primeiros locais de povoamento destes grupos foram nos atuais Estados de Pernambuco, Bahia, Ceará e Maranhão, cujos principais motivos eram a defesa das fronteiras litorâneas e o povoamento dos sertões nordestinos.

CIGANOS (AS) DA ETNIA CALON: ESTIGMAS E PRECONCEITO

Os (As) ciganos (as) sempre foram alvo de preconceito na Europa e isto continuou nas Américas. Especialmente aqui, no Brasil. Onde até hoje esse grupo social sofre os piores estigmas e preconceito, que dificultam a implantação de políticas públicas e a garantia da efetivação de direitos para os (as) mesmos (as). Eles (as) nunca foram bem vistos (as) e um dos motivos, segundo BEZERRA (2023)

[...] era o seu estilo de vida. Eram nômades, numa sociedade sedentária; não possuíam leis escritas, numa época em que todos as tinham. Igualmente pela Igreja como a adivinhação do futuro. Assim surgiram todo o tipo de histórias sobre este povo classificando-os de trapaceiros e ladrões, como se estas atitudes fossem exclusivas dos ciganos., apesar de aceitarem o cristianismo, praticavam certas práticas condenadas

Durante muito tempo, a ausência de legislações e políticas públicas que beneficiassem os (as) ciganos (as) os (as) tornam singulares e praticamente invisíveis na história do Brasil. Quase sempre incidem sobre “o (a) cigano (a)”, como sendo entidade coletiva e abstrata à qual se atribuem características estereotipadas e pejorativas.

É possível avaliar que este conjunto de representações sociais pejorativas foi perpetuado por séculos, especialmente a partir do continente europeu,

cujas ações concretas redundaram inclusive em processos de escravização de ciganos, [...] perseguições e preconceitos foram normatizados em construções jurídicas que legitimaram não apenas as ações persecutórias, mas as próprias categorias constitutivas do estigma, ora associadas a questões religiosas (suas crenças associadas à feitiçaria por parte do catolicismo hegemônico), linguísticas (sua língua tida como propícia à burla em negociações comerciais), ao nomadismo (sua circulação vinculada à mendicância e bandidagem) ou à própria pele escura, nesse caso criando representações de cunho racista. (LEISTNER & FANTI, 2021).

Com a instituição do Dia Nacional do Cigano em vinte e quatro de maio de dois mil e seis (24/05/2006), por meio de decreto do então presidente Luiz Inácio Lula da Silva, em reconhecimento à contribuição da etnia cigana na formação da identidade cultural brasileira, a ausência desses direitos vai dando lugar a concretização dos mesmos, tendo em vista, que alguns deles (direitos) começam a ser registrados legalmente, já que esta data foi escolhida como marco inicial pelo fato de o dia 24 de maio ser dia de Santa Sara Kali, padroeira dos povos ciganos. No município de Condado - PB, por exemplo, encontramos uma Comunidade Cigana da Etnia Calon, que durante uma audiência pública do Ministério Público Federal, uma de suas integrantes relatou como vivem os ciganos do referido grupo social:

Lutando pelo direito de ir e vir, os ciganos ainda enfrentam uma dura realidade na Paraíba: discriminação e preconceito. Neste 24 de maio, quando é comemorado o dia do cigano, ainda há relatos de situações que envolvem racismo institucional, intimidação e abuso de autoridade, relatadas pelos ciganos durante duas audiências públicas promovidas pelo Ministério Público Federal (MPF), em Patos e Sousa. (JORNAL DA PARAÍBA, 2017).

Infelizmente, o preconceito também se reflete nas oportunidades no mercado de trabalho, em todos os setores. É algo tão presente e marcante que,

Um desses casos retrata a intolerância dos jovens não-ciganos para com os ciganos no município. Para evitar confronto, a administração pública determinou horários específicos para os jovens usarem o campo de futebol. “Os jovens de lá não querem jogar com os nossos. Então, tem um dia dos ciganos jogarem separados dos não-ciganos”, conta Maria Jane Soares, presidente da Ascocic. Ocorre que em certa ocasião, os rapazes não-ciganos chegaram antes do horário determinado e, segundo o dossiê da Ajup, impediram os ciganos de utilizar o bebedouro público.

“Naquele bebedouro os ciganos não bebem”, disseram. O caso acabou em confusão e um jovem não-cigano registrou uma queixa de lesão corporal contra os rapazes ciganos. (JORNAL DA PARAÍBA, 2017).

Estes são apenas algumas situações de marginalização e preconceito sofridas pelos ciganos da Etnia Calon em Condado, - PB. É preciso transformar essa triste realidade que enfrentam os povos ciganos e isso só será possível, acreditamos, desconstruindo estigmas e conhecendo as manifestações culturais desse grupo social para reverberarmos, construirmos e propagarmos sua verdadeira história. Tratando-se da Comunidade de Ciganos da Etnia Calon em Condado, PB, podemos perceber através da fala de uma liderança cigana integrante dessa comunidade que,

“Somos pessoas muito mal vistas na cidade. A gente sempre é visto com muita discriminação. O atendimento é zero por parte dos órgãos públicos. Não temos nenhum apoio, nenhuma ajuda”, relata Jane Soares. Ela é presidente da Associação Comunitária dos Ciganos de Condado-PB (Ascocic), uma associação cujo estatuto prevê atuação em âmbito regional, nacional e internacional. “Nossos ciganos moram em Condado desde 1952 e nunca foram pegos roubando, matando, estuprando, invadindo, mas esse preconceito é terrível. Eu acho que Condado é o município que mais discrimina o povo cigano, mas a gente é tudo natural de lá e tem dificuldade de se desapegar de lá. Mesmo que a gente precise viajar para buscar nosso pão, a gente volta para Condado”, explica a presidente da Ascocic.(JORNAL DA PARAÍBA, 2017).

Percebemos na fala de Jane Soares as dificuldades e o preconceito vivenciados por ela e sua comunidade em seu lugar de pertença: Condado, PB. Acreditamos, que isso se dá devido aos estigmas repassados de pais para filhos através das narrativas orais repassadas e aprendidas, o que acaba influenciando a omissão dos poderes públicos locais em corroborar com o respectivo grupo social.

Segundo o documento: Povo Cigano: O direito em suas mãos (2007, p.4): Certamente, nenhum povo sofreu tantas perseguições e discriminações quanto o povo cigano pelo mundo a fora. Apesar de tudo, os (as) ciganos (as) mantiveram suas tradições e cultura, e deixaram para os outros povos, legados de riquezas materiais, culturais e ensinamentos. Pena não serem levados, ainda, em consideração e visibilizados socialmente e no currículo escolar da Educação Básica.

Com uma cultura peculiar transmitida oralmente de geração em geração há muitos anos, os (as) ciganos (as) se configuram como sujeitos invisíveis em vários extratos sociais e na escola essa invisibilidade não é diferente. Moonen (2011) associa a disputa por recursos como uma das principais causas da origem do preconceito em relação aos ciganos no contexto europeu. Como destaca o autor, desde sua chegada na Europa Ocidental no início do século XV os ci-

ganos desempenharam importantes atividades urbanas, como ferreiros, caldeireiros e artesãos, além de demonstrarem-se exímios comerciantes de cavalos e objetos diversos, o que despertou lógicas de concurso econômico.

Sendo assim, a origem desconhecida e o misticismo estavam relacionadas a questões ligadas ao bem-estar material das populações nas fronteiras do território, estabelecendo concepções nacionalistas que deram origem ao anticiganismo. Para Filho (2022, p.35): A invisibilidade social dos povos ciganos no Brasil é marcada pelo desaparecimento intersubjetivo de um ator social diante de outros atores. Nesse caso, trata-se de um cenário onde se encontram cidadãos ignorados e despercebidos pela sociedade. Esses cidadãos são cotidianamente rotulados como subalternos e inferiores e sofrem estereótipos gerando uma desigualdade que implica diretamente uma posição marginalizada na sociedade. É projetar sobre o outro, um estigma social gerando indiferença, medo, preconceito e conseqüentemente discriminação.

Partindo desse pressuposto, nossa percepção acerca dos (as) ciganos (as) é marcada por uma construção negativa acerca desses povos, algo que contribui significativamente para sua invisibilidade social e cultural. Acreditamos, que os povos ciganos verdadeiramente só se sentirão parte integrante dessa sociedade da qual nós e eles fazemos parte, quando forem reconhecidos como cidadãos, de fato, tendo seus direitos plenamente garantidos e suas manifestações culturais respeitadas e valorizadas.

DESAFIOS E LUTA DOS POVOS CIGANOS

Com base no material estudado, identificamos que os povos ciganos no Brasil continuam a viver à margem da sociedade. Entretanto, alguns desses indivíduos já têm os seus acampamentos/ranchos fixados. Mas, sofrem grande preconceito por serem sempre associados a roubos e ao que não presta. Acabar com esta ideia que permeia o imaginário popular é um grande desafio.

Por isso, defendemos que a educação básica dialogue com suas crianças, jovens e adultos acerca dos povos ciganos. Que os conheçam, conheçam toda sua herança cultural, que mostre tudo o que ao longo de mais de quatro (04) séculos vem passando este povo, que faz parte, contribuiu e contribui com a história da população brasileira.

Na verdade, os (as) ciganos (as) trabalham muito e merecem oportunidades como os outros povos. Entretanto, o mercado de trabalho é muito cruel com os mesmos. Um aspecto da discriminação sofrida por este grupo social pode ser refletida pelo que acontece no município de Condado- PB, quando na procura por uma oportunidade de emprego, por uma vaga no mercado de trabalho, Maria Jane Soares, presidente da Associação Comunitária dos Povos Ciganos de Condado Paraíba – ASCOCIC relata que já procurou emprego para os jovens ciganos em Condado e em diversas cidades da Paraíba.

Eles me pedem: “tia, arruma um emprego para mim”, [...] “Já pedi tanto aos supermercados para darem emprego aos nossos jovens, uma chan-

ce, porque eles são jovens que têm responsabilidade, têm nome limpo, mas a dificuldade é máxima para um cigano arrumar um emprego”. Os próprios jovens também procuram eles mesmos conseguir um emprego, mas não são atendidos. (JORNAL DA PARAÍBA, 2017).

