



FORMAÇÃO DOCENTE E TERRITÓRIOS DE SABERES EM DIÁLOGOS INTERCULTURAIS

Patricia Cristina de Aragão
Francisco Ari Andrade
Robéria Nadia Araújo Nascimento
Regina Coeli Gomes do Nascimento
[Organizadores]



Mentes Abertas

Copyright © dos autores

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

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)

Prof. Dr. Maged Talaat Mohamed Ahmed Elgebaly (Aswan University, Egito)

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)

Patricia Cristina de Aragão, Francisco Ari Andrade, Robéria Nádia Araújo Nascimento e Regina Coeli Gomes do Nascimento
[Organizadores]

Formação docente e territórios de saberes em diálogos interculturais. São Paulo: Mentis Abertas, 2024. 225 p.

ISBN: 978-65-83023-07-0

DOI: 10.47180/978-65-83023-07-0

1. Formação docente. 2. Diálogos interculturais.
3. Interculturalidade. I. Título. II. Autores.

CDD: 370.71

SUMÁRIO

PREFÁCIO	5
<i>Francisco Ari de Andrade</i>	
A DESIGUALDADE RACIAL NA OBRA PLUTO (2003): O MANGÁ CONTEMPORÂNEO COMO CERNE PARA DISCUSSÕES ÉTNICOS-RACIAIS	7
<i>Renne Rodrigues Serafim</i>	
<i>Josandra Araújo Barreto de Melo</i>	
RAÍZES PROFUNDAS, FOLHAS NOVAS: NOVENAS DE TERNO E SABEDORIA ANCESTRAL NO HORIZONTE DECOLONIAL	16
<i>Maria Auberlane do Nascimento Lima</i>	
<i>Patrícia Cristina de Aragão</i>	
NARRATIVAS E EXPERIÊNCIAS DE VIDA DE UM PROFESSOR PANKARARU E OS DESAFIOS NA EDUCAÇÃO ESCOLAR INDIGENA	26
<i>José da Cruz dos Santos</i>	
NAS ENTRELINHAS DA LITERATURA, INCLUSÃO EDUCATIVA NAS REFLEXÕES DE GÊNERO E DIVERSIDADE	35
<i>Herton Renato de Albuquerque Silva</i>	
<i>Patrícia Cristina de Aragão</i>	
A PRÁTICA DE LEITURA LITERÁRIA NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: CONSIDERAÇÕES DE UMA PESQUISA EM DESENVOLVIMENTO	45
<i>Josefa Adriana Gregório de Souza</i>	
<i>Marcelo Medeiros da Silva</i>	
ALÉM DO SILÊNCIO: A IMPORTÂNCIA DA FORMAÇÃO DOCENTE EM AVALIAÇÃO PARA O PROGRESSO DA LEITURA ENTRE ESTUDANTES SURDOS	57
<i>Maria Karoline Nóbrega Souto Dantas</i>	
<i>Valéria Aparecida de Souza Siqueira</i>	
(IN)VISIBILIDADE DA CULTURA CIGANA NO AMBIENTE ESCOLAR	68
<i>Maricelia Miguel de Araújo Marinho</i>	
<i>Patrícia Cristina de Aragão</i>	
A ARGUMENTAÇÃO EM JOGO: UMA REFLEXÃO SOBRE O USO DA GAMIFICAÇÃO NA AULA DE LINGUAGENS NO ENSINO MÉDIO	77
<i>Marciana da Silva Milânez</i>	
<i>Marcelo Vieira da Nóbrega</i>	
HISTÓRIA LOCAL, MEMÓRIAS E REPRESENTAÇÕES CULTURAIS: POSSIBILIDADES PARA ENSINO DE HISTÓRIA	87
<i>Tuany Roberta Queiroz</i>	
<i>Robéria Nádia Araújo Nascimento</i>	

NOVO ENSINO MÉDIO POTIGUAR: DE UMA FORMAÇÃO PARA A AUTONOMIA HÁ UM SILENCIAMENTO DAS IDENTIDADES	97
<i>Eveline da Silva Medeiros Batista</i>	
<i>Patrícia Cristina de Aragão</i>	
EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLA E O ENSINO REMOTO: O AUDIOVISUAL NOS TEMPOS DA PANDEMIA	112
<i>Jaquicilene Ferreira da Silva Alves</i>	
FILOSOFIA NO ENSINO MÉDIO PARA A EMANCIPAÇÃO DO PENSAMENTO: REFLEXÃO DAS CONCEPÇÕES ADORNIANAS SOBRE EDUCAÇÃO A PARTIR DE UM RELATO DE EXPERIÊNCIA	123
<i>Camila Guedes Muniz</i>	
ARTESANATO: CULTURA E EDUCAÇÃO FEITAS POR MUITAS MÃOS	137
<i>Gizelda da Costa Souto</i>	
LER, CONTAR E VIVER: HISTÓRIAS QUE HABITAM A DIVERSIDADE	145
<i>Taynnã Valentim Rodrigues</i>	
AFROCENTRICIDADE: UM PARADIGMA EPISTÊMICO PARA A MUDANÇA DO OLHAR	158
<i>Nadia Farias dos Santos</i>	
<i>Tânia Palhano Rodrigues</i>	
<i>José Antônio Novaes da Silva</i>	
FILOSOFAR – SENTIR E PENSAR O MUNDO – O RESSONANTE TRÂNSITO DA EXISTÊNCIA	170
<i>Vicente Fagner Moraes Serafim</i>	
CONSTRUINDO PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NA EDUCAÇÃO DO CAMPO NO CONTEXTO DA EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA	184
<i>Kamila Karine dos Santos Wanderley</i>	
<i>Lidiana Luiz Sebastião</i>	
<i>Mônica de Fátima Guedes de Oliveira</i>	
A AMIZADE FLORESCE NOS “TERRITÓRIOS DE ESPERANÇA”: MULHERES CAMPONESAS E AS LUTAS PELA TERRA NO BREJO PARAIBANO	197
<i>Jadson Pereira Vieira</i>	
NARRATIVAS DE MEMÓRIAS E SABERES DAS EXPERIÊNCIAS: ESCUTA SENSÍVEL	207
<i>Luciene Tavares da Silva Lima</i>	
SOBRE OS AUTORES E AUTORAS	218

PREFÁCIO

“ Os pensamentos voam de um espírito a outro nas asas da palavra”.

Jacques Rancière

Disse o escritor português José Saramago, em uma passagem de seu romance *Jangada de Pedra*, que o ato de escrever é difícil, pois encerra uma grande responsabilidade: a de dar sentido às palavras para quem lê. Confesso que, ao receber o convite para prefaciar esta coletânea, essa passagem lida em algum momento da minha vida no referido livro veio às minhas lembranças, pois senti o peso da responsabilidade de escrever algumas palavras sobre a obra, diante da expectativa da comunidade leitora.

Com grande alegria recebi o convite da professora Patrícia Cristina Aragão para lançar algumas palavras sobre a ação didático-pedagógica desta coletânea, que tem por missão aproximar o conhecimento produzido no âmbito da universidade ao grande público. A publicação de um livro como este é, sem dúvida, um ato político. Ele proporciona uma abertura de fronteiras e de olhares sobre a diversidade, demonstrando a unidade do pensamento livre na condução dos interesses coletivos, seguindo precisamente o sentido freireano de resistência ao poder de dominação.

Devo destacar que não tenho a presunção de apresentar uma análise acadêmica sobre a obra, exaurindo um olhar crítico sobre cada um dos artigos apresentados como critério de avaliação, como comumente se faz em uma comissão que avalia trabalhos conclusivos de graduação ou pós-graduação. Longe disso. Pelo simples fato de os(as) autores(as) que compõem esta coletânea apresentarem seus pontos de vista sobre fenômenos educativos, eles já merecem o nosso apreço e não devem ser submetidos ao julgo de opinião acadêmica. O gostar ou não gostar fica por conta dos(as) leitores(as), a quem a obra se destina.

O que apresento aqui são agradecimentos pela disposição de cada um dos autores e autoras em se dedicarem a escrever e a socializar experiências de práticas educativas. A coragem de expor o pensamento, de trazer à baila resultados de estudos e de experiências docentes materializa a condição fundamental que se espera do pensamento crítico, em uma realidade complexa como a que observamos todos os dias. Cada texto é singular em si mesmo e, à sua maneira, contribui para o coletivo ao mover uma peça no tabuleiro de xadrez da educação contemporânea.

Ao subir ao píncaro da sublime luz da academia e de lá, humildemente lançar esses rabiscos, nutro na alma a convicção de que minhas palavras façam algum sentido, pois expressam meu reconhecimento sobre a importância da publicação de uma coletânea como esta, composta por textos resultantes de trabalhos docentes. É uma comprovação de que somente através de iniciativas como essa

é possível a democratização do saber, na mesma medida em que a universidade presta contas à sociedade sobre seu relevante papel na construção da cultura científica, visando a uma sociedade justa e igualitária.

Celebremos com louvor, pela luz da racionalidade, a iniciativa dos(as) organizadores(as), com a colaboração dos(as) autores(as), em tornar possível esta coletânea intitulada “Formação Docente e Territórios de Saberes em Diálogos Interculturais”. O título em si já denota a grandeza da obra ao estabelecer conexões entre diferentes campos de saberes, ampliando fronteiras epistemológicas e aproximando percursos metodológicos. A obra demonstra práticas de estudos que engradem nosso olhar crítico como forma de resistência ao problematizar o estado de coisas que demarcam os problemas educacionais brasileiros.

Não é superlativo destacar que esta coletânea é uma celebração da diversidade cultural e do conhecimento plural. Ao reunir contribuições de diversos autores(as), o livro apresenta uma rica tapeçaria de perspectivas e experiências, revelando a importância de um diálogo intercultural na formação docente. Cada capítulo oferece uma visão singular que se integra a uma visão plural sobre os desafios e oportunidades presentes na educação contemporânea, incentivando uma reflexão profunda e transformadora.

Os(as) organizadores(as), ao conceberem esta obra, conseguiram criar um espaço de troca e aprendizado mútuo, onde vozes de diferentes contextos se encontram e se complementam. Este esforço conjunto não apenas fortalece a prática docente, mas também promove a inclusão e a valorização das múltiplas identidades e saberes que compõem nosso tecido social.

Por conseguinte, a coletânea se destaca pela sua abordagem inovadora e interdisciplinar, que desafia as tradicionais divisões entre áreas do conhecimento. Ao fazer isso, abre novos caminhos para pesquisas e práticas educacionais mais integradas e holísticas, contribuindo para uma educação que verdadeiramente respeite e valorize a diversidade.

A leitura desta obra é fundamental para educadores, pesquisadores e todos os interessados em enfrentar os desafios da educação contemporânea. Com uma abordagem crítica e esperançosa, os(as) autores(as) nos instigam a refletir sobre nossas práticas e a aspirar por um futuro educacional mais justo e equitativo. A obra oferece uma rica base para a construção de uma educação que respeite e valorize a diversidade, incentivando a inovação e a integração de conhecimentos.

À comunidade leitora, é garantido todo o direito de crítica construtiva, uma vez que o diálogo e o contraditório são pilares da sociedade democrática e da evolução do pensamento, e o pensamento único não se sustenta frente à diversidade e à pluralidade. Entretanto, é essencial que qualquer olhar crítico sobre a obra tenha a leitura do livro como ponto de partida.

Fortaleza, 24 de julho de 2024.

Prof. Dr. Francisco Ari de Andrade

Programa de Pós-graduação em Educação- PPGE-UFC

A DESIGUALDADE RACIAL NA OBRA PLUTO (2003): O MANGÁ CONTEMPORÂNEO COMO CERNE PARA DISCUSSÕES ÉTNICOS-RACIAIS

*Renne Rodrigues Serafim
Josandra Araújo Barreto de Melo*

Breve introdução aos mangás: um âmagô da universalidade cultural

A cultura japonesa vem se voltando ao nosso viés cultural há bastante tempo, em termos históricos esta cultura adentra no solo tupiniquim nos anos 1908, a partir dos imigrantes que vieram ao Brasil em busca de trabalho. Sendo um dos primeiros grupos, a comunidade japonesa se instalou em Santos-SP e passou a trabalhar nas plantações cafeeiras, com o passar dos anos, a comunidade cresceu e se instalou especificamente no bairro da Liberdade, no estado de São Paulo.

Trazendo vários bens culturais de suas terras, a cultura nipônica se mesclou com a sociedade brasileira e se tornou cotidiana, revelando-se em alimentos (miojo, sushi), lutas marciais (karatê, Kendô), religião (Budismo) e, finalmente, nos desenhos animados japoneses (animes) tais como Dragon Ball (1986), Sakura Card Captors (2000), Os Cavaleiros do Zodíaco (1986), Fly o pequeno guerreiro (1996), entre outros. Não demorou muito tempo para que suas “histórias em quadrinhos” alcançassem nossas livrarias. Os mangás, como são conhecidos, surgem no Brasil a partir dos anos 1980-1990 conquistaram uma base concreta de fãs leitores. Gusman (2005) corrobora.

Como ex-editor da Conrad, uma das coisas mais assustadoras era a constatação da existência de leitores que jamais haviam lido uma história em quadrinhos no sentido ocidental. Ou seja, eles só liam mangás, o que é quase uma devoção (Gusman, 2005, p. 80)

Essas obras cativam uma legião de fãs, que tornam os mangás palco principal em suas rodas de conversas. Diferentemente dos seus primos ocidentais, os quadrinhos, os mangás possuem uma periodização semanal, e são publicados a partir de capítulos, o que estimula o constante debate entre seu público. Dessa forma, o presente trabalho traz uma abordagem relacional entre a literatura contemporânea, no cerne do mangá, e as questões étnico-raciais, mais especificamente, sobre o racismo impregnado na nossa sociedade, a partir da análise do mangá Pluto (2003).

A discussão é aberta a partir do significado histórico da desigualdade racial, compreendida como um dos problemas contemporâneos que estão ainda presentes e que vem se agravando cada vez mais, como resultado da insurgência de grupos ultraconservadores a partir das últimas décadas. É nesse âmagô que serão utilizados, como base teórica, Almeida (2019) e Zamora (2012) para debater as questões

étnico-raciais e sua ligação sócio-histórica. Os procedimentos metodológicos serão a utilização da obra literária Pluto (2003), para montar um paralelo que pretende exemplificar como os mangás contemporâneos vem trabalhando essas questões.

A contemporaneidade dos mangás

É notório que desde os tempos primevos o uso de histórias revela o leitor como pertencente a uma sociedade e por conseguinte a um determinado grupo (racial, étnico, religioso e/ou sexual), o que é exemplificado pela existência das pinturas rupestres. Há quem afirme que a origem das histórias em quadrinhos pode ser observada nessas pinturas, feitas pelo ser humano pré-histórico, para relatar suas experiências e cotidianos por meio de imagens. Com a evolução constante da sociedade, os meios de comunicação/linguagem foram melhorados e aprimorados, resultando em uma nova forma de contar histórias. Para o mundo oriental essa forma é concebida através dos mangás.

O mangá apresenta características distintas que os diferenciam dos estilos de quadrinhos ocidentais, começando pela representação da imagem, colocada em preto-e-branco, e por apresentar um alfabeto composto de ideogramas (kanjis) que não representam somente sons, mas ideias. Além disso, há as onomatopeias, que fazem parte da arte, e são uma importante ferramenta na narrativa da história. Assim se fazendo obrigatório uma leitura de todo o plano e não apenas dos balões, como ocorre nos quadrinhos americanos.

Essas obras orientais possuem uma temática com predileção a histórias de ficção científica, que podem ser sobre invasão alienígena e/ou destruição da humanidade. Nelas, haverá o clássico enfrentamento entre o bem e o mal, quase sempre, o primeiro, representado pelo protagonista. Há um foco nas hecatombes que ocorreram no país durante a segunda guerra mundial, como afirma Luyten (2011, p. 181) “isso pode ser explicado, de um lado, pela turbulenta história do arquipélago [...] a hecatombe nuclear, com as bombas lançadas pelos EUA sobre Nagasaki e Hiroshima”.

É notório, que os mangás possuem um embasamento sociocultural na construção de suas histórias, uma vez que seus autores estão inseridos na sociedade e prestam-se a criar e contar suas histórias baseadas nas suas vivências e/ou acontecimentos do mundo. Assim, quando pensamos em histórias em quadrinhos, observamos que o Japão tem uma visão única e distinta dos ocidentais; e é a partir da derrota na Segunda Guerra Mundial, que a propagação desse tipo de arte seria divulgada em grande escala. Segundo Luyten (2011, p. 122) “as pessoas estavam querendo reconstruir suas próprias vidas, vencer a fome e a miséria [...] a busca de entretenimento barato era uma necessidade”.

É a partir, desses acontecimentos socioeconômicos e políticos que o mangá contemporâneo emerge; seu principal responsável foi Osamu Tezuka considerado o “Deus dos Mangás” que em sua obra *A Nova Ilha do Tesouro* (1946) introduz os primeiros elementos modernos dos mangás, trazendo uma linguagem cinematográfica com um plano sequencial, além dos famosos olhos grandes e brilhantes

dos personagens. Tezuka era conhecido por ter sido contra a guerra, e em suas obras criticou o imperialismo e a entrada do Japão na segunda guerra mundial.

Pensar no âmagô do mangá apenas como forma de lazer é desconsiderar os fatores históricos e sociais que seu nascimento propõe, para além da forma de linguagem, a sua narrativa artística deve ser pensada em justaposição com a história mundial e social em um modelo híbrido, uma vez que seus consumidores, inicialmente, pretendiam “esquecer” o massacre atômico sofrido no arquipélago, e com o passar dos tempos, passaram a um novo ciclo, o qual conta as modificações da sociedade e reflete essas novas narrativas.

Dessa maneira, os mangás sempre mantiveram um diálogo dicotômico entre as histórias ficcionais e a história da sociedade mundial, havendo uma forte ligação entre esses dois pontos, como discorre Santo (2011, p. 9) “a aproximação se dá de várias formas: há a releitura heróica de um passado mítico [...] há projeção de discussões contemporâneas como em Asterix”. Sendo impossível desassociar esses modelos de histórias com os acontecimentos da sociedade.

A desigualdade racial: uma perspectiva sócio-histórica

A noção de raça está imprescindivelmente ligada à estrutura escravocrata que mantinha, em sua base econômica, a exploração da força das populações negras e indígenas durante o século XV-XVI, principalmente durante o desenvolvimento e formação da sociedade brasileira. Nesse sentido, Almeida (2019, p.18) discorre que “raça não é um termo fixo, estático. Seu sentido está inevitavelmente atrelado às circunstâncias históricas em que é utilizado”. Portanto, a história da raça se entrelaça com a consolidação da política e economia da sociedade.

Na sociedade brasileira, as relações econômicas eram pautadas no extrativismo, agricultura e por conseguinte da mão-de-obra escrava; por anos essa estrutura era a base principal das transações que ocorriam no Brasil colônia, Gorender (2016, p. 113) explica que “[...] o escravo se tornava objeto de todos os tipos de transações ocorrentes nas relações mercantis”. Essas “trocas” são marcadas por múltiplas disparidades sociais entre os grupos étnicos daquela época, e mesmo com o passar dos séculos essas desigualdades continuam existindo.

Com o avanço dos movimentos sociais e a luta dos grupos étnicos no Brasil, o Estado brasileiro reconheceu as ações afirmativas que valorizavam e minimizam essas disparidades étnico-raciais, porém, esse acontecimento só ocorreu a partir do século XXI, quando foram criadas políticas públicas em relação a igualdade racial no país. Como destaca Zubaran (2016).

Contudo foi somente no início do século XXI, que políticas públicas de igualdade racial foram de fato instauradas no Brasil, dentre as quais podem ser destacadas a criação da Secretaria Especial de Promoção da Igualdade Racial (SEPIR), em 2001, e a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD), em 2004. (Zubaran; Wortmann; Kirchof, 2016, p. 22)

Neste esteio, o racismo vem a ser uma forma de discriminação consciente ou inconsciente contra sujeitos, a partir do seu tom de pele, juntamente de traços físicos - é o medo do diferente. Se apresentando de forma sistemática, o que gera desvantagens ao grupo em questão, Almeida (2019) corrobora.

[...] racismo é uma forma sistemática de discriminação que tem a raça como fundamento, e que se manifesta por meio de práticas conscientes ou inconscientes que culminam em desvantagens ou privilégios para indivíduos, a depender do grupo racial ao qual pertençam (Almeida, 2019, p. 22).

Desta forma, considerar a população negra, violenta, exótica e perigosa; judeus ricos e avarentos; iranianos como terroristas ou orientais como gênios da matemática e astrofísica são exemplos de preconceitos. O racismo enraizado na sociedade contemporânea é demonstrado a partir desses acontecimentos e é enfatizado quando se observam dados históricos destas populações, segundo Zamora (2012)

A violência estrutural fica bem demonstrada em dados como o “Racismo, Pobreza e Violência” (PNUD, 2005). Ali veremos que, apesar do crescimento da renda das últimas décadas, o percentual de negros pobres nunca ficou abaixo de 64%. Embora sejam mais de 45% da população total, os negros são 70% entre os 10% mais pobres e não passam de 16% entre os 10% mais ricos. (Zamora, 2012, p. 569).

Esses dados revelam, à sua maneira, o racismo impregnado na nossa sociedade, e demonstram a relação entre racismo e estado. Portanto, uma relação dicotômica entre os grupos menos favorecidos e o estado, na qual este último detêm o poder sobre estes grupos e exercem o controle sobre a organização política e econômica, o que culmina em uma marginalização desses indivíduos e no aumento das atrocidades que sofrem.

A marginalização, por sua vez, gera a invisibilidade dessa parcela, que incapazes de acompanhar os novos processos acabam sendo jogados na pobreza, uma pobreza urbana. O problema dessa pobreza é que, particularmente em países sub-desenvolvidos, ela se torna mais abrangente, e isto ocorre principalmente, pois ao copiarem modelos socioeconômicos dos países capitalistas e consequentemente mais desenvolvidos, não se leva em conta a realidade própria e as características individuais dos sujeitos. O que acarreta o surgimento de uma população marcada pelas disparidades raciais, se tornando cada vez mais suscetíveis a racismos. Esta convergência entre a desigualdade social, as questões étnico-raciais e a violência, constituem o cerne de diversas problemáticas vivenciadas por esses grupos na sociedade, o que também encontra reflexos nas mais diversas mídias atuais, como é o caso do mangá Pluto (2003).

As questões étnico-raciais no mangá Pluto

Os mangás permitem, influenciam e contribuem para uma ampla sucessão de perspectivas e estilos próprios, encontrando diferentes leitores que podem relacionar os mangás, em sua leitura, a demasiadas camadas e expressões, o que inclui diversos âmbitos, desde a filosofia, a sociologia, as artes e até mesmo à política. Essas obras ultrapassam a linha entre ideologias e adentram em debates focados na realidade contextual da população. É nesta linha que a era contemporânea dos mangás se desenvolve, com histórias mais adultas e com impacto sociocultural, abordando temáticas mais atuais, como fascismo, o extremismo religioso e as questões étnico-raciais.

É em 1952, que o robô mais famoso e querido pelo público surge, criado por Osamu Tezuka: *Astro Boy* era publicado pela primeira vez, apresentando Atom como seu personagem principal. A série de mangás publicadas entre os anos de 1952 a 1968 marcou a história do arquipélago, sendo a primeira série animada a ser exibida na televisão. Rapidamente caiu nas graças dos jovens e se consolidou como um enorme sucesso no oriente. Com o sucesso do mangá e posteriormente da sua série animada, nosso robzinho deu origem à indústria da animação japonesa, e tornou-se um pivô na economia nipônica, consolidando o estilo *anime* - animações japonesas - no mundo.

Ambientada em um futuro não muito distante, a história de Atom apresenta uma sociedade na qual os humanos convivem com robôs e andróides, a história gira em torno das aventuras do protagonista, um andróide criado pelo cientista dr. Tenma a imagem de seu filho Tobio, falecido em um acidente de carro. Após perceber que seu novo filho não substitui o vazio da perda de seu filho humano, o robzinho é descartado e acaba sendo escravizado por um cruel dono de circo. Depois de algum tempo o dr. Ochanomizu encontra Atom e o resgata, formando à sua maneira uma grande família. Porém, seu pai Ochanomizu logo percebe que Atom possui poderes e habilidades superiores, sendo capaz de entender e experimentar as emoções humanas.

Hoje, pouco mais de 70 anos depois, Astro Boy permanece no auge, presente em diversas vias midiáticas, como novos mangás, animes e longas metragens. Desde sua criação, Osamu Tezuka se preocupou em trabalhar temáticas a respeito da crueldade humana, das guerras e dos preconceitos enraizados na sociedade. Entre as suas criações, encontra-se Epsilon, Hercules, Brando, Sahad e Gesicht, andróides extremamente avançados e poderosos, pertencentes a grupos étnicos diversos. Em comemoração à criação de Atom - no mangá - uma série de novas publicações foram propostas para lançamento, uma dessas obras é Pluto; lançado em setembro de 2003, foi escrito e desenhado por Naoki Urasawa e reconta o arco “o robô mais forte do mundo” no qual um maligno andróide decide derrotar os mais famosos e *bondosos* robôs para se provar.

O forte de Pluto (2003) é, além de homenagear Tezuka, explorar as abordagens sobre questões étnico-raciais presentes no centro de Astro Boy. Como apontado anteriormente, Pluto se trata de uma releitura, e diferente do original

seu personagem não é Atom, mas sim, Gesicht um androide detetive que trabalha na Agência da União Europeia para a Cooperação Policial (Europol), investigando uma série de assassinatos envolvendo os robôs mais avançados do mundo, o que o levará a descobrir sobre as causas e motivos obscuros que ocasionaram a trigésima quinta guerra do oriente.

Apesar de sua trama principal ser focada na investigação da Europol a respeito dos assassinatos, Urasawa não poupa críticas à invasão dos Estados Unidos ao Iraque, um dos carros-chefes para o enredo do mangá, representado na obra pela *trigésima quinta guerra do oriente*, que se iniciou devido ao Iraque supostamente ter andróides com o poder de dez bombas nucleares. Como trama de fundo o autor discorre a respeito dos preconceitos e racismos sofridos pelos grupos étnico-raciais presentes em sua obra.

Com a invasão, o reino da Pérsia sofre um golpe militar e sua soberania passa a ser do controle dos Estados Unidos, com o controle total sobre a nação inicia-se uma segregação étnico-racial aos persas – iranianos. Grupos contrários a esse regime são tidos como terroristas, e aqueles que se submeteram a soberania Americana foram marginalizados.

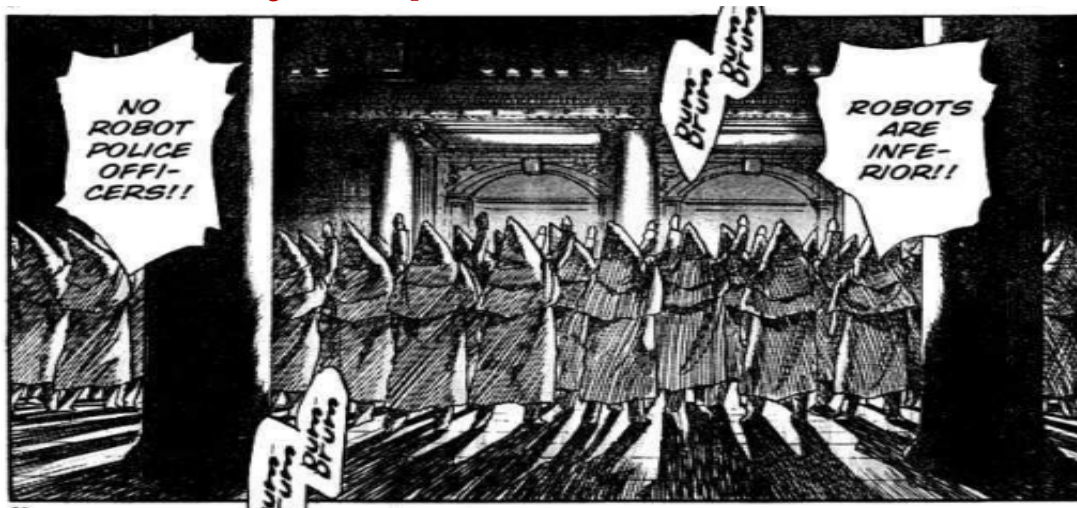
A partir da afirmativa anterior, é possível traçar um paralelo entre os fatos acontecidos em nossa realidade e os ditos fictícios da obra, a começar pela imposição de grupos ultraconservadores, que propagam suposições sobre estes grupos baseadas em preconceito racial. Há desde tempos antigos a criação de grupos reacionários que pregam a supremacia branca, e é nesse sentido que Naoki Urasawa refaz esses acontecimentos, a partir dos andróides que vivenciam os racismos sofridos pelos grupos étnico-raciais. Para Luyten (1985, p.79) “[...] é de grande importância estimular a consciência crítica, a partir da leitura dos quadrinhos” e é nisto que Urasawa se baseia para desenvolver o enredo de Pluto.

A história de Pluto estava sendo produzida em 2003, mesma época em que se acompanhavam as investidas dos Estados Unidos ao Iraque, um acontecimento que repercutiria na estrutura social contemporânea, agravando as disparidades raciais e enriquecendo grupos ultraconservadores, é nesse sentido que Almeida (2019) corrobora.

Uma vez que o Estado é a forma política do mundo contemporâneo, o racismo não poderia se reproduzir se, ao mesmo tempo, não alimentasse e fosse também alimentado pelas estruturas estatais. (Almeida, 2019, p.54)

O estado é um fator agravante quando se refere às disparidades raciais, um exemplo próximo pode ser visto no Brasil dos anos 2019, onde o soberano e sua gestão renunciaram às causas sociais e criaram um discurso de ódio, fomentando grupos ultraconservadores e aumentando a violência contra populações étnico-raciais. E essas ocasiões podem ser avistadas na obra Pluto (Figura 1) que mostra uma “nova” facção ultraconservadora que quer exterminar os robôs alegando que são inferiores e que não aceitam robôs como policiais.

Figura 1 - Capítulo 17 - Morte aos robôs (2003).



Fonte: <<https://manga-pluto.online/manga/pluto-chapter-17-death-to-the-machines/>>

Esta imagem revela uma verossimilhança com os grupos americanos existentes desde os anos 1865, que eram contra a população negra e queriam o extermínio dela, perspectiva que irá repercutir em toda a obra de Pluto, daí surge a questão, porque uma sociedade no auge do avanço tecnológico, tem a necessidade de ser preconceituosa? É uma pergunta intrínseca à nossa estrutura de sociedade, uma vez que aqueles que sofrem preconceitos, o sofrem por serem diferentes. Com esse paralelo, porque os robôs/androides sofrem essa discriminação? A resposta está na própria estrutura da sociedade, a propagação do racismo está ligada diretamente ao estado que o financia, e nesse estado está enraizado desde sua formação, como o corrobora Almeida (2019).

Os regimes colonialistas e escravistas, o regime nazista, bem como o regime do apartheid sul-africano não poderiam existir sem a participação do Estado e de outras instituições como escolas, igrejas e meios de comunicação. (Almeida, 2019, p.54)

A partir da utilização desses questionamentos, a obra ainda retorna a discussões sobre como esses grupos se acham superiores a toda a população não branca e pregam que esses grupos deveriam voltar para a servidão, para a escravidão e pedem a revogação dos direitos dessa parcela como mostra abaixo (Figura 2).

Figura 2 - Capítulo 17 - Morte aos robôs (2003).



Fonte: <<https://manga-pluto.online/manga/pluto-chapter-17-death-to-the-machines/>>

É aterrador como uma obra pode refletir a realidade apresentada na sociedade, situando o leitor nas entrelinhas, as descrições que Urasawa, expõem o racismo ainda presente no mundo, e mostram as facetas e a dor causada nos grupos que são alvos deste tipo de violência. Pluto, de forma geral, não é apenas uma “historinha de robôs lutando”, mas sim um estudo de como o racismo causa dor, morte e sofrimento psicológico. É uma obra agri-doce, que pode ser utilizada para refletir sobre questões étnico-raciais, porém sem final feliz - o herói ganha, mas a que custo?

14

Considerações finais

A violência étnico-racial sofrida por alguns grupos faz parte de um sistema que se retroalimenta a partir das desigualdades, que são promovidas pela estrutura social e estatal. No contexto contemporâneo, a interação entre os sujeitos revela as relações de desigualdades promovidas pelo próprio estado e por grupos ultraconservadores, o que culmina em macro violências. As inúmeras violências cotidianas, desde “brincadeiras”, perpassando ao ato de agressão física e ao terror psicológico, são parte do prevalecimento de uma cultura calcada na soberania e em uma economia escravocrata, que prevalecem na sociedade contemporânea.

Ao traçar um paralelo entre a “ficção” dentro da obra Pluto, Urasawa utiliza experiências em que foi espectador para retratar a disseminação de preconceitos. O medo da morte, da agressão, vai se agravando em cada página do mangá, enquanto o autor utiliza um fragmento da história moderna para contar como estes grupos sofrem as mais diversas violências e em como elas se perpetuam, desde atos de racismo inconsciente ao genocídio e escravidão que nosso mundo praticou por séculos. Essas representações baseadas na realidade se caracterizam ao exprimir uma violência sofrida diariamente, além exprimir os sentimentos e a preocupação, através de uma narrativa investigativa que faz a trajetória desde o cidadão comum até os funcionários de altos escalões, em um contexto impactante e desesperador.

A sua maneira, o mangá Pluto inicia sua história investigando o assassino de robôs e adentra no que há de mais enraizado, no que tange as desigualdades raciais, na sociedade contemporânea; não se configura, apenas, como uma historinha qualquer, é um compilado de denúncias que todos gostariam de realizar, é por sua vez, uma voz que não deve ser silenciada, uma história que conta como o racismo está impregnado na contemporaneidade e como os mesmos grupos reciclam suas tentativas de agressões aos grupos não-brancos. É uma reunião de fatos para denunciar as agressões e desenvolver no leitor uma autocrítica: Você está fazendo seu papel de denunciar o racismo ou está inserido no grupo de agressores?

Referências

- ALMEIDA, S.L. **Racismo estrutural**/ Silvio Luiz de Almeida. São Paulo: Sueli Carneiro; Pólen, 2019. 264p. (Feminismos Plurais/ coordenação de Djamila Ribeiro).
- GOENDER, Jacob. **A escravidão reabilitada**. 6 ° Ed. São Paulo: Expressão Popular, Fundação Perseu Abramo, 2016;
- GUSMAN, Sidney. **Mangá: hoje, o único formador de leitores do mercado brasileiro de quadrinhos**. In: LUYTEN, Sonia B. (Org.); Cultura pop japonesa: manga e animes. São Paulo: Hedra, 2005. p. 79-84
- LUYTEN, Sonia Maria Bibe. **Mangá: o poder dos quadrinhos japoneses**. 3° Ed. São Paulo: Hedra, 2011.
- LUYTEN, S. M. B. (Org.). **Histórias em quadrinhos: leitura crítica**. 2. Ed. São Paulo: Paulinas, 1985.
- OLIVEIRA, L. M. S. D.; ARAGÃO, P. C. de. **As questões étnicas - Raciais nas histórias em quadrinhos e as Práticas educativas na formação inicial docente**. Educ. Form., [S. l.], v. 3, n. 8, p. 171–190, 2018. DOI: 10.25053/redufor. v3i8.276. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/redufor/article/view/276>. Acesso em: 23 jan. 2024.
- SANTO, Janaina de Paula do Espírito. **Pensando samurais e cultura Pop: Um estudo de histórias e mangás**. In: Anais do XXVI Simpósio Nacional de História – ANPUH. São Paulo, julho de 2011.
- URASAWA, Naoki. **Pluto**. 1° Ed. Editora Panini - São Paulo. 2024.
- ZUBARAN, M. A. WORTMANN, M. L.; KIRCHOF, E. R. Stuart Hall e as questões étnico-raciais no Brasil: Cultura, representações e identidades. **Projeto História: Revista do Programa de Estudos Pós-Graduados de História**, [S. l.], v. 56, 2016. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/revph/article/view/25714>. Acesso em: 22 jan. 2024.
- ZAMORA, M. H. R. N. Desigualdade racial, racismo e seus efeitos. **Fractal: Revista de Psicologia**, Vol.24. N.3, pag. 563-578. 2012. Disponível em: <https://dx.doi.org/10.1590/S1984-02922012000300009>. Acesso em: 22 jan. 2024.

RAÍZES PROFUNDAS, FOLHAS NOVAS: *NOVENAS DE TERNO E SABEDORIA ANCESTRAL NO HORIZONTE DECOLONIAL*

Maria Auberlane do Nascimento Lima

Patrícia Cristina de Aragão

Escritas de si, caminhos autobiográficos: retalhos de memória em perspectiva decolonial

[...] A educação pode promover encontros alegres e encontros tristes, mas sempre encontros. (Silvio Gallo, 2008, p. 1)

Começo estes escritos rememorando o tempo em que cursei o que anteriormente era chamado de ensino fundamental 2. Vivenciei em sala de aula o dissabor daquilo que mais tarde descobriria ser o espistemicídio que a colonialidade do currículo promove sobre os saberes dos subalternizados. Exemplifico essa violência da colonialidade com um episódio no qual minha professora de Português, ao explicar o conteúdo sobre as regras gramaticais, citava como exemplos os erros gráficos e fonéticos. Para ela, aquelas “abominações” estavam relacionadas à fala dos “matutos do sítio”. Ou seja, a nós, adolescentes, moradores das comunidades rurais, que representávamos uma parcela significativa das turmas daquela “escola urbana”.