Como dito anteriormente, sempre existiu em nosso país no imaginário popular a ideia de que os (as) ciganos (as) não gostam de trabalhar e que preferem viver da assistência social em vez de procurar um emprego. Não se pode negar que, no Brasil, algumas pessoas ciganas ou não ciganas procuram viver dos apoios sociais. Porém, com base em nossos estudos e pesquisa, percebemos que, muitos (as) ciganos (as) continuam a ser excluídos (as) do mercado de trabalho devido ao baixo nível de escolaridade e de qualificação profissional e também devido à desconfiança e falta de credibilidade na sua capacidade para realizar funções. Algo que os (as) faz ter que negar sua própria identidade.

Para Rodrigues (2023, p. 4-6): “As principais atividades dos ciganos são: Comércio de pequenas trocas e a propagação da cultura cigana, como a leitura de mãos, a cartomancia (jogo de cartas), música e dança, artesanatos e a valorização da língua calon.” Estas atividades é que os (as) fazem “ganhar” a vida, são seu ganha pão. Pois, devido aos motivos supracitados, eles (as) não são aptos (as) ou não conseguem um emprego. Mudar esta realidade é outro grande desafio.

Enfim, acreditamos que, o conhecimento nos liberta e dá poder, por isso, é um desafio difícil, mas possível, “des” construir estigmas e minimizar o preconceito contra estes povos tradicionais através da educação básica no tocante ao conhecimento de toda herança cultural cigana.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao término deste trabalho nos sentimos realizados. Pois, a produção do mesmo nos permitiu conhecer/ampliar nossos conhecimentos acerca dos povos ciganos, “des” construindo estereótipos negativos que perpassavam por nosso imaginário, aprendidos através dos anos com nossos pais e avós.

As pesquisas, leituras e reflexões realizadas sobre os (as) ciganos (as) nos fizeram ver a riqueza cultural produzida ao longo dos séculos por esse grupo social, que sofreu e vem sofrendo há milhares de anos com estigmas e preconceito. Algo que, para nós, deve ser reparado. Uma reparação que pode e deve ser iniciada através da educação básica, levando e mostrando as crianças, jovens e adultos brasileiras a conhecerem a verdadeira história de sofrimento, luta e resistência desses povos. É triste não termos direito a ser quem somos, a termos nossa identidade. Chega de preconceito! Os (As) ciganos (as) são brasileiros, devem ser e ter os poucos direitos já adquiridos respeitados e valorizados, só assim, acreditamos, lhes daremos a visibilidade merecida.

Além do exposto, essa pesquisa bibliográfica nos fez passar a ter um outro olhar sobre estes povos que habitam não apenas o Brasil, mas também nosso estado da Paraíba. Pois, seus

resultados nos mostraram de onde e como os (as) ciganos (as) chegaram aqui em nosso território, como a origem dos estigmas e tanto preconceito gratuito contra esses povos de comunidade tradicional. A pesquisa nos mostrou que já há ciganos (as) que estão residindo em moradias fixas, sendo seminômades e/ou sedentários e que fazem uso de alguns meios para sua sobrevivência, mesmo com poucas oportunidades, como o comércio, a leitura de mãos (quiromancia) e cartas (cartomancia), tendo em vista, a crueldade do mercado de trabalho devido aos estigmas que o seguem.

Na verdade, há a “[...] necessidade de uma nova atitude educacional, junto aos cursos de formação de professores (as), a partir do paradigma da promoção da qualidade de vida e cidadania, com novas propostas pedagógicas para os contextos [...] ciganos [...]. Buscando, assim, a visibilidade e notoriedade desses grupos sociais minoritários. Enfim, os (as) ciganos (as) são povos dotados e muito ricos de cultura que precisa ser conhecida, algo que não será tão fácil, tendo em vista que, “A ausência de dados sobre os ciganos, muitas vezes se dá por suas próprias tradições. Não registram, não escrevem, seus costumes se transmitem de geração a geração pela oralidade”.(RODRIGUES, 2012, p. 122). A fim de que o preconceito acerca desses povos seja minimizado e eles tenham visibilidade social, cultura e educacional, pois assim como os demais povos de comunidade tradicional, contribuíram com a construção do nosso país.

REFERÊNCIAS

- BEZERRA, Juliana. Ciganos: cultura e origem. **Toda Matéria**, [s.d.]. Disponível em: <https://www.todamateria.com.br/ciganos/>. Acesso em: 30 out. 2023
- BRASIL. Ministério da Educação. **Ciganos - Documento Orientador para os Sistemas de Ensino**. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Brasília, DF, 2014.
- _____. Ministério da Educação. **Povo Cigano – O direito em suas mãos**. Secretaria Especial dos Direitos Humanos – SEDH. Esplanada dos Ministérios, Brasília, DF. 2007.
- FILHO, Israel Dias da Silva. **A (in)visibilidade social e marginalização das etnias ciganas frente às políticas educacionais: o caso do povo calon do município de Sousa (Paraíba)**. 2022. 110 fls. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal da Paraíba, 2022.
- FLORES, Elio Chaves. Et al. **Diversidade Paraíba: Indígenas, Religiões Afro-brasileiras, Quilombolas, Ciganos**. João Pessoa – PB: Editora Grafset. 1. ed. 2014.
- JORNAL DA PARAÍBA. Ciganos enfrentam rotina de discriminação e preconceito na PB. 24 de maio de 2017. Disponível em https://jornaldaparaiba.com.br/comunidade/vida_urbana/ciganos-enfrentam-rotina-de-discriminacao-e-preconceito-na-pb/2017. Acesso em: 24 de maio de 2023.
- MANGUEIRA, V.R.F.; BARBOSA, A.C.L. **Sertão cigano, o caso de Sousa-PB: Percepções da realidade socioespacial dos Calon após três décadas de sedentarização**. Anais XVIII ENANPUR 2019, Natal, RN, maio 2019.
- MOONEN, F. **Políticas ciganas no Brasil e na Europa: subsídios para encontros congressos ciganos no Brasil**. Recife, 2013.
- _____. **Ciganos Calon no sertão da Paraíba, Brasil**. Cadernos de Ciências Sociais 32, João Pessoa: MCS/UFPB. Enciclopédia Digital Direitos Humanos. Natal – RN, 2012.

- _____. **Anticiganismo:** os ciganos no Brasil e na Europa, 2011. Disponível em <http://> . Disponível em <http://www.dhnet.org.br/direitos/sos/ciganos/> Acesso em: 1 jun. 2023.
- PEREIRA, C. C. **Os ciganos ainda estão na estrada.** Rio de Janeiro: Rocco, 2009.
- RODRIGO MARQUES LEISTNER e MABIELLE PEDRA FANTI. **Vamos falar sobre ciganos?** Projetos educacionais, representações e a desconstrução do estigma no ambiente escolar. Rev. Diálogo Educ. vol., nº.71 Curitiba out./dez. 2021. Epub 26-Jan-2022.
- RODRIGUES, Janine Marta Coelho. **Ciganos Calón na Paraíba.** Projeto Formação docente frente a diversidade Universidade Federal da Paraíba. Centro de Educação – DHP - Programa de Pós-Graduação em Educação. Programa de Iniciação Científica – PIBIC. UFPB. 2023
- _____, Janine Marta Coelho. Et al. **Construindo trilhas, refazendo caminhos. Alguns pontos de reflexão sobre educação e diversidade.** João Pessoa: Mídia Gráfica e Editora, 2012.
- SIMÕES, R. C. F. **Educação cigana:** Entre-lugares entre escola e comunidade étnica. 2007. 113f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2007.
- SIQUEIRA, R. A. **Os Calon do município de Sousa-PB:** dinâmicas ciganas e transformações culturais. Dissertação (mestrado) – Universidade Federal de Pernambuco, CFCH. Programa de Pós-Graduação em Antropologia, 2012.
- SILVA JÚNIOR, A. A. **Produção social dos sentidos em processos interculturais de comunicação e saúde: a apropriação das políticas públicas de saúde para ciganos no Brasil e em Portugal.** Tese (Doutorado) – Instituto de Comunicação e Informação Científica e Tecnológica em Saúde, Pós-Graduação em Informação e Comunicação e Saúde, Fundação Oswaldo Cruz (FIOCRUZ). – Rio de Janeiro, 2018.
- TEIXEIRA, R. C. **História dos ciganos no Brasil.** Recife: Ed. Núcleo de Estudos Ciganos, 2008.

EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS E INCLUSÃO NA FORMAÇÃO DOCENTE: TEORIA E PRÁTICA NA UEPB

Mary Delane Gomes de Santana³³

A educação é um direito fundamental e social e um dever do Estado e da família, que deve ser promovido e incentivado com a colaboração da sociedade, segundo o Artigo 205 da Constituição Federal de 1988 do Brasil, denominada *Constituição Cidadã*. Apesar de estar fundamentada na Carta Magna do país como direito de todos para o pleno desenvolvimento da pessoa, para a sua preparação para o exercício da cidadania, para a sua qualificação para o trabalho, ela nunca foi, de fato, para todos, pois este fundamento universalizante não incluía todos os alunos, uma vez que as diversidades étnicas, sociais, culturais, intelectuais, físicas, sensoriais e de gênero dos seres humanos nunca foram respeitadas.

A escola no Brasil sempre foi privilégio de poucos, portanto, como construir uma sociedade mais justa e equitativa partindo da perspectiva da educação se o sistema educacional do país não concretiza de fato a sua finalidade primeira, que é acolher a todos sem distinção. Por isso, quando abrimos a discussão sobre a educação inclusiva, não podemos deixar de lado o posicionamento de Paulo Freire (1974), no seu livro *Pedagogia do oprimido*, sobre a importância de questionarmos os processos de exclusão e desenvolvermos um processo educacional que contemple a diversidade.

O movimento pela educação inclusiva é uma ação política, cultural, social e pedagógica frente à luta pelo direito de todos os alunos estarem no mesmo espaço escolar, estudando e participando em conjunto de todas as atividades que a escola oferece, não se restringindo apenas àquelas realizadas em sala de aula. Logo, falar em uma educação como direito de todos é falar de uma educação inclusiva, de um sistema educacional que esteja preparado para acolher as diferenças, com professores capacitados para trabalhar as diferenças e as diversidades.