Aquela inconveniente fala desnudava a violência que se inscreve historicamente sobre os saberes, culturas e vidas dos moradores das comunidades rurais. Para Freire (2023, p. 20) “criam uma imagem preconceituosa sobre os trabalhadores do campo e todos os demais setores marginalizados do processo político”. Reforçando estigmas sobre os moradores das comunidades rurais, sendo que boa parte da sala de aula era formada por estudantes advindos do campo.

Por esta exclusão que senti, em muitos momentos pensei em desistir, achei que não seria boa o suficiente, nem tão inteligente quantos os jovens da cidade. Mas aquela dor também me deu potência em desejar um dia ser professora para poder fazer diferente, estas escritas de mim refletidas nas minhas memórias são hoje a base para pensar uma outra narrativa.

[...] a narrativa de si é a narrativa da relação consigo mesmo, e nela é possível destacar claramente dois elementos, dois pontos estratégicos que vão se tornar mais tarde objetos privilegiados do que se poderia chamar a escrita da relação consigo: as interferências da alma e do corpo (as impressões mais do que as ações) e as atividades do lazer (mais do que os acontecimentos exteriores); o corpo e os dias (Foucault, 2006, p. 157).

Na escrita de si a subjetividade se expressa em papel e tinta. O ato de me auto narrar é também o movimento de descobrir meu “corpo”, meu “eu” desvelando as cicatrizes encobertas pelo véu das convenções sociais que me fizeram silenciar. Expor as minhas experiências enquanto estudante me fazem reajustar constantemente o meu olhar e as minhas crenças sobre o meu *metiér*.

Para a escrita de que compete a minha vida e formação básica, os saberes do campo pouco eram mencionados em sala e, quando eram citados, toda a diversidade cultural, com o manejo da terra, da criação dos animais, de observação da natureza, os saberes das plantas e raízes que são inficionadas em álcool ou água para a cura dos animais, suas rezas, danças e batuques são invisibilizados no currículo escolar.

A colonialidade do currículo descrita por Fleuri (2014, p. 92) indica um padrão de relações que emerge no contexto da colonização nas Américas e se constitui como modelo de poder permanente. “Destaca quatro eixos que se entrelaçam à colonialidade: do poder, do saber, do ser e da natureza”. A abrangência colonial eurocêntrica avança em amplos movimentos de dominação para subalternização dos sujeitos, desconsiderando qualquer outro modo de ser, conhecer, organizar politicamente e representar-se culturalmente.

Essa ótica da colonialidade, que as repetidas falas daquela professora emanavam, fizeram com que o meu “ser” fosse amordaçado pela vergonha de falar “errado”, de chegar na sala com os tênis e calça cheios de lama, com os cabelos molhados, que não eram de um recém banho tomado, mas sim, de quem caminhou 6km a pé, pois a lama impedia que o pau de arara me trouxesse de casa para escola.

Aquela fala me causava diversos questionamentos. Um deles era: “será que ela não conseguiu me enxergar?” Eu carregava em meu corpo, nas minhas roupas e sapatos sujos de lama, no meu cabelo molhado, no jeito de falar, a minha comunidade: sítio Cedro, de Queimadas/PB. Não era possível dissociar minha escrita no mundo do meu lugar de pertença, e até hoje não é.

Tem um poeta do povo Kanu, do Paraná que se chama Cebaldo Inawinapi. Atualmente, ele é professor numa universidade de Porto, em Portugal, onde vive seu povo. Ele conta que o nascimento de uma criança Kuna implica em identificar aquele corpo que chega com uma árvore – assim como os Krenak, eles relacionavam umbigo da criança com uma planta. Ele diz que todos os bosques de Kunayala são formados por pessoas, têm nome, porque cada planta coincide com alguém que nasceu ali. Esse trânsito entre um corpo humano e uma planta pode ocorrer com uma bananeira ou com uma árvore que vive duzentos anos, não importa, o importante é o cordão umbilical ser enterrado no ato de plantar, então criança e planta compartilham o mesmo espírito (Krenak, p. 38, 2022).

Meu umbigo está enterrado na porteira do cercado frontal da casa centenária dos meus avós. Isso me faz lembrar do que disse Krenak (2022). Pois nas comunidades rurais do interior da Paraíba é comum o hábito de enterrar o umbigo das crianças juntos a alguma porteira da localidade. Esse ritual está ligado à proteção

do recém-nascido: a porteira simbolicamente representa um espaço de passagem e cruzamento de fronteiras. Literalmente possuo uma relação umbilical, histórica e afetiva com minha comunidade: sítio Cedro, do município de Queimadas/PB.

Estes retalhos de memória escolar/familiar e tantos outros que experienciei me fazem buscar uma contra narrativa para as violências do reprimir, silenciar e invalidar meus saberes no meu fazer pedagógico de professora de História da educação básica pública deste país. Penso que minha escrita, hoje harmônica com uma episteme do Sul e para o Sul Global, me fazem ter lugar de fala para contrapor as violências que sofri outrora.

As epistemologias do Sul (ES) caracterizam-se por uma dupla indagação cognitiva, fundada na ideia de que não pode haver justiça social global sem justiça cognitiva global. Por um lado, as ES promovem a recuperação dos saberes populares e vernaculares mobilizados nas lutas, que nunca foram reconhecidos pelo conhecimento científico ou acadêmico - quer se trate da Filosofia, das Artes ou das Ciências Humanas e Sociais - como contribuições relevantes a uma melhor compreensão do mundo. Essa exclusão cognitiva ocupa o centro da exclusão social (Santos, 2022, p. 52).

Subscrevendo com o conceito de epistemologias do Sul ao entender que é a subversão da política epistêmica que negligencia e menospreza os saberes das ditas minorias, Santos (2022) propôs uma produção sob o prisma do Sul, representado metaforicamente, ao escrever que esses conhecimentos nascem de lutas insurgidas para resistir às estruturais e às opressões causadas pelo capitalismo, colonialismo e patriarcado.

Atualmente, analiso teoricamente essa situação de invisibilidade vivida por aqueles que têm uma rica história e cultura. Proponho uma abordagem de escrita que se conecte com esses grupos, frequentemente negligenciados pela narrativa dominante do Norte Global.

A formação histórico-cultural do Brasil está profundamente enraizada na América africana, implicando que todos os brasileiros são, portanto, ladinos-africanos. Ela aponta para o ‘racismo à brasileira’ como uma degeneração de nossa latino-amefricanidade” (Gonzalez, 2020, p.127).

Quando abordamos nossos diferentes modos de falar, é fundamental percebermos as influências culturais que contribuem para a africanização do “preto-guês” falado no Brasil. Isso vai além da linguagem e se estende para a musicalidade, danças e crenças. A afirmação de que todas essas manifestações são encobertas pelo véu do “ideológico branqueamento” é validada pela tendência de minimizar e invalidar as contribuições culturais, rotulando-as como “populares”, “folclóricas”, entre outros termos.

As comunidades rurais são colocadas em um “não lugar” por um discurso hegemônico. Para este não há cultura nestes espaços e os sujeitos são coisificados numa falaciosa narrativa de empobrecimento. Spivak (2010), alerta sobre a necessidade de criar espaços por meio dos quais o subalterno possa falar, “não se

pode falar pelo subalterno, mas se pode criar lugares “contra” a subalternidade” (p.16-17).

Partindo desse meu lugar de fala, analiso, neste artigo, como as *Novenas de Terno*, realizadas nas comunidades rurais do Batista, Água Fria e Juá, acontecem à margem das ritualísticas da Igreja Católica oficial e representam saberes, crenças e ancestralidades do povo camponês da região no município de Aroeiras. Proponho com esta escrita evidenciar uma possibilidade narrativa para o campo do Ensino de História.

Novenas de terno: uma história “do periférico do periférico”

A *Novena de Terno* é uma prática cultural centenária que acontece em algumas das comunidades rurais das cidades do agreste da Borborema, no estado da Paraíba, a exemplo dos municípios de Aroeiras, Queimadas e Gado Bravo. Por ser uma cultura das comunidades rurais sustentada por um catolicismo popular muitas vezes são conhecidas apenas nas comunidades que acontecem.

Não é correto, ainda, pensar o catolicismo eclesiástico como o polo dominante e o catolicismo popular como o polo dominado, entre outros motivos por serem os praticantes do catolicismo popular_ os romeiros, por exemplo os primeiros a rejeitar categoricamente tal dualidade. Mas é inegável o fato de o catolicismo popular possuir uma vitalidade derivada da vivência cotidiana dos fiéis, e vitalidade esta que nem sempre se encaixa nos rígidos parâmetros eclesiásticos, o que faz com que crenças e rituais característicos do catolicismo popular transbordem dos limites impostos pela instituição e divirjam dos dogmas católicos (Souza, 2013, p.5-6).

Os praticantes das *Novenas de Terno* as fazem acontecer seguindo as características do catolicismo popular. Seus participantes são majoritariamente do meio rural, sendo seus costumes e práticas passados de geração em geração. Tais práticas contrastam-se com os setores dogmáticos da Igreja Católica, que as vê como sacrilégio às práticas tradicionais, menosprezando a ritualística, no entanto as reconhecendo como uma estratégia para a manutenção do domínio religioso, servindo como meio de redução da conversão de fieis as outras denominações religiosas.

As *Novenas de Terno* acontecem em três terreiros (casas da comunidade). Geralmente uma procissão parte do terreiro da pessoa que fez a promessa em direção a um segundo terreiro, onde a santa repousará em um andor. A partir desse ponto organiza-se a procissão com os tocadores de terno, que ao longo do percurso alternam entre o toque do terno, o canto e a reza, junto aos demais participantes. Durante toda a procissão, cada pessoa recebe uma lamparina para iluminar o caminho.

É importante frisar que dentre os três terreiros envolvidos na Novena de Terno, apenas em um deles a novena será realizada «oficialmente», servindo como espaço para que os objetos sagrados, que estão nos ou-

tros dois terreiros («santo(a)» e a «bandeira»), sejam reunidos (assim como o público) para chegar na «festa do santo» - em outras palavras; isto demonstra uma relação comunitária que concebe a ideia de «terno», conceitualmente em sua própria «forma» de elaboração coletiva (garantindo no mínimo, a presença dos moradores dos três terreiros) (Ramo, 2019, p. 72).

A tríade dos terreiros estabelece uma comunicação entre as crenças dos moradores das três casas e os demais participantes em uma relação com o sagrado da bandeira. Ao chegar à casa onde acontecerá a novena, o santo é retirado do andor e colocado em uma mesa, que passa a ser chamada de altar. Em seguida, ocorre uma nova procissão para buscar a bandeira na casa. Geralmente, as meninas carregam as bandeiras em cortejo, com a participação dos tocadores, rezadeiras e demais participantes, até a casa onde será realizada a *Novena de Terno*.

Lá a bandeira será hasteada e enquanto canta-se “bandeira bonita que se se subir/ de nossa senhora que vai festejar”. Após esse momento os tocadores, tocam e dançam em torno da bandeira, convidam-se os presentes para fazer parte da roda em torno da bandeira até o sinal do tirador da novena ser dado para que a dança seja interrompida e a comunidade se dirija até o altar para que a novena seja rezada. Após o término, o coco de roda começa a ser dançando, ao som de *Terno*, no terreiro, ao redor da bandeira.

A *Novena de Terno* começa com o hasteamento da bandeira entre 19:00h ou 20:00h e termina no raiar do sol, quando a bandeira é retirada do mastro. As *Novenas de Terno* geralmente são o momento do pagamento de promessas e semelhante às que acontecem em Aroeiras, elas existem também no sítio Verdes, em Queimadas/PB e no Caracolzinho, em Gado Bravo/PB. Acontecem em várias outras comunidades da região, quase sempre às margens dos rituais formais da Igreja Católica, longe destes olhares dogmáticos, mesclando elementos da religiosidade popular, tais como: coco, batuque e a dança.

Para começar, é difícil definir o tema. Quem é “o povo”? Todos, ou apenas quem não é da elite? Neste último caso, empregaremos uma categoria residual e, como acontece muitas vezes em se tratando dessas categorias, corremos o risco de supor a homogeneidade dos excluídos. Talvez seja melhor seguir o exemplo de vários historiadores e teóricos recentes e pensar as culturas populares (ou, como os sociólogos costumam chamar, “subculturas”) no plural, urbana e rural, masculina e feminina, velha e jovem, e assim por diante. O termo “subcultura” parece estar caindo em desuso, talvez porque esteja associado à delinquência ou porque, erradamente, tenha passado a significar mais posição inferior em uma hierarquia cultural do que a parte de um todo. A pluralidade, contudo, continua em discussão (Burke, 2008, p.41).

Quando se tenta categorizar de forma homogenia as culturas, rotulando de forma binária entre elite e povo, ou erudita e popular, essa prática não compreende o pluralismo cultural que se põe em constante pauta, e retroalimenta estigmas e generalizações, em razão de não perceber o outro em sua pluralidade

causando assim, aquilo que Candau (2022) chamou de “daltonismo cultural” que acontece quando não se enxerga a diversidade como riqueza cultural.

A falta de percepção do “outro” é historicamente construída com a intenção de não enxergar as outras cosmovisões de mundo, produzindo uma visão universalista, individual e elitista qualificado em um “daltonismo cultural”. Nele os sujeitos periféricos não são vistos, ouvidos e representados nas esferas educacionais, culturais, políticas entre outras.

Esse daltonismo monocultural é ainda pela suscitado pela colonialidade do saber que anula os conhecimentos das comunidades ancestrais, insinuando a sua subalternização. Os tocadores de Terno do grupo *Raio de Sol* relatam a experiências de preconceito sofridas na cidade no seguinte trecho:

João Emiliano: A mulher fez uma promessa lá, logo cedo deu um povo quando foi depois vinheram foi empatar, pois não podia soltar fogos e a gente tava contratado para tocar a noite toda. A bandeira só arrancava de cinco da manhã.

Raimundo Emiliano: Mas foi uma graça viu.

João Emiliano: Nós fiquemos por lá parados, mas muier disse que a gente só arranca a bandeira bem cedo.

Raimundo Emiliano: Aí chegou um doido, rapaz lá, um doido. Disse vocês estão parados praquê?

Aí dissêmo, tem um homem ali que disse que num é nem para tocar nem para soltar fogos. Ele disse, o quê? Dona Maria, cadê? me dê uma caixa de fogo aí, me dê uma ou duas. Deu três. Aí ele disse agora vocês vão bater no bumbo e vão bater com força e tocar. Ele soltava de três fogos e o caba abriu a boca? Abriu a boca mais não. Se não fosse esse doido (risos).

João Emiliano: É por isso que eu digo que na cidade de Aroeiras eles não dão muito valor. Assim dentro da rua né. Porque nas outras regiões, toda região que a gente vai o povo adora, vai pra cima mesmo. E na cidade eles chegam olham um pouquinho e (barulho de estralo dos dedos).

Raimundo: É porque a cidade sempre é assim mesmo (João Emiliano; Raimundo, Entrevista semiestruturada coletiva, 2023).

O relato dos tocadores de Terno traz ao episódio a ação da transgressão diante da violência de serem impedidos de tocar, a ação do sujeito chamado por Raimundo de “doido”, de transgredir a ordem e desmontar a matriz colonial de forma que promovem diferentes condições de colonialidade e subalternização. As práticas de resistência do subalternizado à matriz racista propõe uma ação contra-hegemônica marcada por uma ação de resistência.

A narrativa apresentada por Sr. Raimundo é de um homem negro de 82 anos, agricultor, morador da comunidade rural Água Fria que aprendeu a arte da musicalidade observando seu pai, um experiente tocador de Terno que, por sua vez, aprendeu a profissão com os seus familiares. O ofício está na família há mais de 100 anos. O terno tem segmento na família com João, o filho de Seu Raimundo,

além do seu neto que, em conjunto, compõem a banda de Terno *Raio de Sol*.

Esses tocadores resistem a diversas invisibilidades, dentre elas a dos entes governamentais (que deveriam ser os principais incentivadores dos grupos de Terno) e do preconceito por ser uma cultura camponesa, afro-indígena, já que mescla elementos das culturas dos povos perseguidos e exterminados historicamente neste país. A luta de Seu Raimundo e tantos outros é para “reexistir” nesse injusto cenário.

Quando João Emiliano diz perceber que na cidade eles não dão muito valor à Novena, o tocador fala com lágrimas nos olhos e voz embargada de quem tem o seu existir em constante ameaça. Ele absorveu esse conhecimento com seu pai e o repassa aos seus filhos, e nessa transmissão esse saber é forjado pela experiência da ancestralidade.

Na cidade os opressores rejeitam elementos culturais do campo, rechaçando partes de sua própria identidade. Isso ecoa no que Santos (2022, p.74) descreveu sobre grupos sociais ocupando papéis contraditórios dentro de sistemas de dominação: “alguns são peças cruciais, enquanto outros são marginalizados ou até mesmo coniventes com essa dinâmica”:

Esses atores sociais emergem de sua resistência à absorção (desterritorialização) pela globalização e de suas reivindicações para reconstruir seu território de vida, sua identidade cultural e seu mundo da vida autônomo e sustentável. Nessa perspectiva, esses processos de resistência passam a ser movimentos de reexistir (Leef, 2021, p. 442).

As *Novenas de Terno* existem nesses territórios desde muito tempo, são transmitidas de geração em geração: os conhecimentos, os modos de fazer, dançar, tocar, rezar e comungar dessa prática. Ainda hoje elas sofrem com a dificuldade do seu reconhecimento identitário e as pessoas são vistas como forasteiras nas terras dos seus próprios antepassados.

[...] racismo que marginaliza grande parte das poéticas orais herdadas dos povos africanos ou indígenas e diluídas em diversas formas artísticas populares; denominando os praticantes do coco e de outros tipos de performances culturais, depreciativamente, como “macumbeiros”. Mesmo entrelaçado na ritualística cristã da Novena de Terno, percebe-se que ainda recaí sobre o coco um conjunto de valores que o concebe como “profano” ou “primitivo”, por ser relacionado aos “batuques” africanos ou a uma coreografia que lembra os torés indígenas (Ramo, 2019, p. 65).

Por isso, acredito que a proposta apresentada por Benjamim (2012) de “escovar a história a contrapelo”, revelando sua heterogeneidade, conflitos e contradições, auxilia na compreensão da narrativa histórica dos vencidos. A cultura, a arte e o conhecimento não podem mais ser meros instrumentos do exercício de poder do vencedor, utilizados para seu projeto de extermínio da memória.

E para romper com esses instrumentos e métodos de dominação e subordinação acredito que as práticas educativas decoloniais dentro do ensino de História devem ser oportunizadas a partir de uma educação intercultural que busque dismantlar dispositivos de colonialidade historicamente construídos.

Uma outra possibilidade pedagógica

O currículo escolar é um ponto sensível para pensamentos e práticas de criem sua jornada a partir de uma educação decolonial e intercultural, haja vista que o currículo não é neutro, universal e imutável e sim uma construção de diferentes possibilidades e revela um projeto cultural e educacional.

Quando se fala de currículo é importante dialogar com a escrita de Sacristán (2013, p. 24), ao afirmar que, “por meio desse projeto institucional, são expressas forças, interesses ou valores e preferências da sociedade, de determinados setores sociais, das famílias, dos grupos políticos, etc. Esse projeto idealizado não costuma coincidir com a realidade que nos é dada” Eu, sendo professora de História, não poderia ficar alheia às narrativas culturais, históricas e ancestrais que atravessam os estudantes e que não estão em currículo formal, mas são saberes de seus currículos vivenciado.

Quem são os meus educandos, quais saberes e histórias os atravessam? Em que lugar eles estão escritos na História? Que história os representam? Para responder a essas e tantas outras indagações e com a finalidade de desenvolver um ensino que esteja integrado com as diferentes cosmovisões e experiências dialogo com Candau (2000, p. 57) quando propõe uma inter-relação entre as diferentes culturas, marcando uma reciprocidade (interação, intercambio, ruptura do isolamento) e seguindo uma proposta intercultural.

A educação intercultural transpõe o currículo explícito, pois visa questionar a exclusão promovida pelo projeto neoliberal hegemônico que atua no apagamento e marginalização das práticas culturais e educativas. Candau (2000, p.49) afirmou que a perspectiva intercultural em educação não pode ser dissociada da problemática social e política existente em cada contexto.

A educação decolonial se inicia de dentro para fora. Neste sentido, considero que esse movimento deve começar tomando como referência Paulo Freire e sua abordagem educacional dialógica. Isso se concretiza ao transformar o debate teórico em prática, dentro da sala de aula. E foi através da escuta, do questionamento e da reflexão sobre práticas que baseei minhas aulas de História em propostas pedagógicas que envolviam os conhecimentos e experiências dos educandos ao narrarem quem são, de onde vêm e o que compreendem como conhecimento histórico.

A tão conhecida afirmação de Lênin: “Sem teoria revolucionária não pode haver movimento revolucionário” significa precisamente que não há revolução com verbalismos, nem tampouco com ativismo, mas com práxis, portanto, com reflexão e ação incidindo sobre as estruturas a serem transformadas (Freire, 2023, p. 168).

Foi ao aguçar esses diferentes sentidos que pude ensinar e aprender. A História não se restringe apenas à narrativa do outro: está intrinsecamente ligada à nossa existência, ao nosso lugar de pertencimento. Os educandos e educandas

devem se apropriar dela. Para que isso ocorresse em sala de aula, era fundamental que se tornassem pesquisadores das experiências históricas que os cercam, a exemplo das *Novenas de Terno*, dos saberes que as compõem pelo intermédio de quem canta, de quem dança e de quem as promovem.

Por meio da história oral, mulheres, índios, homossexuais, negros, desempregados, pessoas com necessidades especiais, além de migrantes, imigrantes e exilados – têm encontrado espaço para validar suas experiências, dando sentido social aos lances vividos sob diferentes circunstâncias. Uma questão bastante relevante para quem se propõe a entender o papel da história oral diz respeito ao seu impacto nos narradores e em suas comunidades imediatas (Meihy, 2007, p. 26).

Partindo de uma pedagogia crítica e de práticas emancipadoras pode se construir uma decolonização curricular, num exercício de desaprender para aprender, buscando legitimar estratégias para romper com a matriz colonial. Fully (2022, p.97) afirmou que são necessárias pedagogias que deem conta de reinserir os sujeitos e dar-lhes pertencimento, luta que passa pelo direito de existir e viver.

Referências

- BURKE, P. **O que é História Cultural?** Trad. De Paula, Sergio Goes . 2. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editora, 2008.
- CANDAU, V. M. F; FERNANDES, Y. S. Direitos Humanos, diferenças e educação: desafios para o cotidiano escolar. **Revista Momento-Diálogos em Educação**. Revista do Programa de Pós-graduação em Educação.v.31, n.1, p.40-56, jan./abr., 2022.
- CANDAU, V. M. Interculturalidade e educação escolar. In: CANDAU, V. M. (org.). **Reinventar a escola**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.
- EMILIANO, João, EMILIANO, Raimundo. **Entrevista coletiva** [09 Out.2023] Entrevistado- ra: Maria Auberlane do Nascimento Lima. Sítio Água Fria, Município de Aroeira, 2023. 1 arquivo mp3 (duração 31 min.)
- FLEURI, R. M. Interculturalidade, identidade e decolonialidade: desafios políticos e educacionais. **Série-Estudos**- Periódico do Programa de Pós-Graduação em Educação da UCDB. N.37, p.89-106, Jan./jun., 2014.
- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**. 74 ed. Rio de janeiro: Paz e Terra, 2022.
- FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 85 ed. Rio de janeiro: Paz e Terra, 2023.
- FOUCAULT, M. A escrita de si *In*: FOUCAULT, M **Ditos e escritos**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006.
- FULY, T. **Que História você quer contar?** Caminho para uma educação decolonial. 1. ed. Curitiba: Appris, 2022.
- SACRISTÁN, José Gimeno. (org.). **Saberes e incertezas sobre o currículo**. Porto Alegre: Penso, 2013.
- KRENAK, A. **Futuro Ancestral**. 1 ed. São Paulo: Companhia das Letras,2022.
- LÉLIA, Gonzalez. **Por im feminismo afro- latino- americano: ensaios, internções e diálogos**. 1 ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2020.

- LEFF, E. **Ecologia política**: da desconstrução do capital à territorialização da vida. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 2021.
- LÖWY, M. **Walter Benjamin**: aviso de incêndio – uma leitura das teses “sobre o conceito de história”. Trad. Vanda Nogueira Caldeira Brant. São Paulo: Boitempo, 2005.
- MEIHY, J. C. S. B. **História Oral**: como fazer, como pensar. São Paulo: Contexto, 2007.
- HALL, S. **A Identidade cultural na pós-modernidade**. 11. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.
- SPIVAK, G. C. **Pode o subalterno falar?** 5. reimpressão, Belo Horizonte: UFMG, 2010.
- SANTOS, B. de S. **Decolonizar**: abrindo a história do presente. São Paulo: Boitempo, 2022.
- SOUZA, R. L. **Festas, procissões, romarias, milagres**: aspectos do catolicismo popular. Natal: Editora do IFRN, 2013.
- RAMO, W. L. B. **Performance, devoção e festa**: aspectos da oralidade e da memória cultural na Novena de Terno em Queimadas-PB. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-graduação em Literatura e Interculturalidade. UEPB, 2019. 172 f. Disponível em: <https://tede.bc.uepb.edu.br/jspui/bitstream/tede/3456/2/DISSERTA%C3%87%C3%83O%20-%20WILLAMS%20LUCIAN%20BELO%20RAMO.pdf> Acesso em: 09 mai. 2023.

NARRATIVAS E EXPERIÊNCIAS DE VIDA DE UM PROFESSOR PANKARARU E OS DESAFIOS NA EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA

José da Cruz dos Santos

Atualmente, no território Pankararu, em Pernambuco, há dezesseis escolas indígenas estaduais em funcionamento, geridas por nós, profissionais da educação escolar indígena. Nessas escolas, atendemos aproximadamente 3.000 estudantes indígenas Pankararu, tendo como um dos princípios o fortalecimento da identidade cultural a partir do diálogo entre os saberes ancestrais, as vivências culturais do povo e os conhecimentos dos saberes ditos “científicos” exigidos pelos documentos oficiais da educação.

Assim, o presente artigo tem como objetivo apresentar um relato de experiência de um educador indígena em atuação nas escolas do povo Pankararu, a partir das vivências e experiências de vida dentro dessa modalidade de educação escolar específica, diferenciada, intercultural e bilíngue.

Referenciado nas nossas vivências no cotidiano do território Pankararu, através do processo histórico dos nossos antepassados, e pautado nos ensinamentos dos nossos *mais velhos*, este trabalho vai sendo construído através dos conhecimentos culturais resultantes da minha experiência em sala de aula.

Sou professor indígena e atuo na educação escolar indígena há vinte anos. Durante os seis primeiros anos, lecionei como professor nas disciplinas de Matemática, Química e Física nas escolas Pankararu. Nos últimos quatorze anos, tenho atuado como coordenador geral das dezesseis escolas indígenas do território Pankararu, de onde trago minhas experiências à frente dessas escolas, assim como na luta e nos movimentos indígenas contra os retrocessos impostos pelo Estado brasileiro sobre nossos direitos enquanto povos originários.

Essa trajetória de luta é pautada na defesa de políticas sociais que garantam uma educação referendada num currículo intercultural, que reconheça a pluralidade étnica dos povos indígenas e nossas sociodiversidades em cada território. Destaco neste artigo minhas práticas pedagógicas em sala de aula, minhas vivências na aldeia, mas também minha história de vida no processo de construção profissional, assim com minha atuação nos movimentos indígenas junto à Comissão de Professores Indígenas de Pernambuco (COPIPE).

Guiado pelas experiências, memórias e ensinamentos ancestrais do meu povo, essas experiências, relatos e histórias que apresento aqui nos propiciam maior aproximação das realidades indígenas Pankararu (pensando em escola e território), a partir das memórias vivenciadas no cotidiano do ensino da matemática como conteúdo em diálogo com nossas especificidades.

Trajetória e experiência de um professor da educação escolar indígena

Me chamo José da Cruz dos Santos, indígena do povo Pankararu, sou o caçula dos sete filhos de Ana Maria dos Santos e José Monteiro dos Santos. Iniciei meus estudos ainda como ouvinte, pois não tinha idade mínima exigida de seis anos para me matricular na Escola do Povo Dr. Carlos Estevão. Naquela época, havia apenas duas escolas indígenas, a Dr. Carlos Estevão, na aldeia Brejo dos Padres, e a Marechal Rondon, na aldeia Serrinha, ambas mantidas pela Fundação Nacional do Índio (FUNAI), hoje Fundação Nacional dos Povos Indígenas. Despertei interesse pela leitura por influência da minha irmã Maria dos Santos, que me levava para a escola. Fazíamos uma caminhada de 2,5 km da nossa casa até a escola. Talvez, esse despertar para o estudo fosse pela merenda que era oferecida na escola, pois era uma época muito difícil para todo o povo Pankararu, consequentemente, também para meus pais, que sustentavam uma família de sete filhos, tendo como único meio de sobrevivência a agricultura, comíamos basicamente o que plantávamos. Nessa agricultura de pequena escala, cultivávamos milho, feijão de corda, feijão de arranca, mandioca para fazer a farinha e beiju, batata doce e cana-de-açúcar, além de realizarmos a coleta de frutas nativas de nossa região, como pinha, imbu, caju e manga. No tempo das pinhas, por exemplo, minha mãe chegava a vender 10 mil unidades aos compradores/atravessadores que vinham de outras cidades, mas por um preço muito baixo para a época. Coletávamos essas pinhas em pinheiras das nossas roças, mas minha mãe também comprava de outras pessoas dentro do território para revender aos atravessadores.

Reforço que esse interesse pelos estudos se deu a partir das folheadas que dava nos livros da minha irmã, pois me encantava aquelas figuras coloridas nos livros e aquelas letras que diziam algo. Segui meus estudos, entrei oficialmente na primeira série na escola Dr. Carlos Estevão, que era mantida pela FUNAI, e lá estudei até o quarto ano. Como a escola da aldeia só oferecia aulas até o quarto ano, tive que cursar a quinta série no Colégio Nossa Senhora da Saúde, na cidade de Tacaratu, a 6 km da aldeia.

Nesse colégio, a mensalidade era paga pela FUNAI, e lá estudei até o oitavo ano, um período muito difícil de adaptação, pois, além da distância que percorríamos a pé, de segunda a sexta-feira, ainda tinha que fazer educação física aos sábados, e, como era dia de feira, às vezes, quando tinha dinheiro, nossa alimentação era um pão doce com um copo de caldo de cana. Nessa escola, éramos vistos de forma estranha, havia um preconceito silencioso e, às vezes, manifestado por parte de algumas pessoas daquele espaço.

Éramos chamados de cabocos, de forma pejorativa, e, na maioria das vezes, nas divisões para trabalhos em grupos/equipes, **nós**, Pankararu, ficávamos sobrando quando não nos juntávamos entre **nós** mesmos para realizar as atividades e os trabalhos. Mesmo diante dessas situações, não desanimei, pois tinha em mim uma grande vontade de estudar, de aprender e conhecer novas histórias, ampliar meus conhecimentos. Muitas vezes, eu passava finais de semana na casa de amigos, na cidade de

Tacaratu, para estudar, pois não tinha livros, já que meus pais não podiam comprar.

Aqui, quero destacar a importância de Quitéria Binga em meus estudos. Ela foi uma grande liderança do nosso povo, e, naquela época, viajava a Brasília frequentemente. Na maioria das vezes, ela viajava em caminhões e caminhonetes para lutar por políticas sociais para nosso povo e outros povos nativos de Pernambuco e do Nordeste. Sempre que ela ia viajar, me pedia a relação dos livros que eu estava precisando referente ao ano escolar, e sempre conseguia trazer alguns desses livros para mim.

Assim, não poderia deixar de citar a importância dessa líder na minha longa caminhada, já que sua trajetória de lutas resultou em muitas conquistas das quais usufruímos até hoje, como exemplo na saúde e na educação. Após concluir a oitava série no Colégio Nossa Senhora da Saúde, precisei mudar de escola, porque a FUNAI parou de pagar as mensalidades, então ingressei no primeiro ano básico no Colégio Estadual João Batista de Vasconcelos, na mesma cidade.

Após concluir o primeiro ano básico, pedi transferência para a Escola de Itaparica, que naquele ano passaria a ofertar o ensino pelo Estado. Essa escola foi construída para receber os filhos de funcionários que migraram para trabalhar na construção da Usina Hidroelétrica Luiz Gonzaga, antes daquele ano, a escola só recebia os filhos de funcionários de empreiteiras e filhos de funcionários da Companhia Hidroelétrica do São Francisco (CHESF).

Como havia concluído o primeiro ano básico, me matriculei no segundo ano do curso Técnico em Contabilidade, tive muitas dificuldades, e também encontrei muitos professores bons, que cobravam muito, lembro até hoje de alguns colegas que ficaram pelo caminho, desistiram principalmente na disciplina de Direito e Legislação. Mas eu continuei perseverante, e fui aprovado direto, conseguindo concluir o curso de Técnico em Contabilidade no ano de 1987.

Ao concluir o curso, não tinha condições de cursar uma faculdade, então continuei estudando, fui cursar o Ensino Médio e, posteriormente, o Normal Médio, e foi nessa fase que me despertou maiores interesses pela vida na docência! Sempre acreditei que seria um professor e cursaria uma universidade, como era o desejo da minha querida mãe, (*in memoriam*), que tinha o sonho de ter um filho formado, a que ela chamava de “doutor”.

Dando sequência a minha jornada educacional, fiz vestibular na cidade de Paulo Afonso, na Bahia, juntamente com outros parentes Pankararu, e ingressei no curso de pedagogia, na Faculdade de Teologia (FATER). Quando estávamos no terceiro período, fomos surpreendidos com a notícia de que a Instituição não tinha autorização para ofertar esse curso e tivemos que o abandonar.

Olhando pelo lado positivo, foi um período de muito aprendizado, tendo em vista as discussões sobre a LDBEN, elaboração de projetos pedagógicos, planejamentos e planos de aula, debatidos em sala, além dos conteúdos didático-pedagógicos que eram trabalhados, e por sermos vistos nesses espaços de formação, nas discussões em seminários, podendo mostrar o potencial dos povos indígenas. Depois desse episódio, nós, que fazíamos parte desse grupo de estu-

dantes Pankararu, resolvemos realizar outro vestibular, desta vez na cidade de Belém do São Francisco, em Pernambuco, a 150 km da nossa aldeia.

Na época, eram ofertadas na instituição Autarquia de Ensino Superior do Vale do São Francisco (CESVASF) as licenciaturas em História, Letras, Geografia e Matemática. Ao chegar para me inscrever, optei pela matemática, e, após o resultado, fui aprovado no curso, iniciando os estudos em 2004 e concluindo em 2007. Durante esse período, fizemos movimentos, reivindicamos a bolsa para pagamento da mensalidade junto à FUNAI, que passou a pagar nossas mensalidades junto à CESVASF.

Já a alimentação, o transporte e a hospedagem eram por nossa conta. Estudávamos todas as semanas, de quinta-feira até sábado. Foi um período muito complicado, mas de muita aprendizagem, pois queria mudar minha realidade. Nesse período, prestei concurso para a Prefeitura Municipal de Jatobá, para o cargo de vigilante, e fui aprovado em primeiro lugar, pois precisava garantir uma renda de pelo menos um salário mínimo para ajudar com as despesas da universidade.

Ao assumir o cargo, em 2006, trabalhei em algumas escolas no período noturno, nas avenidas principais de Jatobá, vigiando prédios públicos, e, em 2007, fui trabalhar na portaria do Hospital de Itaparica, em plantões de vinte e quatro horas, e nas noites de pouco movimento, aproveitava para estudar, às vezes, até de madrugada. Mesmo assim, tive muitas dificuldades no curso de matemática, perdi duas disciplinas, mas fiz cursinho de férias, paguei disciplinas e, assim, acompanhei minha turma até o final.

Após a conclusão da licenciatura em 2007, meu colega de curso, Laércio, ficou sabendo de uma Pós-Graduação em Matemática e Estatística pela Universidade Federal de Lavras, em Minas Gerais, e me “intimou” a cursar com ele, pois, ao me falar do curso, já havia pago e realizado minha inscrição. Realizamos essa especialização no ano de 2008, e, embora fosse um curso no formato EAD, tivemos dois encontros presenciais, precisando ficar algumas semanas na cidade de Lavras-MG.

Um episódio importante a se destacar durante esse período foi uma palestra que ministrei a convite do coordenador do curso, ao saber da minha identidade étnica, enquanto Pankararu. Eu fui o primeiro estudante indígena na Pós-Graduação em Matemática e Estatística da Universidade Federal de Lavras, algo inédito, o que despertou curiosidades na população acadêmica.

A minha jornada de vida tinha um propósito, eu sempre acreditei que um dos papéis da educação era transformar e mudar realidades, e com esse pensamento, em 2009, participei do concurso para professor do fundamental I na minha cidade, em Jatobá, no qual fui aprovado. Porém, minha aprovação aconteceu fora das vagas, mas, com a prova de título da especialização, consegui entrar e assumir a sala de aula em 2010, deixando, assim, meu trabalho como vigilante.

No período de 2004 a 2006, fui Coordenador do Programa de Erradicação do Trabalho Infantil (PETI), pela Prefeitura Municipal de Jatobá. De 2009 a 2010, participei do Programa Gestão da Aprendizagem Escolar (GESTAR) II – Matemática, ofertado pela Secretaria de Educação de Pernambuco. Em 2010,

participei da Formação Continuada dos Técnicos e Coordenadores da Educação Escolar Indígena, oferecida pela Secretaria de Educação de Pernambuco. Em 2012, participei do Curso Preparatório para a Pós-Graduação (Pré-Pós), promovido pela Pró-Reitoria da UFPE em parceria com a Fundação Carlos Chagas e Fundação Ford, com carga horária de 150h.

Em 2013, conclui o curso de Formação Inicial e Continuada em “Desenvolvimento Curricular e Educação Intercultural Descolonizante”, com carga horária de 172h, ofertado pelo Instituto Federal de Educação, Ciências e Tecnologia do Sertão Pernambucano, do Campus Floresta. Em 2014, realizei o curso de Gestão Etnoterritorialização de Educação Escolar Indígena na Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), no Campus Agreste, em Caruaru. Entre 2015 e 2016, realizei outra especialização na Temática das Culturas e Histórias dos Povos Indígenas, na Pós-Graduação também ofertada pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), no Campus Agreste, em Caruaru. Entre 2015 e 2016, participei do Encontro do Povos Indígenas na Cidade de Cajamá-SP, representando a Articulação dos Povos e Organizações Indígenas do Nordeste, Minas Gerais e Espírito Santo (APOINME), nas discussões e debates de estratégias para as políticas indígenas, fui eleito conselheiro titular da região Nordeste, no Ministério da Cultural. Atualmente, estou como mestrando pelo Programa de Pós-Graduação em Formação de Professores da Universidade Estadual da Paraíba (UEPB).

Hoje sou professor com contrato temporário pelo Estado de Pernambuco, atuando nas escolas indígenas Pankararu há vinte anos, e estou como professor efetivo do município de Jatobá, há pouco mais de quatorze anos. Também atuei como professor substituto nas disciplinas de Metodologia do ensino de Ciências e Etnomatemática no Curso de Licenciatura Intercultural Indígena na UFPE, no Campus Agreste, em Caruaru, participando também de atividades acadêmicas com prestação de serviços didático-pedagógicos no componente curricular Matemática Básica e no componente Curricular Laboratório Intercultural IV, pela mesma instituição e campus. Atualmente, estou como representante do meu povo na Comissão de Professores Indígena de Pernambuco (COPIPE), e estou como presidente do Conselho de Alimentação Escolar do Estado de Pernambuco. Sou também professor pesquisador e orientador do Programa Saberes Indígenas nas Escolas Indígenas, pelo Instituto Federal de Pernambuco (IFPE), no campus de Petrolina.

Sobre algumas de minhas produções acadêmicas e pedagógicas, destaco a publicação de um capítulo no livro *Memórias e vivências: saberes e fazeres nas escolas Indígenas Pankararu*, lançado pelo Instituto Federal de Pernambuco IFPE, Campus Petrolina, em 2020. A publicação do artigo “As Expressões socioculturais do povo indígena Pankararu no campo disciplinar da etnomatemática” na revista *Contribuciones A Las Ciencias Sociales*, em 2023. Recentemente, participei da elaboração do livro *Serras, Nascentes e Grutas: patrimônios naturais, culturais e identitários do povo indígena Pankararu*, lançado em 2023, também pelo Instituto Federal de Pernambuco (IFPE), Campus Petrolina.

Essas minhas experiências e trajetórias de vida foram e são essenciais para minha formação profissional acadêmica, seja enquanto pesquisador ou enquanto professor na educação básica e na educação escolar indígena.

Desafios da educação indígena e a formação de professores

Nós, povos originários, ainda convivemos com o sentimento de insegurança e medo, pois observamos uma crescente política de Estado ameaçadora, que não reconhece em sua totalidade o processo histórico dos povos indígenas, de uma política que desrespeita e nega direitos conquistados constitucionalmente. Essas ações do Estado tentam nos colocar na situação de integração e/ou homogeneização em um sistema de educação que não reconhece a pluralidade étnica dos povos indígenas do Brasil. Vivemos numa estrutura que ainda nos mata por questões de disputas territoriais e de grilagem de terra, com ações e tentativas de extermínio, de apagamento de nossas lideranças, que defendem e valorizam a manutenção e o reconhecimento dos territórios indígenas.

É importante frisar que nosso território representa mais do que um espaço demarcado de terra, ele representa a vida e a manutenção da existência do nosso povo e da nossa cultura, um legado deixado pelos nossos antepassados que tem como princípio o respeito e a preservação da mãe natureza. A mãe natureza que nos fortalece para enfrentarmos as ameaças dessa sociedade capitalista, que não diferencia o progresso do desenvolvimento tecnológico e sustentável, desconsiderando a preservação do meio ambiente e a manutenção da vida, os cuidados com a mãe natureza e a existência humana.

Nesse sentido, como educador indígena, consciente do papel de cada um e do compromisso que assumimos com nossos estudantes, tenho certeza que nossos(as) professores(as) necessitam de uma formação que reflita sobre os direitos humanos, em que os povos indígenas sejam reconhecidos nas suas sociodiversidades. Nesse sentido, o que desejamos é que o currículo intercultural seja de fato transformador, para melhoria na condução da gestão escolar, nas práticas pedagógicas, na confecção de materiais didáticos específicos, bem como na busca de novas oportunidades para a construção de ferramentas. Esse pensamento, seguido de mudanças de atitudes, garantirá novos caminhos na busca pelo atendimento com qualidade à Educação Específica, Diferenciada e Intercultural, respeitando a organização social do Povo Pankararu.

Como professor Pankararu, formado em matemática, sei das consequências e das dificuldades que nós enfrentamos em nossas práticas pedagógicas. Somos vítimas do processo de formação oferecido pelas instituições de ensino, um modelo de formação que não habilita em sua totalidade um educador para atuar em sala de aula, na sua plenitude, que de fato contemple a diversidade e especificidade local.

Geralmente, não há uma reflexão crítica em relação às metodologias aplicadas, e, assim, se negligencia os processos históricos dos povos indígenas, não se reconhece os conhecimentos construídos a partir das experiências dos *mais velhos*, deixadas

pelos nossos antepassados. Quero dizer, o não reconhecimento dessas experiências que trago de sala de aula, como também de coordenador na educação escolar indígena, nos movimentos e nas lutas através da Comissão de Professores do Estado de Pernambuco, para o embate sobre as questões políticas de educação escolar indígena. Para os Povos Indígenas de Pernambuco, em que os embates e desafios são constantes, ainda há muito o que desbravar e romper na luta contra esse modelo eurocêntrico de educação, onde a colonialidade do saber prevalece imperando.

Os processos de formação para os professores, em nosso país, não acompanham as necessidades de investimento para melhoria efetiva na formação dos professores, não acompanham as mudanças nem os avanços para um novo resultado no processo de ensino-aprendizagem. Para nós, povos indígenas, esse processo de formação parece mais distante, não temos um currículo intercultural aprovado pelo Estado de Pernambuco, a categoria de professor indígena ainda não foi aprovada, consequentemente, as políticas de governo não apresentam um olhar específico para esse público. Por conseguinte, também não há investimento, assim como poucas instituições têm um olhar sensível para com a educação escolar indígena.

Nesse contexto, ainda predomina uma prática de formação docente descontextualizada, em que não se reconhece a pluralidade dos povos indígenas conforme nossas vivências em comunidade e nos centros escolares, buscando aproximar a escola a partir das situações-problema, respeitando as experiências dos professores (Imbernón, 2009).

Tratando da necessidade de mais investimentos na formação de professores, percebe-se uma ausência de aproximação das práticas pedagógicas com nossas práticas culturais trabalhadas no cotidiano do território Pankararu. É crucial o processo de autoformação, o trabalho a partir das rodas de conversas com os *mais velhos*, e a comunicação numa perspectiva de gerar conhecimentos através das práticas do próprio professor.

Temos grandes desafios para a educação escolar indígena, podemos citar vários aspectos, como as ações pedagógicas oferecidas para formação de professores, que não condizem com a realidade dos nossos professores, cujas teorias aparecem de maneira descontextualizada e não reconhecem as escolas como espaços de conhecimento, de múltiplos saberes.

É necessário, portanto, compreender as vozes plurais dos povos indígenas, que estão cada vez mais distantes dos problemas da escola, com práticas uniformes que não inovam as metodologias aplicadas no chão das escolas. Por outro lado, se faz necessária uma reestruturação moral, a partir de mudanças e posturas de políticas de educação, que possam ser revistas, como o processo de formação para os professores indígenas, através de instituições que apresentem metodologias relacionadas com as práticas culturais. Contemplando as relações dos professores nas suas memórias e experiências, valorizando as especificidades dos docentes e estudantes indígenas, assim como seus processos atitudinais, inovando métodos diferenciados, que atendam à educação específica, diferenciada, intercultural e bilíngue dos povos indígenas.

Tratando-se do atendimento de uma educação de qualidade, o Estado de Pernambuco ainda não garante, de maneira satisfatória, uma educação emancipatória para os povos indígenas, podemos destacar a falta de um currículo intercultural, a não aprovação do projeto da categoria de professor indígena, a falta de construção de escolas e de uma política específica de transporte escolar.

Voltando ao ponto em questão aqui, como professor, coordenador das escolas indígenas Pankararu, tenho me preocupado com a formação dos nossos educadores, visto que os mesmos vieram de um sistema de formação que não atende aos anseios da nossa comunidade. Não tiveram uma formação pautada nos direitos humanos, a partir de um currículo intercultural que considerasse as memórias, as vivências dos nossos estudantes a partir do território.

Minhas experiências na docência são pautadas na minha história de vida, a partir da minha trajetória como educador, nas narrativas que cresci ouvindo dos *mais velhos*, nos fatos históricos contados pelo meu pai, nas participações nos movimentos junto a meu povo e aos povos indígenas de Pernambuco, assim como nas reivindicações pelas políticas sociais, através dos embates nas três esferas governamentais.

É nessa perspectiva que o papel do educador indígena se afirma nas narrativas, nas linguagens históricas repassadas pelos nossos antepassados, valorizando a linguagem oral dos nossos *mais velhos* e das lideranças para a garantia da preservação e reafirmação desses conhecimentos, que se manifestam a partir da nossa evolução como professores. Na maioria das vezes, essas narrativas não são consideradas oficialmente para o modelo de educação eurocêntrico e temos que ocupar espaços para que essas narrativas tenham suas validações como saberes científicos, por serem referendadas pela própria prática dos docentes. Segundo Benjamin (1994), a narração constitui um instrumento para o resgate da linguagem, que traduz a experiência compartilhada por um grupo.

Nessa perspectiva das vivências e experiências, como educador Pankararu e representante do meu povo na Comissão de Professores Indígena de Pernambuco, destaco a importância de relacionar as experiências com a formação de professores. Esse caminho é árduo, porém necessário para que possamos avançar no processo de uma educação significativa, que atenda aos anseios da educação escolar indígena Pankararu.

Quer seja na coletividade, quer os ensinamentos dos nossos ancestrais sejam trabalhados pelos nossos *mais velhos*, mesmo que de forma oral, é preciso que essa educação perpassasse pelas práticas socioculturais no cotidiano do território Pankararu. E, assim, reafirmar a garantia do território, também reconhecer um país pluriétnico, onde as práticas socioculturais e econômicas de um povo/nção precisam desse reconhecimento, da valorização, do empoderamento do(a) professor(a) Pankararu para trabalhar os saberes/conhecimentos no sentido de fortalecer os movimentos, as lutas, destacando a importância do território para os povos indígenas nos constantes desafios contra a resistência do Estado brasileiro, que reforça a negação de direitos da terra aos povos indígenas.

Considerações finais

Considerando as narrativas das minhas experiências coletivas e individuais de história de vida, é evidente que as memórias educativas, ligadas à ancestralidade, nos permitem potencializar outras formas de ver a educação indígena. As experiências que carregamos nos possibilitam rever nossas atitudes, posturas e ações no sentido de desenvolver novas metodologias e práticas que aproximem as situações-problema das escolas, conforme a realidade da comunidade.

Observar os desafios dos acontecimentos nos territórios como um processo de mudanças e avanços, na nossa vida e na vida dos estudantes, como esses acontecimentos podem fazer sentido a partir do chão das escolas, na comunidade e nas vivências, aproveitando os espaços de conhecimentos, os múltiplos saberes, do ouvir essas vozes plurais ecoadas no território, nos parece ser um caminho possível para a transformação dessa realidade.

Nós, professores indígenas, compreendemos que o processo de ensino-aprendizagem em relação aos saberes e conhecimentos também acontece e é construído a partir das vivências no cotidiano da aldeia. Nessa perspectiva, o relato de experiência nos permite um diálogo direto entre o passado e o presente, possibilitando práticas pedagógicas inovadoras que ressignifiquem nossas posturas atitudinais, e, assim, contemplando e potencializando os conhecimentos, saberes e fazeres ancestrais em nossas ações. Dessa forma, a construção de conhecimento acontece a partir da própria experiência de vida e da prática do professor na educação escolar indígena Pankararu, um processo de autoformação contínua nesses e entre esses espaços.

Referências

- BENJAMIN, Walter. **Magia e técnica, arte e política**. São Paulo: Brasiliense, 1994.
- BRAGANÇA, Inês Ferreira de Souza. Fragmentos autobiográficos: memória e formação contínua de professores. **Revista Contexto & Educação**, v. 16, n. 63, p. 107-118, 2001. Disponível em: <https://www.revistas.unijui.edu.br/index.php/contextoeducacao/article/view/1201>. Acesso em: 10 maio 2024.
- IMBERNÓN, Francisco. **Formação permanente do professorado: novas tendências**. São Paulo: Cortez Editora, 2009.
- LE GOFF, Jacques. **História e Memória**. Campinas, SP: UNICAMP, 1990.

NAS ENTRELINHAS DA LITERATURA, INCLUSÃO EDUCATIVA NAS REFLEXÕES DE GÊNERO E DIVERSIDADE

Herton Renato de Albuquerque Silva

Patrícia Cristina de Aragão

A literatura tem um papel fundamental para a desconstrução de uma educação sexista, colonial e machista, e fazer da leitura literária diversa uma prática cotidiana, realizada de forma plural, mediada por profissionais do ensino significa potencializar o indivíduo em busca de uma educação no rompimento dos preconceitos. Além do mais, sabemos que há textos literários cuja recepção pode nos ajudar com questões da diversidade e da equidade de gênero.

Assim, quando os livros literários tratam de temáticas tão existentes, como também tão silenciadas dentro dos espaços escolares, passamos a compreender que existem formas constitutivas de discutir, nas entrelinhas, tais problemáticas. Por isso, para construir uma educação que promova uma intra e interculturalidade, as diferenças têm que estar em pauta, e o espaço da mediação da leitura literária se torna um ponto-chave, uma direção para desencadear diferentes interlocuções, múltiplos diálogos e fazer emergir a dimensão da diversidade.

Nessa perspectiva, a construção de saberes, por meio da leitura literária, é uma chama viva repleta de possibilidades inimagináveis, que podem desconstruir olhares preconceituosos e estereotipados, dentro de uma educação com base colonial, misógina, que regula corpos e gênero.

A escola é um espaço privilegiado, cercado de visões múltiplas, de diversidade social, de gênero, raça, religião, culturas etc. Local esse de discussões onde o indivíduo se reconhece no seu espaço social. Portanto, cada professor/a tem essa função de enxergar a carência no que tange às relações de diferenças, de fragmentar padrões edificadas e desligar-se de tabus que estejam inseridos no espaço escolar. Nessa propositura, é inevitável pensar e afirmar que gênero é uma questão de educação, pois desde a primeira infância, nas escolas, as crianças são posicionadas às brincadeiras e situações que não as incluem, privilegiando um gênero em detrimento de outro, perpetuando uma visão de “coisas de meninos” e “coisas de meninas”. Dentro dos espaços escolares que observo ao longo de dez anos de docência, nas séries iniciais (Infantil II até o quinto ano, do Fundamental I), é notória a separação do que os meninos podem e devem fazer, e do que as meninas podem e devem fazer, desde o sentar, (mesinhas para meninos e mesinhas para meninas, com cores diferenciadas), brinquedos, jogos e brincadeiras distintas, filas de meninos e filas de meninas, atividade de educação física com “padrões” masculinos e femininos, escolha de desenhos e pinturas para sexos diferentes, como cores para pinturas de forma oposta, parabém como

a escolha e utilização, por professores e gestores, de livros “paradidáticos” com teor masculino e teor feminino escolhido. Portanto, é importante que os/as educadores/as tenham uma postura acolhedora, perceptiva, e um olhar crítico, para construirmos uma educação para a sensibilidade, capaz de olhar, compreender e entender as singularidades e subjetividade de cada indivíduo. De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais (2001),

[...] faz-se necessário estatizar essas abordagens na escola, em família no intuito de argumentar paradigmas estabelecidos pela sociedade e pela cultura apontados para homens e mulheres, no sentido de desconstruir regras apontadas ainda como medidas inalteráveis. Baseando-se assim, o educador(a) carece de assuntar as questões de gênero refletindo para estimular a consciência de seus/suas alunos/alunas em relação as conveniências direcionadas à meninos/meninas, conscientizando-os da versatilidade do ser humano quer dizer, apontando para a imensa diversidade dos jeitos de ser. (Brasil, 2001, p. 145).

Tendo essa percepção de formar um sujeito crítico, participativo e expansivo, consciente das desigualdades de gênero, o/a educador/a precisa refinar suas metodologias e práticas nos âmbitos escolares no sentido de encandear uma educação não discriminatória, sem desfazer alteridades e respeitando as diversidades, sejam elas sociais, étnicas ou de gênero.

As discussões e lutas acerca da busca por igualdade e respeito às diferenças têm sido constantes em vários setores de nossa sociedade, entre eles, e talvez o mais importante, no ambiente escolar, que tem uma função essencial, pois trata-se de um espaço democrático, que deve levantar questões sociais e possibilitar o desenvolvimento do pensamento crítico, devendo ser visto como o lugar das mudanças, das diferenças de classes, raças, gêneros dentre outros. Para Brandão (1993, p. 33), a educação tem vários sentidos e perpassa pelo modo de vida e até pelos ensinamentos que são dados nas escolas.

A educação é, como outras, uma fração do modo de vida dos grupos sociais que a criam e recriam, entre tantas outras invenções de sua cultura, em sua sociedade. Formas de educação que produzem e praticam, para que elas reproduzam, entre todos os que ensinam aprendem, o saber que atravessa as palavras da tribo, os códigos sociais de conduta, as regras do trabalho, os segredos da arte ou da religião, do artesanato ou da tecnologia que qualquer povo precisa para reinventar, todos os dias, a vida do grupo e a de cada um de seus sujeitos, através de trocas sem fim com a natureza e entre os homens, trocas que existem dentro do mundo social onde a própria educação habita, e desde onde ajuda a explicar – às vezes a ocultar, às vezes a inculcar – de geração em geração, a necessidade da existência de sua ordem.

É a partir do acesso a uma educação plural que os indivíduos socializam seus saberes e suas crenças, mas é, também, através dela que podemos (des)construir e ressignificar novos princípios. Diante do fato de atuar na instituição escolar, podemos perceber que essas estruturas estão mais enraizadas em valores que são refor-

çados dentro da sala de aula, que são induzidos “naturalmente” colocando sempre uma disparidade entre homens e mulheres, o que as deixa sempre em lugares subalternos, garantindo e reproduzindo uma sociedade predominantemente patriarcal. E isso se faz por meio de valores, costumes, crenças, hábitos, comportamentos, regras e ensinamentos que fortalecem a dominação masculina. Assim, na presença dessas inquietações sobre o papel da escola e da educação na construção dessas desigualdades entre os gêneros, buscaremos entender como são reproduzidas essas práticas e se esses profissionais desconstróem o sexismo e o binarismo presentes nas estruturas sociais e que são reproduzidos no ambiente escolar, refletindo sobre os usos da literatura para romper com esses estereótipos.

Para entendermos as discussões de gênero, buscamos nos fundamentar em autoras como Louro (1997) e Scott (1998), que se debruçam sobre essa temática. Para elas, a ideia de gênero é uma construção social que está intrinsecamente relacionada àquilo que a sociedade considera como o papel social/cultural mais adequado para homens e mulheres, sendo, portanto, as noções de masculinidade e feminilidade constructos sociais. Gênero é um elemento constitutivo das relações sociais, baseadas nas diferenças percebidas entre os sexos e mais, o gênero é uma forma primeira de dar significado às relações de poder” (Scott, 1994, p. 13).

Partindo da compreensão da autora, podemos proferir que o termo “gênero” certamente é entendido como algo vinculado aos diversos segmentos, como o social, o cultural e o político, construídos historicamente. Assim, dentro da visão e da consciência de que a escola e os profissionais que nela atuam têm relação direta em relação ao trabalho direcionado aos direitos humanos visando uma educação para a diversidade, para ampliar os horizontes, temos que pensar em uma reflexão sobre igualdade. Não somos iguais, mas podemos lutar por situações de equidade, valores e tratamentos semelhantes e sem discriminação ou distinção de gênero e sexo. No espaço escolar, para alcançar tal finalidade, podemos utilizar de metodologias que facilitem a caminhada e o processo, desde a educação infantil até as séries finais da educação básica.

As discriminações de gênero e de orientação sexual são dilemas que, para serem resolvidos, precisam ser desconstruídos e desnaturalizados, visto que, muitas vezes, essas questões são reforçadas, por não haver uma formação comprometida com o tratamento dessas diferenças em sala de aula. Com isso, sabemos que esse processo de desnaturalização passa, necessariamente, pela informação séria, que possa instrumentalizar professores/as e outros setores das unidades de ensino no desenvolvimento de projetos voltados ao respeito às pluralidades, característica fundamental da escola e necessária ao enfrentamento de todo tipo de preconceito que se insinua nas falas e atitudes das pessoas no espaço escolar.

Portanto, é importante compreendermos que o uso da literatura, como ferramenta, pode contribuir de forma significativa, bem como a obra literária, como fruto das relações dinâmicas entre o público leitor, uma vez que, por meio de suas produções, o escritor mostra sentimentos e concepções de mundo, com uma pluralidade e temas diversos, fazendo com que seu/sua leitor/a (criança ou

adulto/a) reflita e mude de posição diante da realidade ali representada, e, até mesmo, contribuindo no processo de transformação social.

Ampliar a capacidade imaginativa por meio dos livros é fundamental para que os/as alunos/as possam mergulhar em outros espaços. Pensando nisso, este artigo enfatiza a utilização do livro *Tudo por você*, de Georgina Martins, o qual retrata, de maneira lúdica, como um personagem gay (Rafael) enfrenta a violência do *bullying* junto de um amigo (Pedro), mostrando as aventuras e desventuras, quando ambos se veem obrigados a lidar com esse problema.

Dessa maneira, o/a profissional com o olhar sensível às subjetividades encontradas em sua sala de aula, com suas mediações, precisa estar (cons)ciente de sua capacidade de interferir no processo de aprendizagem, pois é ele/a que irá transpor as crianças, a partir das histórias contadas ou narradas, para caminhos ou modos que as tornem alunos/as livres de preconceitos, com respeito às diferenças, além de ser um material aliado a encorajar ou influenciar nossos/as alunos/as ao gosto ou hábito de leitura literária.

Para tal, devo, no percurso, recorrer diretamente à própria literatura infantil e juvenil, analisando como esta pode promover discussões sobre as relações de gênero, contribuindo para a quebra de paradigmas e desconstrução de estereótipos. Compreendida desse modo, a literatura, dentre muitas finalidades pedagógicas e metodológicas, com efeito, sempre foi uma forte expressão libertária e libertadora dos anseios de nossas crianças e jovens.

Para tal, suscito algumas questões norteadoras, dentre as quais destaco a discussão sobre gênero em sala de aula: como usar das entrelinhas? Nesse sentido, é preciso perceber que o/a educador/a tem a função de enxergar a carência, seja de forma minuciosa, seja de forma objetiva, de fragmentar padrões edificados e desligar-se de tabus que são ramificados dentro do espaço escolar. Esse processo pode ser iniciado com a inserção da literatura infantil para a discussão de gênero na escola, pois essa literatura apresenta características inerentes que estimulam a imaginação e a criatividade, propiciando debates e discussões, pelos quais se pode aprender novos conceitos e produzir projetos, inclusive novos olhares.

Sendo assim, a literatura apresenta-se como um importante e grande instrumento pedagógico a ser utilizado por professores/as, nas diversas modalidades, prevendo a desconstrução de preconceitos quanto ao que pensamos sobre meninos e meninas, desarticulando estereótipos sexistas.

A discussão sobre gênero em sala de aula: como usar das entrelinhas?

Para nos referirmos à questão de gênero, iniciamos explicando sobre a discussão e o conceito de gênero, para então seguirmos com a nossa reflexão sobre o papel da escola/professor/a nessa construção. Sabendo que as relações de gênero se referem às relações sociais de poder entre homens e mulheres, em que cada um/a tem seu papel que será determinado pelas diferenças sexuais. Para Louro (1997, p. 77),

Gênero refere-se a modo como as diferenças sexuais são compreendidas numa sociedade, num determinado grupo, em determinado contexto. Isso quer dizer que não é propriamente a diferença sexual de homens e mulheres- que delimita as questões de gênero, e sim as maneiras como ela é representada na cultura através do modo de falar, pensar ou agir sobre o assunto.

O discurso da diferença entre homens e mulheres, meninos e meninas não se fixa na questão biológica, e sim na questão social, cultural. Não significando que as características biológicas do sexo sejam negadas, pois a valorização e a desvalorização do ser humano com bases nessas diferenças sexuais são socialmente constituídas, também em relação às diferenças biológicas. Assim, pontua Felipe (2004, p. 33 *apud* Bíscaro, 2009, p. 32):

O conceito de gênero está relacionado fundamentalmente aos significados que são atribuídos a ambos os sexos em diferentes sociedades. Homens e mulheres, meninos e meninas constituem-se mergulhados nas instâncias sociais em um processo de caráter dinâmico e contínuo. Questões como sexualidade, geração, classe, raça, etnia, religião também estão imbricadas na construção das relações de gênero.

Essas diferenças são criadas nas crianças aos poucos, e por diversos mecanismos que envolvem suas interações com os adultos, com outras crianças, com a mídia, a televisão, a escola, entre outros. Cabendo aí as demarcações que devem ser seguidas pelos meninos e pelas meninas. Dessa maneira, as relações influenciam nas elaborações que as crianças fazem sobre si, contribuindo para compor sua identidade de gênero. Como relata Meyer (2005, p. 17),

O conceito de gênero enfatiza a pluralidade e conflitualidade dos processos pelos quais a cultura constrói e distingue corpos e sujeitos femininos masculinos, torna se necessário admitir que isso se expressa pela articulação de gênero com outras marcas sociais, tais como classe, raça, etnia, sexualidade, geração, religião, nacionalidade.

É dessa forma que, durante o desenvolvimento, as crianças vão ouvindo e absorvendo em casa o que homem pode e deve fazer, e o que a mulher não pode e nem deve fazer. Diante de tais circunstâncias da vida, somos moldados por uma cultura excludente e dominadora sobre o gênero feminino.

A prática do sexismo, embora pareça algo que não mereça tanta atenção, se encontra presente no cotidiano da educação através de algumas ações, seja por meio da linguagem, nos livros, nos gestos, e, de maneira muito singular, acaba por distanciar meninas e meninos, reforçando o binarismo e as diferenças, favorecendo a desigualdade entre os gêneros. Por essas e tantas outras questões, podem ser pontuadas inúmeras dificuldades e resistências quanto à sua superação juntamente com a visão androcêntrica, que está muito presente nos dias atuais, principalmente no espaço educacional, fazendo com que preconceitos referentes aos gêneros obtenham força a cada dia.

Moreno (1999, p. 23) traz uma discussão sobre o androcentrismo e argumen-

ta sobre a força que essa prática ainda possui:

O androcentrismo consiste em considerar o ser humano do sexo masculino como o centro do universo, como a medida de todas as coisas, como o único observador válido de tudo o que ocorre em nosso mundo, como o único capaz de ditar leis, de impor a justiça, de governar o mundo.

Através desse mecanismo, são legitimadas as diferenças de gênero de forma natural e imperceptível, a sociedade em si contribui, de modo constante, na construção dessas diferenças e no reforço desses estereótipos que acabam distanciando meninos e meninas. Conforme nos dizem Finco & Vianna (2009),

Esse conjunto de expectativas e práticas faz com que a criança pequena transgrida as fronteiras de gênero, seja acompanhada e investigada profundamente de forma individual, tornando-se um 'caso'. Cria-se um sistema comparativo que estabelece informações que comporão as bases para o estabelecimento das normas (p. 5).

O/A professor/a exerce um importante papel na transmissão desses valores, podendo ou não aproximar os/as alunos/as de reflexões sobre essas normas estabelecidas, como também reforçar essas distinções, produzindo expectativas diferentes. É através dos nossos discursos, da utilização de metodologias, da percepção dos/as professores/as sobre a inserção dessas discussões em sala de aula, que são mobilizadas novas formas curriculares e a possibilidade de pensar ações que movimentem olhares para um debate acerca da temática, mesmo que de maneira muito minuciosa, cautelosa. As atitudes dos/as professores/as são compostas por várias estratégias no exercício da profissão docente. Em pesquisas acerca dessas discussões, foram reconhecidos pouco empenho e desempenho da docência e da gestão escolar em trabalhar gênero, às vezes, as ações voluntárias acontecem por limitação de um pequeno quadro de professores/as, quando assim, o discurso chega em sala de aula através de queixas dos/as próprios/as alunos/as, com a temática *bullying*, momento em que se abre um pequeno diálogo, muito superficial, tratando apenas daquele acontecido. No mais, silencia-se aquele debate, e voltamos à rotina do dia a dia.

Para tais propostas, é relevante trazer para esse cenário a discussão acerca da pedagogia decolonial, uma proposta que se embasa numa postura de enfrentamento das desigualdades de gênero, sociais, étnicos-raciais, culturais, religiosas, dentre outras, sendo uma quebra dos paradigmas impostos por uma sociedade dominante que tem a intenção de silenciar as classes mais vulneráveis. A educação decolonial surge como uma oportunidade de formar estudantes dentro do contexto crítico-reflexivo, que lutem por seus direitos, resistindo às opressões sociais patriarcal, educando nossas crianças e jovens para que tenham pensamentos e condutas em prol da igualdade de gênero, da valorização, do respeito às diversidades e de sua autonomia como cidadão/ã.

Para Mignolo (2008), é preciso aprender a desaprender, desconstruir ensinamentos que nos foram dados, baseados na herança colonial e que ainda é tão

forte no processo de ensino e aprendizagem. É, portanto, uma resposta aos pensamentos construídos em torno de uma ciência eurocêntrica (Silva, 2020). Dessa maneira, tendo a escola como um dos primeiros espaços de socialização, fora da família, precisamos urgentemente realizar trocas sociais, culturais, políticas, sem estigmas, estereótipos e preconceitos. Sendo necessário ressignificar nossas práticas, para atender às diferenças, com um currículo não sexista e plural. Segundo Fuly (2022), é fundamental que se reconheçam os processos segregadores e excludentes que formataram os sistemas político e educacional e suas formas de legitimação de conhecimentos e epistemologias, de forma a resgatarmos e legitimarmos outras formas de educação.

Literatura infantil na discussão de Gênero na escola

A temática de gênero é alvo de diversos debates, mais precisamente nos últimos anos, no cenário político brasileiro, o termo guarda-chuva presente no vocabulário do ex-presidente Bolsonaro, ao longo de seus quatro anos de governo, era a “ideologia de gênero”, que passou a aglutinar pautas moralistas mobilizadas pelo bolsonarismo a fim de garantir a fidelidade de uma base eleitoral. Tratando-se de uma discussão relativamente nova, muitos/as educadores/as ainda ficam indecisos/as sobre qual o melhor caminho para iniciar essa discussão.

Por isso, muitos/as procuram não tocar no assunto, e acham que esse é um assunto para se debater em família. Como já mencionado, sobre essas questões, os assuntos surgem, na grande maioria das vezes, após o recreio, momento de intervalo em que as crianças se juntam para brincar. Na volta às suas respectivas salas de aula, a criança chega com um mundo de informações dos acontecidos durante esse tempo. Daí surgem vários métodos de se corrigir os atos, na maioria dos casos, o/a aluno/a é levado/a à direção, onde fica sem aquele momento, para o grande debate, e, no mais, o que pode acontecer é ele/a ser “punido/a” ficando privado de ir ao recreio no dia seguinte e perder a aula em que o/a professor/a a temática, que talvez seria mais importante justamente para o/a aluno/a ausente.

Para esse debate, a literatura infanto-juvenil pode ser um rico recurso didático, pois estimula a criticidade dos/as alunos/as, e já está inserida dentro das escolas. Por meio dela, é possível apresentar outras maneiras de ver e compreender, com outro olhar, as questões da diversidade de gênero.

Argüello (2005) nos ensina que “para analisarmos a constituição de gênero nas crianças é oportuno pensar nos diferentes significados que são atribuídos culturalmente às identidades de gênero na infância” (p. 33). Para tanto, como exemplo, trago mais uma vez o livro *Tudo por você*, de Georgina Martins, que apresenta um personagem do sexo masculino que, por ser um garoto gay, sensível e educado, sofre agressões físicas na escola e *bullying* desde muito pequeno, situações que fizeram com que a autora sentisse necessidade de problematizar as questões de gênero na escola através do seu livro.

Argüello (2005) relata como a literatura infanto-juvenil é um importante

recurso para iniciar o debate entre as crianças, principalmente no que se refere às questões de gênero. A autora nos ensina que a literatura, quando utilizada pelos/as professores/as e dialogada com as crianças, acaba por problematizar as relações de gênero através dos/as alunos/as. Ela ainda nos alerta que

A literatura é uma das diversas roupagens que vestem as práticas pelas quais os sujeitos são interpelados, é o discurso e ao mesmo tempo é criatura do discurso, exercendo uma função reguladora pelas representações nela existentes, sendo ao mesmo tempo regulada pelos discursos que se pretendem hegemônicos (Argüello, 2005, p. 76).

São vários os recursos que os/as educadores/as podemos utilizar para ressaltar a valiosa e importante discussão acerca de gênero, ao invés de reforçar e silenciar, propagando uma educação intolerante, sem respeito, reverberando o ódio e o preconceito. Trazer à tona a temática, inserir no currículo, em planos de aula, e trazer metodologias ativas, que sejam presentes no cotidiano escolar são, também, maneiras para se começar a enfrentar a problemática. Como afirma Fuly (2022, p. 38),

Sustenta-se um projeto educacional que se oponha à colonialidade. Colonialidade essa que, ao perpassar o tempo, o espaço e as existências, revela-se aos sujeitos e grupos sociais de diferentes formas, provocando traumas, estabelecendo violências nos mais variados campos da vida e promovendo, acima de tudo, a desesperança do ser.

A colonização provocou, e ainda provoca, o desaparecimento dos seres subalternizados, inclusive dentro dos nossos livros didáticos, que, na quase totalidade, só trazem heróis e heroínas brancas, europeias, resquícios que ainda encontramos dentro da nossa literatura. Se pararmos para realizar pesquisas dentro do nosso acervo literário, iremos encontrar com maior facilidade histórias contadas de forma colonizadora, eurocêntrica. Já, se nos adentrarmos em pesquisas de literaturas que tenham protagonistas negros, indígenas ou gays, dificilmente serão encontrados. Assim, o processo de descolonização deve ser um ato revolucionário e político e de compromisso com a educação como prática de transformação social.

A literatura possui características intrínsecas que estimulam a imaginação e que propiciam iniciar discussões, aprender novos conceitos, desconstruir nomenclaturas e estereótipos, tornando-se um importante instrumento metodológico a ser utilizado por professores e professoras, nas diversas modalidades, prevendo a desconstrução de preconceitos quanto ao que pensamos sobre meninos e meninas, desarticulando estereótipos sexistas. Escolher o livro ideal é uma tarefa difícil, pois, para cada assunto e público, tem-se uma infinidade de livros a serem analisados antes mesmo de escolhidos. É preciso estar atento a questões que envolvem o vocabulário e as expressões, sejam elas visuais ou orais, presentes no livro e que demandam observação minuciosa. O/A professor/a precisa estar atento/a para retirar de seu repertório literário obras que perpetuem tais preconceitos e enalteçam os ideais colonizadores, especificamente o sexismo, o racismo e o machismo. As menções compartilhadas acima nos fazem questionar: “O que as crianças entendem sobre o que é ser menino/

homem e ser menina/mulher?”. “Como a literatura infanto-juvenil pode promover o debate, e porventura, desconstruir estereótipos sexistas/machistas?”.