Para Mazzota (2010), sem políticas públicas justas não será possível reduzir ou reparar as desigualdades sociais e, para que estas ações sejam realizadas, é necessário mobilizar, conscientizar e comprometer-se com a inclusão escolar. Para o autor, falar em educação inclusiva é falar também em justiça social, um mecanismo de promoção da cidadania e dos direitos humanos, garantindo para todas as pessoas, independentemente da sua origem, cor ou crença, o acesso a recursos básicos, como educação, trabalho, saúde e habitação

Há mais de 30 anos, o Brasil fez a opção pela educação inclusiva, ao concordar com a Declaração Mundial da Educação para Todos Conferência de Jomtien – 1990, na Tailândia, e desde então vem criando leis para assegurar que isso de fato ocorra no seu sistema educacional, porém, a educação inclusiva ainda é uma luta da atualidade. A Educação em Direitos Humanos com uma abordagem inclusiva envolve diversos elementos que buscam promover uma compre-

³³ Bacharel em Ciências Sociais, com área de concentração em Antropologia (UEPB – Campus II); graduada em Pedagogia (Faculdade Kurius - FAK); mestre em Sociologia (PPS – UFPB – Campus II) e professora do Departamento de Ciências Sociais da UEPB (substituta). E-mail: mdgs.uepb@gmail.com

ensão integral dos direitos, enfatizando o respeito, a valorização da diversidade e a inclusão de todos os grupos sociais (Brasil, 2007).

A política de Educação em Direitos Humanos (EDH) no Brasil, com foco em uma abordagem inclusiva, busca promover o respeito aos direitos fundamentais, a dignidade humana, a justiça social e a construção de uma sociedade mais igualitária. Além disso, é estruturada por meio de programas e diretrizes específicas, alinhadas a marcos nacionais e internacionais, que objetivamente incorporam estes valores ao sistema educacional.

O Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH), criado em 2003 e atualizado ao longo dos anos, é um documento fundamental que orienta a implementação de ações educativas externas aos direitos humanos. Ademais, estabelece diretrizes, objetivos e metas para incluir a EDH nas instituições de ensino, promovendo uma cultura de paz, igualdade e respeito. O PNEDH enfatiza a importância de uma abordagem inclusiva, que respeite e valorize as diversidades culturais, sociais, religiosas, de gênero e étnico-raciais (Brasil, 2006).

A formação e o preparo do capital humano nas escolas para atender à diversidade são fundamentais para garantir uma educação inclusiva e de qualidade. Este processo envolve capacitar professores e funcionários para lidarem com diferentes necessidades e contextos dos alunos, oportunizando um ambiente escolar que valorize as diferenças.

A execução de propostas educacionais que contemplem a diversidade exige:

- a) **Formação contínua:** investir em formação continuada para educadores, abordando temas como educação inclusiva, multiculturalidade e métodos pedagógicos diversificados.
- b) **Currículo flexível:** adaptar o currículo para refletir a diversidade cultural, social e econômica dos alunos, garantindo que todos se sintam representados e valorizados.
- c) **Apoio psicopedagógico:** oferecer suporte especializado, como psicólogos e pedagogos, para atender às necessidades emocionais e educacionais dos alunos.
- d) **Colaboração com a comunidade:** envolver pais e a comunidade escolar no processo educacional, fortalecendo laços e criando uma rede de apoio.
- e) **Avaliação inclusiva:** desenvolver métodos de avaliação que considerem as particularidades de cada aluno, respeitando seu ritmo e estilo de aprendizagem.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica (Brasil, 2015) enfatizam a importância da educação em direitos humanos e da inclusão como princípios fundamentais na formação docente. Entre os principais pontos estabelecidos, destacam-se:

- a) Valorização da diversidade: os cursos de formação devem promover a compreensão e a valorização da diversidade cultural, étnica, de gênero e de capacidades, preparando os futuros educadores para atender a um público heterogêneo.
- b) Educação para a cidadania: os docentes devem ser capacitados para atuarem como agentes de transformação social, fomentando o respeito aos direitos humanos e à dignidade de todas as pessoas, além de estimularem a participação cidadã dos alunos.

- c) Metodologias inclusivas: as diretrizes recomendam a adoção de metodologias de ensino que considerem as necessidades específicas de todos os alunos, garantindo, dessa maneira, acessibilidade e equidade no processo educativo.
- d) Reflexão crítica: a formação deve incentivar a reflexão crítica sobre questões sociais e educacionais, preparando os professores para lidarem com situações de discriminação e exclusão, promovendo um ambiente escolar acolhedor e respeitoso.
- e) Integração teórico-prática: as diretrizes sugerem a integração de conteúdos teóricos sobre direitos humanos e inclusão com experiências práticas por meio de estágios e atividades em comunidades para que os futuros educadores vivenciem a realidade da diversidade.

Estes princípios buscam assegurar que a formação de professores contribua para uma educação que não apenas informe, mas também forme cidadãos conscientes, respeitosos e comprometidos com a construção de uma sociedade mais justa e inclusiva. Apesar das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica enfatizarem a importância da educação em direitos humanos e da inclusão como princípios fundamentais na formação docente, não se pode garantir com certeza que a inserção de disciplinas e/ou conteúdo específicos irá, de fato, garantir a formação docente em uma perspectiva orgânica acerca da Educação em Direitos Humanos e da inclusão.

Desde a primeira proposta do PNE (2000) até os dias atuais, a política de educação especial inclusiva e os dispositivos legais que garantem a qualidade de ensino educacional, reconhecendo e respeitando a diversidade e respondendo a cada um de acordo com suas necessidades e potencialidades, passaram por profundas mudanças e têm exigido cada vez mais das escolas um compromisso no atendimento às reais necessidades desses alunos, bem como um nível de capacitação dos professores, que deverão ter habilitação, qualificação e experiência adequadas para garantir que todos os alunos desempenhem as atividades escolares de acordo com suas possibilidades.

Frente às exigências direcionadas aos professores e à formação inicial, para que não sejam negligenciados os conteúdos e as práticas docentes que permeiam a Educação em Direitos Humanos e a inclusão, brevemente descrita aqui, o nosso objeto de estudo encontra-se centrado em verificar quais os saberes que os discentes de Matemática e Física possuem sobre a EDH inclusiva, buscando compreender o desempenho deles para ministrar conteúdos para os seus futuros alunos em sala de aula.

Para alcançar este intento, a pesquisa teve como questões: como a Educação em Direitos Humanos, com foco em uma abordagem inclusiva, está inserida e aplicada nos cursos de formação de professores (Matemática e Física) e quais são os desafios e práticas efetivas para desenvolver esta competência nos futuros docentes? Este problema de pesquisa que busca entender como a EDH é abordada na formação docente, explorando tanto os conceitos e as teorias utilizadas, quanto as práticas pedagógicas aplicadas, tem sua relevância devido à nova realidade social e educacional do país. Além disso, visa identificar os obstáculos e os fatores que são

importantes para a melhoria eficaz da abordagem inclusiva.

Nos cursos de formação de professores, discutir os princípios da Educação em Direitos Humanos e da Educação Inclusiva é extremamente necessário, pois estas passam a integrar a proposta pedagógica da escola regular, tornando-se obrigatórias em todas as escolas, sejam elas públicas, sejam privadas, a fim de acolher os alunos de diferentes realidades, promovendo, dessa maneira, um ambiente escolar acolhedor e respeitoso.

A relevância da discussão da Educação em Direitos Humanos e da Educação Inclusiva nos cursos de formação de professores se dá também pelo fato de ser a formação inicial o lócus da formação docente, uma vez que é o ambiente onde as discussões sobre os mecanismos legais, que garantem os direitos a todos os alunos de forma universalizante e de qualidade, encontra um terreno fértil e propício para a sua reflexão e apropriação, assim como discussões sobre as políticas públicas com ênfase na inclusão e nos direitos humanos, pois é na formação inicial que estamos preparando os futuros professores para que se garanta que todos os alunos, independentemente de suas diferenças, tenham acesso igual ao aprendizado, oportunizando uma educação mais equitativa. Assim, investigar como estas informações são transmitidas e como os discentes, futuros professores, as recebem é de suma importância.

A motivação em executar esta pesquisa nos cursos de formação docente residiu no fato da pesquisadora ser pedagoga e docente dos cursos de formação, local em que este estudo se desenvolveu. Portanto, tem-se o desejo de contribuir com o (re)pensar destas áreas e a educação brasileira, que, apesar das mudanças no atual cenário brasileiro e mundial, ainda é reflexo de uma sociedade construída e solidificada em bases excludentes, impedindo, como Freire (1975) afirmava, a formação do sujeito como humano, afinal, “não é a educação que forma a sociedade de uma determinada maneira, senão que esta, tendo-se formado a si mesma de uma certa forma, estabelece a educação que está de acordo com os valores que guiam essa sociedade” (1975, p. 30).

Dentro desta perspectiva, a presente pesquisa se justifica, pois abre espaço para uma análise sobre a formação e o preparo do capital humano na formação inicial para atender à diversidade e garantir uma educação inclusiva e de qualidade. Este processo envolve capacitar professores e funcionários para lidarem com diferentes necessidades e contextos dos alunos, promovendo um ambiente escolar que valorize as diferenças. As práticas e saberes da EDH nos cursos de Licenciatura em Matemática e Física da UEPB têm como indagações as seguintes questões: qual lugar a epistemologia da EDH ocupa no projeto político-pedagógico dos cursos de Licenciatura em Matemática e Física da UEPB? Quais saberes e práticas da EDH os docentes que lecionam DHDH utilizam nos cursos de Licenciatura em Matemática e Física da UEPB? Há consciência e centralidade da importância de se preparar os futuros professores para atuarem com a EDH no Projeto Pedagógico dos Cursos (PPCs) e nas práticas dos docentes pedagogos nos cursos de Matemática e Física?

Como objetivo geral, a pesquisa se propôs verificar as práticas e abordagens do tema da diversidade e inclusão nas IES, especificamente nos cursos de formação de professores entre os alunos que cursam a disciplina Direitos Humanos, Inclusão e Diversidade nos cursos de

licenciatura em Matemática e Física da Universidade Estadual da Paraíba – UEPB. E como objetivos específicos: examinar como a disciplina supracitada está integrada aos currículos dos cursos de licenciatura em Matemática e Física, identificando conteúdos e abordagens; analisar as percepções dos alunos sobre a relevância e a aplicabilidade dos conceitos de diversidade e inclusão em suas práticas pedagógicas futuras; investigar as metodologias de ensino utilizadas na disciplina, avaliando se são inclusivas e se promovem a reflexão crítica sobre diversidade e direitos humanos, e observar as experiências práticas que os alunos vivenciam durante a disciplina, como estágios ou projetos, e como estas experiências contribuem para a formação de uma consciência inclusiva.