Diante dos pressupostos, de antemão, é necessário compreender que a cultura dominante acaba por naturalizar tais questionamentos, e, por estar dentro do espaço escolar, tudo se torna muito oculto, a invisibilidade se apresenta de forma muito direta, cabe aos/às protagonistas educacionais re(construir) uma nova história, buscando um processo para uma educação emancipatória, estimulando sujeitos pensantes e críticos, plurais e singulares ao mesmo tempo, diversos, sem medo de viver com as possíveis diferenças.

Considerações finais

Diante das observações realizadas na instituição, (escola de rede privada) percebe-se como as práticas do uso de leitura excludente estão presentes e, ao mesmo tempo, são “despercebidas” e ignoradas. A prática da leitura pode até estar presente dentro do espaço educacional, em projetos, planos de aula, mostras pedagógicas, dentre outros. Porém, o uso dos “mesmos” livros continua sendo corriqueiro, são esses que estereotipam, marginalizam, reforçam a cultura machista, homofóbica, sexista e colonial.

A falta de formação e de “informação” trazem, como resultados, uma educação que exclui e padroniza os corpos. A superação desse estado será possível a partir das teorias que propõem a igualdade, principalmente com enfoque na pedagogia decolonial, expondo estratégias e práticas docentes emancipadoras, que libertem, visibilizando os sujeitos que por muito tempo foram subalternizados, buscando, através da literatura, leituras que desconstruam essa visão estereotipada dos sujeitos, refletindo sobre a prática de ensino para, assim, superá-la.

Assim, se faz necessário a todo processo educativo a valorização das diferenças, e, nesse sentido, a arte e a literatura nos fornecem ferramentas para que ocorra essa “naturalização” e apresentação da temática existente em meio a nossa sociedade. É possível observar que a filosofia da escola, em grande parte influenciada por aspectos religiosos, possui uma parcela de responsabilidade nessa criação estereotipada em relação ao gênero da criança, construindo, assim, valores excludentes, que sutilmente vão sendo enraizados pelo resto de toda a vida dos/as nossos/as alunos/as.

Diante de tais respostas, nota-se que a experiência pedagógica, materializada através do diálogo com a literatura, permite a construção de vivências e a produção de conhecimentos que têm como ponto essencial o compartilhamento de experiências e entendimentos sobre a discussão de gênero. Com isso posto, os resultados apontam a literatura como espaço humanizador, capaz de favorecer a sensibilização dos sujeitos e a ampliação dos horizontes de expectativas dos/as estudantes.

Referências

- ARGÜELLO, Zandra Elisa Arguello. **Dialogando com as crianças sobre gênero através da literatura infantil**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 193 p. 2005. Disponível em: <https://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/6961/000537801.pdf?sequence=1>. Acesso em: 17 jul. 2016.
- BELTRÃO, K. I.; ALVES, J. E. D. A reversão do hiato de gênero na educação brasileira no século XX. In: Encontro Nacional de Estudos Populacionais, 14, Caxambu, 2004. **Anais...** Belo Horizonte: Abep, 2004.
- BÍSCARO, Claudia Regina Renda. **A construção das identidades de gênero na educação infantil**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Católica Dom Bosco. Campo Grande, 123 p. 2009. Disponível em: <https://site.ucdb.br/public/md-dissertacoes/8069-a-construcao-das-identidades-de-genero-na-educacao-infantil.pdf>. Acesso em: 10 jul. 2016
- BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/ SEF, 1998.
- BRASIL. Ministério da educação e do desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: apresentação dos temas transversais: ética**. 3. ed. Brasília: MEC/SEF, 2001.
- FELIPE, Jane; BELLO, Alexandre Toaldo. **Construção de comportamentos homofóbicos no cotidiano da educação infantil**. Brasília: Unesco, 2009.
- FULY, Tatiana. **Que história você quer contar? Caminhos para uma educação decolonial**. 1. ed. Curitiba: Appris, 2022.
- JUNQUEIRA, Rogério Diniz. **Diversidade Sexual na Educação: problematização sobre homofobia nas escolas**. 1 ed. Brasília: Unesco, 2009.
- LOURO, Guacira Lopes (Org.). **O corpo educado: pedagogias da sexualidade**. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.
- LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade, educação: uma perspectiva pós-estruturalista**. 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.
- MEYER, Dagmar Estermann. **Corpo, violência e Educação: uma abordagem de gênero**. Brasília: Unesco, 2009.
- MIGNOLO, W. D. Colonialidade: o lado mais escuro da modernidade. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, v. 32, n. 94, p. 1-18, jun. 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbcsoc/a/nKwQNPrx5Zr3yrMjh7tCZVk/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 10 abr. 2024.
- MORENO, Montserrat. **Como se ensina a ser menina: o sexismo na escola**. São Paulo: Moderna; Editora da Unicamp, 1999.

A PRÁTICA DE LEITURA LITERÁRIA NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: CONSIDERAÇÕES DE UMA PESQUISA EM DESENVOLVIMENTO

Josefa Adriana Gregório de Souza

Marcelo Medeiros da Silva

O presente artigo configura-se como uma reflexão inicial acerca da prática de leitura na Educação de Jovens e Adultos (EJA) e é decorrente de uma pesquisa em desenvolvimento no Programa de Pós-Graduação em Formação de Professores, na área de Linguagens, Culturas e Formação Docente. A referida pesquisa insere-se, portanto, em um campo de investigação já consolidado em nosso país que tem fomentado, desde a década de 80 do século passado, um conjunto de pesquisas voltadas para a reflexão sobre a prática de leitura e a formação de leitores na educação básica, com o intuito não apenas de diagnosticar como vem se constituindo esse processo de formação de leitores e quais as prática de leitura que ocorrem no interior da escola, mas também refletir sobre as metodologias utilizadas pelos docentes e as implicações que os procedimentos didáticos e metodológicos têm na formação de leitores ao longo do ensino básico em nosso país.

Foi a partir da década de 1980 que contribuições das teorias linguísticas começaram a ser inseridas, de certo modo, nas aulas de língua portuguesa no intuito de ressignificar o ensino de língua materna a fim de que ele pudesse atender às demandas da sociedade daquela época em conformidade com o perfil de sujeito que aquela mesma sociedade exigia. Nesse sentido, Bentes (2012) diz que os estudos linguísticos trouxeram perspectivas e métodos diferentes do que eram postulados pela linguística estrutural – viam a língua como sistema e como código, com função meramente informativa – e inseriram o sujeito e o contexto de comunicação, antes excluídos das pesquisas e do ensino relacionada à linguagem. Uma das contribuições da Linguística Textual é quanto à definição do seu próprio escopo – o texto – que foi concebido de diversas maneiras:

Da compreensão de texto como unidade mais alta do sistema linguístico, estudiosos passaram a entender o texto como unidade básica de comunicação e interação humana e, dessa concepção, a uma outra que focalizou o texto como resultado da multiplicidade de operações cognitivas interligadas até chegarem à compreensão de texto como uma ‘entidade multifacetada’, ‘fruto’ de um processo extremamente complexo de interação social e de construção social de sujeitos, conhecimento e linguagem [...] (Koch; Elias, 2016, p. 31).

Os estudos de Linguística Textual contribuem, portanto, para que o texto seja alçado à condição de unidade básica do ensino de língua, mas, entre o pre-

tendido e o que se efetivou no cotidiano da sala de aula, medeia, infelizmente, muita diferença e alguns pressupostos da Linguística Textual foram equivocadamente apropriados:

Ainda em meados da década de 1980, a linguística começou a tomar força nas escolas brasileiras e mudanças enormes começaram a acontecer. Quando essa revolução começou a tomar corpo, uma das coisas que afloraram e que ganharam muito relevo em todo o país foi a importância do texto como unidade linguística. Porém, não por culpa da linguística, mas de quem fez isso de forma errada no Brasil, o texto (assim como a leitura) deixou de ser uma coisa finalística – ler deixou de ser ‘a tarefa’ – e passou a ser uma ação meramente intermediária. Compreender o texto virou ‘suporte’, mas não para o que ele suporta de saberes, senão para as mesmas coisas velhas da gramática (que passaram a vir disfarçadas de modernidade, mas continuaram assombrando os dias e as noites de nossos alunos) e coisas novas da linguística, que quase ninguém ficou sabendo bem para que eram ensinadas (Ferrarezi Jr.; Carvalho, 2017, p. 11).

Não há problema em eleger o texto, principalmente o da esfera literária, como objeto e unidade básica de ensino, todavia, a maneira como ele tem sido abordado, na maioria das salas de aula – ainda mais agravante quando se refere à Educação de Jovens e Adultos – deixa a desejar porque os usos que são feitos do texto literário não são condizentes com o potencial formativo que a literatura tem e que a fazem estar presente no currículo escolar. Em outras palavras, a escolarização da leitura literária, quando não está direcionada para objetivos pedagogizantes, como se a literatura tivesse que ser apanágio de conteúdos moralizantes e comportamentais, vale-se do texto literário como pretexto para o ensino de nomenclaturas e das normas prescritivas da gramática tradicional.

Diante disso, é necessário retomar o texto literário como objeto privilegiado no contexto do ensino de língua portuguesa, tendo em vista que ele amplia tanto o contato do aluno “com a literatura e seu convencimento de que faz parte do mundo, como seu poder de converter as demais aprendizagens em algo mais vivo” (Colomer, 2007, p.161), ou seja, a partir da leitura do texto literário, o aluno experiencia ações e emoções vividas pelos personagens, visita outras épocas e outras culturas sem necessariamente renunciar ao seu próprio contexto. Em razão disso é que Cosson (2014, p. 17) afirma que “é por possuir essa função maior de tornar o mundo compreensível transformando sua materialidade em palavras de cores, odores, saberes e formas intensamente humanas que a literatura tem e precisa manter um lugar especial nas escolas”.

Logo, para que o ensino de literatura se torne eficaz na formação de leitores, cumprindo seu papel humanizador, é necessário “estimular o gosto e a predisposição interna para a leitura” (Bordini e Aguiar, 1988, p. 57), principalmente se esse leitor estiver inserido na Educação de Jovens e Adultos, contexto em que, em sua maioria, os sujeitos, com vivências diversas, interromperam, há anos, os estudos, mas, em razão de motivações diversas, decidiram retornar à escola para

concluir a formação básica, apesar do cansaço, da desmotivação e das carências formativas no tocante a alguns conteúdos escolares, principalmente no eixo da leitura literária, já que, em seu contexto diário, na maioria dos casos, a prática de leitura de gêneros literários é uma atividade rarefeita ou inexistente.

Diante de contextos sociais como esses, é necessário que o professor leve em consideração o perfil de cada aluno presente em sala de aula e organize a coletânea de textos literários a serem lidos e as temáticas a serem abordadas a partir das obras selecionadas, pois como diz Cosson (2014, p.17), “na leitura do texto literário encontramos o senso de nós mesmos e da comunidade a que pertencemos. A literatura nos diz o que somos e nos incentiva a desejar e a expressar o mundo por nós mesmos”.

Por isso, a escolha de obras literárias a serem lidas em sala de aula de Educação de Jovens e Adultos deve ser cuidadosamente selecionada porque o público-alvo desse segmento de ensino tem vivências e interesses distintos daqueles alunos que estão em faixa etária condizente com a série em que estão matriculados. Logo, o texto literário e a sua escolha como objeto de ensino no interior da escola são um gesto político, tendo em vista que acreditamos que o contato com a literatura pode ampliar o horizonte dos alunos e alunas quanto à visão que eles(as) têm acerca do papel que cada um exerce na sociedade, do modo como as classes sociais são representadas ao longo da história, assim como da maneira como a naturalização dos papéis sociais para homens e mulheres afeta a nossa vivência cotidiana ainda que não nos apercebamos disso.

Diante disso, considerando, como afirma Silva (2006), que as práticas de leitura precisam fazer sentido para os alunos e que o texto literário, de há muito, é um repositório de experiência humanas as mais diversas em contato com as quais podemos desencadear o nosso processo de humanização, já que, na esteira de Candido (1989, p. 117), “a literatura desenvolve em nós a quota de humanidade na medida em que nos torna mais compreensivos e abertos à natureza, à sociedade e ao semelhante”; a questão que move a pesquisa que estamos desenvolvendo é: por que a prática de leitura literária se torna uma presença rarefeita na sala de aula de EJA? Para responder a essa indagação, nosso objetivo geral é refletir o lugar da leitura literária na Educação de Jovens e Adultos, além de, no âmbito dos objetivos específicos, diagnosticar como o texto literário tem sido abordado na Educação de Jovens e Adultos; propor, frente ao cenário educacional diagnosticado, alternativas metodológicas que possam contribuir para uma escolarização do texto literário mais eficaz e significativa para os estudantes da EJA.

Acreditamos que o trabalho com o texto literário é um objeto fecundo para aprimorar a prática de leitura literária em turmas de Educação de Jovens e Adultos, tendo em vista que ele amplia tanto o contato do aluno com a literatura, quanto possibilita que ele navegue para além das normas prescritivas, contribuindo, assim, para que a leitura seja feita também a partir da emoção, do pertencimento, da fantasia, do si reconhecer ou não na história.

A pesquisa que estamos desenvolvendo é de natureza qualitativa (Minayo,

2001), mas, em razão de seus objetivos, configura-se como exploratória, uma vez que visa oferecer informações sobre o objeto da pesquisa e orientar a formulação de hipóteses acerca da realidade observada e das razões por que essa realidade se configura do modo como se configura (Medeiros, 2005). Além disso, no que diz respeito aos procedimentos, a nossa investigação tem uma bibliográfica, uma vez que será imprescindível o levantamento “de pesquisas anteriores [sobre o mesmo objeto de investigação], em documentos impressos, como livros, artigos, teses etc.” (Severino, 2007, p.122).

Inclusive, para este artigo, é justamente parte desse levantamento bibliográfico que trazemos a fim de revisitarmos alguns aspectos teóricos importantes que circundam o nosso objeto de investigar, qual seja: a formação de leitores na EJA, mais especificamente de leitores de literatura, a partir das aulas de Língua Portuguesa nesse segmento de nossa educação básica. Para subsidiar a presente investigação, recorreremos a autores que pensam a formação de leitores e a importância da literatura nesse processo, tais como: Candido (1989; 2004), Colomer (2014), Cosson (2016), Petit (2009), Ferrarezi e Carvalho (2017).

O presente artigo está organizado da seguinte forma: além desta introdução que contextualiza a nossa proposta de pesquisa e delinea os objetivos do próprio artigo, há mais três seções. Na primeira parte, discutiremos sobre a presença da prática de leitura literária em sala de aula; na seguinte, refletimos sobre o lugar e a abordagem do texto literário em sala de aula no contexto da EJA; nas considerações finais, reiteramos a necessidade de um trabalho que ressignifique o olhar docente na abordagem do ensino da leitura literária em sala de aula, especialmente, com o público da EJA.

A presença rarefeita da prática de leitura literária em sala de aula

No panorama que fazem acerca da leitura e da formação de leitores em nosso país, Ferrarezi Jr. e Carvalho (2017) constatarem que vem havendo, desde os finais da década de 1990, um paulatino apagamento da leitura como conteúdo, mas não como procedimento, na educação básica, de maneira que a leitura deixa de ser uma atividade básica e passar a ser uma atividade acessória.

Em outras palavras, a leitura deixa de ser vivência de leitores entre livros e torna-se procedimento/pretexto para a realização de atividades pontuais, tais como a realização de resumos, o preenchimento de fichas de leitura, a resolução de atividades mnemônicas etc. Ilustrativo dessa mudança de paradigma são o sucateamento e o fechamento dos espaços de formação de leitores e de promoção à leitura na escola: salas de leitura, biblioteca, dias de leitura, comentários sobre livros lidos, o tempo de ler em sala. Somem-se a isso outros fatores como a desvalorização da profissão docente, o desmonte da educação pública, a falta de infraestrutura adequada para muitas escolas funcionarem.

Nesse cenário, o texto deixa de ser objeto de leitura e passa a ser instrumento para a testagem de conteúdos, geralmente de natureza gramatical. Do texto

passa-se à primazia de fragmentos, os quais são utilizados para exemplificação de taxionomias gramaticais. Logo, ler como experiência formativa deixou de ser importante e para isso não há mais tempo nem espaço na escola, uma vez que o importante é ler para realizar alguma tarefa, isto é, para mostrar serviço, testar conhecimentos, principalmente, agora, com a aplicação dos testes de larga escala, os quais, em sua maioria, são aplicados para verificar os conhecimentos dos alunos em Português e em Matemática e frente aos quais as escolas tem mudado seus currículos para trabalharem para esses testes (Cf. Pereira e Silva, 2020).

A ausência de tempo para ler, possivelmente, está na raiz do fracasso da leitura na escola que, no lugar de formar leitores, limitou-se a formar “bocas e mentes silenciosas”, esquecendo-se de que a leitura é uma produção da experiência humana que corresponde a práticas valorizadas na transmissão cultural. Por isso, como há muito tempo já alertara Zilberman (1986, p. 07), “da consolidação ou não de sua prática, advém uma série de consequências, as quais envolvem tanto o domínio cognitivo do aluno, como suas emoções e preferências, já que o livro, quando de ficção ou de poesia, entra em sintonia com sentidos múltiplos na intimidade de cada indivíduo”.

Entretanto, para atender às facilitações em que se enreda a nossa escola, em especial as da rede pública, o ensino atual tem perdido em substância, consistência, o que se torna ainda mais grave quando pensamos na formação do leitor de literatura no interior da escola em cujas salas de aulas faltam um trabalho mais consistente com o texto literário cujo ensino é marcado por protocolos e convenções que circulam no espaço escolar, “através de materiais didáticos que fazem desfilar figuras de linguagem a serem reconhecidas, funções de linguagem a serem identificadas, fatos históricos a serem justapostos a certas ocorrências formais interpretando-as” (Lajolo, 1988, p. 92).

Em outros termos, apesar dos avanços e de práticas bastante exitosas, a presença do texto literário no ambiente escolar, quando não é um pretexto, é ainda marcada por abordagens inconsistentes que “inviabilizam um mergulho mais profundo na obra literária” e “não habituam o aluno a esse movimento de análise mais profundo. Assim, não percebem o prazer que proporciona esse envolvimento com a leitura [literária], ficando apenas na superficialidade de respostas formais” (Tavares, 2003, p. 108).

Como se não bastasse tornar a leitura literária pretexto para o ensino de outras coisas, exceto o de literatura, a escola, “por ser servil, quer transformar a literatura em instrumento pedagógico, limitado, acanhado, como se o convívio com a fantasia fosse um bem menor” (Queirós, 2002, p. 160), o que tem sido conseguido principalmente no ensino médio onde, ao priorizar a historiografia literária, a escola alijou, dessa última fase da educação básica, a presença da literatura e, conseqüentemente, a sua leitura, uma vez que o importante é o aluno aprender um rol de datas, autores e obras.

Essa abordagem, por sua vez, tornou o ensino de literatura, com tênues variações nos níveis fundamental e médio, marcado por uma dispersão, pois, “ao

longo das aulas, ensina-se sobre o cenário da literatura, a vida dos autores que se tornam personagens e não sobre o ser da literatura — o texto literário enquanto tal” (Campos, 2003, p. 13). Esse ensino tão adverso à literatura é decorrente de práticas pedagógicas que, além de não facilitarem o acesso ao livro e a textos de qualidade, não têm contribuído para formar o gosto pela leitura, mas têm contribuído, no caso da literatura, para fazer com que os alunos saiam da escola, quando não odiando, pelo menos completamente indiferentes aos valores que a leitura literária pode suscitar.

Assim, texto e aluno permanecem calados e a aula de literatura ou de leitura literária torna-se monótona e monológica, pois os únicos que falam são o livro e o professor. Como contraponto a essa letargia que envolve a leitura literária no espaço escolar, é preciso que o ensino de literatura esteja centrado na leitura de textos e sustentado por teorias literárias e práticas pedagógicas que contemplem a interação do leitor com o texto, empresa essa que tentaremos empreender em nossa proposta de investigação científica.

Breves reflexões sobre a prática de leitura literária na educação de jovens e adultos

Como já assinalada na introdução, geralmente, o perfil dos(as) estudantes da EJA é caracterizado pela presença de pessoas que, há anos, interromperam os estudos e decidiram retornar à sala de aula com o objetivo de aprimorar seus conhecimentos escolares para uma melhor condição no mercado de trabalho. No contexto em que atuamos, temos como discentes mães que necessitam levar o filho recém-nascido para sala de aula por não terem com quem compartilhar os cuidados com a criança; mulheres que, após a criação dos filhos, decidiram voltar aos estudos porque se sentem sozinhas em casa; jovens que necessitam trabalhar o dia inteiro e têm apenas o turno da noite para estudar, ainda que o corpo e a mente estejam cansados pelo esforço depreendido ao longo do dia.

Na nossa realidade escolar, como docente de EJA, percebemos que nem mesmo o próprio currículo está direcionado a esse público, uma vez que aquilo que é ofertado para os alunos do ensino fundamental ou ensino médio em idade regular é aplicado com as mesmas práticas pedagógicas aos educandos da EJA.

Nesse contexto, pensando a presença e a leitura do texto literário, podemos dizer que, se a literatura como objeto de ensino tem sido relegada a um segundo plano em algumas instituições da educação básica, quando se trata de EJA, ela é “apresentada” de maneira ainda mais precarizada: apenas em forma de resumos das obras, com função simplesmente de responder a questionários que contêm perguntas pouco significativas do ponto de vista da aprendizagem e aprimoramento das competências leitoras dos(as) estudantes.

Diante disso, percebemos que essa homogeneização do tratamento dados a esses alunos(as) é, em parte, decorrente da falta de planejamento para incluí-los(as) no universo da leitura literária e respeitar as suas experiências sociais

distintas dos(as) estudantes do ensino regular. Se houver esse planejamento direcionado, tendo em vista o respeito aos direitos de aprendizagem dos(as) discentes da EJA, eles(as) terão muito a contribuir para as aulas de literatura e certamente poderão experimentar a magia do viajar, do sonhar, do sentir, do viver uma história e refletir sobre sua própria vida a partir daquilo que lhe tocou em uma obra literária.

Como diz Larrosa (2016, p.26), “a experiência é em primeiro lugar um encontro ou uma relação com algo que se experimenta, que se prova”. Logo, “é incapaz de experiência aquele a quem nada lhe passa, a quem nada lhe acontece, a quem nada lhe sucede, a quem nada o toca, nada lhe chega, nada o afeta, a quem nada o ameaça, a quem nada ocorre” (Larrosa, 2016, p. 26). Entretanto, se a prática de leitura literária na sala de aula da EJA continuar pautada no ensino das normas prescritivas da gramática tradicional ou na identificação de características das escolas literárias, os alunos não terão oportunidade de experimentar, de serem tocados, de serem afetados por aquilo que é próprio da leitura literária: a emoção, o reconhecer-se ou não no texto lido, o irmanar-se consigo mesmo e com o Outro.

Se a prática de leitura literária fosse abordada além dos processos de decodificação, esses alunos vivenciavam momentos e experienciavam coisas despertadas pela leitura literária, pois, como afirma Petit (2010, p. 105), a leitura de um livro “ajuda a despertar em uma pessoa regiões silenciadas ou enterradas no esquecimento, dar-lhes forma simbolizada, compartilhada e transformadas”. Assim, esses alunos compreenderiam que a prática de leitura literária é algo essencial ao ser humano e que a educação, para ser realmente uma prática transformadora e de liberdade, não pode

[...] ser reduzida a um produto que se negocia na lógica do mercado; nem ter como referência quase que exclusivamente a aquisição de determinados “conteúdos”, por mais socialmente reconhecidos que sejam. Deve ter como horizonte a construção de uma cidadania participativa, a formação de sujeitos de direito, o desenvolvimento da vocação humana de todas as pessoas nela implicadas (Candau, 2012, p. 721).

Fernandes e Candau (2022, p. 43) dizem que “não basta que todos e todas tenham acesso à educação. É necessário também que esta educação propicie expandir a humanidade de cada pessoa, a sua personalidade e reforce seus direitos”. Comungando da ideia dos referidos autores, percebemos que com o texto literário, se trabalhado em sala de aula de maneira crítica e reflexiva, teremos alunos formadores de opinião e reflexivos acerca de suas próprias vivências. Enfim, poderemos contribuir para aquilo que é um dos escopos do ensino de Língua Portuguesa – a formação de um leitor crítico:

As palavras [recorrentes] quando são descritos comportamento do leitor crítico expressam ações de julgamento e comparação: avaliação, reflexão, confronto, contraponto. O leitor crítico, então, não apenas compreende, infere, identifica, analisa, mas o faz em relação a algum

parâmetro exterior ao texto, um parâmetro que é seu: essa norma pode ser uma forma de agir e de fazer, uma opinião, uma forma de perceber o mundo (Kleiman, 2007, p. 100).

No caso do trabalho com o texto literário visa, ele visa não apenas portanto à formação do leitor crítico, mas, especialmente, do seguinte tipo de sujeitos:

[...] pessoas que sabem diferenciar uma obra literária de um texto informativo; pessoas que leem jornais, mas também poesia; gente, enfim, que sabe utilizar textos em benefício próprio, seja para receber informações, seja por motivação estética, seja como instrumento para ampliar sua visão de mundo, seja por puro e simples entretenimento (Azevedo, 2003, p. 76).

Para que se possa contribuir para a formação de perfil de leitor, não se pode negligenciar o planejamento para a entrada do texto literário em sala de aula. Assim, é necessário o cuidado na escolha dos textos literários, procurando privilegiar obras de boa qualidade estética, temas e linguagens coerentes e adequados à idade e a fase de desenvolvimento dos nossos alunos. No entanto, a negligência com esse cuidado pedagógico pode ser advinda, muitas vezes, dos saberes que o docente foi construindo, ao longo de sua formação, acerca da importância social e subjetiva do texto literário para si mesmo. Dito de outro modo, em nosso exercício docente na EJA, temos constatado que a presença rarefeita da prática de leitura literária tem muito a ver com os saberes dos professores formados em Letras com habilitação em Língua Portuguesa.

Tardif (2014) diz que os saberes dos professores estão relacionados aos saberes pessoais, aos provenientes da formação profissional e aos da própria experiência na profissão. Logo, se o texto literário fez parte da formação leitora do professor em seu contexto familiar, ele reconhece a importância que a literatura teve em seu processo de formação enquanto leitor. Ele integrará esse conhecimento em sua sala de aula através daquilo que Tardif (2014, p. 63) chama de “história de vida e associação primária”. Isso será passado para o aluno a partir do momento em que ele conhece o perfil de seus discentes, pois saberá escolher um texto que os motivem para que eles mesmos compreendam que o texto literário está além de conteúdos escolares, possibilitando ressignificar muitas de suas vivências e leituras de mundo feitas ao longo dos anos vividos fora do contexto escolar.

Quanto aos saberes da formação profissional, se o texto literário foi apresentado de maneira que o(a) docente perceba a importância que a literatura tem na vida de seu futuro aluno, ele saberá escolher quais obras e temáticas mais apropriadas para serem discutidas em sala de aula, principalmente na de EJA. No entanto, se não houve essa preparação, o resultado é a presença rarefeita ou uma escolarização pouco adequada da leitura literária. Parece, portanto, ser essa a realidade formativa de muitos docentes em exercício, uma vez que, conforme aventando por Silva (2023, p 08), em se tratando do ensino de literatura na graduação, o que se tem percebido, como raríssimas exceções que fazem mais confirmar a regra, é isto:

[os docentes do ensino superior partem] do pressuposto de que os nossos alunos [da graduação] devem, de fato, ser leitores efetivos, pessoas para quem o contato com o texto literário é algo já naturalizado, como o é o ato de respirar, andar e comer. Muitas vezes, essa nossa aparente cegueira docente nos impede de pensarmos que os nossos licenciandos precisam, em grande parte, vir a se tornar leitores, antes mesmo de serem transformados em formadores de leitores. Por isso, a importância da reflexão em torno de como temos realizado práticas de leitura literária na graduação, as quais, para além de formar um mediador de leitura, formem primeiro docentes leitores de literatura. Essa constatação não traz em si nenhuma novidade. Aliás, ela se assenta em uma obviedade que, no entanto, tem sido ignorada e, por isso mesmo, precisa ser reiterada: não se consegue formar leitor sem que os agentes envolvidos no processo de formação sejam, eles mesmos, leitores. Nesse caso, os cursos de Letras e de Pedagogia têm um papel importante porque lidam diretamente com a formação de sujeitos que irão atuar na formação de leitores na educação básica, embora saibamos que formar leitor não deve ser um compromisso apenas do pedagogo ou do professor de língua materna, mas de todos os docentes e sujeitos que fazem parte da comunidade escolar (Silva, 2023, p. 122-123).

No que tange aos saberes da própria experiência na profissão, Tardif (2014, p. 63) assevera que “os modos de integração no trabalho docente” se dá “pela prática do trabalho e pela socialização profissional”, logo, quando associamos isso ao contexto de professores atuantes na EJA, percebemos que a prática de muitos docentes relacionada a esse público muda completamente, ou seja, os conteúdos que são pensados, planejados, organizados para as turmas regulares, quando são aplicados para a EJA, é através de resumos, recortes, pois, segundo muitos professores, são alunos cansados, desmotivados e sem interesses. São pensamentos como esses que fazem o público da EJA se sentir à margem, incapaz de aprender algo além daquilo que lhe é proposto.

É, pois, por não concordamos com esse estado de coisas em que o exercício da docência na EJA parece se resumir ao cumprimento protocolar de conteúdos, desconsiderando as necessidades formativas dessa parcela discente, que voltamos nossos interesses de pesquisa para a formação de leitores nesse segmento de ensino, uma vez que, como docentes empenhados na oferta de uma educação como prática de liberdade, partilhamos da seguinte ideia que serve de moto-contínuo para a nossa prática pedagógica:

Todos os seres humanos, apesar de inúmeras diferenças biológicas e culturais que os distinguem entre si, merecem igual respeito, como únicos entes no mundo capaz de amar, descobrir a verdade e criar beleza. É o reconhecimento universal de que, em razão dessa radical igualdade, ninguém – nenhum indivíduo, gênero, etnia, classe social, grupo religioso ou nação – pode afirmar-se aos demais (Comparato, 2014, *apud* Fernandes e Candau, 2022, p. 44).

Sendo assim, é necessário fortalecermos os excluídos: a prática de leitura literária que tem sido escanteada cada dia mais no cotidiano escolar em que atuamos e os (as) discentes da Educação de Jovens e Adultos, que, assim como as séries regulares, “têm direito não só a igualdade, mas também a serem tratados de maneira específica dentro do sistema educativo” (Comparato, 2014, *apud* Fernandes e Candau, 2022, p.44).

Ademais, quando o professor subestima a vontade de querer aprender e o nível de conhecimento que os(as) alunos da EJA têm, a prática de leitura literária em salas de aula deixa de ser vivência de leitores entre livros e torna-se procedimento/pretexto para a realização de atividades pontuais, tais como a realização de resumos, o preenchimento de fichas de leitura, a resolução de atividades com o único objetivo de atribuir notas aos alunos.

Portanto, cabe ao(à) professor(a) desenvolver metodologias que possibilitem a atenção individualizada ao alunado da EJA como forma de resgatar o ânimo, o interesse e o direito à educação que foi impossibilitado a esses discentes na infância ou na juventude por diversos fatores. O retorno deles(as) à sala de aula deve ser instigante, prazeroso, pois esse público traz histórias de vida que podem ser objeto de ensino-aprendizagem e, se “reconhecidas” nos textos que circulam no interior da escola, podem fazer com que o ambiente da escola passe a ser lugar de reflexões, reencontros desses(as) alunos(as) consigo mesmos(as), e não meramente um local para responder tarefas e cumprir protocolos.

Considerações finais

Neste artigo, tivemos por objetivo refletir sobre a importância da prática de leitura literária na Educação de Jovens e Adultos. Após breves reflexões, percebemos que a literatura, um dos eixos que devem ser trabalhado na disciplina de Língua Portuguesa, especialmente no segmento do ensino médio, tem servido, geralmente, para ornamentar as aulas de gramática. Por consequência, a prática de leitura literária tem sido cada vez mais rarefeita na sala de aula, principalmente na EJA. Por que principalmente na EJA? Porque as desculpas para um não trabalho contínuo com os textos literários e com a formação de leitores nessa modalidade de ensino são as mais variadas: tempo de aula com quinze minutos a menos do que no ensino regular, alunos que não têm interesse em ler textos longos e com linguagem “difícil” de entender, os alunos não veem à literatura como algo importante na vida deles.

Todavia, é fundamental um trabalho que ressignifique o olhar docente e discente para a abordagem do ensino da leitura literária em sala de aula, porque o ensino, nesse modelo que tem sido empregado na realidade em que atuamos, não tem servido como desencadeador do “processo humanizador” em nossos(as) alunos(as), inviabilizando, portanto, que eles(as) possam aprimorar-se no “exercício da reflexão, [na] aquisição do saber, [na] capacidade de penetrar nos problemas da vida, [no] senso de beleza, [na] percepção da complexidade do mundo (CANDI-

DO, 2004, p. 180)”. A partir do contato cotidiano com o texto literário e da convivência cotidiana com textos dessa natureza, é possível despertar no aluno o gosto pela leitura literário. Agindo assim, o(a) professor estará ampliando o horizonte cultural e de leitura deles(as), contribuindo para que possam passar de alunos(as) a leitores(as) críticos(as) de suas vidas e dos contextos sociais dos quais fazem parte.

Referências

- AZEVEDO, Ricardo. A didatização e a precária divisão de pessoas em faixas etárias: dois fatores no processo de (não) formação de leitores. In: PAIVA, Aparecida et al. **Literatura e letramento: espaços, suportes e interfaces — o jogo do livro**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.
- BENTES, Anna Christina. Linguística Textual. In: **Introdução à Linguística: domínios e fronteiras**. São Paulo: Cortez, 2012.
- BORDINI, Maria da Glória e AGUIAR, Vera Teixeira de. (Orgs.). **Literatura: a formação do leitor — alternativas metodológicas**. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1988.
- CANDAU, Vera Maria. **Direito à educação, diversidade e educação em direitos humanos**. Educação e sociedade, Campinas, v. 33, n. 120, p. 715-726, 2012.
- CANDIDO, Antonio. **Direitos Humanos e Literatura**. São Paulo: Ed. Brasiliense, 1989.
- CANDIDO, Antonio. *O direito à literatura*. In: _____. **Vários escritos**. São Paulo: Livraria Duas Cidades, 2004.
- CAMPOS, Maria Inês Batista. **Ensinar o prazer de ler**. 3. ed. São Paulo: Olho d’água, 2033.
- COLOMER, Teresa. **Andar entre livros: a leitura literária na escola**. Trad. Laura Sandroni. São Paulo: Global, 2007, 3 reimpressão, 2014.
- COSSON, Rildo. **Letramento literário: teoria e prática**. São Paulo: Contexto, 2016.
- FERRAREZI JR, Celso e CARVALHO, Robson S. de. **De alunos a leitores: o ensino da leitura na educação básica**. São Paulo: Parábola, 2017, p. 9-78.
- MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa Social**. Teoria, método e criatividade. 18 ed. Petrópolis: Vozes, 2001.
- KLEIMAN, Ângela B. Formando leitores críticos. In: MARI, Hugo, WALTY, Ivete e FONSECA, Maria Nazareth Soares (Orgs.). **Ensaio sobre Leitura 2**. Belo Horizonte: PUCMINAS, 2007, p. 99-123.
- KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça; ELIAS, Vanda Maria. O texto na linguística textual. In: BATISTA, Ronaldo de Oliveira et al. **O texto e seus contextos** São Paulo: Parábola, 2016.
- LAJOLO, Marisa. Leitura — **literatura**: mais do que uma rima, menos do que uma solução. In: ZILBERMAN, Regina e SILVA, Theodoro da (orgs.). *Leitura: perspectivas interdisciplinares*. São Paulo: Ática, 1988.
- LAROSSA, Jorge. **Tremores: escritos sobre experiência**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2016.
- PEREIRA, Bruno Alves; SILVA, Marcelo Medeiros da. O Ensino de Língua Portuguesa e a Prova Brasil: reflexões sobre uma parceria entre universidade e Educação Básica. **Revista Signum: Estudos da Linguagem**, v. 23, p. 80-95, 2020.
- PETIT, Michèle. **A arte de ler: ou como resistir à adversidade**. São Paulo: Editora 34, 2009.
- QUEIRÓS, Bartolomeu Campos. **Literatura: leitura de mundo, criação de palavra**. In: YUNES, Eliana. *Pensar a leitura: complexidades*. Rio de Janeiro: Ed. PUC-Rio; São Paulo:

Loyola, 2002.

SEVERINO, Antonio Joaquim. **Metodologia do Trabalho Científico**. São Paulo: Cortez, 2007.