As respostas às questões aqui propostas permitem delinear o quadro onde os saberes e práticas dos docentes se materializam em relação ao seu exercício atrelado à EDH, temática em estudo, e verificar se a formação inicial que os discentes estão recebendo nos cursos estudados está oferecendo além de uma habilitação que os auxilia a tomar consciência sobre a importância da valorização e o reconhecimento de uma educação inclusiva, oportunizando também o entendimento da importância de uma educação humanizada.

METODOLOGIA

A metodologia desta pesquisa fundamenta-se em uma abordagem qualitativa, buscando compreender como a EDH com foco na inclusão é integrada na formação docente nos cursos de Licenciatura em Matemática e Física da Universidade Estadual da Paraíba (UEPB). A coleta de dados foi realizada por meio de revisão bibliográfica e análise documental dos currículos destes cursos, além da observação dos participantes em algumas aulas, o que permitiu uma análise direta das práticas e abordagens adotadas pelos docentes.

Com base em autores como Gil (2008), que enfatiza a profundidade da análise qualitativa para captar nuances das relações sociais e experiências humanas, a metodologia também incluiu uma análise de conteúdo para interpretar os dados documentais. Esta técnica possibilitou a categorização dos principais temas, relacionando-os com conceitos teóricos e identificando convergências e divergências no uso da EDH e da inclusão na formação dos futuros professores.

Por limitações temporais, a pesquisa não incluiu entrevistas ou questionários, optando pela observação de aulas e pelo estudo de materiais como o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH) e outras políticas educacionais, a fim de compreender o contexto da EDH nos cursos analisados.

A metodologia desta pesquisa fundamenta-se em uma abordagem qualitativa, buscando compreender como a Educação em Direitos Humanos (EDH) com foco na inclusão é integrada na formação docente nos cursos de Licenciatura em Matemática e Física da Universidade Estadual da Paraíba (UEPB). Segundo Antônio Carlos Gil (2008), a abordagem qualitativa é caracterizada por seu foco na compreensão profunda das tendências sociais e pela análise interpretativa dos dados encontrados. O autor explica que esta abordagem busca captar a essência e

a complexidade das experiências humanas, trabalhando com dados descritivos obtidos por meio de métodos como entrevistas, observações e análise.

O autor supracitado deixa claro que a abordagem qualitativa é fundamental para explorar contextos e relações que não podem ser quantificados de maneira eficaz, pois estão centrados nas percepções, opiniões e significados atribuídos pelos participantes. Esta abordagem enfatiza a subjetividade e a interpretação do pesquisador, permitindo uma análise detalhada das especificações sociais a partir de uma perspectiva contextualizada e humanística, sendo útil, portanto, para a compreensão de processos e interações que revelam nuances importantes nas relações sociais.

A metodologia também incluiu uma análise de conteúdo para interpretar os dados documentais. Esta técnica possibilitou a categorização dos principais temas, relacionando-os com conceitos teóricos e identificando convergências e divergências no uso da EDH e da inclusão na formação dos futuros professores. Os documentos analisados foram: os currículos dos cursos contidos nos PPCs dos cursos objeto de estudo desta pesquisa para identificar o espaço e o enfoque dados à EDH e à inclusão. Por limitações temporais, a pesquisa não incluiu entrevistas ou questionários, optando pela observação de aulas e pelo estudo de materiais como o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH) e outras políticas educacionais, a fim de compreender o contexto da EDH nos referidos cursos.

Para Gil (2008), a revisão bibliográfica é um processo de identificação, seleção e análise da literatura já existente sobre o tema de estudo. O objetivo é construir um panorama crítico e abrangente sobre o assunto, acompanhando os estudos prévios, identificando lacunas e justificando a relevância do novo estudo. E, em conjunto com a documental, que permite, segundo Lakatos e Marconi (2003), ao pesquisador acessar e analisar documentos previamente produzidos, conseguimos alcançar uma compreensão mais aprofundada dos processos que envolvem a introdução do componente curricular Direitos Humanos, Inclusão e Diversidade Social (DHID) nos currículos dos cursos de formação de professores da UEPB, bem como no projeto pedagógico dos cursos estudados.

Para a análise dos dados, utilizamos as técnicas de análise de conteúdo para interpretar as informações extraídas dos documentos, categorizando temas principais e relacionando-os com os dados obtidos com as teorias e conceitos estudados na revisão bibliográfica, apontando convergências e divergências. Também procuramos verificar se o projeto pedagógico dos cursos estudados realmente é um instrumento de gestão em prol da formação cidadã e como deve ser explicitado em suas dimensões didático-pedagógica e administrativa.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

As dificuldades enfrentadas nos sistemas de ensino com relação às práticas discriminatórias e a busca em encontrar alternativas para superá-las estão presentes também no cotidiano da contemporaneidade fora da escola. Como afirmou Durkheim (2011), a educação entendida como fato social é exterior, coercitiva e geral, desse modo, a escola é fruto da sociedade que a

criou, ao mesmo tempo em que exerce influência sobre ela, pois visa adequar o ser humano ao meio que ele vive. Assim, a educação inclusiva assume um papel importante na atualidade, pois se torna um espaço central no debate acerca da sociedade contemporânea e do papel da escola na superação da lógica da exclusão.

Discutir sobre o paradigma inclusão ainda se constitui numa temática pertinente no Brasil e no mundo, afinal, garantir direitos significa transpor barreiras e abrir-se para novas realidades e possibilidades da contemporaneidade, que nem sempre são fáceis de se transpor e serem efetivadas. Autores que se debruçam sobre esta temática no sistema educacional percebem que os desafios de implantação de uma educação inclusiva não são resolvidos apenas através das políticas públicas e das legislações vigentes, que asseguram a prioridade e o acesso à escolarização para uma parcela da sociedade que antes não podia usufruir deste direito. A mera existência de leis e políticas públicas inclusivas não garantem efetivamente o direito das crianças, jovens e adultos à educação inclusiva, pois ainda existem desafios e barreiras enfrentadas pela escola e pelos professores para implementar na prática o que se encontra nos dispositivos legais vigentes.

Falar em educação é falar em um direito fundamental e indispensável para o indivíduo acessar outros direitos, pois é através dela que se constrói uma cidadania crítica e autônoma capaz de criar uma sociedade justa, plural e democrática. Portanto, um sistema educacional que não universaliza o seu atendimento para todos, sem distinção, desrespeita a premissa básica da educação, que é oferecer a todos o acesso a uma escola inclusiva que respeite a diversidade e as diferenças.

Os desafios da implantação da educação inclusiva são visíveis, o ensino básico e o próprio ensino superior, que tem recebido também em seus cursos alunos com deficiência, têm enfrentado barreiras para incluir estes alunos, pois não basta matricular, é preciso dotar as instituições escolares de infraestrutura física e capital humano capacitado para atender e respeitar as necessidades dos alunos com deficiência. Se até as instituições de ensino superior enfrentam problemas no processo de inclusão dos alunos com deficiência, como, então, ela pode, na formação inicial, preparar os futuros professores para a realidade da escola inclusiva?

Quando destacamos a insegurança no ensino superior dos professores em trabalhar com alunos com deficiência, deve-se ao fato de que, por trabalharmos no ensino superior, comumente escutamos relatos destes professores, que colocam como barreiras questões que estão ligadas à falta de recursos pedagógicos e à dificuldade de encontrar um método de ensino que atenda às necessidades de aprendizagem dos alunos com NEE, com a diversidade e diferenças físicas e culturais e que se adequem a aulas mistas para envolver todos os estudantes, os com deficiência e os sem deficiência.

Vale salientar que o professor, além de mediador do processo de ensino-aprendizagem, na atualidade, precisa também desenvolver práticas de ensino que consolidem efetivamente a inclusão escolar. Para que isso seja possível, ele tem que integrar, em sua prática docente, diferentes saberes e manter com eles diferentes relações, pois, como Tardif (2002) preconiza, a relação dos docentes com os saberes não é restrita a uma função de transmissão de conhecimentos já constituídos. E a formação inicial nos cursos de formação de professores tem que

prepará-los para esta realidade da educação inclusiva.

Já na década de 70, Saviani (1976) discutia o papel dos cursos superiores na formação inicial de professores e afirmava que os cursos deveriam possibilitar aos licenciandos uma aguda consciência da realidade de atuação, uma fundamentação teórica que lhes permitisse uma ação coerente, além de uma satisfatória instrumentalização técnica que lhes possibilitasse uma ação eficaz. Portanto, com as mudanças no sistema educacional, que visam, de fato, atender às demandas da sociedade e dos grupos sociais que lutaram e ainda lutam por uma educação inclusiva, é preciso que os cursos superiores de formação de professores possibilitem aos licenciados uma formação capaz de atender às demandas da educação inclusiva.

Nos cursos de formação de professores da Universidade Estadual da Paraíba (UEPB), especificamente nas licenciaturas em Matemática e Física, a disciplina “Direitos Humanos, Inclusão e Diversidade” desempenha um papel fundamental na preparação dos alunos para lidarem com temas como diversidade e inclusão em suas futuras práticas pedagógicas. Abaixo, tem-se algumas práticas e abordagens comuns utilizadas para explorar estes temas na disciplina, com foco em fortalecer a conscientização e as habilidades dos licenciados para atuarem em contextos diversos e inclusivos. Práticas e abordagens comuns podem e são exploradas na disciplina DHID, como as citadas a seguir:

- a) Reflexão crítica e análise de conceitos: os alunos são incentivados a refletir criticamente sobre os conceitos fundamentais de direitos humanos, inclusão e diversidade, e como estes se aplicam ao contexto educacional. Isso inclui debates sobre igualdade, justiça social e o papel do professor na promoção de um ambiente inclusivo.
- b) Estudos de caso e problematização: trabalhar com estudos de caso ajuda os alunos a compreenderem e a discutirem situações reais que envolvem questões de diversidade e inclusão em sala de aula, como a presença de alunos com necessidades educacionais especiais ou de diferentes contextos culturais. A problematização destas situações contribui para que os licenciados pensem em estratégias pedagógicas inclusivas.
- c) Projetos colaborativos e interdisciplinares: através de projetos interdisciplinares, os alunos são incentivados a integrar temas de direitos humanos e diversidade em conteúdos específicos das áreas de Matemática e Física. Por exemplo, desenvolver projetos que analisem dados estatísticos sobre desigualdade social ou criação de experimentos acessíveis a estudantes com diferentes
- d) Debates e desconstrução de preconceitos: atividades de debates e rodas de conversa sobre temas sensíveis, como gênero, raça, etnia, e orientação sexual, ajudam a desconstruir preconceitos e estereótipos que possam impactar a prática docente. Estes estudos incentivam os alunos a refletirem sobre sua postura e a promoverem um ambiente educacional acolhedor etc.