SILVA, Marcelo Medeiros da. **Falando de leitura, poesia e amor com alguns alunos egressos da Educação de Jovens e Adultos (EJA)**. 2006. Dissertação (Mestrado em Letras) –Universidade Federal de Campina Grande, Campina Grande, 2006.

SILVA, Marcelo Medeiros da. **Literatura, formação de leitores e universidade**: uma experiência, algumas reflexões. In: Linguagens, ensino e participação social: relatos de pesquisa e de ensino. Campina Grande, Zenodo, 1.ed. p.120-134, 2023. Disponível em: <https://zenodo.org/records/10286223>. Acesso em: 07 de maio de 2024.

TAVARES, Edson. **Literatura na escola: o “assassinato” do gosto literário**. In: SWARNAKAR, Sudha (org.). *Tecidos metafóricos*. João Pessoa: Idéia, 2003.

ZILBERMAN, Regina. **Apresentação**: estimulando a leitura – democratizando a leitura. In: – *Leitura em crise na escola: as alternativas do professor*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1986.

ALÉM DO SILÊNCIO: A IMPORTÂNCIA DA FORMAÇÃO DOCENTE EM AVALIAÇÃO PARA O PROGRESSO DA LEITURA ENTRE ESTUDANTES SURDOS

Maria Karoline Nóbrega Souto Dantas

Valéria Aparecida de Souza Siqueira

A educação inclusiva representa um dos maiores desafios no sistema educacional contemporâneo, no sentido de assegurar que todos os estudantes, independentemente de suas particularidades físicas, cognitivas ou sensoriais, tenham acesso a oportunidades iguais de aprendizado. Como um desafio adicional, o diagnóstico do aprendizado de leitura ao longo do processo de alfabetização do estudante surdo se coloca como um elemento prioritário para a concretização de direitos de aprendizagem e, consequentemente, para a própria efetivação da democratização da educação. Dentro desse espectro, a educação de estudantes surdos emerge como um campo de interesse crítico, demandando uma atenção especializada tanto na forma de ensinar quanto na avaliação desses alunos.

É importante salientar que a capacidade de leitura, tanto socialmente quanto no âmbito escolar, têm revelado uma situação preocupante, agravada seriamente pelo período dos dois anos da pandemia da Covid-19, com o emprego do ensino remoto que, tudo indica, pouco acrescentou à proficiência em leitura. Acrescenta-se, ainda, que leitura é um domínio que todos os professores do ensino fundamental deveriam focar, e se constitui um direito de aprendizagem de todos os estudantes, independentemente de a língua portuguesa ser a primeira língua ou, no caso de estudantes surdos, a segunda. Nesse sentido, o desenvolvimento da competência leitora não se concentra como desafio de ensino unicamente nos anos iniciais, tampouco no componente Língua Portuguesa.

Por outro lado, o sucesso desse diagnóstico depende da preparação docente para a realização da tarefa avaliativa, um aspecto da formação que a literatura tem apontado como frágil. Atividades regulares de formação em avaliação, envolvendo professores, reconhecidamente, não têm se configurado presentes nas licenciaturas, enquanto preparação inicial para o exercício docente, como atestam várias pesquisas (Gatti et al., 2010; Rojas, 2007; Silva et al., 2016; Villas Boas; Siqueira, 2020; Soares, 2016), assim como alguns efeitos dessas lacunas formativas puderam ser apreendidos por Freitas (2019) e por Siqueira (2017; 2020). Esse cenário tem configurado o que Alavarse (2013) chamou de “paradoxo docente”, uma vez que todo professor é um avaliador, mas raramente recebe formação para executar essa prática.

Neste artigo, não obstante a importância do ensino de leitura, nos concentraremos na avaliação do aprendizado de leitura de estudantes surdos, mais precisamente, na prática avaliativa realizada pelo professor para esse perfil de estudante,

Partimos do pressuposto de que é possível um diagnóstico mais preciso, pautado em critérios definidos previamente, com objeto demarcado igualmente de forma prévia, o que potencializa a função verdadeiramente formativa da avaliação, isto é, com o uso de seus resultados como ponto de apoio para o ensino e a aprendizagem. Em outros termos, melhorar a avaliação do aprendizado é uma condição necessária, ainda que não suficiente, para um ensino voltado para o sucesso de todos os alunos.

Nesse quadro, o presente artigo tem como objetivo problematizar a formação docente, admitindo que para avaliar o aprendizado dos estudantes na sala de aula, é necessária uma formação especializada para professores no âmbito da avaliação educacional, com um enfoque particular no desenvolvimento e progresso das habilidades de leitura em estudantes surdos.

A capacidade de ler com competência não apenas abre portas para o conhecimento e a aprendizagem autônoma, como também é essencial para a inclusão social e o sucesso acadêmico. Porém, para estudantes surdos, o desenvolvimento da leitura apresenta desafios únicos que demandam abordagens educacionais e avaliativas adaptadas às suas especificidades. Visto que, como destaca Honora (2004, p. 97), a criança surda precisa aprender duas línguas para se alfabetizar, primeiramente, precisa aprender sua língua natural a língua de sinais, e aprender a língua portuguesa na modalidade escrita, para poder interagir e se incluir no mundo letrado.

Dessa forma, reconhecemos que a eficácia do processo de ensino-aprendizagem para esse grupo de alunos está ligada à capacidade dos educadores de implementar práticas de avaliação focadas claramente no objeto leitura, que sejam inclusivas, do ponto de vista de garantir que os instrumentos de avaliação utilizados sejam adaptados e capazes de apreender o nível de domínio de habilidades de leitura desses estudantes.

Vale ressaltar que a avaliação educacional é uma prática inerente ao ofício docente e, portanto, se constitui elemento essencial para a qualidade da educação, prática esta que incide sobre o percurso escolar definindo trajetórias escolares, de modo que, este trabalho visa problematizar a dimensão da avaliação na formação docente partindo da constatação de que, mesmo assegurada em documentos norteadores dos currículos de instituições formadoras, seu conteúdo ainda se mostra incipiente, de tal forma que professores, ao desenvolverem sua prática avaliativa, praticamente se apoiam nas concepções que têm sobre avaliação, concepções construídas ao longo de sua vida, tanto escolar, quanto acadêmica e profissional.

As repercussões do julgamento do professor sobre o percurso de estudantes justificam esta pesquisa, sobretudo, considerando os desafios que o estudante surdo enfrenta para evidenciar seu aprendizado. Os exíguos conhecimentos a que tem acesso em sua preparação profissional levam o professor a desempenhar uma prática avaliativa, em diversas ocasiões, distante do aprendizado propriamente dito, uma prática que tende a se apoiar em aspectos não cognitivos para emitir

julgamentos acerca do aprendizado sobre objetos do conhecimento e componente curriculares, uma prática que tende a ser solitário e intuitiva, frágil em conceitos e conhecimentos técnicos, orientada por uma multiplicidade de fontes e intuída pelas experiências a que fora exposto na vivência como aluno (Cf. Brackett et al., 2013, Brookhart, 1994; Brookhart et al., 2016; Cisek; Fitzgerald; Rachor, 1995; Feldman, 2019).

Para atender ao objetivo proposto, nesse estudo nos acostamos às contribuições teóricas de autores do campo da educação especial, como Mantoan (2003) e Sassaki (1998), e buscamos o apoio reflexivo em seu sentido mais amplo em Bona (2008), Nóvoa (1992) e Zabalza (1987), que darão o suporte para a abordagem sobre educação inclusiva de surdos. No que concerne à avaliação, apresentamos autores que nos auxiliaram a pensar a avaliação em sua dimensão técnica com vistas a favorecer o diagnóstico mais preciso do aprendizado de leitura dos estudantes, em geral, e também do aluno surdo, como encontramos em Luckesi (2018) e, Alavarse (2013).

Como afirma Alavarse (2013), qualquer professor atua como um avaliador especializado, apesar de frequentemente não receber treinamento adequado para essa função em sua educação básica, possivelmente, na formação continuada, um fenômeno que podemos chamar de “paradoxo docente”.

Como metodologia, trazemos a pesquisa qualitativa de cunho bibliográfico, com revisões sobre escritos importantes e teóricos renomados na área, onde GIL (2008), nos afirma que ela é desenvolvida com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos.

Pretendemos com este artigo, iluminar os caminhos para uma educação mais inclusiva, que tenha na prática da avaliação uma fonte de informações baseada na validade e fidedignidade, garantindo, assim, um diagnóstico mais preciso da aprendizagem do objeto leitura em estudantes surdos, inspirando transformações nas práticas educacionais, garantindo que a surdez deixe de ser vista como uma barreira para a aprendizagem e passe a ser entendida como uma característica que enriquece a diversidade do ambiente escolar.

Desafios na educação de estudantes surdos

A educação de surdos enfrenta uma série de desafios intrínsecos que perpassam desde barreiras comunicacionais até a falta de recursos e formação docente adequada. Este panorama exige uma compreensão detalhada e estratégias específicas que promovam um ambiente de aprendizagem que seja inclusivo e eficaz.

Um dos principais desafios na educação de estudantes surdos é a barreira da comunicação, visto que a maioria dos ambientes utiliza a linguagem oral como meio primário de ensino, o que limita o acesso dos surdos ao conteúdo educacional. A falta de conhecimento da língua de sinais por parte dos educadores e por vezes a ausência de intérpretes nas salas de aulas, são obstáculos significativos que impedem a comunicação efetiva. A Lei nº 10.436 dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais

- Libras, a presença em escolas do profissional tradutor e intérprete de Libras e Língua Portuguesa, é um requisito de acessibilidade à comunicação e à educação de estudantes surdos em todas as atividades didático-pedagógicas, ou seja, integrá-los ao contexto através da Libras e do intérprete, no processo de transformação escolar.

Um outro desafio comum, é a escassez de materiais didáticos adaptados as necessidades específicas do estudante surdo, recursos como livros e vídeos, frequentemente não estão disponíveis em formatos acessíveis com legenda ou na língua de sinais, restringindo o acesso desses alunos a informação, limitando a compreensão de conceitos complexos.

A formação docente inadequada constitui outro desafio significativo. Muitos professores não recebem treinamento específico para trabalhar com estudantes surdos, faltando-lhes conhecimentos sobre estratégias pedagógicas adaptadas, linguagem de sinais e a cultura surda. Essa lacuna na formação docente pode resultar em práticas de ensino que não atendem às necessidades educacionais específicas desses alunos, afetando negativamente o seu desempenho acadêmico e desenvolvimento social.

Sobre isso, Bona (2008, p. 7), nos afirma:

A formação dos professores se configura preocupação central nesse sentido. Mais do que instruir, eles devem educar, entendendo educação como a preparação para o exercício consciente da cidadania que se faz atuando politicamente na transformação social. O problema é que grande parte dos professores tem como principal orientação o domínio do conteúdo e das técnicas, restringindo sua função ao cumprimento do programa de ensino.

Entendendo que não podemos nos apegar apenas as técnicas, a avaliação dos alunos surdos requer um olhar especial. Por vezes os métodos de avaliação tradicionais não levam em conta as diferenças linguísticas e culturais dos alunos surdos, resultando em avaliações que não refletem adequadamente as habilidades e conhecimentos dos indivíduos.

Desta forma, “[...] a escola distancia-se de quem deveria estar próxima” (Betini, 2004, p. 82). Ao agir dessa forma, mantém-se e justifica-se a estrutura atual da sociedade dividida por classes, em vez de apoiar a luta contra as desigualdades e o papel ativo na criação de iniciativas para mudanças significativas.

A necessidade de desenvolver estratégias de avaliação adaptadas é fundamental para garantir uma medida justa do progresso acadêmico desses alunos, fazendo-os superar os desafios para alcançar o pleno potencial acadêmico e pessoal, pois de acordo com Alavarse (2013), a avaliação é um componente crucial do processo educacional, pois a escola, ao se estabelecer como um ambiente de ensino e aprendizagem, naturalmente incorporou a prática de avaliar. Essa prática é utilizada para determinar o progresso e desenvolvimento dos alunos. Portanto, independentemente da metodologia de ensino adotada, a avaliação é uma parte essencial das responsabilidades e conhecimentos do professor.

Formação docente e competências específicas para a avaliação do aprendizado em leitura a estudantes surdos

A formação docente e o desenvolvimento de competências específicas para a avaliação do aprendizado em leitura a estudantes surdos são essenciais para promover uma educação inclusiva e eficaz. A avaliação é um componente crucial do processo educacional, pois determina o progresso e desenvolvimento dos alunos. Portanto, é fundamental que os educadores estejam preparados para implementar práticas de avaliação que sejam adaptadas às necessidades e especificidades dos estudantes surdos.

Tardif (2002) explica que a atividade profissional dos professores deve ser considerada como um espaço prático de produção, de transformação e de mobilização de saberes e, conseqüentemente, de teorias, de conhecimentos e de saber-fazer específicos ao ofício de professor.

A proficiência em língua de sinais é uma competência fundamental para os professores que avaliam o aprendizado em leitura de estudantes surdos. A língua de sinais é a principal forma de comunicação para muitos desses alunos, e uma compreensão profunda dessa língua é crucial para a avaliação eficaz. Além disso, os educadores devem estar familiarizados com as técnicas pedagógicas adaptadas às características únicas de aprendizagem dos estudantes surdos, incluindo o uso de recursos visuais e tecnologias assistivas.

Nóvoa (1992, p. 52) afirma que a formação do profissional se constrói por meio de um “grande esforço de questionamento sobre as ideias de reorganização permanente de uma igualdade pessoal. Por isso é tão importante empossar na pessoa e dar um estabelecimento ao saber da experiência”. Assim, o autor sugere que o desenvolvimento profissional necessita de uma intensa reflexão crítica e a constante reavaliação das próprias crenças para promover o crescimento pessoal e valorizar o conhecimento adquirido através da experiência.

É importante que os professores desenvolvam atividades de avaliação adaptadas que levem em conta as diferenças linguísticas e culturais dos alunos surdos. Os métodos de avaliação tradicionais podem não refletir adequadamente as habilidades e conhecimentos desses indivíduos. Portanto, é necessário criar mecanismos para a avaliação do domínio da leitura que possa apreender o progresso acadêmico e o desenvolvimento da leitura de estudantes surdos.

A formação docente para avaliar a capacidade de leitura do estudante surdo deve incluir cursos intensivos e práticas de imersão cultural para promover uma compreensão mais profunda da cultura surda e das metodologias de ensino adaptadas. Além disso, é crucial que os programas de formação docente abordem especificamente o desenvolvimento de competências para a avaliação do aprendizado em leitura a estudantes surdos, garantindo que os educadores estejam preparados para enfrentar os desafios associados a essa tarefa, onde segundo Fuza (2010), a leitura realizada de forma interativa possibilita ao alunos o seu amadurecimento como sujeito crítico que não apresenta como sua opinião o

discurso expresso pelo professor em sala, mas sim promove um diálogo e uma compreensão ao que está sendo exposto.

A capacitação dos professores para a avaliação do aprendizado em leitura a estudantes surdos é um aspecto fundamental para garantir uma educação inclusiva e de qualidade. O desenvolvimento de competências específicas para essa avaliação é crucial para promover o sucesso acadêmico e o desenvolvimento integral dos estudantes surdos.

Instrumentos de avaliação adaptados para estudantes surdos

A adaptação dos instrumentos de avaliação para estudantes surdos é um aspecto a ser considerado no planejamento da avaliação. Esse cuidado é necessário para que o diagnóstico do aprendizado seja focado no objeto avaliado, no caso específico, a leitura, e para que este possa oferecer informações para o professor que subsidie ações pedagógicas posteriores na promoção de uma educação inclusiva e equitativa. Essas adaptações são necessárias para assegurar que a avaliação reflita com precisão o domínio das habilidades e da competência que foi objeto, no caso a competência leitora, e cujas habilidades representam ações ou procedimentos esperados para um leitor proficiente.

Dessa forma, é insubstituível uma avaliação da aprendizagem realizada nos termos da definição de avaliação educacional apresentada por Lukas Mujika e Santiago Etxeberria (2009, 91-92), para quem,

A avaliação é o processo de identificação, levantamento e análise de informação relevante de um objeto educacional - que poderá ser quantitativa ou qualitativa, de forma sistemática, rigorosa, planejada, dirigida, objetiva, crível, fidedigna e válida para emitir juízo de valor baseado em critérios e referências pré-estabelecidos para determinar o valor e o mérito desse objeto a fim de tomar decisões que ajudem a otimizá-lo.

Dessa maneira o fluxo contínuo de informações precisas permite ao professor não apenas avaliar o aprendizado dos alunos, mas também avaliar sua própria forma de ensinar, redirecionando seus objetivos e a forma de apresentar seus conteúdos se necessários.

Uma outra estratégia utilizável na adaptação de instrumentos avaliativos para os alunos surdos é o uso da tecnologia assistiva, ferramentas como softwares de legendagem, aplicativos de tradução de língua de sinais e plataformas virtuais, podem auxiliar na comunicação e compreensão.

O uso da tecnologia assistiva é uma estratégia fundamental na adaptação de instrumentos avaliativos para alunos surdos, pois oferece recursos que facilitam a comunicação e a compreensão dos conteúdos. Softwares de legendagem, por exemplo, permitem que vídeos e materiais audiovisuais sejam acompanhados de textos escritos, tornando-os acessíveis para estudantes que dependem da leitura labial ou da língua de sinais. Nesse sentido, ressaltamos a importância das tecnologias assistivas, que segundo o comitê de ajudas técnicas, Cordel/SEDH/PR, 2007, p. 11:

é uma área do conhecimento, de característica interdisciplinar, que engloba produtos, recursos, metodologias, estratégias, práticas e serviços ou objetivam promover a funcionalidade, relacionada à atividade e participação, de pessoas com deficiências, incapacidades ou mobilidade realizadas visando sua autonomia, independência, qualidade de vida e inclusão social.

O conceito de Tecnologia Assistiva (TA) vem sendo atualizado e reformulado nos últimos anos devido a sua grande abrangência e importância, pois isto vem ajudar a garantir à pessoa com deficiência sua inclusão.

Aplicativos de tradução de língua de sinais são outra ferramenta valiosa, pois possibilitam a conversão de textos ou falas para a língua de sinais, facilitando a compreensão dos alunos surdos. Esses aplicativos podem ser utilizados tanto para a preparação de materiais de avaliação quanto para o esclarecimento de dúvidas durante o processo avaliativo.

Além disso, as plataformas virtuais adaptadas podem oferecer ambientes de aprendizagem e avaliação que são visualmente ricos e interativos, proporcionando uma experiência mais inclusiva para os estudantes surdos. Essas plataformas podem incluir recursos como vídeos em língua de sinais, *quizzes* interativos com feedback visual e materiais didáticos acessíveis.

A integração dessas tecnologias na avaliação dos alunos surdos não apenas facilita o acesso ao conteúdo, mas também promove uma maior equidade no processo avaliativo, permitindo que esses estudantes demonstrem suas habilidades e conhecimentos de forma mais efetiva. Portanto, é essencial que os educadores estejam familiarizados com essas ferramentas e saibam como utilizá-las de maneira adequada para atender às necessidades específicas de seus alunos surdos.

Dessa maneira, a utilização das chamadas tecnologias assistivas tem proporcionado maior independência e autonomia para pessoas surdas. A variedade, a adequação e a qualidade dos recursos disponíveis possibilitam o acesso ao conhecimento, a aprendizagem significativa e à comunicação.

Um outro método que pode vir a ser benéfico para os estudantes surdos, é a aprendizagem baseada em projetos, pois enfatiza a aplicação prática do conhecimento em vez de dependência de habilidades escritas ou orais tradicionais, o que requer pensar em instrumentos de avaliação que possam apreender o aprendizado a partir dessa metodologia de ensino. Projetos, apresentações e trabalhos artísticos, podem revelar além da compreensão do aluno sobre o conteúdo, incentivar a criatividade e a resolução de problemas.

A adaptação dos instrumentos de avaliação para estudantes surdos é um passo fundamental para garantir que a educação seja verdadeiramente inclusiva, desse modo, é essencial que os educadores recebam formação adequada para implementar métodos de avaliação adaptados para estudantes surdos.

Avaliação como ferramenta de desenvolvimento curricular para a leitura

A avaliação, quando concebida e implementada de maneira criteriosa, transcende seu papel tradicional de mensuração do desempenho estudantil, assumindo uma função significativa no desenvolvimento curricular, especialmente no contexto do ensino da leitura. Este enfoque é particularmente relevante na educação de estudantes surdos, onde a avaliação se torna uma ferramenta essencial para identificar necessidades educacionais específicas, informar a prática pedagógica e, por fim, promover um currículo que atenda às demandas de aprendizagem desses alunos.

Zabalza (1987) considera que a avaliação é um processo que está num processo e é um sistema que está num sistema. Quando falamos de avaliação não estamos a falar de um fato pontual ou de um ato singular, mas de um conjunto de fases que se condicionam mutuamente. Esse conjunto de fases se ordenam sequencialmente (são um processo) e atuam integradamente (são um sistema).

A avaliação não é (não deveria ser) algo separado do processo de ensino/aprendizagem, não é um apêndice independente deste processo (está nesse processo) e joga um papel específico em relação ao conjunto de componentes que integram o ensino como um todo (está num sistema) (Zabalza, 1987, p. 239).

No âmbito do desenvolvimento curricular para a leitura, a avaliação desempenha um papel central na identificação das estratégias de ensino mais eficazes. Por meio de avaliações regulares e adaptadas, os educadores podem obter *insights* valiosos sobre como os estudantes surdos interagem com os textos, quais são suas compreensões e dificuldades, e como diferentes abordagens pedagógicas impactam seu aprendizado. Essas informações são cruciais para a revisão e ajuste do currículo de leitura, assegurando que ele seja inclusivo, acessível e alinhado às necessidades de aprendizagem dos estudantes.

Além de informar sobre as práticas pedagógicas, a avaliação também contribui para o desenvolvimento de materiais didáticos e recursos de ensino. A análise cuidadosa dos resultados das avaliações pode revelar lacunas no material didático existente e indicar a necessidade de recursos adicionais ou adaptados que suportem melhor o desenvolvimento da leitura.

A avaliação pode facilitar uma abordagem colaborativa para o desenvolvimento curricular. Um currículo que é regularmente revisado com base no feedback dos alunos e nos resultados das avaliações é mais dinâmico e responsivo às necessidades em evolução dos estudantes.

Considerações finais

A importância da formação docente em avaliação para o progresso da leitura entre estudantes surdos é indiscutível. A educação inclusiva, que visa assegurar oportunidades iguais de aprendizado para todos, enfrenta desafios significativos quando se trata da alfabetização de estudantes surdos. A avaliação do aprendizado de leitura emerge como um aspecto crucial nesse contexto, desempenhando um papel relevante.

Este artigo buscou problematizar a formação docente especializada para a avaliação educacional de estudantes surdos, com um enfoque particular no desenvolvimento e progresso das habilidades de leitura. Ficou evidente que a formação docente em avaliação é um aspecto que necessita de maior atenção nas licenciaturas, visto que atividades regulares de formação nesta área são escassas. A avaliação educacional, sendo uma prática inerente ao ofício docente, é essencial para a qualidade da educação e para a definição de trajetórias escolares que atendam às necessidades dos estudantes surdos.

A adaptação de instrumentos de avaliação e a incorporação de tecnologias assistivas são estratégias importantes para garantir uma avaliação justa e eficaz do aprendizado em leitura dos estudantes surdos. A avaliação deve ser concebida como uma ferramenta de desenvolvimento curricular, capaz de informar as práticas pedagógicas e contribuir para um currículo que seja inclusivo, acessível e alinhado às necessidades de aprendizagem dos estudantes.

É fundamental que a formação docente em avaliação seja fortalecida, com um enfoque específico nas competências necessárias para avaliar adequadamente o aprendizado em leitura de estudantes surdos. Através de uma avaliação bem fundamentada e adaptada, é possível promover o progresso da leitura entre esses estudantes, contribuindo para sua inclusão social e sucesso acadêmico. Assim, a surdez deixará de ser vista como uma barreira para a aprendizagem e passará a ser entendida como uma característica que enriquece a diversidade do ambiente escolar.

Referências

- ALAVARSE, O. M. **Desafios da avaliação educacional: ensino e aprendizagem como objetos de avaliação para a igualdade de resultados.** Cadernos Cenpec, São Paulo, v. 3, n. 1, p. 135-153, jun. 2013.
- BETINI, M. E. S. **Uma escola em Betel: relações, práticas, alunos, famílias e professoras – 1997 a 2000.** 2004. 269f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2004.
- BONA JÚNIOR, Aurélio. **O ensino de filosofia e o pensamento educacional de Antônio gramsci: ALGUMAS APROXIMAÇÕES.** 2008.
- BRASIL. **Lei nº 10.436**, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras e dá outras providências. Diário Oficial da União. Disponível em: <<http://www>.

planalto.gov.br/cCivil_03/LEIS/2002/L10436.htm> Acesso em 03 de mar. de 2024.

BROOKHART, S. M. et al. **A century of grading research: meaning and value in the most common educational measure.** Review of Educational Research, v. 86, n. 4, p. 803-848, Dec. 2016.

BROOKHART, S. M. **Teachers' grading: practice and theory.** Applied Measurement in Education, v. 7, n. 4, p. 279-301, 1994.

CAT, Ata da Reunião III, **Comité de Ajudas Técnicas**, Secretaria Especial dos Direitos Humanos da Presidência da República (CORDE/SEDH/PR). 2007.

CIZEK, G. J.; FITZGERALD, S. M.; RACHOR, R. E. **Teachers' assessment practices: preparation, isolation, and the kitchen sink.** Educational Assessment, v. 3, n. 2, p. 159-179, 1995.

FELDMAN, J.. **What traditional classroom grading gets wrong.** Education Week, Feb. 3, 2019.

FREITAS. P. F. **Formação docente em avaliação educacional: lacunas, consequências e desafios.** 2019. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2019.

FUZA, A. F. F; MENEGASSI, R. J. **O Conceito de Leitura nos Documentos Oficiais.** SIGNUM: Estud. Ling., Londrina, n. 13/2, p. 315-336, dez. 2010.

GATTI, B. A. et al. **Formação de professores para o ensino fundamental: instituições formadoras e seus currículos.** Estudos & Pesquisas Educacionais, São Paulo, n. 1, p. 95-138, 2010.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa.** 4. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

HONORA, M. **Inclusão educacional de alunos com surdez: concepção e alfabetização.** 1. ed. São Paulo: Cortez, 2014.

LUCKESI, C. C. **Avaliação em educação: questões epistemológicas e práticas.** Salvador: Cortez, 2018.

LUKAS MUJICA, J. F.; SANTIAGO ETXEBERRIA, K. **Concepto, componentes y fases de la evaluación.** In: LUKAS MUJICA, J. F.; SANTIAGO ETXEBERRIA, K. Evaluación educativa. 2. ed. Madrid: Alianza, 2009. p. 87-126.

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão escolar: O que é? Por quê? Como fazer?** São Paulo: Moderna, 2003.

NÓVOA, A. (Org.). **Vida de professores.** Lisboa: Dom Quixote, 1992.

ROJAS, Hugo de los S. **Formação do professor do ensino básico e a avaliação educacional.** Estudos em Avaliação Educacional, São Paulo, v. 18, n. 37, p. 7-40, maio/ago. 2007.

SASSAKI, R. **Entrevista especial à Revista Integração.** Revista Integração. MEC: Brasília, v. 8, n.20, p.09-17, 1998.

SILVA, M. M. dos S. et al. **A abordagem da avaliação educacional em larga escala nos cursos de graduação em Pedagogia.** Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, Brasília, DF, v. 97, n. 245, p. 46-67, jan./abr. 2016.

SIQUEIRA, V. A. de S. **Avaliações internas e externas: concepções, tensões e articulações no trabalho avaliativo.** 2017. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2017.

SIQUEIRA, V. A. de S. **Professores e lacunas formativas em avaliação da aprendizagem: evidências e problematizações.** Educ. Pesqui., São Paulo, v. 47, e241339, 2020.

- SOARES, S. L.. **O lugar da avaliação na formação de professores.** Cadernos Cedes, Campinas, v. 36, n. 99, maio/agosto 2016.
- TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional.** Petrópolis: Vozes, 2002.
- VILLAS BOAS, Benigna M. F.; SOARES, Sílvia Lúcia. **O lugar da avaliação na formação de professores.** Cadernos Cedes, Campinas, v. 36, n. 99, p. 239-254, maio/ago. 2016.
- Zabalza, M. Áreas, **medios y evaluación en la educación infantil.** Madrid: Narcea. 1987.

(IN)VISIBILIDADE DA CULTURA CIGANA NO AMBIENTE ESCOLAR

Maricelia Miguel de Araújo Marinho

Patrícia Cristina de Aragão

Os ciganos são povos tradicionais originários da Índia que, de acordo com Moonen (2013), chegaram ao Brasil na segunda metade do século XVI. Esses povos foram marcados historicamente pelo estigma do racismo, preconceito e discriminação. Estes atributos os impuseram a viver sempre às margens da sociedade. Apesar de serem vistos como únicos/ genéricos, esses povos são caracterizados pela diversidade étnica que assola sua cultura.

No domínio dos ciganos, não existem senão múltiplas identidades. Daí que o termo cigano não designa as comunidades por nomes que elas próprias dão para si. Ele designa, isto sim, uma abstrata imbricação de comunidades ciganas. A diferença é muito grande, pois na realidade não existem ciganos, mas sim diversas comunidades (historicamente diferenciadas) chamadas de ciganas, mantendo relações de semelhança e/ou dessemelhança umas com as outras (Hilkner, 2012, p.17).

A história desses povos é desconhecida e por muito tempo foi silenciada ou contada de forma imagética por aqueles que não conhecem ou não respeitam sua cultura. Sendo marcados pela dominância da sociedade europeia e brasileira, os ciganos lutaram e ainda lutam contra a invisibilidade que carregam por séculos, tanto no meio social, quanto no currículo escolar.

No Brasil, pelo Decreto de 25 de maio de 2006, o presidente Luiz Inácio Lula da Silva, instituiu o dia 24 de maio como o dia Nacional do Cigano, em reconhecimento à contribuição da etnia cigana na formação da história e da identidade cultural brasileira. Essa foi uma importante conquista para esses povos, mas os ciganos ainda lutam pelos seus direitos fundamentais, entre eles, a educação. É notório que as instituições de ensino ainda negligenciem a atenção a essas etnias, pois não verificamos a inclusão da cultura cigana no currículo escolar.

Dessa forma, com objetivo de discutir a invisibilidade cultural dos povos ciganos nas instituições escolares, organizamos esse trabalho em duas seções. Na primeira seção apresentamos os povos ciganos, como são vistos socialmente e sua diversidade étnico racial. Na segunda seção trazemos discussões sobre a invisibilidade da cultura cigana no ambiente escolar e os desafios que esses povos encontram em busca da garantia dos direitos básicos à educação.

Utilizamos como abordagem metodológica a pesquisa bibliográfica e documental por meio do estudo de teóricos como Moonen (2013), Filho (2022), Karpowicz (2018), Fuly (2022), Nóvoa (2022), entre outros. Através dos estudos constatamos que a cultura cigana não está sendo considerada no espaço escolar

porque a escola não está promovendo diálogos sobre essas etnias. Essa invisibilidade é atribuída à ausência de práticas pedagógicas que apresentem e discutam a história e cultura dos povos ciganos, devido às ações metodológicas e ao currículo escolar ainda serem pautados na cultura dos povos dominantes.

Identidade étnica cigana

Os ciganos são povos tradicionais que aparecem na história logo após o ano 1000. De acordo com os ciganólogos, no ano 1600 esses indivíduos já estavam espalhados pelo mundo. Por serem ágrafos, a origem desses povos, está pautada na oralidade das próprias etnias ou na visão das interpretações que deles são feitas. Apesar de algumas discordâncias entre os pesquisadores, de acordo com Moonen (2013), a hipótese mais precisa, baseada nos estudos linguísticos do Romani, é que esses povos são originários do norte da Índia.

A história dos ciganos por séculos permeia o imaginário popular. Estes grupos de homens, mulheres e crianças, que se diferem da sociedade pela forma como vivem – o nomadismo –, pela tradição oral e por todas as particularidades inerentes à sua cultura, despertam, por onde passam, temor e ao mesmo tempo, fascínio. Apesar de serem vistos como perigosos, os ciganos, com seus costumes, causam curiosidade por onde passam.

Para Leistner e Fanti (2021), essa atribuição moral que faz com que a população reproduza os ciganos como perversos, hereges, selvagens e conseqüentemente, leva à suposição generalizada de que são bandidos, violentos e vagabundos, foi reforçada ao longo dos séculos XVII e XVIII, graças à incorporação desses estigmas nas literaturas e nas caracterizações artísticas do início da Idade Média. Nessas narrativas os ciganos eram representados como antissociais, imorais e boêmios. As representações negativas do senso comum são logo adaptadas aos discursos literários e, depois, aos discursos científicos, formando assim um substrato para as novas imagens e atributos.

Apesar de serem desprezados socialmente e terem suas culturas negadas, os ciganos são resilientes e conseguiram manter seus costumes com poucas perdas culturais ao longo dos séculos, resistindo assim, aos diversos tipos de imposições da cultura hegemônica e elitizada da sociedade. Mesmo muitas das vezes sendo interpretados como grupos homogêneos, esses povos possuem etnias diferentes que se dividem em três grandes grupos ou *Natsia*: O grupo/*Natsia* Sinti, o grupo/*Natsia* Calon e o grupo/*Natsia* Rom.

O Grupo Sinti, também chamados Manouch, falam a língua sintó e existe maior presença desses povos em terras orientais, na Alemanha, Itália e França. Provavelmente, os primeiros sinti chegaram ao Brasil durante o século XIX, vindos dos países europeus já mencionados. A palavra Sinti origina-se de Sind, que é uma das quatro províncias do Paquistão.

O grupo Calon, cuja língua é o caló, são ciganos que se diferenciaram em termo de comportamento dos grupos Rum e Sinti. Essa diferença é fruto do prolongado contato com os povos Ibéricos. Parte dos Calon migraram da Península

Ibérica para outros países europeus e para a América. Foi de Portugal que vieram para o Brasil, onde são aparentemente o grupo mais numeroso.

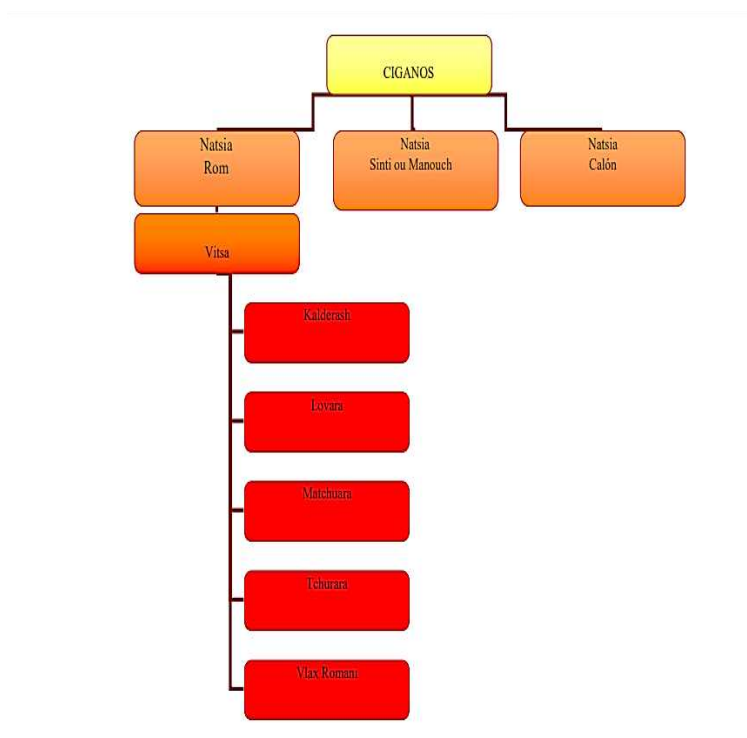
Embora os calón tenham sido pouco estudados, acredita-se que não haja entre eles algo que se assemelhe à complexa subdivisão étnica dos rom. Os calóns possuem a origem do nome relacionada à tipologia física, Calón, deriva de Calin, (Kali) que em romani associa-se a pessoas com pele da cor do cobre.

Os ciganos que compõem o grupo Rom se dividem nos subgrupos Kalderash, Matchuara, Lovara, Tchurara, Vlach Romani. De acordo com Karpowicz (2018), esses subgrupos têm sua origem na Europa Central e nos Balcãs, mas posteriormente, a partir do século XIX migraram para o leste da Europa e para a América. Pesquisadores afirmam que estão tentando trocar a nomenclatura “ciganos” por “Rom” o que caracterizaria essa etnia como os “legítimos ciganos”.

Muitas organizações ciganas e vários ciganólogos têm tentado substituir, no léxico, ciganos por roma. A este processo tem-se denominado romanização, e tem a intenção de conferir legitimidade a estes grupos como sendo o dos “verdadeiros ciganos”. Há ainda, pelo menos, duas derivações dessa política. A primeira, a do subgrupo kalderash, autoproclamada a mais “autêntica” e “nobre” entre as comunidades ciganas. A segunda é a do grupo linguístico vlach romani, considerado, por muitos pesquisadores, como portador da “verdadeira língua cigana” (Karpowicz, 2018, p.18).