Há também o incentivo aos discentes de desenvolverem trabalhos acadêmicos que explorem temas de diversidade e inclusão no ensino de Matemática e Física. Este incentivo permite que os futuros professores aprofundem seu conhecimento sobre estas questões, contribuindo

com reflexões e propostas para tornar o ensino de exatas mais inclusivo, porém, há uma particularidade nestes cursos, os alunos geralmente têm um desprezo ou valorizam muito pouco as disciplinas de humanas, uma vez que o foco deles está apenas nos conteúdos específicos da área, e não na prática pedagógica, além da dificuldade em fazer a ponte entre a sua área específica e os temas de abrangência geral. Esta dificuldade em relacionar na prática a teoria das disciplinas da área das Ciências Humanas e Sociais e o certo desprezo que eles dão a esse conhecimento torna o trabalho em sala de aula do professor de DHIC também um desafio.

Faz-se necessário ao docente, nos cursos de formação de professores, mais precisamente na área de exatas, entender que a Educação em Direitos Humanos e sua abordagem inclusiva revelam uma diversidade de perspectivas teóricas e metodológicas que buscam integrar os direitos humanos e a inclusão nas práticas formativas dos futuros professores do ensino básico e até para a sua formação para o ensino superior e que as discussões que ocorrem na disciplina vão além da mera instrução sobre direitos, pois ela é uma prática que visa formar cidadãos críticos, conscientes de seus direitos e comprometidos com uma sociedade justa e inclusiva, e que é função de todo professor, independentemente da sua área de atuação, para utilizar em sua prática pedagógica.

Autores como Paulo Freire (1974), com a *Pedagogia do Oprimido*, enfatizam a importância de uma educação transformadora que possibilite aos indivíduos reconhecerem e lutarem por seus direitos. Já Boaventura de Sousa Santos (2018) sugere a “ecologia dos saberes”, promovendo uma educação que valorize a diversidade cultural e as múltiplas perspectivas dos grupos sociais. Estas teorias reforçam a necessidade de uma EDH inclusiva, que reconheça e respeite a diversidade cultural e individual.

Hannah Arendt (2016) e Martha Nussbaum (2015) também contribuem com a perspectiva de que a EDH deve promover a cidadania ativa e a empatia, aspectos essenciais para uma prática inclusiva e democrática. Nussbaum, em particular, sugere que a educação deve focar em desenvolver competências e habilidades sociais, preparando o futuro professor para trabalhar com a diversidade em sala de aula e promover o respeito aos direitos humanos de forma prática e cotidiana.

Ao adotar as práticas já mencionadas aqui, percebe-se que a epistemologia da Educação em Direitos Humanos (EDH), dentro do Projeto Pedagógico dos Cursos (PPCs) dos cursos de Licenciatura em Matemática e Física da Universidade Estadual da Paraíba (UEPB), tem um papel estratégico, pois fundamenta uma abordagem de ensino que não apenas transmite conhecimentos técnicos, mas também forma cidadãos conscientes, críticos e comprometidos com valores de justiça, igualdade e respeito às diversidades. Na prática, o PPP destes cursos incorpora o EDH como parte da formação docente, garantindo que futuros professores compreendam a importância dos direitos humanos e saibam aplicar estes conceitos no ensino de Matemática e Física, áreas tradicionalmente neutras em relação às questões sociais e éticas.

Apesar desta abordagem de ensino, que procura não apenas transmitir conhecimentos técnicos aos futuros licenciados, a inclusão da EDH no PPCs de Licenciatura em Matemática e Física da Universidade Estadual da Paraíba (UEPB) e as práticas dos professores que lecionam

a disciplina dependem de alguns fatores institucionais, culturais e metodológicos, que podem variar ao longo do tempo e entre os cursos. Em muitos casos, observa-se uma consciência crescente da importância de preparar os futuros professores para atuarem com a EDH, mas a centralidade e a consistência desta preparação podem variar de acordo com as coordenações dos cursos e dos alunos que se matriculam na disciplina, pois a disciplina é eletiva (não obrigatória), englobando a sensibilização da importância das discussões e trabalhos desenvolvidos na disciplina, que não é levada a todos os alunos dos cursos aqui apresentados.

Fora essa questão, ainda tem o fato de que a UEPB tem problemas comuns a outras instituições universitárias, já que os estudos analisados também ressaltam desafios significativos para a implementação da EDH nos cursos de formação de professores, entre eles: a falta de espaço nos currículos, o enfoque limitado em conteúdos teóricos e a escassez de políticas institucionais que promovam a prática de EDH. Muitas vezes, a disciplina é abordada de forma superficial ou isolada (nos casos que envolvem uma carga horária pequena para as discussões, e o fato da disciplina não ser obrigatória), sem que suas práticas e conceitos estejam integrados com outras áreas do conhecimento; outro problema reside na formação contínua dos docentes e de um compromisso institucional que fortaleça a EDH nas práticas formativas.

Em que pese os desafios de sua implantação de forma efetiva e o descaso de alguns alunos com o seu conteúdo, a EDH é um componente essencial na formação de professores, e sua abordagem inclusiva contribui para uma educação comprometida com a justiça social e a equidade. A integração plena de uma EDH inclusiva ainda demanda esforços para superar desafios estruturais, pedagógicos e institucionais, de modo que sua prática efetiva seja incorporada e amplamente promovida nas formações docentes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa destaca a importância da Educação em Direitos Humanos (EDH) com abordagem inclusiva na formação de futuros professores, revelando seu papel fundamental na construção de práticas pedagógicas comprometidas com a diversidade e a cidadania. Observe-se que, nos cursos de Licenciatura em Matemática e Física da UEPB, a EDH contribui significativamente para desenvolver nos alunos uma visão crítica e ética sobre seu papel como educadores em uma sociedade plural.

Nos cursos de formação docente que fizeram parte desta pesquisa, percebeu-se que o componente curricular Direitos Humanos, Inclusão e Diversidade Social é essencial para formar professores conscientes de suas responsabilidades na promoção dos direitos humanos. No entanto, os resultados mostram que a inclusão sistemática destes temas ainda enfrenta desafios, como a falta de formação específica e a necessidade de atualização dos currículos. Contudo, na verdade, os currículos estudados estão atualizados, o que falta é trabalhar com os futuros licenciados dos cursos de exatas a sensibilização de forma efetiva, incluindo a relevância de práticas inclusivas e da diversidade no contexto educativo, pois a inclusão da EDH requer

uma reformulação de práticas pedagógicas para incorporar metodologias dialógicas, críticas e culturalmente sensíveis que valorizem a pluralidade dos sujeitos e incentivem uma participação ativa dos alunos no processo de aprendizagem.

Conclui-se que, para fortalecer o impacto da EDH e da inclusão, é crucial uma reestruturação curricular que promova uma articulação entre as disciplinas e amplie a formação continuada dos docentes, capacitando-os para lidar com a diversidade em sala de aula. Além disso, o compromisso institucional da UEPB e de políticas públicas educacionais mais efetivas é essencial para que os futuros professores tenham não apenas o conhecimento teórico, mas também experiências práticas que os preparem para serem agentes transformadores.

Ao final, a pesquisa contribui com propostas que reforçam a implementação de uma EDH inclusiva e eficaz, destacando a necessidade de formações continuadas, o fortalecimento da dimensão prática das abordagens de direitos humanos e a criação de espaços de diálogo dentro e fora das salas de aula. Assim, espera-se que os futuros docentes se tornem agentes transformadores que, por meio da educação, promovam a equidade e o respeito, contribuindo, assim, para uma sociedade mais justa e democrática.

REFERÊNCIAS

- ARENDDT, Hannah. **Entre o passado e o futuro**. Trad. Mauro W. Barbosa. São Paulo: Ed. Perspectiva, 2016.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Plano de Desenvolvimento da Educação: razões, princípios e programas**. Brasília: MEC, 2007.
- Brasil. Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos / Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. – Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, Ministério da Educação, Ministério da Justiça, UNESCO, 2007.
- BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Secretaria de Educação Especial. Educação inclusiva: v. 1: **A fundamentação filosófica** / coordenação geral SEESP/MEC; organização Maria Salete Fábio Aranha. – Brasília, 2004.
- BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidente da República, [2016]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em 02 agos. 2024.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Resolução CNE/CP n. 02/2015, de 1º de julho de 2015. Brasília, Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, seção 1, n. 124, p. 8-12, 02 de julho de 2015. Disponível em: <http://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?data=02/07/2015&-jornal=1&pagina=8&totalArquivos=72>.
- BRASIL. Plano Nacional de Educação (PNE). Lei Federal n.º 10.172, de 9/01/2001. Brasília: MEC, 2000.
- DE SOUSA SANTOS, Boaventura Construindo as epistemologias do Sul: antologia essencial. v. I: **Para um pensamento alternativo de alternativas** / compilado por Maria Paula Meneses... [et al.]. 1. ed. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: CLACSO, 2018.
- FREIRE, Paulo. [1967]. **Educação como prática de liberdade**. Rio de Janeiro, Editora Paz e Terra: 1975.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 1974.

- MAZZOTTA, Marcos José Silveira. **Educação especial no Brasil: História e políticas públicas**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2001.
- NUSSBAUM, Martha C. **Sem fins lucrativos: por que a democracia precisa das humanidades**. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2015.
- GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.
- LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.
- TARDIF, M.; LESSARD, C. **O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas**. Petrópolis: Vozes, 2005.
- TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.
- DURKHEIM, Émile [1922]. **Educação e Sociologia**. Petrópolis: Vozes, 2011.
- Projeto Pedagógico de Curso PPC: Matemática (Licenciatura) / Universidade Estadual da Paraíba CCT; Núcleo docente estruturante. Campina Grande: EDUEPB, 2016.
- Projeto Pedagógico de Curso PPC: Física (Licenciatura) / Universidade Estadual da Paraíba CCT; Núcleo docente estruturante. Campina Grande: EDUEPB, 2016.