A classificação dos Roms em subgrupos acontece com base em identificação de tipo ergonómico (denominação que traz origem na profissão tradicionalmente exercida).

Figura 1- Esquema de classificação e organização dos ciganos, seus grupos e subgrupos.



Fonte: Hilckner, 2012, p. 07

As divisões internas entre essas categorias compõem uma forma de separação e ordenação do mundo cigano. No entanto, nesse nível, são todos idealmente iguais e as diferenças só podem ser definidas em cada contexto. Nessa perspectiva, podemos constatar que mesmo tendo uma denominação global, os ciganos apresentam costumes específicos. Porém, devido à ausência de fontes escritas que comprovem a riqueza cultural dos ciganos, a sociedade acaba absorvendo os discursos reproduzidos pelos grupos dominantes, que registram e transmitem apenas o que lhes é conveniente.

Além disso, por serem povos ágrafos, os ciganos tradicionalmente valorizam a oralidade como fonte principal de informação, dessa forma, os pesquisadores se deparam com um grande desafio para encontrar registros escritos que caracterizam as origens, a história e os costumes dessa etnia em suas especificidades.

Analisar estes grupos significa viajar por um caleidoscópio étnico que perpassa territórios, culturas, políticas de Estados e, em que pese as tentativas de assimilação cultural, se mantêm pouco alterados. A obscuridade que cerca a história e o modo de vida dos ciganos explica-se, em parte, em função de sua cultura pautar-se primordialmente na oralidade e pelo fato de os próprios grupos não possuírem interesse em elaborar registros históricos (Karpowicz, 2018, p. 47).

A sociedade não reconhece os ciganos como cidadãos. Para Rodrigo e Olanda (2019) essa dificuldade é fruto do distanciamento entre os *gadjes* e os ciganos. O medo gera esse distanciamento que, consecutivamente, fomenta na ausência de conhecimento sobre esses povos, dificultando assim o respeito e a valorização das diferenças étnicas e culturais. Valorizar e respeitar não significa uma adesão a esses valores, mas deve suscitar a necessidade de promover uma educação que prima pela construção da cidadania.

Compreendemos que todo indivíduo, seja cigano ou não cigano, só se sentirá parte integrante da sociedade na qual está inserido, quando for representado e reconhecido como cidadão pertencente ao meio no qual escolheu viver, porém, com suas particularidades respeitadas. Nesse entendimento, acreditamos na escola e no currículo escolar como espaços que podem promover trocas e interações, não apenas da cultura cigana, mas de todas as culturas presentes na sociedade a qual a instituição escolar pertence.

Invisibilidade da cultura cigana na escola

Os povos ciganos são vítimas de estereótipos historicamente construídos e mantidos por meio de representações negativas repercutidas pelo imaginário popular e mantidos por meio de literaturas e manifestações artísticas que apresentam a imagem desses povos de forma pejorativa. Essas representações forjadas pelas culturas dominantes, silenciaram por séculos a história e cultura dos povos ciganos, como também invisibilizaram as contribuições desses grupos na formação de nossa sociedade.

É notório que os espaços escolares só consideram como legítima a cultura dos povos dominantes. Para reconhecer e entender a diversidade cultural na educação e no espaço educacional Silva Filho (2022) enfocou a importância de uma educação integral e inclusiva que respeite a igualdade sem desconsiderar a diversidade presente em seu campo de atuação, bem como a necessidade da escola apresentar um currículo voltado para a alteridade na busca pelo respeito de si e do outro.

Pensar o currículo a partir do cotidiano escolar nos faz levar em consideração a pluralidade de conhecimentos dos sujeitos, pluralidade essa que muitas vezes é considerada irrelevante se fugir das normas do sistema colonizador que, de acordo com Fuly (2022), é uma forma de negar os saberes dos subalternizados.

Nasce, assim, a denúncia de negação que se dá ao negarmos ou ignorarmos os diversos ocultamentos e silenciamentos históricos, sobre os povos subalternizados pelo sistema. Ação que leva à promoção não só de injustiça social, mas também de injustiça cognitiva, que não considera relevante os conhecimentos plurais se não são estabelecidos dentro da lógica colonizadora de conteúdo (Fuly, 2022, p.23).

Somos desafiados a romper com esses empecilhos que se colocam entre as experiências sociais e o conhecimento considerado válido. “Os saberes não se encontram apenas nas questões curriculares consideradas legítimas” (Fuly, 2022, p. 23).

Para desconstruir esse pensamento, a escola, enquanto espaço formador de opiniões, precisa levar para o currículo escolar discussões e reflexões sobre esses sujeitos negados pela sociedade, partindo do pressuposto de que o conhecimento sobre a história e cultura de um povo deve reverberar no respeito à diversidade, assim, se faz necessário refletir sobre o lugar dos povos marginalizados no ambiente escolar. “Não basta mais lutar apenas contra as desigualdades sociais, mas é preciso também buscar estratégias onde as diferenças culturais possam coexistir de forma democrática” (Gabriel, 2008, p. 19).

Nessa nova abordagem do currículo, não basta apenas defender o tema da diversidade cultural nos conteúdos escolares, precisamos também propor formações nas quais deve ser refletida de que forma as culturas marginalizadas estão sendo representadas em sala de aula. Muitas vezes essas culturas não são nem mencionadas, como é o caso da cultura cigana. Daí a necessidade de propor formações sobre essas culturas silenciadas.

Diante do entendimento de Nóvoa (2022), o docente é capaz de transfigurar, em sua prática, diferentes conhecimentos adquiridos no decorrer de sua formação profissional e correlacioná-los com suas experiências cotidianas. Não obstante a isso, percebemos a dificuldade ou impossibilidade dos docentes de transmitir um conhecimento que ainda não foi adquirido, como é o caso da temática dos povos ciganos. Essa dificuldade é posta devido à ausência de formação inicial ou continuada para os professores que reflita a história e cultura desses povos.

O ambiente escolar é o espaço onde devemos sempre refletir sobre as diversidades culturais, para que o estudante passe a pensar as diversas formas de existir no mundo e comece a respeitar as diferentes culturas em sua alteridade.

No entanto, no que se refere aos povos ciganos, por fugir do padrão legitimado pela sociedade, estes não encontram representatividade na sala de aula e quase sempre suas culturas são citadas de forma estereotipada e pejorativa. “Embora já existam realidades educativas pautadas pela valorização da diversidade, é possível identificar a difusão de modelos escolares em que somente a história e a cultura de determinada etnia são observadas” (Schneider, 2021, p. 18).

É verdade que atualmente já conseguimos observar, nas escolas, discussões sobre o respeito e a valorização da diversidade, mas o currículo ainda precisa ser repensado. Apesar do Brasil ser um país multicultural, as culturas dominantes continuam sendo priorizadas e os grupos minoritários aparecem com pouca, ou nenhuma representatividade no espaço escolar. Para proporcionar uma inclusão cultural no fazer pedagógico, as ações educativas precisam ser pautadas na diversidade que faz parte da formação cultural de nossa sociedade.

Os Ciganos vivem em um processo de luta contra a invisibilidade social e marginalização, sobretudo no fenômeno da educação brasileira. Além da busca constante pelo direito à educação e sua efetivação se apoiando nas políticas educacionais e na Constituição Cidadã de 1988, através da Lei Complementar nº. 75 de 20 de maio de 1993, Art. 6 VII, “c” que garante a proteção dos interesses das minorias étnicas.

Através desses marcos legais, os ciganos lutam pela superação do preconceito e discriminação. Acreditamos no reconhecimento da alteridade como pressuposto da superação da invisibilidade e marginalização das etnias ciganas com base no respeito e na afirmação política do movimento dos ciganos, considerados como uma comunidade heterogenia, caracterizada pela diversidade étnica.

A Constituição Cidadã e as políticas públicas existentes reconhecem os ciganos como cidadãos, mas a sociedade persiste em invisibilizá-los e marginalizá-los. Mesmo vivendo em momentos incertos, acreditamos em profundas transformações pessoais e coletivas, contexto no qual a realidade cigana precisa ser visibilizada, descrita tal como é vivida, apresentada, entendida e explicada a partir da sua própria essência de ser no mundo.

O marco histórico que consideramos um grande avanço para os ciganos foi a promulgação do Decreto Presidencial de 25 de maio de 2006 sancionado pelo Presidente Luiz Inácio Lula da Silva, que institui o Dia Nacional do Cigano, a ser comemorado no dia 24 de maio de cada ano. Esse é o reconhecimento da cultura do povo cigano no Brasil, estabelecendo, em seu artigo 2º, que as Secretarias Especiais de Políticas de Promoção da Igualdade Racial e dos Direitos Humanos da Presidência da República apoiarão as medidas a serem adotadas para a comemoração do Dia Nacional do Cigano.

De acordo com Silva Filho (2022), desde o primeiro mandato do presidente Luiz Inácio Lula da Silva, os ciganos encontraram representatividade e as políticas públicas direcionadas aos ciganos foram possíveis. Em 2003, a Secretaria da Identidade e da Diversidade Cultural do Ministério da Cultura (SID/Minc), criada no governo do Partido dos Trabalhadores (PT), possibilitou o diálogo e o debate com a representatividade da diversidade cultural brasileira que até então

tinha demandas destituídas de políticas públicas.

Nesse momento, foi formado o Grupo de Trabalho Interministerial Cigano (GTI), sob a coordenação da Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR) com a participação interministerial. Em 2004, houve a criação do Grupo de Trabalho para as Culturas Ciganas, o GT Cultural Cigano (GTC), através de Portaria Ministerial, de responsabilidade (SID/Minc). O grupo se responsabilizou, com as lideranças ciganas, de indicar políticas públicas para atender as expressões culturais dos grupos étnicos ciganos.

Dois encontros foram realizados, no ano de 2006, pelo GTC entre as lideranças ciganas e lideranças do governo que culminaram em relatórios contendo propostas, diretrizes e ações de políticas públicas para o resgate da cultura cigana. Já em 2013 aconteceu o Brasil Cigano - I Encontro Nacional dos Povos Ciganos:

O Brasil Cigano – I Encontro Nacional dos Povos Ciganos -, realizado de 20 a 24 de maio de 2013, em Brasília, reuniu cerca de 300 pessoas de comunidades ciganas das diferentes regiões do país, oriundas de 19 estados e do Distrito Federal. Como parte da celebração do Dia Nacional dos Ciganos, 24 de maio, instituído por Decreto Presidencial em 2006, o evento proporcionou aos participantes um espaço político de discussão entre entidades e comunidades ciganas e destas com instituições do poder federal e do Distrito Federal (Brasil, SEPPIR, 2013, p. 7).

Nesse encontro foram realizadas oficinas no intuito de possibilitar o diálogo entre as lideranças ciganas e os órgãos responsáveis pelas políticas públicas enfatizando suas dificuldades em acessá-las. Entre as oficinas, foi realizado um encontro com a temática: *Educação para a diversidade: os povos ciganos*, que teve como objetivos identificar e debater os principais problemas que afetam os ciganos na educação e apresentar as Diretrizes para o Atendimento de Educação Escolar para as Populações em situação de Itinerância (Parecer CNE/CEB nº 14/2011 e Resolução CNE/CEB nº 03/2012).

Nessas oficinas foram discutidos temas muito relevantes sobre a população cigana, como: a inexistência de dados educacionais; analfabetismo; preconceito e discriminação no ambiente escolar; inexistência de material didático que valorize a cultura cigana. Nesse mesmo encontro foram feitos alguns encaminhamentos que priorizavam política de combate ao preconceito e valorização dos povos ciganos nas escolas.

Mesmo com a inclusão de discussões e diretrizes que priorizem a implementação de políticas públicas que reconheçam e valorizem a cultura cigana, ainda não conseguimos identificar tantos avanços na educação escolar. Esse é um desafio a longo prazo que precisa ser cultivado diariamente com práticas pedagógicas que proponham ações voltadas para a valorização e respeito à diversidade cultural existente em nosso país.

Considerações finais

Os povos ciganos fazem parte de nossa cultura desde a chegada dos colonizadores. No entanto, a história desses povos por muito tempo foi e ainda é invisibilizada ou contada de forma estereotipada pela sociedade que não reconhece ou não considera como legítima a sua cultura.

A ausência de conhecimento sobre a trajetória histórica desses povos acarreta na manutenção dos estigmas sociais que os ciganos carregam por séculos. Assim, acreditamos no espaço escolar, através de ações educativas, como um importante ambiente para proporcionar aos indivíduos o respeito e o conhecimento sobre esses povos invisibilizados perante a sociedade.

Sabemos do déficit de práticas educativas voltadas para a história e a cultura dos povos ciganos, como também da falta da abordagem sobre essa temática nos livros didáticos. A inclusão de ações que representem os grupos ciganos na educação escolar passa a ser um processo de decolonização do currículo, uma vez que essa abordagem traz um pensamento crítico e dá visibilidade aos sujeitos negados e às culturas subalternizadas pelos modelos eurocêntricos.

Dessa forma, estaremos superando o colonialismo e democratizando o ensino, um dos principais caminhos para a desconstrução das representações preconceituosas presente nas escolas e, conseqüentemente, na sociedade, sobre os grupos minoritários.

Como defende Leinsten (2021), os projetos educacionais voltados ao estabelecimento do debate no ambiente escolar apresentam potencial interessante não apenas para reelaborar as lógicas de representação negativa acerca desses coletivos, mas ainda para gerar reflexividade sobre a organização curricular disponível por parte dos agentes que compõem a educação escolar.

Ressaltamos que alguns fatores contribuem para a invisibilidade da cultura cigana nos processos educacionais, como: a falta de conhecimento dos educadores sobre esses povos, devido à ausência de formação inicial e continuada; ausência dessa temática nos conteúdos programados no currículo escolar, como também, a ausência de materiais didáticos que discutam e deem visibilidade a esses grupos minoritários.

Todos esses fatores são evidenciados devido às instituições de ensino ainda priorizarem ações metodológicas pautadas na cultura dominante. Assim, compreendemos que mais que discutirmos sobre políticas públicas, se faz necessário implementá-las no ambiente escolar.

Referências

- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão, **Ciganos - Documento Orientador para os Sistemas de Ensino**. Brasília, DF, 2014b.
- _____. Presidência da República. Casa Civil, subchefia para assuntos jurídicos. **Lei Complementar nº. 75**, de 20 de maio de 1993, Dispõe sobre a organização, as atribuições e o estatuto do Ministério Público da União. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/lcp/Lcp75.htm. Acesso: 12/01/2024.
- _____. Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial – SEPPIR. **Brasil Cigano – I Encontro Nacional dos Povos Ciganos**, Brasília-DF, 20 a 24 de maio de 2013.
- FULY, T. **Que história você quer contar?** Caminhos para uma educação decolonial. 1.ed. Curitiba: Appris, 2022
- GABRIEL, C.T. Escola e cultura: uma articulação inevitável e conflituosa. In: CANDAU, V.M. **Reinventar a Escola**. 6. Ed. Petrópolis: Vozes, 2008. P. 17 – 45.
- HILKNER, R. R; HILKNER, M. Ciganos: um mosaico étnico. Congr. Intern. Pedagogia Social. **Anais**. s.p. July. 2012.
- KARPOWICZ, D. S. **Ciganos: História, Identidade e Cultura**. Porto Alegre: RS: Editora Fi, 2018.
- LEISTNER, R,M; FANTI, M,P. Vamos falar sobre ciganos? Projetos educacionais, representações e a desconstrução do estigma no ambiente escolar. **Rev. Diálogo Educ.**, Curitiba, v.21, n. 71, p.2038-2066, out./dez.2021.
- MOONEM, Frans (1944). **Anticiganismo e políticas ciganas na Europa e no Brasil**. Recife: Núcleo de Estudos Ciganos, 2013.
- NÓVOA, A. Conhecimento profissional docente e formação de professores. **Espaço Aberto**. Rev. Bras. Educ.v.27, p. 01 – 20, 2022.
- RODRIGUES, M. L; OLANDA, E. R. A invisibilidade da cultura cigana nos espaços escolares. In: JÚNIOR, M.A.G. **Narrativas de professores para professores: produtos educacionais para o ensino na educação básica**. Goiânia: Editora da Imprensa Universitária, 2019. P. 47 – 61.
- SANTOS, M. R; GUSSO, L. C. O desconhecimento cultural: fator de exclusão da cultura cigana. **Revista Confluências Culturais**. v.. 5, n.2, s.p., setembro de 2016.
- SCHNEIDER, F. C; SCHNEIDER, C. C. **Escola para Todos: promovendo uma educação antirracista – Planos de aula comentados**. São Paulo, SP: Fundação Telefônica Vivo, 2021.
- SILVA FILHO, I. D. **A (in)visibilidade social e marginalização das etnias ciganas frente às políticas educacionais: o caso do povo calon do município de Sousa (Paraíba)**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2022. 110f.

A ARGUMENTAÇÃO EM JOGO: UMA REFLEXÃO SOBRE O USO DA GAMIFICAÇÃO NA AULA DE LINGUAGENS NO ENSINO MÉDIO

Marciana da Silva Milânez

Marcelo Vieira da Nóbrega

A conjuntura social em que vivemos, marcada por intensas transformações e avanços tecnológicos, faz emergir a necessidade de que ocorram mudanças também no que diz respeito às práticas de ensino na contemporaneidade. Nessa perspectiva, entram em cena as metodologias ativas que subjazem uma variedade de estratégias metodológicas a serem utilizadas em sala de aula do Ensino Médio, com o intuito de criar um ambiente em que os próprios estudantes se tornem protagonistas de sua aprendizagem, como já preconizava Paulo Freire (1997), em sua *Pedagogia da Autonomia*, ao defender que o ato de educar não consiste simplesmente em transferir conhecimentos, mas propiciar a promoção ou a criação deles.

No tocante ao ensino de Linguagens, é preciso redimensioná-lo enquanto prática social a fim de promover uma formação integral dos sujeitos e uma escola realmente integrada às práticas sociais de uso da língua/linguagem que permita ao estudante a construção de autonomia para agir criticamente dentro da sociedade. Assim, conforme Candau:

A educação escolar não pode ser reduzida a um produto que se negocia na lógica do mercado; nem ter como referência quase que exclusivamente a aquisição de determinados “conteúdos”, por mais socialmente reconhecidos que sejam. Deve ter como horizonte a construção de uma cidadania participativa, a formação de sujeitos de direito, o desenvolvimento da vocação humana de todas as pessoas nela implicadas (Candau, 2012, p. 721).

Logo, não podemos pensar a educação escolar apenas como um espaço de transmissão de conhecimentos pré-estabelecidos, mas como uma possibilidade para a formação de cidadãos críticos, reflexivos e conscientes de seu papel social.

Nesse cenário, é essencial que se privilegie no Ensino Médio os gêneros argumentativos, tendo em vista que estes suscitam o poder de arguir, repensar e mudar atitudes por meio da argumentação. Ademais, para que se possa realizar uma abordagem efetiva desses gêneros, é preciso que se considere a argumentação como uma competência¹ que mobiliza capacidades diversificadas para que aquela seja desenvolvida.

É, com efeito, neste viés que esta pesquisa se delinea. Entre as metodologias

¹ Conforme a BNCC (2018, p. 8), “competência é definida como a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho”.

ativas² que podem ser utilizadas para promover este renovado redimensionamento no ensino, tendo como foco a argumentação, destaca-se a gamificação³ que pode ser utilizada como recurso metodológico na sala de aula envolvendo a argumentação e a produção de gêneros da ordem do argumentar, pois se trata de uma instância do pensamento racional própria do ser, condição social de inserção, empoderamento e participação ativa na sociedade, independente de raça, faixa etária ou condição social e/ou política. No caso da sala de aula, no mundo adolescente, a exasperação na arguição está diretamente associada à metodologia proposta pelo professor, cujo foco deve, necessariamente, incluir o aprender, e de forma crítica e reflexiva.

Apartir desse contexto, a questão que norteia este trabalho é: Como a gamificação pode contribuir para o desenvolvimento da competência argumentativa⁴ dos estudantes no Ensino Médio? Partindo deste questionamento, a presente pesquisa busca analisar as contribuições da gamificação para o ensino de Linguagens, especificamente no que diz respeito ao desenvolvimento da competência argumentativa dos estudantes.

No que concerne à metodologia, realiza-se uma abordagem de natureza qualitativa. Por sua vez, quanto aos objetivos, a pesquisa é classificada como exploratória. Segundo Gil (2008), esse tipo de pesquisa busca o aprimoramento de ideias ou conceitos e se apresenta de forma bastante flexível, considerando os diversos aspectos de um fato em estudo. Além disso, trata-se de uma pesquisa bibliográfica. Destarte, nesse cenário metodológico, relevância da pesquisa se evidencia na medida em que realiza uma reflexão teórica-conceitual sobre ensino de Linguagens, especificamente, no que se refere à competência argumentativa escrita por meio do uso gamificação como recurso didático no Ensino Médio.

Por fim, este trabalho se encontra estruturado nos seguintes tópicos: Introdução; Gamificação e Argumentação na sala de aula: a valorização da experiência; Por que gamificar na aula de Linguagens no Ensino Médio?; Considerações finais e Referências.

Gamificação e argumentação na sala de aula: a valorização da experiência

Um dos principais objetivos do ensino de Linguagens é desenvolver a competência argumentativa. Ao nos apropriarmos deste objetivo, emerge o ambiente propício para o uso da gamificação, tomando como base gêneros argumentativos. Ademais, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) elenca as dez competên-

² Segundo Moran (2018, p. 4), as metodologias ativas dão ênfase ao papel protagonista do estudante, ao seu envolvimento direto, participativo e reflexivo em todas as etapas do processo, experimentando, desenhando, criando, com orientação do professor.

³ De acordo com Fardo (2013, p.2), “trata-se do uso de elementos, estratégias e pensamentos dos jogos, fora de um contexto de um game, objetivando a participação efetiva dos envolvidos e a prática da resolução de problemas”.

⁴ Neste trabalho, adotamos o conceito proposto por Azevedo *et al.* (2023, p.51), “competência argumentativa é uma atividade discursiva, ou seja, uma atividade de linguagem que ocorre entre sujeitos e pode ser observada quando são mobilizadas as capacidades argumentativas que possibilitam relacionar o saber ao fazer em uma circunstância específica, que se apresenta como um desafio”.

cias gerais para a educação básica, dentre as quais a competência geral número 7, abaixo discriminada, evidencia a relevância da argumentação para a atuação na sociedade:

Argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis, para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns que respeitem e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, com posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta (Brasil, 2018, p. 9).

Nesse contexto, pode-se dizer que a escola tem a função de promover a percepção, compreensão e utilização de gêneros argumentativos e da argumentação para que ocorra uma formação integral do estudante. Assim, cabe a escola suscitar a constituição de cidadãos críticos, ou seja, ela não pode estar alheia às questões sociais de seu entorno, neste viés, Libâneo elucida que:

A principal função social e pedagógica das escolas é a de assegurar o desenvolvimento das capacidades cognitivas, operativas, sociais e morais pelo seu empenho na dinamização do currículo, no desenvolvimento dos processos de pensar, na formação da cidadania participativa e na formação ética (Libâneo, 2001, p. 137).

Nesse cenário, a gamificação é um caminho metodológico possível para possibilitar o desenvolvimento da competência argumentativa dos discentes. Tal metodologia pode ser entendida como possibilidade de tornar o ensino e a aprendizagem mais dinâmicos e significativos. De acordo com a perspectiva adotada por Ferreira (2019, p. 28), a gamificação “trabalha com a utilização de elementos de games em contextos reais a fim de promover o engajamento dos participantes”, ou seja, é o uso das estratégias dos jogos em outros cenários.

Assim, podemos afirmar que o ato de gamificar promove a possibilidade de trazer para o contexto escolar elementos que fazem parte do cotidiano dos estudantes, tendo em vista que os jogos perpassam toda a formação humana, desde a infância até a vida adulta, seja em contextos lúdicos ou mais sérios, como, por exemplo, no trabalho em empresas.

Partindo da perspectiva de Larrosa (2015) que concebe a experiência como aquilo que nos toca, podemos dizer que a gamificação funciona como um elemento que conecta o universo escolar ao cotidiano dos estudantes e evoca suas experiências com o universo do lúdico. Caetano e Souza reiteram que a experiência é aquilo que nos passa:

no sentido de que qualquer acontecimento, inesperado ou não, impacta de alguma forma o sujeito e o transforma, deslocando-o de um estado de confronto imediato com a realidade para um estado de conhecimento, seja por meio das sensações ou da reflexão, ambas as formas geradoras de sentido (Caetano e Souza, 2015, p. 12).

Nesse contexto, o uso de jogos contribui para o encorajamento dos estudantes na busca pela construção do conhecimento. Essa ideia é reforçada por Tolomei (2017), na perspectiva da autora, os discentes vivenciam um ciclo de engajamento por meio dos jogos, pois quanto mais eles adentram este universo, mais se sentem motivados a descobrirem suas potencialidades e limites. A autora elenca alguns princípios de aprendizagem que os jogos desenvolvem, dentre eles: a identidade, a interação, a produção, os riscos, os problemas, os desafios e a consolidação. Além disso, eles aprendem a lidar com os erros, com os desafios e insucessos através da ludicidade. De acordo com Caetano e Souza:

A experiência cumpre um papel fundamental no processo de aprendizagem, considerando que o encontro entre o sujeito e o acontecimento gera o impacto, a surpresa, o sentimento, paixão e o pensar sobre o mundo. Sobretudo, por essas disposições, o ser humano sente e interpreta a realidade, o fenômeno, de forma que, entre todos os animais, o homem é o único que não vive simplesmente à mercê dos acontecimentos (Caetano e Souza, 2015, P. 12).

Dessa forma, o uso das estratégias dos games na sala de aula pode ser capaz de possibilitar uma experiência positiva tanto para os estudantes envolvidos quanto para o professor. Conforme Alves *et al.* (2014, p. 82):

Se por um lado, a gamificação é capaz de envolver o aluno na resolução de problemas reais, ajudando-o a dar significado para aquilo que estuda, de outro possibilita que o professor elabore estratégias de ensino mais sintonizadas com as demandas dos alunos, apropriando-se da linguagem e estética utilizada nos games para construir espaços de aprendizagem mais prazerosos.

Os impactos daí decorrentes podem suscitar aprendizagens que vão além dos conteúdos propriamente ditos, pois é possível aprender a lidar com os próprios sentimentos e emoções, uma vez que gera a competição e o anseio de vencer.

Além disso, ao falarmos sobre as contribuições do uso dos jogos em sala de aula, é importante salientar que, em suas diferentes modalidades, eles podem gerar uma melhor assimilação do conteúdo e uma aprendizagem mais duradoura. Os jogos podem ser digitais ou analógicos, e cada um representa experiências diversificadas. Podemos dizer que os sujeitos podem aprender de diferentes formas e com objetivos distintos. Ademais, apresentam vantagens diversas quanto à aplicação. Entre os analógicos, podemos citar, como exemplo e os de tabuleiro. La Carretta (2018 *apud* Ramos 2022) elenca algumas vantagens de seu uso, dentre elas estão o fato de não precisarem de suporte digital para serem jogados e poderem ser utilizados em qualquer lugar.

Por outro lado, os jogos digitais são aqueles que, como o próprio nome já indica, estão diretamente relacionados a um suporte digital e funcionam a partir de plataformas via tablets, celulares ou computadores. Trata-se também de uma ferramenta muito vantajosa e atrativa no ensino, pois a maior parte dos estudantes tem acesso a esse tipo de tecnologia.

Na perspectiva de Ventura (2022), o uso de jogos favorece a concentração, o entusiasmo e a motivação. Na perspectiva de Kapp (2012, apud Ventura, 2022, p. 41), “a gamificação utiliza-se da mecânica, da estética e das ideias de um jogo para engajar e inspirar pessoas, motivando a ação com o intuito de oportunizar a aprendizagem e a resolução de problemas”. A autora ainda evidencia que a gamificação consiste em uma aprendizagem que se vale dos jogos, com base em seus elementos, mas sem fugir da realidade. Neste sentido, Ventura (2022, p. 41) adverte que “Gamificar é aprender tomando-se por base os games, não é converter qualquer atividade em um jogo”. Logo, tal metodologia pode melhorar a experiência de aprendizagem e promover mudanças comportamentais significativas no espaço escolar, tendo em vista que possibilita a participação ativa dos discentes nas atividades propostas.

Segundo Moran (2015, p. 17), “se queremos que os alunos sejam proativos, precisamos adotar metodologias em que os alunos se envolvam em atividades cada vez mais complexas e que tenham que tomar decisões e avaliar resultados”. Dessa maneira, o uso da gamificação e de jogos pode ser muito produtivo para compor módulos em uma sequência didática sobre os gêneros argumentativos. A exemplo disso, podemos mencionar algumas possibilidades de uso, tais como utilizando a mecânica dos jogos na realização de debates sobre temas de caráter social e, até mesmo, na aplicação de recompensas ao longo das atividades propostas em torno de um gênero textual.

No tocante aos gêneros textuais, Marcuschi (2008, p. 155) esclarece que “gênero textual refere os textos materializados em situações comunicativas recorrentes”. Assim, é válido salientar que o uso da gamificação pode tornar o estudo dos gêneros mais interativo, tornando a aprendizagem mais dinâmica, atrativa e significativa para os estudantes, pois se trata de elementos que fazem parte da vida cotidiana, desde a infância os jogos estão presentes na vida humana. É nessa direção que se manifesta a necessidade de pensarmos a experiência enquanto elemento crucial para a construção de uma práxis educativa que promova uma formação plena. Segundo Larrosa:

A experiência, a possibilidade de que algo nos aconteça ou nos toque, requer um gesto de interrupção, um gesto que é quase impossível nos tempos que correm: requer parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, e escutar mais devagar; parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar aos outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço (Larrosa, 2015, p. 25).

Entretanto, uma prática que caminha nessa direção requer do docente um agir marcado pela reflexão, pela capacidade de se distanciar das metodologias já arraigadas e se abrir para outras possibilidades de aprender e ensinar.

Dessa forma, evidencia-se que a gamificação, através dos jogos (digitais/analógicos), é mais uma eficaz prática para conceber uma nova dimensão ao processo de ensino e aprendizagem e torná-lo mais próximo do universo dos estudantes, tendo em vista que a BNCC (2018, p. 90) apresenta como a primeira competência geral: “valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital para entender e explicar a realidade, continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva”. Assim, ratifica o reconhecimento dos saberes oriundos dos diferentes espaços sociais ocupados pelos estudantes.

Por que gamificar na aula de linguagens no Ensino Médio?

As contingências provocadas pela excepcionalidade da Covid-19, por vias tortas e adversas, exigiram dos docentes pensares e reflexões acerca de práticas – à luz do Ensino Remoto Emergencial – cada vez mais inovadas e renovadoras, que se moveram necessariamente para melhorias na leitura, interpretação e produção dos mais diferentes gêneros textuais, tudo em nome do desejo de motivar o tão ora desestimulado aluno, com repercussões, inclusive, depois da pandemia.

Além disso, o desinteresse dos estudantes pelas aulas de Linguagens, a falta de motivação para realizar as atividades propostas, o não comparecimento à escola por desmotivação e a falta de adaptação dos estudantes ao retorno das aulas presenciais são fatores que contribuem para o delineamento desta pesquisa que elucida a relevância da metodologia ativa gamificação no contexto da prática educativa. Nesse viés, as Orientações Curriculares para o Ensino Médio preconizam que devemos

[...] conviver, de forma não só crítica, mas também lúdica, com situações de produção e leitura de textos, atualizados em diferentes suportes e sistemas de linguagem – escrito, oral, imagético, digital, etc. –, de modo que conheça – use e compreenda – a multiplicidade de linguagens que ambientam as práticas de letramento multissemiótico em emergência em nossa sociedade, geradas nas (e pelas) diferentes esferas das atividades sociais – literária, científica, publicitária, religiosa, jurídica, burocrática, cultural, política, econômica, midiática, esportiva, etc. (Brasil, 2006, p. 32).

Sob este viés, Ferreira (2019, p. 28), ao traduzir as palavras de Deterding et al. (2011), esclarece que “a gamificação pode ser definida de forma mais consistente como sendo uma estratégia apoiada na aplicação de elementos de jogos para atividades non-game”. Nesse sentido, a gamificação surge como uma metodologia ativa que pode ser usada como estratégia para associar a escola ao universo do estudante e, consequentemente, promover o engajamento e a interação entre os sujeitos para a formação de cidadãos capazes de agir de maneira crítica dentro e fora do contexto escolar. Nessa perspectiva, Oliveira (2022, p. 14) salienta que a gamificação possibilita ao aluno do Ensino Médio enveredar por “um projeto

complexo e mais próximo da realidade, em consonância com as necessidades que a sociedade atualmente exige, coincidindo com as necessidades em relação ao papel ativo do aluno e a aprendizagem cooperativa”.

Outrossim, um aspecto importante a ser levado em consideração é que a gamificação não está estritamente associada ao uso de tecnologias digitais, mas, sobretudo, consiste em uma série de práticas metodológicas que podem ser empregadas utilizando as estratégias dos jogos, sejam eles digitais ou analógicos.

Com efeito, pensando na realidade das escolas brasileiras, em específico, nas intuições paraibanas, nas quais nem sempre temos rede wifi disponível, podemos afirmar que uma sala de aula convencional pode se tornar um espaço para o uso da gamificação, mesmo nos casos em que ocorra dificuldade de acesso às tecnologias digitais. Isto porque a gamificação pode ocorrer por meio de estratégias de jogos analógicos, como por exemplo, estratégias de recompensa dos jogos de cartas e tabuleiro.

Logo, o uso da gamificação promove o deslocamento dos lugares tradicionalmente ocupados por professores e estudantes no contexto escolar. Assim, o professor deixa de ocupar o espaço daquele que explica tudo ao estudante, possibilitando a este descobrir o prazer de aprender. Leffa e Pinto elucidam que

o desafio ao incorporar elementos dos games no ensino é trazer para a sala de aula os elementos intrínsecos, que tornem a atividade interessante e que levem o aluno a jogar pelo prazer de aprender, não para a obtenção de troféus. O jogo bom é aquele que vicia, despertando no jogador o desejo de continuar jogando, às vezes ao ponto de querer que o jogo não termine. O mesmo vale para a sala de aula: a aprendizagem boa é aquela que vicia, despertando no aluno o desejo de continuar estudando (Leffa e Pinto, 2014, p.372).

Nessa perspectiva, ao aliar o uso da gamificação ao estudo dos gêneros da ordem do argumentar, configura-se um espaço aberto para a discussão e reflexão sobre questões sociais por um viés dinâmico e interativo. Outrossim, gêneros dessa natureza permitem ao aluno uma leitura que vai além do que está escrito, sendo necessário mergulhar em sua tessitura, perceber as estratégias de convencimento e a presença de conhecimentos de diferentes áreas, possibilitando, assim, ao discente desenvolver sua percepção de mundo, bem como o seu senso crítico diante de temas polêmicos e de caráter social.

Assim, é válido salientar que o trabalho com a argumentação deve ir muito além da produção da redação do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM)⁵ que tem sido, por vezes, privilegiada nas aulas de Linguagens no Ensino Médio, pois em diversas situações do cotidiano (formais e informais) é necessário utilizar o poder da argumentação, seja na defesa de um ponto de vista ou na

⁵ Em 2009, o ENEM passou a ser, também, um instrumento de acesso ao ensino superior, com isso, muitas escolas e cursinho passaram a priorizar o trabalho com a argumentação apenas direcionado à produção do texto dissertativo-argumentativo por se tratar de uma obrigatoriedade do exame. Entretanto, defendemos a ideia de que a argumentação deve ser trabalhada não só na perspectiva do ENEM, mas também enquanto competência necessária para agir criticamente em sociedade.

resolução de conflitos.

Conforme Pacífico (2016 *apud* Azevedo, 2023, p.10), “argumentar é um direito do cidadão, e a escola deve ser um espaço que não só não restrinja a prática da argumentação, como também que a promova”. Seguindo essa perspectiva, podemos falar em práticas letradas de gamificação que conforme Alexandre,

podem ser definidas como práticas sociais de leitura e de escrita que utilizam mecânica e dinâmica de jogos (digitais/analógicos) em outros contextos, como recurso metodológico para o engajamento dos sujeitos numa reflexão social e histórica sobre aspectos da língua em funcionamento (Alexandre, 2020, p. 22).

Entretanto, para que essa metodologia ativa tenha efeitos positivos, é necessário todo um planejamento didático com embasamento teórico e objetivos bem definidos. Nesse sentido, pode-se utilizar sequências didáticas⁶ como instrumento estruturante da prática docente, tendo em vista que dão o direcionamento ao trabalho a ser realizado em sala de aula, possibilitando a realização de uma atividade sistemática e gradual de aquisição de conhecimentos pelos alunos, bem como permitindo que estes tenham acesso a diferentes formas de linguagem. Com efeito, os gêneros argumentativos podem ser tomados como objeto privilegiado para a construção de uma sequência didática envolvendo a metodologia ativa gamificação.