O ENSINO DE FILOSOFIA NA FORMAÇÃO DE MASCULINIDADES NÃO VIOLENTAS: VOZES DO SABER FILOSÓFICO

Tércio Ramon Almeida Silva³⁴

Dados recentes do anuário de segurança pública brasileiro aponta para uma triste realidade: o crescimento de todas as formas de violência contra a mulher no ano de 2022. No tocante a feminicídio, que é o crime praticado contra a mulher pelo simples fato dela ser mulher houve um aumento de 6,2%. Além dos crimes praticados contra a vida, pode-se observar um aumento das agressões no contexto da violência doméstica e de ameaça e acionamento ao 190, número de emergência da polícia militar.

E não para por aí. Os registros de assédio sexual e importunação sexual, tiveram, um substancial aumento de, respectivamente, 49,7% e 39%. Tais índices representam a faceta da sociedade brasileira no tocante ao tratamento com as mulheres e um verdadeiro desafio no tocante a igualdade de gêneros.

Entre outras questões, esse significativo aumento de todas as formas de violência, podem ser explicadas por alguns fatos referentes ao contexto social, econômico e político do atual momento. Desfinanciamento das políticas de proteção a mulher por parte do governo do ex-presidente Jair Messias Bolsonaro; os reflexos do impacto da Pandemia da COVID-19, que após o confinamento proposto como regra para a realização do isolamento social, fez explodir os casos de notificação nos centros de acolhimento e proteção as mulheres; o ressurgimento de movimentos ultraconservadores de extrema direita e o foco destes na luta contra a igualdade de gênero.

Por fim, e talvez o fator mais relevante, a perpetuação de uma cultura machista e da formação de masculinidades tóxicas que tem o patriarcado como ideologia que sustenta e colabora para uma sociedade ainda insegura e bastante difícil para as mulheres, e a sua luta diária para que temos que superar dificuldades e obstáculos cotidianamente, em todo os espaços e relações sociais, inclusive, nas suas próprias casas.

Destarte, para tratar este problema que é social e também educacional, tem-se como objetivo geral, investigar filosoficamente o conceito de Masculinidades (as tóxicas e as não tóxicas), discutindo em que medida certa aceção deste pode fomentar a cultura da violência contra a mulher e mesmo contra homens – cujos modos de vida sejam contrário aos ditames heteronormativos – e em outras aceções pode construir uma cultura de não violência contra mulheres e homens, defendendo a hipótese de que é importante tratarmos temas de Gênero com as/os estudantes, fomentando nelas/es a consciência e a prática de respeito a todos os modos de viver e existir e que o ensino de Filosofia pode vigorar como um instrumento potente de formação destas/es jovens não violentas/os.

³⁴ Mestre no Programa de Pós Graduação em Formação de professores (PPGFP-UEPB). Mestrando do curso Mestrado Profissional em Filosofia (Prof-Filo/UFCG), Professor da SEE-PB. E-mail: terciofilosofo@hotmail.com/tercio.silval@professor.pb.gov.br

O QUE É SER HOMEM/MULHER: A IDEIA DE SUBJETIVIDADE E A FILOSOFIA COMO A CRIAÇÃO DE CONCEITOS

A discussão sobre o que é ser homem/mulher, deve ser antecedida pela noção de subjetividade, a qual discutimos a concepção apresentada por Deleuze e Guattari e está ancorada na dissociação da ideia de subjetividade e indivíduo, negando tanto a ideia do sujeito cartesiano, quanto o sujeito do inconsciente proposto por Freud e pela psicanálise.

Para ele, a subjetividade é um produto histórico social, resultado da atividade prática/natural ou social de mundo. Para chegar a essa concepção, utilizaram e ampliaram o conceito da construção de Marx sobre os processos de modos de produção do capitalismo

Assim, a noção de subjetividade (modos de ser, sentir, pensar e agir constitutivo do ser humano em determinado momento histórico) permite pensar a compreensão do contexto das relações de força entre homens e mulheres, isto é, as relações de poder e essa subjetivação de ambos é produzida nas relações cotidianas e nas relações sociais.

Não se pode confundir subjetividade como eu, sujeito e indivíduo. Eu sujeito consciente, dono do saber acerca de si mesmo, de seus desejos e de sua vontade”

indivíduo - uma unidade mínima de um exemplar da espécie biológica humana, aquilo que não se divide. Pessoa já o termo pessoa se refere à unidade social e jurídica, igualmente Mínima.

Desse modo, o sujeito e subjetividade são constituídos pelos encontros com a realidade, sendo uma produção de efeitos em constante movimento. O sujeito, nessa perspectiva, nunca está fechado e acabado.

Dessa forma, Deleuze e Guattari consideram que a subjetividade não faz parte de uma suposta natureza humana, mas, pelo contrário, ela é essencialmente fabricada e modelada pelo sistema industrial capitalista, o que explica de certo modo o trato com as mulheres e homens ser fruto de uma ordem cultural, local e histórica, sendo que cada cultura tem um modo de tratar as mulheres e homens. Dessa forma, os modos de subjetivação são diferentes em cada contexto histórico e local.

Portanto, percebe-se que as relações de gênero e a violência contra a mulher tornaram-se práticas instituídas socialmente em um dado momento da história das sociedades modernas, e como toda prática institucionalizada é transmitida às gerações posteriores como imutáveis e naturalizadas.

Ainda sobre o pensamento de Deleuze e Guattari pode-se conceber a Filosofia como a arte de formar, de inventar, de fabricar conceitos. É a disciplina que consiste em criar conceitos. Criar conceitos sempre novos, diante dos problemas existenciais que aparecem no cotidiano dos sujeitos envolvidos no processo educativo escolar

Nós não podemos aspirar a um tal estatuto. Simplesmente chegou a hora, para nós, de perguntar o que é a filosofia. Nunca havíamos dei-

xado de fazê-lo, e já tínhamos a resposta que não variou: a filosofia é a arte de formar, de inventar, de fabricar conceitos. Mas não seria necessário somente que a resposta acolhesse a questão, seria necessário também que determinasse uma hora, uma ocasião, circunstâncias, paisagens e personagens, condições e incógnitas da questão.(Deleuze, Guatari,2010, p.10)

Diante dessa concepção, surge o questionamento: Se você não criar, você não será filósofo? Para Deleuze não, o filósofo não é aquele que apenas reproduz, pois que que valeria um filósofo (professor de filosofia) do qual se pudesse dizer: ele não criou um conceito, ele não criou seus conceitos?

Todo conceito remete a um problema, a problemas sem os quais não teria sentido, e que só podem ser isolados ou compreendidos na medida de sua solução. Diante disso, é preciso entender que Conceitos não são ideias gerais ou abstratas. Portanto, é necessário experimentar em seus mínimos detalhes o vínculo único, exclusivo, dos conceitos com a filosofia como disciplina criadora.

O conceito pertence à filosofia e só a ela pertence. Assim, Para Deleuze, a realidade é o caos – não como desordem – caos com ausência de ordem e trabalhar com conceitos é o exercício de retomar. O amigo é, ao mesmo tempo, amante e rival e a história da filosofia é e foi construída em rupturas e pertencem a um grupo chamado de filosofia da imanência.

Destarte, não se pode pensar a Filosofia a partir da transcendência. Filosofar é circunstancial. É uma arte, uma invenção, uma fabricação. Filosofia é a arte de fabricar conceitos, este que é diferente de ideia, tendo como principais características: Singularidade, Acontecimento, Único.

Ao criar um conceito, cada filósofo está criando uma nova realidade. O filósofo ele vivencia problemas e a partir daí, cria conceitos. Daí que observamos que a Filosofia é mais dissenso do que consenso e que não há conceito simples- cifra – multiplicidade, tendo Todo conceito tem um contorno irregular.

Todo conceito deve partir da intensividade – aquilo que te afeta. O que de intensivo aqui nos inquieta? Os conceitos vão ser criados de maneira diferente, pois os mesmos sempre remetem a um problema. Sentido me aparece como – Algo que na mais alta acepção da palavra – ME INQUIETA, sendo preciso antes de tudo ter primeiro um bom problema, para depois ter um bom conceito.

Desse modo, dentre os vários problemas que afetam e inquietam a realidade social do país, um que merece destaque e é o foco de nossa investigação, é a existência ainda de uma sociedade extremamente patriarcal e a consequente violência contra homens e mulheres como fruto de uma masculinidade tóxica e a formação de homens violentos.

A formação e constituição do ser homem e ser mulher é um processo que se inicia ainda na infância, sustentando assim os vínculos afetivos e emocionais das crianças, se afigurando como instrumento formador de comportamentos e valores. Nas palavras da exímia pensadora

Não há, durante os três ou quatro primeiros anos, diferença entre a atitude de das meninas e a dos meninos. Tentam todos perpetuar o estado feliz que a precedeu o desmame. Neles como nelas encontramos condutas de sedução e de exibição. Eles desejam tanto quanto elas agradar, provocar sorrisos, ser admirados. (Beavouir, 2019, p.13)

Ainda a respeito da formação afetiva das crianças, entende-se que as mesmas se forma a partir do olhar dos seus pais/mães como objeto, e nesse aspecto, nos parece que é o único momento em que as meninas gozam de algum privilégio

Nesse ponto é que as meninas vão parecer, a princípio, privilegiadas. Um segundo desmame, menos brutal, mas lento do que o primeiro, subtrai o corpo da mão aos carinhos da criança; mas é principalmente aos meninos que se recusam pouco a pouco beijos e carícias. (Beavouir, 2019, p.14)

Nesse contexto de formação das masculinidades a partir da tenra infância, trazemos a discussão a concepção de Filosofia para Crianças do Filósofo Matheus Lipman. Este, concebe a criança como sendo um estado inicial da existência. A criança é vista como um ser inacabado (não tem sexualidade, intelectualidade, raça,).

A proposta central de Lipman é levar a Filosofia as crianças enfatizando a distinção entre filosofia e filosofar, a mesma como sistema e como prática. Logo, ele propõe uma reconstrução da história da filosofia que pudesse ser experienciada pelas crianças.

A Filosofia assume então para o estimado autor uma função principal em meio a uma sociedade democrática, aprimorando a forma e o conteúdo da investigação considerando o diálogo o sustento epistemológico do processo educacional e a necessidade de uma investigação problematizadora nas salas de aula.