Por isso, entram em cena os saberes docentes, uma vez que é necessário que o professor utilize conhecimentos oriundos de diferentes fontes para que possa de fato pôr em prática o uso da metodologia ativa gamificação. Nesse sentido, comuniquemos da mesma perspectiva adotada por Tardif ao elucidar a pluralidade do saber docente. O referido autor concebe o saber docente da seguinte maneira:

Saber plural, saber formado de diversos saberes provenientes das instituições de formação, da formação profissional, dos currículos e da prática cotidiana, o saber docente é, portanto, essencialmente heterogêneo. Mas essa heterogeneidade não se deve apenas à natureza dos saberes presentes; ela decorre também da situação do corpo docente diante dos demais grupos produtores e portadores de saberes das instituições de formação (Tardif, 2014, p. 54)

Desta forma, a prática docente é permeada pela busca constante de aprimoramento que envolve o uso de saberes já consolidados e apreendidos nas instituições de formação, bem como de saberes que emergem do cotidiano da prática docente, no qual se evidenciam as vivências do corpo estudantil.

Logo, é preciso que o docente busque tornar a sala de aula um espaço de realização de atividades permeadas pela colaboração e parceria entre os envolvidos. Acredita-se que isso possa representar um primeiro passo no deslocamento do estudante de um lugar passivo para um lugar ativo, onde ele possa se reconhecer como autor de sua própria aprendizagem.

⁶ Conforme Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 82), sequência didática é “um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito”.

Além disso, a presente pesquisa evidencia a relevância da mobilização dos saberes docentes, tendo em vista que o uso de metodologias ativas na sala de aula requer do professor conhecimentos que vão além daqueles adquiridos nas instituições de formação inicial.

Considerações finais

A partir das reflexões realizadas neste trabalho, evidenciamos que o ensino de Linguagens pensado a partir do uso da metodologia ativa gamificação não pode ser entendido como um saber pronto e acabado, não é uma transmissão de conhecimentos desvinculada das práticas cotidianas dos estudantes. Trata-se, portanto, ao contrário, como uma possibilidade de vivenciarem, alunos e docentes, uma série de experiências que ultrapassam os muros escolares e chegam na vida do sujeito da experiência através de um trabalho planejado e articulado com o contexto estudantil. É algo que promove a reflexão e a construção das práticas de ensinar e aprender que instigam o professor a ir além da sala de aula e mergulhar no universo das experiências dos estudantes.

A presente abordagem permitiu compreender a necessidade de entendermos o estudante em sua singularidade, tendo em vista que cada um apresenta conhecimentos distintos sobre argumentação e gamificação, pois pertencem a lugares diferentes, classes sociais diferentes e consequentemente têm experiências que precisam ser levadas em consideração. Dessa maneira, partimos do princípio de que o estudante deve ser considerado o protagonista da experiência do ensino de Linguagens, principalmente por se tratar de um espaço para a formação do senso crítico a partir daquilo que eles acreditam e que, de fato, os tocam.

Assim, é preciso pensar a prática educativa para a vida e possibilitar que os estudantes tenham experiências no sentido larrosiano⁷. Partindo da concepção de experiência enquanto saber pessoal que evoca sentido, não podemos pensar a educação como um mero processo de transmissão de conhecimentos, mas como possibilidade de construção de experiências que são únicas, que ficam, que nos tocam e criam sentido. Assim, devemos pensar o ensino de Linguagens como um espaço de construção de experiências para discentes e docentes.

Referências

- ALEXANDRE, Gabriel Guimarães. **Práticas letradas de gamificação**: estudo do processo de atualização no Ensino Superior. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos). Instituto de Biociências Letras e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista (Unesp), São José do Rio Preto, p. 136. 2020.
- ALVES, L. R. G.; MINHO, M. R. S.; DINIZ, M. V. C. **Gamificação**: Diálogos com a Educação. Gamificação na Educação, [s. l.], 2014.

⁷ Na perspectiva de Larrosa (2002, p. 21), “a experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca. A cada dia se passam muitas coisas, porém, ao mesmo tempo, quase nada nos acontece”.

- AZEVEDO, Isabel Cristina Michelan de et al. **Dez questões para o ensino de argumentação na Educação Básica: fundamentos teórico-práticos**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2023.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio: conhecimentos de língua portuguesa**. Brasília: MEC, 2006.
- CANDAU, Vera Maria. **Direito à educação, diversidade e educação em direitos humanos**. Educação e sociedade, Campinas, v. 33, n. 120, p. 715-726, 2012.
- CAETANO, Hugo da Silva; SOUZA, Sueli Ribeiro Mota. **Educar pela experiência: aprender para existir no mundo**. Ver. Ed. Popular, Uberlândia, v. 14, n. 1, p. 10-18, jan./jun. 2015.
- DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas, São Paulo: Mercado de Letras, 2004.
- FERREIRA, Henrique Fernando. **Utilização da gamificação em sala de aula**. Monografia (Bacharel em Gestão da Informação) - Departamento de Ciência e Gestão da Informação do Setor de Ciências Sociais Aplicadas, Universidade Federal Do Paraná. Curitiba, p. 67. 2019.
- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 24. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1997.
- GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. - São Paulo: Atlas, 2008.
- LARROSA, Jorge. **Tremores: escritos sobre experiência**. Belo Horizonte: Autêntica, 2015.
- LARROSA, Jorge. **Notas sobre a experiência e o saber da experiência**. Ver. Bras. Educ. 19 de abr. 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782002000100003> Acesso em: 10 de mai. de 2024.
- LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994.
- LEFFA, V. J. **Gamificação adaptativa para o ensino de línguas**. Congresso IberoAmericano de Ciência, Tecnologia, Inovação e Educação. Buenos Aires. Anais, p. 1-12, 2014. Disponível em: http://www.leffa.pro.br/textos/trabalhos/Gamificacao_Adaptativa_Leffa.pdf. Acesso em: 05 mai. 2024.
- MARCUSHI, L, A. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. 2. ed. São Paulo: Parábola, 2008.
- MORAN, José. **Mudando a educação com metodologias ativas**. Coleção Mídias Contemporâneas. Convergências Midiáticas, Educação e Cidadania: aproximações jovens. Vol. 2. PROEX/UEPG, 2015. Disponível em: <http://uepgfocafoto.wordpress.com>. Acesso em 15 de abr. de 2023.
- MORAN, J. **Metodologias ativas para uma aprendizagem mais profunda**. In: BACICH, L; MORAN, J. (org.). Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática. Porto Alegre: Penso, 2018. p. 2-25.
- OLIVEIRA, Darlene Mamede de. **As vantagens da gamificação das disciplinas do ensino médio**. Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento. Ano. 07, Ed. 11, Vol. 01, p. 16-30. Novembro de 2022. Disponível em: <https://www.nucleodoconhecimento.com.br/educacao/gamificacao-das-disciplinas>. Acesso em: 15 de mai. De 2024.
- RAMOS, Patrícia Ingrid. **Jogos de tabuleiro modernos no ensino-aprendizagem de língua portuguesa: práticas e resultados**. CBTECLE, São Paulo, SP, vol. 6, n. 1 (jul/2022). Disponível em: <https://revista.cbtecle.com.br/>. Acesso em: 03 de abr. de 2023.
- TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 17. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.
- TOLOMEI, B. V. **A Gamificação como Estratégia de Engajamento e Motivação na Educação**. EaD Em Foco, [s. l.], 30 abr. 2017
- VENTURA, Luciana Michele. **Uma proposta de gamificação combinada com estratégias autor-reguladas para aprendizagem no ensino superior**. Tese (Doutorado em Metodologias para o Ensino de Linguagens e suas Tecnologias. Universidade Pitágoras Unopar Anhanguera. Londrina, p. 188. 2022.

HISTÓRIA LOCAL, MEMÓRIAS E REPRESENTAÇÕES CULTURAIS: POSSIBILIDADES PARA ENSINO DE HISTÓRIA

Tuany Roberta Queiroz
Robéria Nádia Araújo Nascimento

Ao se pensar sobre o ensino de história muitas questões se apresentam onde as experiências dos professores em sala de aula podem ser abordadas como ponto de partida para que seja possível perceber as possibilidades que surgem no processo de construção do conhecimento histórico em sala de aula. A história pode contribuir para a formação dos indivíduos proporcionando uma visão crítica do passado e possibilidades para se interpretar o presente, nesse sentido, o ensino de história colabora para o exercício da cidadania, onde o estudante percebe as influências das representações culturais e da história local na constituição de sua identidade.

Logo, a reflexão sobre o ensino de história perpassa a visão sobre o trabalho com o conhecimento histórico em sala de aula e como devemos buscar a superação da percepção do estudante acerca do que é estudar a história, muitas vezes entendido como o repasse de conteúdos do livro didático, de maneira distante da sua realidade onde não há o reconhecimento de si enquanto sujeito histórico. Pelo contrário, o ensino de história pode favorecer para que o estudante desenvolva suas habilidades e se compreenda enquanto sujeito na história, percebendo que a história está presente no lugar em que ele vive e que, portanto, é preciso preservar estas memórias.

Neste artigo, propomos a discussão acerca do ensino de história através da história local, reconhecendo a importância dos lugares de memórias para a compreensão dos estudantes sobre o passado e as relações com a formação de sua identidade e do sentimento de pertencimento a sua comunidade. Ao mergulhar nas histórias e memórias locais, os estudantes têm a oportunidade de se tornarem agentes ativos na construção do conhecimento histórico, questionando, investigando e reconstruindo narrativas que muitas vezes foram esquecidas.

Destaca-se as contribuições de Bittencourt (2008) para se pensar o ensino de história a partir da perspectiva local e como a memória contribui para a formação das identidades neste processo, assim como para a formação da cidadania. Fonseca (2003) nos traz a reflexão acerca do ensino de história e da construção do conhecimento em sala de aula, onde professores e estudantes estejam postos como sujeitos no processo educativo. Também se destaca as contribuições de Hall (2016) nas discussões acerca de cultura e de Nora (1993) sobre memória.

O ensino de história partindo da história local possibilita que os lugares de memória sejam compreendidos enquanto fonte para a construção do saber histórico em sala de aula e o professor lança um novo olhar sobre a relação do es-

tudante com os conhecimentos históricos no processo de ensino aprendizagem. Dessa forma, se busca a valorização da história local e de suas representações culturais, o reconhecimento da importância das memórias e de sua preservação para a formação das identidades e do sentimento de pertencimento ao seu lugar.

Ensino de história, uma reflexão

A reflexão acerca do ensino de história se faz necessária para que seja possível discutir as experiências e os desafios que se apresentam no “fazer” do professor no contexto escolar, pensar em como os conhecimentos históricos são abordados de forma a contribuir para a formação das identidades e para o exercício da cidadania, e nesse sentido, como os estudantes assumem seu papel no processo de ensino aprendizagem.

Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais, o ensino de história visa contribuir para que o estudante seja preparado para o exercício da cidadania, além disso, para a etapa do ensino médio se propõe um aprofundamento nos conhecimentos, possibilitando o desenvolvimento de competências para que se reflita e se participe ativamente no mundo social, cultural e do trabalho. Além de destacar a importância da compreensão do tempo e dos conceitos históricos, o ensino de História tem por objetivo a análise das representações do mundo social, das identidades que constituem a sociedade e dos processos históricos que resultam nas relações sociais vivenciadas no dia-a-dia. A disciplina deve envolver conteúdos significativos para os jovens, valorizando a relação com a memória *“livrando as novas gerações da ‘amnésia social’ que compromete a constituição de suas identidades individuais e coletivas.”* (Brasil, 2000, p.26). Nesta perspectiva ensinar história vai além do repasse de conteúdos presentes nos livros didáticos, em que se percebe um distanciamento do cotidiano dos estudantes, onde eles não se reconhecem como parte daquela história.

O ensino de história, partindo da perspectiva local, atribui novos aspectos aos conhecimentos históricos, onde os sujeitos se reconhecem enquanto parte da história do lugar onde vivem. O autor José D’Assunção Barros destaca o surgimento da história local

Se Fernando Braudel trabalhou com o ‘grande espaço’, as gerações seguintes de historiadores trouxeram também a possibilidade de uma nova tendência que abordaria o ‘pequeno espaço’. Esta nova tendência, que se fortalece nos anos 1950, ficou conhecida na França como ‘História Local’. [...] A História Local nascia, aliás, como possibilidade de confirmar ou corrigir as grandes formulações que haviam sido propostas ao nível das histórias nacionais. A História Local – ou História Regional, como passaria a ser chamada com um sentido um pouco mais específico – surgia precisamente como a possibilidade de oferecer uma iluminação em detalhe de grandes questões econômicas, políticas, sociais e culturais que até então haviam sido examinadas no âmbito das nações ocidentais. (Barros, 2005, p.107-108)

Ao se discutir o ensino de história através da história local abrem-se as possibilidades para uma abordagem sobre a história do cotidiano, Bittencourt (2008) ressalta que esta história se liga ao fazer de pessoas comuns e estabelece relações entre grupos sociais que se entrecruzam, no presente e no passado. Porém, a autora chama a atenção para que a história local não reproduza apenas a história dos poderes locais e nesta perspectiva *“é preciso identificar o enfoque e a abordagem de uma história local que crie vínculos com a memória familiar, do trabalho, da migração, das festas...”* (Bittencourt, 2008, p.169).

Tendo em vista tais aspectos, a partir da história local se permite ao estudante a possibilidade de reflexão acerca da importância da preservação do ambiente em que ele vive e das memórias do seu lugar, compreendendo assim o seu lugar enquanto sujeito na História, desconstruindo a visão positivista da História como resultado dos documentos oficiais, das datas, dos heróis, entre outros, onde

A história ensinada tinha como fundamento teórico a historiografia tradicional positivista, europocêntrica e linear, organizada com base em marcos/fatos da política institucional, numa sequência cronológica causal. [...] Trata-se de uma história que tem como lógica constitutiva a ideia do progresso como algo global, positivo e inevitável. A história tem um início, um meio e um fim determinados; não há brechas para as contingências e discontinuidades (Fonseca, 2003, p. 90).

É necessário, portanto, superar tal visão acerca da história e isso só se torna possível quando todos assumem seu papel no devir da História, logo, seu papel social, reconhecendo-se enquanto cidadão. *“É na história da história que foram construídas as bases de uma outra possibilidade de ensinar e aprender história.”* (Idem, 3, p. 36).

A história faz-se com documentos escritos, sem dúvida. Quando estes existem. Mas pode fazer-se, deve fazer-se sem documentos escritos, quando não existem. Com tudo o que a habilidade do historiador lhe permite utilizar para fabricar o seu mel, na falta das flores habituais. Logo, com palavras. Signos. Paisagens e telhas. Com as formas do campo e das ervas daninhas. Com os eclipses da lua e a atrelagem dos cavalos de tiro. Com os exames de pedras feitos pelos geólogos e com as análises de metais feitas pelos químicos. Numa palavra, com tudo o que, pertencendo ao homem, depende do homem, serve ao homem, exprime o homem, demonstra a presença, a atividade, os gostos e as maneiras de ser do homem. (Febvre, 1949 p. 428 *apud* Le Goff, 2003, p. 530).

Neste contexto, é importante ressaltar que o saber histórico se faz presente no cotidiano, nas memórias, no lugar onde se vive, está nas relações sociais e se percebe também nas representações culturais. Aprender história implica avançar numa nova perspectiva, onde busca-se superar a manutenção de uma visão histórica voltada para os grandes fatos, os grandes acontecimentos, os heróis. Esta visão acerca da história *“... nossos alunos detestam, pois com razão: essa História nada lhes diz respeito, uma História distante de seu tempo presente, de suas experiên-*

cias de vida, de suas expectativas e desejos... Sim, pois História também é emoção e vida.” (Oriá, 1995, p. 45)

A história local e os lugares de memória

Se o ensino de história visa preparar o estudante para o exercício da cidadania, uma história que fale do lugar onde se vive lhe permite uma melhor compreensão da sociedade em que está inserido, suas representações culturais e a formação de suas identidades. Logo, é importante destacar o papel da memória neste processo, pois

A memória ao remeter os sujeitos a experiências compartilhadas que favorecem o sentido de pertencimento e descentração do sujeito de sua posição individual pode e deve ser sustentada e estimulada enquanto objeto de ensino central à promoção de aprendizagens históricas significativas (Mattozzi, 2008 *apud* Miranda, 2009, p. 57).

A memória é um elemento muito importante para a história local, tendo em vista que a partir das memórias é que se constituem as histórias de um determinado lugar, a memória individual se apoia não somente na lembrança do sujeito, mas na evocação de lembranças de outros, para que se rememore o passado, visto que a memória individual resulta do que foi vivido em determinado tempo e se relaciona com acontecimentos e lembranças exteriores que venham a constituir este passado. Para Halbwachs (2006) só podemos compreender que uma lembrança seja reconhecida e reconstruída nesta relação de noções comuns entre nós e os outros.

Neste sentido, na construção do saber histórico a partir da perspectiva local *“...há uma permanente interação entre o vivido e o aprendido, o vivido e o transmitido. E essas constatações se aplicam a toda forma de memória, individual e coletiva, familiar, nacional e de pequenos grupos”* (Pollak, 1989, p. 6-7). A memória coletiva estabelece vínculos entre os indivíduos contribuindo para a formação de um sentimento de pertencimento à sociedade em que se está inserido, pois o sujeito se reconhece enquanto parte, as suas memórias se encontram nas identidades que se formam visto que *“... a identidade é realmente algo formado, ao longo do tempo, através de processos inconscientes, e não algo inato, existente na consciência no momento do nascimento”* (Hall, 2002, p. 38).

E por que a memória é importante na construção da identidade e da cidadania cultural? Ora, é a memória dos habitantes que faz com que eles percebam, na fisionomia das cidades, sua própria história de vida, suas experiências sociais e lutas cotidianas. A memória é, pois, imprescindível na medida que esclarece sobre o vínculo entre a sucessão de gerações e o tempo histórico que as acompanha. Sem isso, a população urbana não tem condições de compreender a história de sua cidade, como seu espaço urbano foi produzido pelos homens através dos tempos, nem a origem do processo que a caracterizou. Enfim, sem a memória não se pode situar

na própria cidade, pois perde-se o elo afetivo que propicia a relação habitante-cidade, impossibilitando ao morador de se reconhecer enquanto cidadão de direitos e deveres e sujeito da história. (Oriá, 2006, p.139)

Segundo Nora (1993) a memória é vivida no interior, porém há a necessidade de suporte exteriores, de referências tangíveis que a faça ganhar vida através delas, logo, a memória passa a ser reconstituída através dos chamados *lugares de memória*. Para Pacheco (2010) ao se escolher um objeto para um memorial lhe retira a sua funcionalidade para atribuir um outro sentido, a partir daí este objeto ganha uma nova funcionalidade, ele evoca o passado, se torna um discurso com este fim.

Por que se é verdade que a razão fundamental de ser de um lugar de memória é para o tempo, é bloquear o trabalho do esquecimento, fixar um estado de coisas, imortalizar a morte, materializar o imaterial para – o ouro é a única memória do dinheiro - prender o máximo de sentido num mínimo de sinais, é claro, e é isso que os torna apaixonantes: que os lugares de memória só vivem de sua aptidão para a metamorfose, no incessante ressaltar de seus significados... (Nora, 1993, p. 22)

A questão da memória impõe-se por se a base da identidade, e é pela memória que se chega à história local além da memória das pessoas, escrita ou recuperada pela oralidade, existem os “lugares de memória”, expressos por monumentos, praças, edifícios públicos ou privados, mas preservados como patrimônio histórico. Os vestígios do passado de todo e qualquer lugar, de pessoas e de coisas, de paisagens naturais ou construídas tornam-se objeto de estudo. (Bittencourt, 2008, p. 169)

Os objetos e espaços enquanto *lugares de memória* contribuem para a construção de uma memória coletiva, visto que as lembranças serão reavivadas a partir de tais objetos na memória individual e através destas passarão a constituir uma memória coletiva. Partindo destes *lugares de memória* é possível inserir a discussão acerca da história local em sala de aula, uma vez que a construção de saberes históricos a partir da ótica local traz consigo o reconhecimento dos indivíduos neste processo, onde se pode observar os elementos que constituem suas representações culturais, suas identidades e a relação de pertencimento com o seu lugar.

Sendo assim, a educação estará preparando os alunos para mostrar a sociedade da importância de manter viva a memória e a valorização de seu espaço. Se essa conscientização vem da escola, é possível que se tornem cidadãos preparados para reconhecer e salvaguardar os patrimônios culturais. (Souza, 2011, p. 7)

Ao ampliar os espaços educativos proporcionando ao estudante o contato ativo e crítico com as ruas, praças, edifícios públicos e monumentos se possibilita a oportunidade de desenvolvimento de uma aprendizagem significativa. Acrescenta-se ainda a importância de contato não só com os patrimônios edificados, mas com os bens culturais, materiais e imateriais, que constituem as representações culturais de determinado local.

Cultura e exercício da cidadania

A cultura deve ser entendida como peça fundamental para o reconhecimento e a formação de identidades. Para Hall (2016) pertencer a mesma cultura pode ser compreendido a partir das semelhanças como os indivíduos interpretam o mundo em que vivem, expressam seus sentimentos de forma que se entendam um ao outro. *“Assim, a cultura depende de que seus participantes interpretem o que acontece e ‘deem sentido’ às coisas de forma semelhante”* (Hall, 2016, p. 20). Nós damos sentido ao que nos rodeia a partir da interpretação, pela maneira como representamos as coisas, como as nomeamos, as histórias que construímos ao redor delas, portanto os indivíduos que se reconhecem numa mesma cultura

...compartilham conjuntos de conceitos, imagens e ideias que lhes permitem sentir, refletir e, portanto, interpretar o mundo de forma semelhante. Eles devem compartilhar em um sentido mais geral, os mesmos “códigos culturais”. Deste modo, pensar e sentir são em si mesmos “sistemas de representação”, nos quais nossos conceitos, imagens, e emoções “dão sentido a” ou representam – em nossa vida mental – objetos que estão, ou podem estar, “lá fora” no mundo. (Idem, p. 23)

Se a cultura de um povo se estabelece pela maneira como os indivíduos interpretam e dão sentido ao que os rodeia, pode-se perceber, portanto, a relação com os chamados bens culturais. Oriá (2006) busca esclarecer o que se entende por bem cultural trazendo o entendimento de Godoy (1985) em que se compreende o bem cultural como toda produção humana, seja emocional, intelectual e material, independentemente de sua época ou origem, que propicie o conhecimento e a consciência do indivíduo sobre si e sobre o mundo que o rodeia. Assim, os bens culturais constituem o patrimônio cultural e abrange todos os lugares de memória de uma sociedade, sejam eles os patrimônios edificadas ou suas produções culturais.

O conceito de identidade associada ao lugar refere-se à relação que se estabelece entre o indivíduo e um lugar específico, e ao contributo desta relação para a definição subjectiva da identidade pessoal. Na sua essência, a identidade associada ao lugar pode ser definida como uma subestrutura da identidade pessoal resultante da apropriação no autoconceito de características atribuídas ao lugar. (Duarte & Lima, 2005, p. 2)

Refletir a relação entre a valorização das representações culturais, as identidades e a cidadania cultural se mostra importante, na medida em que a preservação dos bens culturais contribuirá para a constituição da identidade cultural daquela sociedade estimulando o exercício da cidadania, um dos principais objetivos para o ensino médio. Para compreendermos a cidadania cultural deve-se saber que

(...) a CIDADANIA implica ao mesmo tempo em direito (de estabelecer livremente as regras da convivência interpessoal, política, sócio econômica, cultural e ecológica) e em dever (de respeitar e zelar por essas normas de convivência que os próprios cidadãos e cidadãs

estabelecem, diretamente ou através de representantes legítimos) (Medeiros, 2002, p, 28 *apud* Lopes, grifo do autor.).

Como já ressaltado, a cidadania cultural é possível a partir do reconhecimento da cultura e dos bens culturais. O exercício da cidadania cultural levará os estudantes a compreenderem a sua responsabilidade enquanto cidadão de preservar os bens culturais de forma que contribuam para a construção e reconhecimento de sua própria identidade através da relação entre o patrimônio cultural e a memória.

Um dos objetivos centrais do ensino de história, na atualidade, relaciona-se a sua contribuição na constituição de *identidades*. [...] A constituição de identidades associa-se à formação da cidadania, problema essencial na atualidade, ao se levar em conta as finalidades educacionais mais amplas e o papel da escola em particular. (Bittencourt, 2008, p. 121)

O espaço escolar é importante na constituição desta relação, pois o ensino de História deve colaborar para que o indivíduo desenvolva sua visão e senso crítico, para a formação de sua cidadania, e que se tenha a possibilidade de se reconhecer como parte da sociedade onde se está inserido e onde a constituição de sua identidade possui influências dos aspectos culturais. Quando o estudante assume o papel principal para a realização das atividades é possível para ele perceber uma nova perspectiva do processo de ensino aprendizagem. Ou seja, a história passa a ser vivida através da observação, da pesquisa e supera a visão do saber histórico escolar atrelado ao conteúdo do livro didático apenas. “*As novas pesquisas e experiências educacionais têm salientado a redefinição dos papéis e das relações que se estabelecem entre professores, alunos e conhecimento no espaço da sala de aula.*” (Fonseca, 2003, p.102)

Neste contexto busca-se compreender o conhecimento como resultado de uma construção coletiva onde, juntos, professores e estudantes, interagem de maneira ativa estabelecendo novas relações no ambiente escolar.

História local e o saber histórico em sala de aula

A construção de conhecimentos nos espaços escolares é uma ação coletiva. O desenvolvimento cultural implica em uma ação coletiva. Coletiva não quer dizer que tudo tenha que ser feito em conjunto, no mesmo tempo e no mesmo espaço. Quer dizer que há interação entre sujeito e conhecimento, mediado pela presença do professor. Coletiva implica dizer também que professores e alunos sujeitos do processo educativo na escola estabelecem diferentes níveis e processos interativos no desenvolvimento (Fonseca, 2003, p. 103).

O processo de construção do saber histórico nesta relação de interação mediado pelo professor possibilita ao estudante uma posição de protagonismo no processo de ensino aprendizagem. É possível tornar o presente, sob a perspectiva da história local, um espaço de estudo para a aprendizagem em história ampliando

as possibilidades de conhecimento a partir da reflexão sobre o seu cotidiano, em que se “*trabalha sobre um material para transformá-lo em história.*” (Certeau, 1982, p. 79).

Neste processo, o professor ao trabalhar com a história local em sala de aula desperta um novo olhar sobre o ensino de história onde “*o aluno começa a entender que história também se faz fora de sala de aula e que o passado se faz presente nas praças, nos monumentos, nas festas cívicas, nos nomes de ruas e colégios.*” (Schmidt, Cainelli, 2010, p.150). Dessa forma, a reflexão acerca do ensino de história se apresenta cada vez mais importante e atual, onde se busca compreender a contribuição da história local no reconhecimento da história nos cotidianos, no reconhecimento dos indivíduos enquanto sujeitos históricos e na valorização das representações culturais e das memórias de um povo.

A história local contada a partir das memórias dos indivíduos que fazem parte de determinado lugar traz a importância de se abordar, a partir dos lugares de memórias, as suas representações culturais ampliando as possibilidades para o ensino de história. A valorização da cultura local implica no seu reconhecimento como elemento que constitui a identidade de um povo, com um trabalho que vá de encontro a preservação da história local despertando o sentimento de pertencimento, atribuindo sentido aos saberes históricos.

Os lugares de memória partindo como fonte para a construção do saber histórico em sala de aula possibilita ao professor propor uma nova perspectiva sobre o estudo da história, que muitas vezes não é visto como atrativo ao estudante, o que resulta em um questionamento sobre a razão pela qual se estuda a história. Olhar para o passado, aguçar a curiosidade e o espírito investigativo para atribuir sentido aos conhecimentos históricos são aspectos que podem enriquecer a prática docente, onde o professor assume um papel de mediador no processo de ensino aprendizagem,

o que se pretende é ultrapassar a concepção de ensino como mera transmissão de conteúdos, e desenvolver um ensino que tenha como pressupostos a investigação e a produção de conhecimentos por professores e alunos no espaço escolar.” (Fonseca, 2003, p. 103).

Enfim, é importante que o conhecimento histórico seja percebido como algo que está presente em nosso lugar, e que o estudante possa compreender que olhar em volta pode trazer descobertas acerca de sua própria história, que o lugar onde se vive possui representações culturais que devem ser valorizadas e que as memórias bens culturais precisam ser preservados. Assim, os estudantes assumem o papel de protagonistas na construção do saber histórico, estimulando o exercício da cidadania.

Considerações finais

O ensino de história a partir da perspectiva local proporciona ao estudante um novo olhar sobre os saberes históricos, o professor ao inserir as discussões acerca da história local em sala de aula possibilita a construção de novas relações com esses saberes. A visão acerca de uma história distante da sua realidade e atrelada ao livro didático pode ser então substituída por uma compreensão que a história está presente nas memórias, nos objetos, nas ruas, nos edifícios, nos chamados lugares de memória.

Nesse sentido, o ensino de história a partir da história local pode contribuir para a formação cidadã dos estudantes na medida em que o reconhecimento das representações culturais locais e das memórias como partes da própria história leva apropriação de aspectos de sua identidade e estimula a formação do sentimento de pertencimento a sua comunidade.

Enfim, a construção dos saberes históricos em que os estudantes se percebam enquanto sujeitos históricos atuando de forma protagonista no processo de ensino aprendizagem é importante para a formação da cidadania onde o ensino de história atue no sentido de desenvolver sua visão de mundo e sua atuação na sociedade em que está inserido, onde as memórias e a cultura do seu lugar se apresentem como possibilidades de se estudar a história e se contribua para a sua valorização.

Referências

- BARROS, José D'Assunção. "História, Região e Espacialidade" in Revista Brasileira de História Regional. Ponta Grossa: UEPG, 2005. vol.10, nº1, p.95-129.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Ciências Humanas e suas Tecnologias - Ensino Médio**. Brasília, MEC/SEB, 2000.
- BITTENCOURT, Circe. **Ensino de história: fundamentos e métodos**. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2008.
- CERTEAU, Michel de. **A Escrita da história**/Michel de Certeau; tradução de Maria de Lourdes Menezes ;*revisão técnica [de] Arno Vogel.– Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1982.
- Duarte, A. P., & Lima, M. L. (2005). **Análise dos conteúdos da identidade associada ao lugar**. *PSICOLOGIA*, 19(1/2), 193–226. <<https://doi.org/10.17575/rpsicol.v19i1/2.403>> Acesso em 04/02/2024.
- FONSECA, Selva Guimaraes. **Didática e prática do ensino de História: experiências, reflexões e aprendizados**. Campinas: Papirus, 2003.
- HALBWACHS, Maurice. **A memória coletiva**. São Paulo: Centauro, 2006. p. 29 – 70.
- HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A editora, 2002.
- _____. **Cultura e representação** / Stuart Hall; Organização e Revisão Técnica: Arthur Ituassu; Tradução: Daniel Miranda e William Oliveira. - Rio de Janeiro: Ed PUC-Rio:

Apicuri, 2016.

LE GOFF, Jacques. “Documento/Monumento” In: **História e Memória**. Tradução Bernardo Leitão... [et al.]. 5^a edição, São Paulo: Editora da UNICAMP, 2003, p. 530 - 553.

MIRANDA, Sonia Regina. História, memória e formação de professores. IN: FONSECA: Selva Guimarães. (Org.) **Ensinar e aprender história: formação, saberes e práticas educativas**. Campinas: Editora Alínea, 2009, p. 56 – 71.

NORA, Pierre. **Entre memória e história: a problemática dos lugares**. IN: Projeto História, São Paulo, dez, 1993. p. 7 – 28.

ORIÁ, Ricardo. Memória e ensino de história. In: BITTENCOURT, Circe. (org.) **O saber histórico na sala de aula**. 11^a Ed. São Paulo, SP: Contexto, 2006. P. 128 - 148.

_____. Um lugar na escola para a história oral. **Ensino em (Re)vista**. Jan/dez 1995. P. 43-51.

PACHECO, Ricardo de Aguiar. Educação, memória e patrimônio: ações educativas em museu e o ensino de história. **Revista Brasileira de História**. São Paulo, v. 30, n^a 60, p. 143-154 – 2010.

POLLAK, Michael. **Memória, Esquecimento, Silêncio**. Estudos Históricos. Rio de Janeiro, v. 2, n. 3, 1989.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora. CAINELLI, Marlene. O ensino de História fora da sala de aula. IN: **Ensinar história: Pensamento e ação em sala de aula**. São Paulo: Scipione, 2010, p. 149 – 159.

SOUZA, Renilfran Cardozo. **Educação patrimonial: o papel do professor de história na conscientização da salvaguarda do patrimônio cultural**. Disponível em <<https://pt.scribd.com/document/297210550/Educacao-Patrimonial-o-Papel-Do-Professor-de-Historia>> Acesso em 05 de Fevereiro de 2024.

NOVO ENSINO MÉDIO POTIGUAR: DE UMA FORMAÇÃO PARA A AUTONOMIA HÁ UM SILENCIAMENTO DAS IDENTIDADES

Eveline da Silva Medeiros Batista

Patrícia Cristina de Aragão

O Novo Ensino Médio potiguar tem como proposta oficial aprofundar os processos de aprendizagem iniciados no Ensino Fundamental, possibilitar que o estudante dê continuidade aos estudos e prepará-lo para o mundo do trabalho, desenvolvendo o senso crítico dos estudantes, instrumentalizando para os problemas do cotidiano e para as relações pessoais e comunitárias, além de aperfeiçoar os valores humanos. Todos esses termos encontramos no Referencial Curricular do Ensino Médio Potiguar.

Ao nos depararmos com os eixos norteadores do Referencial Potiguar alguns questionamentos surgiram. O principal foca em analisar a dimensão formativa do turismo pedagógico nos aprendizados escolares e em como apontar a memória e patrimônio na construção da identidade e do saber histórico escolar.

Partindo desses questionamentos começamos a investigar que, a formação de mão de obra não é uma preocupação recente no Brasil: o ensino teve uma série de construções e reconstruções que obedeceram ao modelo político e econômico da Colônia, do Império e, posteriormente da República. Distinguir diferentes durações históricas é um desafio presente no fazer História da Educação no nosso país. Compreender a História dos homens como seres sociais ainda é uma perspectiva muito nova dentro das escolas, que vem de uma tradição de ensino que se inicia no período colonial com os jesuítas e chega aos dias atuais repletas de vícios e desvios de finalidade.

Nesse artigo fizemos uma análise da trajetória do Ensino Médio pela História do Brasil, analisamos as propostas formuladas para esse ensino e suas finalidades; e, no segundo momento vimos os números e travamos uma rápida discussão sobre a identidade do aluno dentro desse currículo no Ensino Médio Potiguar.

Um breve histórico do silenciamento das identidades no Ensino Médio

O Ensino Médio foi instituído no Brasil e se manteve nas mãos dos jesuítas do século XVI ao século XVIII. Desde esse período os preceitos do catolicismo estiveram presentes de forma muito forte no ensino brasileiro, já que a metrópole não custeava a educação na colônia. O ensino de História e o fazer História nem sempre estiveram no currículo, que desde a antiguidade se moldou aos interesses de alguns e ao desagrado de muitos, com suas eleições de memórias e de documentos, em que o poder se reafirma e se consolida com essas escolhas de

memórias coletivas ou até mesmo individuais: um jogo de esquecer e lembrar o que naquele momento é eleito como pertinente ao sistema.

A História parte do relato, e a oralidade, nos primórdios, nos permitiu constituir uma narrativa na qual o mito se encarregava de explicar as origens e até mesmo o conceito de evolução das sociedades primitivas.

Das narrativas míticas para a constituição de bibliotecas e arquivos, o trabalho com a memória e a oralidade conferiu à História métodos de pesquisa ainda na Idade Média. Já em meados do século XVII (Meihy, 2015) percebemos uma trajetória que acompanha a escola quanto formação da sociedade e de seus indivíduos, a crítica da noção do fato histórico chegou então à análise das fontes documentais, cheias de intencionalidades em sua elaboração: o documento como monumento.

Por muito tempo a História se encarregou dessa visão, na qual a fonte documental era a única verdade, livre de qualquer intencionalidade, científica, mas dessa forma, ela só reforçava o que aqueles que estão no poder queriam deixar registrado para as próximas gerações. Se tornava uma reafirmação do poder do sistema em que, mesmo póstuma, a manipulação e a fala desses homens se mantinham vivas nos textos históricos.

Quando estudamos o método implementado pelos jesuítas, percebemos a utilização de memorização e a repetição no ensino voltado aos índios e colonos. Tratava-se de uma formação geral inicial para uma especialização posterior, especialização essa que só era alcançada pelos filhos da elite colonial, fora do Brasil, em países como França e Portugal: uma preparação capaz de permitir o desdobramento posterior de uma área de conhecimento ou estudo, além do forte teor disciplinar implementado nessas escolas, uma vez que os componentes curriculares eram voltados à uma ética religiosa.