A partir da perspectiva educacional de Dewey, que considera a escola como um espaço de construção social do pensamento e de formação da capacidade de julgar dos estudantes, a Filosofia passa a ser concebida com a disciplina por excelência que cultiva o pensar, rejeitando assim a sua concepção especulativa, isto é, aquela que não se compromete com a experiência social do seu tempo. Além do mais, o referido autor estabelece uma estreita relação entre educação e democracia, propondo uma educação na e para a mesma.

Para Lipman a Filosofia prepara as crianças para pensar as outras disciplinas, pensando tanto no que acontece nelas, quanto sobre elas. Por isso, para ele, o interesse da criança deveria ser o ponto de partida de toda investigação nas salas de aula. Ainda assim, adotou a distinção entre pensar e conhecer, priorizando o pensar e o julgar na educação.

Assim, cabe a um investigador crítico, pois isso, nenhuma outra disciplina está apta a fazer. Assim, a prática da filosofia seria a educação para o pensar, sendo este concebido em seu

aspecto superior, de acordo com as seguintes características: criticidade, criatividade, cuidado.

Para Lipman, como forma de construir uma sociedade democrática, a Filosofia iria desempenhar um importante papel, pois se a democracia é desejável, esta se torna necessária. Daí, praticar a filosofia é formar na democracia e as crianças seriam a esperança da educação pois é a melhor preparação para essa deliberação democrática.

A IDEOLOGIA DO PATRIARCADO E A VIOLÊNCIA CONTRA A MULHER: O PAPEL DA ESCOLA

No Brasil, é comum uma associação frequente entre violência e força, ao ponto de ambas serem consideradas sinônimos. A violência aqui é concebida não apenas como ato, mas como uma linguagem. Assim, a cultura machista no Brasil foi construída e é perpetuada a partir da própria gênese da sociedade brasileira capitalismo/racismo e patriarcado

Alcada nos modos patriarcais, a educação de meninas e meninos foi diferenciada e isso criou formas de educar que reverberaram nos modos de ver a mulher e nos modos de ser menino e menina, impactando futuramente no sentido de ser homem e ser mulher, onde, aos homens, gestos e comportamentos que demonstrem afeto, carinho e reconhecimento, são entendidos como sinais de fraqueza, ao passo que agredir, constranger, silenciar, violentar são percebidos como sinais de força, propiciando assim uma cultura da violência em que tem a ideologia do patriarcado como principal sustentáculo.

Dessa forma, é preciso entender o patriarcado como um alicerce social, cultural e moral que está na base da sociedade brasileira. O debate sobre a formação da sociedade brasileira pode ser aqui enriquecido com o pensamento do escritor, poeta e educador congolês radicado na Inglaterra, **JJ Bola**, que, em sua brilhante obra “*Seja Homem: A Masculinidade Desmascarada*” em suas palavras o patriarcado pode ser concebido como

Patriarcado é a ideologia e a estrutura hierárquica que colocam o homem em uma posição de vantagem em relação as mulheres, garantindo a eles, poder, privilégios, direito e acesso a recursos em vários contextos e domínios. (2022, p.17).

Ainda a respeito do patriarcado, ele nos presenteia com uma interessante reflexão ao afirmar que

O patriarcado é uma trama que se estende pela família, pelo sistema educacional e pela mídia de massa. Ele socializa os comportamentos, atitudes e ações dos homens, dizendo a eles como devem agir, se sentir e se comportar em todos os aspectos de suas vidas, especialmente em relação as mulheres, mas também em relação a outros homens. (Bola, 2022, p.17)

Logo, observa-se que o patriarcado como ideologia protege, prioriza e defende a ideia de uma superioridade dos direitos dos homens em relação as mulheres, atribuindo aos seres humanos do sexo masculino, uma hegemonia a ser defendida e promovida pelos homens. Porém, a análise do referido autor é mais profunda e sensata por acreditar que esse mesma masculinidade rígida, viril, violenta ao mesmo tempo privilegia os homens, ela também os deixa em situações que demonstram desvantagens

É como uma faca de dois gumes, uma panaceia venenosa. Ou seja, em outras palavras, o sistema que coloca os homens em vantagem na sociedade, é essencialmente o mesmo que os limita, inibindo o crescimento pessoal e, no fim das contas, levando ao colapso dos indivíduos. (Bola, 2022, p.21)

Em suma, percebe-se que essa masculinidade construída a partir do patriarcado, colabora para a formação de homens violentos em relação as mulheres, em relação a outros homens e em relação a si próprio, tendo a educação um importante papel nesse processo na educação dos sujeitos masculinos para que todos possam assumir a responsabilidade de amar e de cuidar um dos outros.

Os homens (incluindo os mais jovens) precisam assumir a responsabilidade e também responsabilizar os outros homens pelos benefícios que eles desfrutam em função dos privilégios masculinos e do patriarcado, em um trabalho ativo para mudar esta situação. – isto é, os homens precisam agir para mudar os demais homens. (Bola, 2022, p. 160)

Diante do cenário acima exposto, que indica o papel da educação e da escola nesse processo, torna-se mister discutir o papel da formação de professores de Filosofia com agente multiplicadores nesse processo.

FORMANDO MASCULINIDADES NA ESCOLA: O PAPEL DA FORMAÇÃO DOCENTE DOS PROFESSORES DE FILOSOFIA

A partir da discussão realizada, podemos inserir no debate a concepção de ensino de Filosofia do pensador/filósofo Alexandro Cerletti onde o mesmo apresenta a ideia de que a própria pergunta o que é filosofia, não admite por si só uma resposta única, pois cada filosofia e cada filósofo responde a essa questão explícita ou de maneira implícita a partir de seu universo teórico e a sustentação de todo ensino de filosofia deixa de ser uma questão de ordem didática ou metodológica e assume, antes de mais anda uma questão basicamente filosófica.

Assim, filosofia e filosofar encontram-se unidos, no mesmo movimento, tanto da prática

filosófica como o do ensino de filosofia, o que faz de todo ensino de filosofia deva ser, um ensino filosófico e o professor é, em alguma medida, filósofo e todo ensino filosófico é concebido por Cerletti como uma intervenção filosófica sobre textos, problemáticas e temáticas cotidianas, enfocadas então desde uma perspectiva filosófica, tendo como elemento inerente a sua essência a inquietude de formular perguntas e respostas, sendo o perguntar filosófico o elemento constitutivo do filosofar, e portanto do ensinar a filosofia.

Tal problemática, nos remete a questão da função da filosofia na escola que não pode estar limitada a uma formação em valores humanos, nem a de oferecer ferramentas aos jovens para se adaptarem ao mundo de hoje, visto que o ensino de filosofia pode contribuir para fazer dos estudantes agentes críticos capazes de pensar, avaliar e decidir de melhor maneira as condições de incorporação do saber filosófico no mundo de hoje, com a clara função de apontar recursos teóricos que possam ser utilizados para pensar e, eventualmente transformar o mundo.

Em relação a questão da didática em Filosofia, Cerletti afirma que a mesma é uma construção conceitual com base teórico-prática e deve ter a vitalidade de atualizar-se todos os dias. Por isso, não se pode aceitar que existe um método eficaz e pronto de ensinar filosofia, por que essa maneira irá depender do professor (a) filósofo (a) que se seja e das condições em que este teve para seu ensino.

Assim, qualquer conteúdo deve ser constantemente atualizado filosoficamente pelo professor dentro da sua aula, e esta deve ser um espaço privilegiado para o pensamento, colocando em jogo a relação entre o filosofar e o seu ensino, visto que ensinar filosofia, nada mais é que ensinar a filosofar, deve-se esperar de quem aprende a intervenção ativa no perguntar filosófico.

Diante do exposto, percebe-se a importância e a possibilidade de se discutir as questões de gênero, e como o ensino de Filosofia pode problematizar as masculinidades enxergando-os como problema filosófico por excelência a partir das condições históricas sociais locais que o professor dispõe para discutir tais questões, reverberando a importância dos valores humanos a partir do saber filosófico.

Diante disso, a experiência em sala de aula com jovens, entretanto, exige a identificação, a compreensão e a problematização de outras facetas do ato de ensinar e de aprender, tais como: a dificuldade de ensinar àquele que nem sempre está disponível a ouvir, àquele aluno que, muitas vezes, não quer pensar ou não deseja pensar. Eis o grande desafio.

No texto, “a formação do professor em Filosofia: entre o ensino e a aprendizagem” a autora Elisete Tomazeti para da seguinte constatação: como pensar a aprendizagem daquele que será o ensinante? A partir da obra de Deleuze que concebe a centralidade do conceito de aprendizagem enquanto atividade do pensamento.

Assim, o pensar do sujeito. Entendido como atividade do pensamento é concebido não mais como representação de algo que lhe é exterior, mas como atividade que organiza de forma diferente o que lhe chega com os signos com o objetivo de desafiar é provocá-los a pensar sobre a possibilidade de ensinar os alunos jovens a pensar filosoficamente nas aulas de Filosofia do ensino médio.

O texto então levanta duas questões principais em relação a formação do professor em Filosofia. O primeiro ponto indica que o ato de ensinar requer que exercitemos com nossos estudantes, futuros professores, a capacidade subjetiva de abertura para novos mundos e para novas situações até então ignoradas. E o segundo ponto diz respeito ao fato de que é preciso criar formas de deslocá-los do polo de suas certezas.

Diante disso, é importante pensar a partir da indicação desse contrassenso, pois, enquanto “formadores de futuros professores”, nosso desafio é provocá-los para que reflitam sobre a possibilidade de ensinar os alunos do ensino médio a pensarem filosoficamente e o ensino passa a ser visto, então, como a possibilidade de desenvolver certas potencialidades do aluno, assegurando-lhe liberdade e igualdade, procurando torná-lo um cidadão crítico.

A impossibilidade ou inconveniência de separar o filósofo do professor, nos ajuda a pensar a Filosofia, o seu aprendizado e o seu ensino visto que a Filosofia pode ser concebida enquanto atividade espiritual e reflexiva. Uma atividade interpessoal que interroga e interpela, exigindo o reconhecimento da própria ignorância como pressuposto para o verdadeiro conhecimento: o conhecimento de si mesmo, fazendo de de sua vida um constante exame de si e dos outros para que todos com quem ele dialoga transformem seus comportamentos habituais, comecem a cuidar de suas próprias vidas e, conseqüentemente, das conjunturas da *pólis*.

Desde então, a ciência e missão de Sócrates deve, pois, ser exercida indiscriminadamente – permitindo a todo/a aquele/a que é por ela interrogado/a, questionar-se a si mesmo, examinar seus conhecimentos e ações; enfim, tomar-se como problema filosófico, deliberando sobre viver ou não de acordo com a sua própria consciência e razão.

A reflexão que a Velasques faz acerca do que Sócrates faz de sua vida, um viver filosofia, pois não existe esta filosofia fora de sua vida e da maneira como a conduz. A postura crítica, inquieta, insatisfeita, rigorosa e coerente que caracteriza sua vida e sua morte compreende um modo de filosofar e, igualmente, um ato pedagógico, essa é lição que o texto deixa para professores filosofia e esta a filosofia adquire uma dimensão fundamentalmente educativa, pois não há como nos educarmos no pensamento sem educarmos o pensamento do outro, sem afetarmos a forma de viver de outros.

Assim, a vida filosófica de Sócrates nos ajuda a pensar filosoficamente o ensino de filosofia interrogando *a ideia de formação, as relações com os saberes, as posições tradicionalmente ocupadas por professores e alunos, a (im)possibilidade de institucionalização da filosofia e os sentidos políticos de uma educação filosófica*, em todas as suas nuances, exigindo que cada professor filósofo possa buscar e criar o seu próprio caminho filosófico.

Também podemos perceber o ideal de formação presente no texto que não está ancorado na ideia de formação que temos hoje, seja ela de nível básica ou superior, mas está contido na ideia de que toda formação é uma auto formação, e o conhecimento de nossa ignorância é condição indispensável para o conhecimento de si mesmo, pois tal ocorre principalmente pelo exemplo e o viver filosofia seria requisito para o ensinar filosofia.

ALINHAVOS DE PENSAMENTO: O PATRIARCADO COMO EMBRUTEAMENTO DO PENSAR

Como contraponto imediato a Ideologia do patriarcado, apresentamos a noção que problematiza se a Filosofia, historicamente fundamentada em uma visão onipresente da masculinidade, em sua experiência latino-americana de libertação, conseguiu produzir outra relação com a história das mulheres e os feminismos.

Para a autora Giselle SCHORR, Na História da Filosofia, as mulheres ou não são vistas ou concebidas como incapazes de realizar a atividade filosófica. Assim, o intuito é pensar a relação entre Filosofias, feminismos e libertações, sempre concebidas no plural, com vistas uma única experiência de pensamento proposta pela singularidade.

Nesse sentido, a crítica ferrenha da que Lélia Gonzalez (2018a; 2018b) faz ao movimento negro, aos partidos de esquerda que não trouxeram a questão de gênero como prioridade em suas pautas de lutas e as mulheres foram silenciadas na história do pensamento filosófico.

O termo feminismo é concebido no plural, englobando os movimentos sociais, políticos e filosóficos, que defendem a igualdade de direitos na diversidade. O feminismo deve ser abordado na perspectiva interseccional entre gênero, classe e raça.

Já o conceito de libertação, pode ser concebido como práxis plural comprometida com elaborações teórico-práticas que contribuam na ampliação das liberdades públicas e privadas. Falar em libertação é problematizar os sistemas de opressão que as mulheres historicamente vivenciaram.

Assim, os dois conceitos acima mencionados devem tencionar em três pontos principais: o lugar de enunciação, a necessidade de compreensão de como a razão patriarcal se constitui e a história das mulheres numa perspectiva feminista interseccional.

É importante discutir a noção de “homem” enquanto humanidade adotada na história do pensamento ocidental, a noção de sujeito universal e abstrato representada pelo patriarcado. Esse universalismo acaba que por aniquilar as diferenças. Assim é que as mulheres foram silenciadas como sujeitos de enunciação, ao tempo em que a aparecem na história a partir da óptica da masculinidade.

Diante do silenciamento e da invisibilidade do ser mulher na história da Filosofia, qual a Postura deve ser adotada? Lendo, estudando e dando a conhecer mulheres a partir do alinhar – tecer, filosofando os modos de vida. Nesse sentido, afirma-se que

Assim, a escrita e a leitura de textos de mulheres são tomadas como práxis de libertação e de reparação histórica diante do sexismo institucionalizado, da misoginia e da razão patriarcal. Como mulheres enunciamos desde o território como lugar geográfico, mas também subjetivo, tramando, criando elos, tecendo, cruzando fios na tessitura do comum entre tantas mulheres: mulheres historicamente proibidas de ler e de escrever que reivindicam e resistem es-

crevendo, algumas chegaram até nossos dias, mas sabemos: muito se perdeu. Para nós não se trata apenas de visibilizar ou integrar as mulheres na filosofia, mas ao dialogar com elas, seus escritos e experiências, fazer filosofia de outro modo. (SCHORR, 2020, p.79)

Alinhar, metaforicamente falando, significa expressar inacabamentos. Dizer dessas suas experiências. O filosofar é concebido como algo contextual, processual, situado e com sujeitos de enunciação, no caso aqui, as mulheres.

A grande crítica presente é que o feminismo lutou contra a noção abstrata e universal da masculinidade, não levando em consideração o ser mulher negra, mulher indígena e etc. diante disso, o conceito de interseccionalidade traz uma contribuição valiosa ao apontar as intersecções de gênero, raça, classe e heteronormatividade, nos fazendo conhecer as interações e reproduções das desigualdades sociais.

As mulheres foram apagadas como sujeitos de enunciação, não estando apagadas da enunciação que a história filosófica do patriarcado fez delas. À mulher, foi negado o direito desta mesmo dizer quem ela é, pois mesmo que a história das mulheres não foi contada, ela existiu. Daí a importância de conhece-las e trazê-las a memória a partir delas própria.

A violência contra as mulheres não é pensada apenas na lógica de agressor e vítima, mas pensada na lógica do discurso que se dirige a alguém, sempre em relação aos homens e seus pares. Há um pacto da masculinidade a partir de um crime enunciativo, tornando a violência um discurso público.

Diante disso, é preciso inverter a lógica de um ensino exclusivamente explicador. É o explicador que tem necessidade do incapaz e não o contrário, pois ele que constitui um dos três elementos que mostram que existe uma educação emancipada: O acaso é o que corresponde a necessidade, o problema, o motivador de uma situação emancipatória.

A ação intelectual seria então a responsável por devolver a cada um a igualdade que a ordem social lhe havia recusado, e lhe recusaria sempre, por sua própria natureza inteligente hoje é a pessoa capaz de resolver problemas em tempo real, inteligência é rapidez, pois Rancière concebe a inteligência como processo emancipador.

A inteligência é medida pela ordem social que, no caso da discussão proposta, sustenta o patriarcado enquanto ideologia. Desse modo, existe uma razão que constrói uma ordem social. As inteligências são diferentes. Há hábitos superiores e inferiores. Inteligência não está associada a um domínio de saberes, não é a capacidade de pensar conceitualmente. Mas, o seu ser estar no mundo, e que concebe a escola como espaço promotor da igualdade de gêneros através da promoção de um ensino emancipador para jovens homens e mulheres.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Logo, foi possível perceber que a questão da cultura machista no Brasil a partir da própria gênese da sociedade brasileira capitalismo/racismo e patriarcado foi Alçada nos modos patriarcais e a educação de meninas e meninos foi diferenciada e isso criou formas de educar que reverberaram nos modos de ver a mulher e nos modos de ser menino e menina.

Também foi possível entender de que a máscara da masculinidade ao mesmo tempo em que privilegia, também os deixa em situações de desvantagem contribuindo assim para a perpetuação da cultura da violência e, por fim, perceber que A EDUCAÇÃO, a partir do ensino de filosofia, tem sido um canal de possibilidade para formar uma sociedade em que jovens homens sejam não violentos, contribuindo assim para a construção de uma cultura da paz, sustentada nos princípios da preservação e promoção dos direitos humanos fundamentais.

REFERÊNCIAS

- Beavouir, Simone. **O segundo Sexo. Volume 2: A experiência vivida.** Editora Nova Fronteira. São Paulo, 2020.
- BOLA, JJ. **Seja homem: a masculinidade desmascarada.** 2ª edição. Inglaterra, Dublinense, 2019
- CONNEL, R. W. **Políticas da masculinidade.** Educação & Realidade. Jul./Dez. 1995;
- DIAS, Pereira Danival: **a Masculinidade positiva como ferramenta de promoção da igualdade de gênero e combate ao machismo.**
- DELEUZE, G.; GUATTARI, F. **O que é a filosofia?** Trad. Bento Prado Jr. E Alberto A. Muñoz. 3.ed. Rio de Janeiro: Editora 34, 2010. (Coleção Trans).
- CERLETTI, A. **O ensino de filosofia como problema filosófico.** Trad. de Ingrid Müller Xavier. Belo Horizonte: Autêntica editora, 2009. (Coleção Ensino de Filosofia).
- KOHAN, W. **Filosofia para crianças.** 2. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2008.
- OLIVEIRA, Renata Peixoto de. **Construindo masculinidades positivas no enfrentamento ao machismo.** UNILA. Paraná: 2020. Disponível em: <http://dspace.unila.edu.br/123456789/5987> Acesso em 25 de Maio .2023.
- RANCIÈRE, J. **O mestre ignorante: cinco lições sobre a emancipação intelectual.** Trad. Lillian do Valle. 3.ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2015. (Coleção Educação: Experiência e Sentido).
- SCHORR, Giselle. **Inéditos viáveis: dialogicidade, interculturalidade e libertação.** Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/neseef/article/view/68946/39398> Acesso em: 24 mar.2022.
- _____. **Alinhavos de pensamento e vida: Filosofia, Feminismos e Libertação.** Disponível em: https://www.fundarfenix.com.br/_files/ugd/9b34d5_77e8c13d59d74ab094608e6fbf59133a.pdf Acesso em: 24 mar.2022.
- TOMAZETTI, E. **Formação de professor de Filosofia: entre o ensino e a aprendizagem.** Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/dialogoeducacional/article/view/4888/4846> Acesso em: 24 mar.2022.
- _____. **Estágio em Filosofia e práticas de experiência de si (docente).** Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/resafe/article/view/35133> Acesso em: 24 mar.2022.
- VELASCO, P. del N. **Ensino de – qual? - Filosofia: ensaios a contrapelo.** Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2019.

_____. **O estatuto epistemológico do Ensino de Filosofia: uma discussão da área a partir de seus autores e autoras.** Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/proposic/article/view/8671531> Acesso em: 1 mar.2023.