Apenas uma pequena parcela da população colonial tinha acesso à essa Educação: uma elite pouco letrada em uma Colônia onde a população era predominantemente sem letramento, perfeita para a colonização das novas terras em nome da Coroa Portuguesa que, muito além de dominar, tinha o intuito voltado para subjugar corpos e mentes; intuito genocida também, ao promover uma chacina contra os povos indígenas, pelo poder da posse de novas terras, nem tão desconhecidas assim pelos europeus.

Quando os jesuítas foram expulsos da Colônia, um vazio se formou no ensino colonial. Não era objetivo da metrópole formar aqui uma população letrada: havia o eminente risco de tomada de consciência da exploração que se fazia presente no Pacto colonial. Assim, o Marquês de Pombal instituiu as Aulas Régias em Portugal e em suas colônias pelo Alvará de 28 de junho de 1759 (Sczip, 2020), com professores sem o devido preparo e com influências e métodos questionáveis, no âmbito das reformas políticas, administrativas, econômicas e culturais.

O Ensino Médio preparava para os estudos superiores que seriam feitos fora do Brasil, formando futuros funcionários de baixo escalão da Coroa e futuros proprietários rurais, e se manteve assim até 1930, com poucas variações, já que

toda generalização é carregada de silenciamento (Sczip, Chaves, 2015). A Educação se sustentou sem um órgão específico para o pensar e administrar como essa Educação seria ofertada, e assim se manteve até a Revolução de 1930. Em 1931 foi instituído o Decreto nº 3 19.890 complementado pelo Decreto/Lei nº 4.244 de abril de 1942, a partir do qual foi criada a Lei Orgânica do Ensino Secundário, que vigorou até 1971 (Sczip, 2020).

Percebemos assim como são recentes os instrumentos que hoje nos referenciamos ao pensar e discutir políticas públicas voltadas ao Ensino Médio.

Todo esse decorrer foi cheio de rupturas e discontinuidades e que permitiram chegar à reforma de 1942, que foi marcada pela articulação junto aos ideários nacionalistas de Getúlio Vargas e seu projeto político ideológico, implantado no “Estado Novo” (Sczip, 2020).

Em meados de 1960 os cursos técnicos passaram a ter certificação, assim permitiram a progressão nos estudos, mas com a visão de que a formação da classe trabalhadora urbana era voltada para o trabalho, o avanço para níveis de educação posteriores não era uma preocupação para essa população. Já podemos perceber que o Ensino Médio foi marcado como um ponto final, para as camadas mais pobres, na trajetória escolar.

A preparação para o mercado de trabalho foi consolidada com a Lei nº 5.692/71 segundo a qual as escolas de segundo grau deveriam garantir uma qualificação profissional, fosse de nível técnico: quatro anos de duração, ou auxiliar técnico: três anos, e assim se manteve até meados de 1982 (Sczip, 2020).

Com o fim da Ditadura Militar, a Constituição Federal de 1988 definiu a função da escola e do Ensino Médio brasileiro, e introduziu novas diretrizes que resultaram na consolidação das Leis de Diretrizes Básicas para a Educação, de 1996. Os principais documentos que norteiam a Educação Básica no Brasil são: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e Plano Nacional de Educação (PNE).

O Decreto 5154, 2004, editado no governo Lula, deixou bem claro no texto as intencionalidades do Ensino Médio. Vejamos:

Art. 2^a A educação profissional observará as seguintes premissas:

- I - organização, por áreas profissionais, em função da estrutura sócio-ocupacional e tecnológica;
- II - articulação de esforços das áreas da educação, do trabalho e emprego, e da ciência e tecnologia.

Art. 3^a Os cursos e programas de formação inicial e continuada de trabalhadores, referidos no inciso I do art. 1o, incluídos a capacitação, o aperfeiçoamento, a especialização e a atualização, em todos os níveis de escolaridade, poderão ser ofertados segundo itinerários formativos, objetivando o desenvolvimento de aptidões para a vida produtiva e social.

§ 1o Para fins do disposto no caput considera-se itinerário formativo o conjunto de etapas que compõem a organização da educação profissional em uma determinada área, possibilitando o aproveitamento contínuo e articulado dos estudos.

§ 2o Os cursos mencionados no caput articular-se-ão, preferencialmente, com os cursos de educação de jovens e adultos, objetivando a qualificação para o trabalho e a elevação do nível de escolaridade do trabalhador, o qual, após a conclusão com aproveitamento dos referidos cursos, fará jus a certificados de formação inicial ou continuada para o trabalho (Brasil, 2004, p. 01)

Ao lermos na íntegra percebemos a similaridade desta com a proposta que temos hoje implantada em rede nacional, que é o Novo Ensino Médio, possibilitando a efetiva utilização nas escolas de um ensino profissionalizante nos moldes dos Institutos Federais. Em um primeiro momento as redes de ensino públicas e particulares não eram obrigadas a seguir, mas ainda sobre esse Decreto, também podemos ver no corpo do documento, as especificidades desse ensino profissionalizante e suas finalidades:

Art. 6o Os cursos e programas de educação profissional técnica de nível médio e os cursos de educação profissional tecnológica de graduação, quando estruturados e organizados em etapas com terminalidade, incluirão saídas intermediárias, que possibilitarão a obtenção de certificados de qualificação para o trabalho após sua conclusão com aproveitamento.

§ 1o Para fins do disposto no caput considera-se etapa com terminalidade a conclusão intermediária de cursos de educação profissional técnica de nível médio ou de cursos de educação profissional tecnológica de graduação que caracterize uma qualificação para o trabalho, claramente definida e com identidade própria.

§ 2o As etapas com terminalidade deverão estar articuladas entre si, compondo os itinerários formativos e os respectivos perfis profissionais de conclusão (Brasil, 2004, p. 01).

Ofertar o ensino com formação integral para a classe trabalhadora é claramente o objetivo presente no texto, além de promover a formação do cidadão, permitir o prosseguimento nos estudos e realizar a formação para o mundo do trabalho. Pensar todo o processo de produção e o mundo do trabalho é o eixo central do documento, e manter a carga horária das disciplinas propedêuticas. A interdisciplinaridade então, é percebida como meio e não como fim, pois dessa forma a formação para o mundo do trabalho se torna mais efetiva, a autonomia que se busca no ensino instrumentaliza o indivíduo para os obstáculos no mundo do trabalho.

Uma formação para a autonomia

A formação básica do estudante se conclui com nessa etapa do ensino, mas pensar sobre o ensino médio técnico nos permite problematizar a formação profissional e técnica como mais uma alternativa para o aluno? O Novo Ensino Médio permitirá que o jovem opte por uma formação profissional e técnica dentro da carga horária do ensino médio regular. Quais os ganhos reais do aluno nessa escolha?

Como podemos ver em Alem (2016), o ensino de História está em constante

problematização: discutir e perceber o seu lugar no Ensino Médio é também questionar até que ponto o estudante pode se perceber como um ser crítico, o saber histórico e o currículo oficial são oponentes no campo do currículo oficial, uma disputa de forças e ideologias presentes na sociedade, Ivor Goodson *apud* Sczip, Chaves, (2015, p. 41) nos permite ver claramente essa disputa e seus interesses de dominação.

Ao consultarmos os documentos oficiais, encontramos que ao final dos três anos, os sistemas de ensino deverão certificá-lo no Ensino Médio e no curso técnico ou nos cursos profissionalizantes que escolheu. Mas, vamos um pouco além: onde esse certificado pode levar nosso aluno? Quais as possibilidades de escolhas geradas por esse currículo oficial?

Perceber os interesses e os financiamentos que estão na proposta vencedora de Ensino Médio Nacional, e todos os seus desdobramentos que identificamos nos estados brasileiros e em seus currículos oficiais nos possibilita perceber grandes empresas e conglomerados financeiros ditando as normas (Pinto, 2018, p. 849).

Ainda buscando nos documentos oficiais, encontramos uma resposta sobre de que se trata o Novo Ensino Médio:

A Lei n^a 13.415/2017 alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e estabeleceu uma mudança na estrutura do ensino médio, ampliando o tempo mínimo do estudante na escola de 800 horas para 1.000 horas anuais (até 2022) e definindo uma nova organização curricular, mais flexível, que contemple uma Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e a oferta de diferentes possibilidades de escolhas aos estudantes: os itinerários formativos, com foco nas áreas de conhecimento e na formação técnica e profissional. A mudança tem como objetivos garantir a oferta de educação de qualidade a todos os jovens brasileiros e de aproximar as escolas à realidade dos estudantes de hoje, considerando as novas demandas e complexidades do mundo do trabalho e da vida em sociedade (Brasil, 2017, p.01).

Percebemos que os termos usados nos levam a acreditar que as mudanças são pleiteadas pela população em busca de atender às inovações que a sociedade vem sofrendo perante as constantes revoluções tecnológicas e nas formas de consumo vividas na contemporaneidade, mas, nesse ponto, há muito o que se pensar sobre como essas mudanças chegariam ou não ao aluno da escola básica, pública ou privada, acentuando ainda mais um abismo de projetos educacionais e de carreira para nossos jovens.

Podemos perceber as disputas em torno dos sentidos e finalidades do Ensino Médio na Lei 6840/2013, da qual encontramos a seguinte ementa,

Altera a Lei n^a 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para instituir a jornada em tempo integral no ensino médio, dispor sobre a organização dos currículos do ensino médio em áreas do conhecimento e dá outras providências (Brasil, 2013 p.01).

Percebemos a intensa preocupação com essa etapa de ensino, e não para nessa lei: as movimentações em torno do ensino médio quanto a método e conteúdo ainda encontramos a Lei 13415/17 que em seu texto base nos fala:

Altera as Leis n^{as} 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei n^a 5.452, de 1^a de maio de 1943, e o Decreto-Lei n^a 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei n^a 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral (Brasil 2017 p. 01).

Sobre as disputas dos sentidos e finalidades do Ensino Médio podemos perceber alguns contextos gerais: a organização pedagógico-curricular concebe o trabalho, a ciência, a cultura e a tecnologia como dimensões da formação humana, mas os profissionais de educação perceberam um verdadeiro desmonte do ensino básico, onde iniciativas privadas de financiamento venceram a batalha e dimensionaram as linhas gerais dessa etapa da formação básica, como podemos ver no texto dos educadores a seguir:

A ação do setor privado mesclou interesses particulares e empresariais com o exercício de cargos nas três esferas da administração pública, principalmente no MEC e no CNE. Atuaram a partir dos pressupostos emanados, desde a década de 1990, pelos organismos multilaterais (Banco Mundial, UNESCO, BID), invocando, além do currículo único, as políticas de avaliação em larga escala e qualidade de educação submetida à essas avaliações, responsabilização docente, controle de investimentos sem ampliação de aporte de recursos e consequente ampliação das parcerias público privada. Em favor das reformas, seus argumentos reforçaram a ideia salvacionista da educação, a necessidade de submetê-la às constantes e incertas mudanças do mundo do trabalho, como enunciado por Delors (1988), e o uso das tecnologias de informação e comunicação como a grande solução para os problemas educacionais. Sua intervenção no processo de elaboração da BNCC, sobretudo a partir do golpe jurídico/midiático/parlamentar de 2016 com a reestruturação do CNE promovida pelo então presidente Michel Temer, foi fundamental para definir a noção de competências e habilidades como paradigma orientador do currículo. Se esse termo não estava presente no texto de 2015, foi a partir do golpe de 2016 e da redação da versão de 2017 que ele passa a fundamentar o texto final. O que não significa afirmar que a versão de 2015 já não estivesse submetida a esses mesmos interesses, justamente pelo protagonismo empresarial, que desde o início, através de seus interlocutores, para garantir a reprodução objetiva e subjetiva de seus interesses e definiu os termos do debate da reforma curricular, submetendo o currículo à noção de competências. (Sczip, Chaves, 2015, p. 06)

O golpe jurídico, midiático e parlamentar possibilitou o avanço desses interesses, em uma reestrutura do Ministério da Educação: nesse Novo Ensino Médio a organização curricular com ênfase nas áreas de escolha dos alunos se encontra em duas vertentes: itinerários formativos e formação geral básica com 1800 horas, além de uma reformulação na jornada escolar de 7 horas diárias, em ambientes escolares que não estavam e não estão preparados para a exaustiva jornada de estudo de 7 horas, onde em algumas localidades, como podemos encontrar no interior do Norte e Nordeste, ainda é um desafio ter água nos banheiros e ofertar uma alimentação diária aos estudantes.

Mais precisamente se nos voltarmos para o ensino de História, vemos uma disputa de como veremos essa disciplina no novo currículo proposto: um verdadeiro campo de batalha no qual conceitos preciosos para a compreensão da História no processo de ensino aprendizagem se perderam nas disputas dos textos formados nas propostas da Base Nacional Curricular.

Especificamente sobre o Ensino de História, a versão homologada submeteu seu ensino à lógica das competências, substituindo o conhecimento pelo saber fazer. Situação evidenciada já na primeira versão. A História está marcada pela ausência de uma definição do campo do conhecimento histórico e pelo excesso de objetivos tarefairos voltados a reproduzir ações e não formas de compreensão histórica. Esse é o traço da seleção hegemônica operada pelos formuladores da BNCC (Sczip, Chaves, 2015, p. 10).

Destacaremos as Competências gerais da BNCC- Ensino Médio que mais nos chamam a atenção e nos provocam reflexões:

- 1 - Valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital para entender e explicar a realidade, continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva (Brasil, 2018).
- 2 - Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade (Brasil, 2018).
- 3 - Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza (Brasil, 2018, p. 1)

A BNCC está prevista em Lei: a Constituição Federal de 1988, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n^a 9.394/96, e foi ratificada no Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024. Os interesses capitalistas estão consolidados no documento final da base nacional, o seu contexto de produção está voltado para atender à demanda empresarial com foco na personalização e na suposta adaptação do currículo aos interesses dos estudantes. Em seu conteúdo, a Base apresenta conceitos com significados vagos como flexibilização curricu-

lar, protagonismo juvenil, projeto de vida, competências e habilidades, onde as Ciências Humanas sofreram um enfraquecimento na base, que se volta a atender à demanda do Mundo do Trabalho, atender às necessidades do mercado, suprimindo saberes e práticas essenciais para o pensamento crítico, para a formação cidadã e para o convívio democrático.

Ao se voltar para a História enquanto ciência, a concepção de tempo histórico com a escola dos Annales, a História feita de diversos ritmos, o aspecto profundo das realidades e das diferentes formas de entender o tempo e seus desdobramentos permitem o historiador reconhecer esse novo ritmo. O passado só tem importância e passa a fazer sentido se for problematizado por questionamentos que são pertinentes para indivíduos do presente. Quando Marc Bloch afirmou que “os homens são feitos pela história” (2001, p.35), ele reafirmou a intencionalidade no fazer histórico.

Várias aventuras em formato de políticas públicas foram implementadas no Ensino Médio. Projetos e políticas públicas que são formuladas a cada reforma do Ensino Médio são adotadas ou impostas nacionalmente, de mudanças no currículo ou até mesmo nas bolsas de incentivo de frequência, vinculadas a programas de distribuição de renda, mas o problema só se intensifica governo pós governo, em um sistema eleição de competências dentro sistemas avaliativos externos com o SAEB (Sistema de Avaliação da Educação Básica), de alcance nacional e que traz para uma régua de proficiência de Língua Portuguesa e de Matemática os elementos necessários para a educação básica brasileira.

O número de estudantes que frequenta um ciclo escolar adequado para a sua faixa etária em 2023 foi abaixo das metas estabelecidas pelo Plano Nacional de Educação (PNE). Encontramos esse número sobre educação da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (Pnad), divulgado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE).

Quando buscamos dados sobre a frequência escolar de jovens de 15 a 17 anos ficou em 91,9% em 2023, abaixo dos 92,2% de 2022. Essa foi a primeira queda desde 2016. O percentual desses jovens no Ensino Médio, etapa escolar adequada para esta faixa etária, despencou para 75%, também abaixo do índice de 2022 (75,2%). Esses dois indicadores estão abaixo dos índices de meta do PNE: universalização da escolarização dessa faixa etária até 2016 e 85% dos jovens nessa faixa etária cursando o Ensino Médio até 2024. Encontramos na Região Norte a menor taxa de jovens nessa faixa etária frequentando o Ensino Médio (65,9%), que também apresentou a queda mais significativa em relação a 2022, quando a taxa era de 68,1%.

Entre os jovens de 14 a 29 anos, 9 milhões não completaram o Ensino Médio, seja por terem abandonado a escola antes do término desta etapa ou por nunca a terem frequentado. Entre os principais motivos para abandono da escola antes da conclusão do Ensino Médio destacavam-se, entre os homens: necessidade de trabalhar (53,4%) e não ter interesse de estudar (25,5%). Para as mulheres, os principais motivos são a necessidade de trabalhar (25,5%), gravidez (23,1%) e não ter interesse em estudar (20,7%). A necessidade de realizar afazeres domésticos

ou cuidar de pessoas é motivo para 9,5% dos abandonos escolares das mulheres, enquanto que para os homens, o percentual era de apenas 0,8% (MEC, 2024).

A função social da escola vai muito além de emitir certificados: ela conduz a uma tomada de consciência do cidadão e de seu lugar na comunidade, os saberes são múltiplos os alunos chegam às salas de aula repleto desses saberes que se somam aos ministrados nos espaços escolares. Mais do que nunca a urgência em conhecer, em se reconhecer enquanto sujeito, ao reconhecer sua identidade nos múltiplos espaços, faz do público escolar espectador e ator, produtor de si; os alunos buscam lugares de fala, de expressar quem são e se a escola se fecha e o ambiente repudia o que está em seu entorno, o aluno é expelido por instrumentos sofisticados de eleição de sujeitos, mas se dentro desses espaços escolares eles encontram ressonância para sua identidade, a escola de Ensino Médio possibilita a formação de sujeitos autônomos, realmente protagonistas de suas histórias. Ainda podemos perceber nas competências específicas de Ciências da Natureza e suas Tecnologias na BNCC:

Analisar fenômenos naturais e processos tecnológicos, com base nas interações e relações entre matéria e energia, para propor ações individuais e coletivas que aperfeiçoem processos produtivos, minimizem impactos socioambientais e melhorem as condições de vida em âmbito local, regional e Global;

Analisar e utilizar interpretações sobre a dinâmica da Vida, da Terra e do Cosmos para elaborar argumentos, realizar previsões sobre o funcionamento e a evolução dos seres vivos e do Universo, e fundamentar e defender decisões éticas e responsáveis;

Investigar situações-problema e avaliar aplicações do conhecimento científico e tecnológico e suas implicações no mundo, utilizando procedimentos e linguagens próprios das Ciências da Natureza, para propor soluções que considerem demandas locais, regionais e/ou globais, e comunicar suas descobertas e conclusões a públicos variados, em diversos contextos e por meio de diferentes mídias e tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC) (Brasil, 2018).

Ao vislumbrar o papel de aglutinar comunidade e escola, de como um parte do outro, ciente que o homem é uma somatória desses projetos de sociedade há muito produzido pelo Estado e que não representam as necessidades das camadas mais pobres, mantendo assim a estrutura social, a escola pública reafirma essas diferenças em seu currículo, consolidando as diferenças sociais e econômicas da população, por meio do currículo, tirando da escola seu papel formativo e minimizando seu papel de oportunizar cidadania aos alunos. Os dados que encontramos só reafirmam toda essa roupagem assumida pelo currículo nacional unificado.

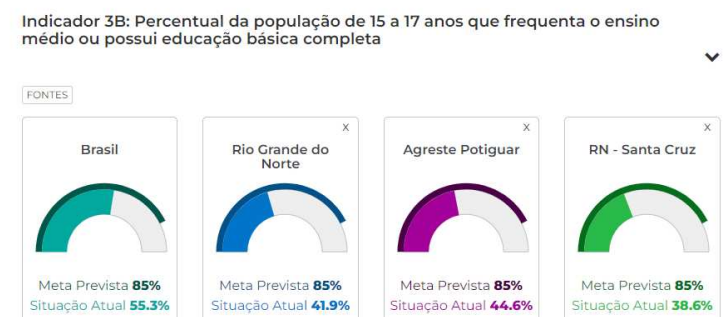
Vejamos:

Figura 1 – População de 15 a 17 anos que frequenta a escola ou já concluiu a educação básica



Fonte: PNE - Plano Nacional de Educação,
https://simec.mec.gov.br/pde/grafico_pne.phpducação (mec.gov.br), 2018.

Figura 2 - População de 15 a 17 anos que frequenta o ensino médio ou já concluiu a educação básica



Fonte: PNE - Plano Nacional de Educação,
https://simec.mec.gov.br/pde/grafico_pne.phpducação (mec.gov.br), 2018.

Figura 3- Referencial Curricular Potiguar

FONTES
IBGE/Censo Populacional - 2010
PNAD - 2015
IBGE/Censo Populacional - 2010
IBGE/Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) - 2013

Fonte: https://simec.mec.gov.br/pde/grafico_pne.php
Acessado em 08/02/2024 as 13:01 horas.

Conseguimos ver como é discrepante esse formato de ensino ao analisarmos os dados fornecidos em fontes oficiais que mostram que nosso sistema não respondeu a esse formato de Ensino Médio, que se tornou excludente e reducionista essa proposta de currículo.

Podemos entender como o Novo Ensino Médio se desenha no Documento Intitulado: Plano de Implementação do Ensino Médio Potiguar 2019-2024, onde encontramos toda a arquitetura e aplicabilidade nas escolas da rede estadual. O documento norteia desde a estrutura curricular à física dos espaços escolares no Rio Grande do Norte.

O Plano de Implementação do Ensino Médio Potiguar visa apresentar objetivos, metas, ações e estratégias para a instituição das mudanças previstas em lei para essa etapa da Educação Básica no estado do Rio Grande do Norte. A partir das características do povo e das condições socioambientais e econômicas nas quais as escolas das diferentes regiões do estado estão submetidas, o PLI relaciona as questões mais relevantes para a melhoria a ser alcançada por meio de novos investimentos por parte do poder público (Governo do Estado do Rio Grande do Norte, 2019 p. 01).

A estrutura do Ensino Médio Potiguar está contemplada na estrutura macro do Currículo Nacional, segue as linhas gerais da BNCC/EM e se diz voltada para a diversidade encontrada no território potiguar, fato esse pouco desenvolvido nas escolas e currículos oficiais da rede, onde, por ações pontuais de literatura, podemos ver a produção cultural do estado, onde identidade não encontra espaço de reflexão nos ambientes escolares. Quando em 14 de dezembro de 2018, o ministro da Educação, Rossieli Soares, homologou o documento da Base Nacional Comum Curricular para a etapa do Ensino Médio, o Ensino Médio potiguar apresentava os seguintes dados:

Figura 4 - Indicador 3A - Percentual da população de 15 a 17 anos que frequenta a escola ou já concluiu a educação básica



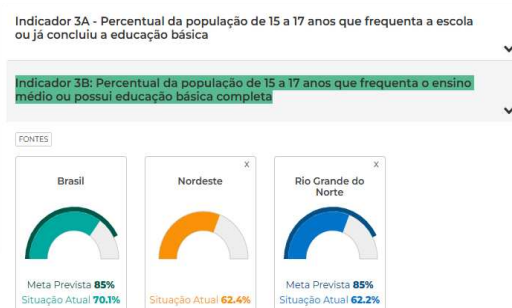
Fonte: PNE - Plano Nacional de Educação,
https://simec.mec.gov.br/pde/grafico_pne.phpducação (mec.gov.br), 2018.

Figura 5 - Indicador 3A: Percentual da população de 15 a 17 anos que frequenta o ensino médio ou possui educação básica



Fonte: PNE - Plano Nacional de Educação,
https://simec.mec.gov.br/pde/grafico_pne.phpducação (mec.gov.br), 2018.

Figura 6 - Indicador 3B: Percentual da população de 15 a 17 anos que frequenta o ensino médio ou possui educação básica completa



Fonte: PNE - Plano Nacional de Educação,
https://simec.mec.gov.br/pde/grafico_pne.phpducação (mec.gov.br), 2018.

Como podemos ver em Hall (2022), a identidade é, na verdade, relacional, e a diferença é estabelecida por uma marcação simbólica relativamente a outras identidades, onde os sistemas culturais são construídos historicamente, com práticas simbólicas que muito dizem sobre o sujeito, o eu formulado na contemporaneidade. A escola nunca esteve tão longe para os alunos como agora, e não pode mensurar o distanciamento com o circuito cultural ou até mesmo a sociedade, espaços de vivências do eu, estão fora do currículo, e o aluno agora em uma escola integral, com currículo que não privilegia esse eu e sim um sujeito protagonista de algo que também não encontra espaço nem na Formação Geral Básica nem nos Itinerários Formativos, que juntos formam o todo do currículo no Novo Ensino Médio.

Considerações finais

Os estudos sobre o ensino médio nos permitem perceber que o caminho para o ensino plural ainda está longe do ensino democrático, partimos da análise da história da educação no Brasil colônia e império, além de retomarmos as reformas feitas no Brasil democrático percebemos as inúmeras políticas implementadas e que foram diretamente em resposta a sociedade, o novo ensino médio surge em resposta a Constituição Federal, a Lei 9394/1996, que passa pelo complexo caminho de leis federais na educação, com a educação em tempo integral e na

educação profissionalizante um caminho para o mundo do trabalho, não mais o mercado, suavizando o impacto dessas políticas na sociedade.

Com isso percebemos uma intencionalidade profunda nessa etapa do ensino, onde o estudante e professor são silenciados e muitas vezes expulsos do espaço físico da escola para responder a demanda que vem de outros espaços, tornando o espaço da sala de aula vazio de referências significativas para o aluno, sem pertencimento entre os discentes.

Referências

- ALEM, Nathalia Helena; PEREIRA, Júnia Sales. Ensinar História no ensino médio integrado à Educação Técnica Profissional: muitas questões, grandes desafios. **História Hoje**. Belo Horizonte. V.5, nº10. P46-65. 2016.
- AMORIM, M. A contribuição de Mikhail Bakhtin: a tripla articulação ética, estética e epistemológica. *In*: FREITAS, M. T. (Org.). **Ciências humanas e pesquisa: leitura de Mikhail Bakhtin**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2007. (Coleção questões da nossa época; v. 107), p. 11-25.
- BARROS, José D'Assunção. O lugar da História Local. *In*: BARROS, José D'Assunção. **A expansão da História**. Petrópolis, RJ: Vozes, p. 165-188. 2013.
- BLOCH, Marc. **Apologia da história**, ou o ofício do historiador. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Gráfica do Senado, 2016.
- BRASIL, **Decreto/Lei nº 4.244 de abril de 1942**, Lei orgânica do Ensino Secundário. Brasília, disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-4244-9-abril-1942-414155-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em 02/03/2024.
- BRASIL, **Decreto/Lei nº 5.154 de 23 de julho de 2004**. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5154.htm. Acesso em 02/03/2024.
- BRASIL. **Lei 6840/2013**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para instituir a jornada em tempo integral no ensino médio, dispor sobre a organização dos currículos do ensino médio em áreas do conhecimento e dá outras providências. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=602570&fichaAmigavel=nao> (camara.leg.br). Acesso em 06/01/2024.
- BRASIL, **Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**, Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm . Acesso 09/02/2024.
- BRASIL, **Lei Nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017**, Altera as Leis nºs 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005;

e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2017/lei-13415-16-fevereiro-2017-784336-publicacaooriginal-152003-pl.html>. Acesso em 02/03/2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 07 jan. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Relatórios e Pareceres. s/d. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/relatorios-e-pareceres>. Acesso em: 07 jan. 2024.

FERNANDES, Y.R.; CANDAU, V. M. F. Direitos Humanos, diferenças e educação: desafios para o cotidiano escolar. **Revista Momento** - diálogos em educação. v.31, n.1, p.40-45, jan./abr., 2022.

FLEURI, Reinaldo Matias. **Educação, interculturalidade e formação de professores**. João Pessoa: Editora do CCTA, 2018.

FREIRE, Paulo, SHOR, Ira. **Medo e ousadia: o cotidiano do professor**. São Paulo: Paz e Terra, 2021.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se complementam**. 23.ed. São Paulo. Autores associados: Cortez, 1989.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**, São Paulo: Paz e Terra, 2021.

FREQUENCIA ESCOLAR. **Ministério da Educação, s/d**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/frequencia-escolar> Acesso em 18 de maio de 2024.

FULY, Tatiana. **Que história você quer contar?** Caminhos para uma educação decolonial. 1 ed. Curitiba: Appris, 2022.

GATTI, Bernadete Angelina. **A construção da pesquisa em educação no Brasil**. Brasília: Liber Livro Editora, 2012.

GOODSON, Ivor. **Currículo: Teoria e História**. 6^o ed. Petrópolis: Vozes, 2003.

GOVERNO DO ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE, **O Plano de Implementação do Ensino Médio Potiguar**. 2019-2024. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/novo-ensino-medio/pdfs/PLIRN.pdf> acesso em 09/02/2024.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**, tradução: Tomaz Tadeu da Silva, Guacira Lopes Louro. 11. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

LE GOFF, Jacques **História e memória**, tradução: Bernardo Leitão. Campinas, SP Editora da UNICAMP, 1990.

MEIHY, José Carlos Sede Bom; HOLANDA, Fabiola. **História Oral: como fazer, como pensar**. 2 ed. São Paulo: Contexto, 2015.

PACHECO, Ricardo de Aguiar. **Ensino de História e Patrimônio Cultural: um percurso docente**. São Paulo: Paco, 2017.

PINTO, José Marcelino de Rezende. O financiamento da educação na Constituição Federal de 1988: 30 anos de mobilização social. **Dossiê**. Campinas, v. 39, n^o. 145, p.846-869, out.-dez., 2018.

PNAD - Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios. **IBGE.gov**. <https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/populacao/9127-pesquisa-nacional-por-amostra-de-domicilios.html> acesso em 07/02/2024.

PNE ANALISADO PELO TODOS PELA EDUCAÇÃO. **Portal Aprendiz**. Disponível em: PNE é analisado pelo https://educacaoeterritorio.org.br/arquivo/pne-e-analisado-pelo-todos-pela-educacao/?migrado=_portal_aprendizo Todos Pela Educação - Educação e Ter-

ritório (educacaoeterritorio.org.br) Acesso em 08 jan. 2024

POLLAK, Michael. Introdução aos Estudos Históricos. *In*: POLLAK, Michael. **Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, vol. 2, n. 3, 1989, p 3-15.

POLLAK, Michael. Críticos, Profetas e fanáticos. *In*: POLLAK, Michael. **Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, vol. 5, n. 3, 1992, p. 200- 212.

SCZIP, Rossano Rafaelle; CHAVES, Edilson Aparecido Chaves. O processo de construção da BNCC e as disputas em torno do currículo de história. **Anais**. XVII Encontro Regional de História da ANPUH- PR, Curitiba-PR, 2015.

SCZIP, Rossano Rafaelle. **De quem é esse currículo?** Hegemonia e Contrahegemonia no ensino de História na Base Comum Curricular. 2020, Dissertação (mestrado), Universidade Federal do Paraná, Setor de Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação do Mestrado Profissional em Ensino de História. Curitiba, 2020.273 p.

SILVA, Tomaz Tadeu da. Stuart Hall, Kathryn Woodward. **Identidade e diferença:** a perspectiva dos estudos culturais. 15. Ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

SOARES, André Luis Ramos. **Educação patrimonial:** teoria e prática. Santa Maria: Ed. Da UFSM, 2007.

EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLA E O ENSINO REMOTO: O AUDIOVISUAL NOS TEMPOS DA PANDEMIA

Jaquicilene Ferreira da Silva Alves

Criação do roteiro: o pós-impacto

Este ensaio objetiva apresentar as práticas educativas na Escola Municipal de Ensino Infantil e Fundamental José Albino Pimentel durante o primeiro ano da pandemia causada pelo SARS-CoV-2. A referida escola está localizada no município de Conde, estado da Paraíba, e atende às comunidades quilombolas de Gurugi e Ipiranga. Como professora da turma do 5º ano A dos anos iniciais do ensino fundamental, trago minhas percepções, desafios e superações no ensino remoto no ano de 2020.

Para o percurso metodológico, dialogo com as informações da turma, traçando um perfil que explica aproximações e distanciamentos, apresentando todas as possibilidades educativas mediadas pelo audiovisual, como um elemento estruturante para as relações identitárias, na tentativa de promover uma educação crítica.

Imersos num contexto completamente diferente de tudo que pensamos como normal, fomos impactados com o distanciamento da escola e principalmente das pessoas. O mês de março de 2020 rompeu com tudo em que acreditava e trouxe para mim, e certamente para as crianças da turma, desafios nunca vistos. Como educadora, o trabalho que já realizava com o audiovisual vem ao encontro desse contexto na tentativa de sanar as rupturas do ensino presencial.

As contribuições teóricas e a experiência vivenciada tem como norte responder ao seguinte questionamento: como o audiovisual contribuiu para uma educação crítica no primeiro ano da pandemia? Para uma melhor compreensão leitora, o ensaio está dividido nas seguintes partes: preparação do cenário, apresentação da escola e perfil da turma do 5º ano A; captação das imagens e preparação das aulas com vistas à criação; edição – como as crianças quilombolas responderam às expectativas do planejamento; e distribuição – momento que transmite os resultados dessas vivências e indica que esse final sinaliza um novo começo.

Preparação do cenário

A Escola Municipal de Ensino Infantil e Fundamental José Albino está localizada no município de Conde-PB e atende principalmente às crianças dos quilombos de Gurugi e Ipiranga. Um território repleto de representatividade, calor humano e ancestralidade, marcado pela conquista e direito à terra e à continuidade das suas raízes identitárias. É uma escola de tamanho médio e mesmo às margens da Rodovia PB 018 é uma escola predominantemente rural.

Imagem 1 – Fachada da Escola José Albino Pimentel



Fonte: Arquivo pessoal de Jaquicilene Ferreira da Silva Alves

A comunidade escolar é repleta de movimentos culturais, a exemplo do coco de roda, da capoeira, do maculelê, do museu quilombola. Há também as mulheres que trabalham com barro, as que produzem alimentos advindos da macaxeira e há outros espaços formativos que apontam o quanto as mulheres desses quilombos são protagonistas de sua realidade. Uma herança geracional que, de acordo com Mannheim (1982, p. 70), não é apenas um “estoque de experiências acumuladas”, mas um fator determinante para que escola e comunidade possam estar unidas e reunidas para pensar e construir uma educação crítica e problematizadora.

Outra marca das comunidades de Gurugi e Ipiranga é o trato da terra e do que ela pode ofertar. As plantações são fonte de renda e subsistência no território, elos entre ser adulto e criança, plantar e colher, o passado e o futuro. Os rios da localidade e a proximidade das praias do litoral sul paraibano somam outra fonte de renda. Dessa forma, boa parte da economia local tem relação direta com a agricultura e com as atividades relacionadas ao turismo.

O perfil da turma é um detalhe que precisa ser explicitado para uma melhor compreensão. No breve período que antecedeu o início da pandemia, as aulas aconteceram presencialmente e o 5º ano A se apresentou como uma turma bem diferente das que eu já havia trabalhado na mesma escola. Saliento que minha metodologia se aproxima da pedagogia do cinema e está respaldada na Lei 13.006. Um fato que merece destaque é que era comum às turmas que antecederam o 5º A, do ano de 2020, assistissem e produzissem seus próprios vídeos.

Nas turmas anteriores, as crianças gostavam de se ver nos projetores, assistir, participar dos cineclubes da escola e conversar sobre a temática abordada. Entretanto, o ato de criar, produzir e assistir era o ápice de todo um processo, distribuir as imagens para as outras turmas era o máximo para elas. A turma 5º A 2020 era bem diferente, as crianças não gostavam de aparecer frente às gravações. Preferiam montar os equipamentos para os cineclubes, até assistiam e dialogavam com alegria, mas produziam imagens e áudios que não lhes pertenciam, ou seja, os alunos não ficavam em evidência. Todavia, essas escolhas que foram

respeitadas desde o início das atividades escolares.

Nossa turma era composta por 24 estudantes, sendo 13 meninos e 11 meninas. As idades variavam entre 10 e 15 anos e uma delas com laudo de síndrome de *Down*. Nos aspectos cognitivos, a maior parte era letrada e dominava os aspectos básicos da nossa língua. Logo após o início das aulas, formei um grupo com os pais pelo aplicativo *WhatsApp* com o objetivo de efetivar uma comunicação com os pais.

Em uma semana, fomos de uma maior cautela com os cuidados sanitários ao interrompimento abrupto das aulas presenciais. Não tínhamos noção da realidade e foi um rompimento com tudo o que concebíamos como educação em todo o sistema de ensino. Entre o medo do que estava por vir e a necessidade de continuar, após alguns meses, ao me lançar frente à realidade e fazer uma análise panorâmica, percebi que a educação já não estava bem, que nossos valores éticos estavam abalados e que “a pandemia vem apenas agravar uma situação de crise a que a população mundial tem vindo a ser sujeita” (Santos, 2020, p. 6).

Nos discursos políticos, muito se falava de mudança, de uma educação mais tecnológica, com qualidade e equalitária. Todavia, “para tanto, é preciso desenvolver saberes, procedimentos e atitudes que permitam dar sentido à vida dos estudantes” (Imbernón, 2016, p. 20), que já se sentiam distantes tecnologicamente do que a escola podia ofertar. Na realidade, os espaços escolares tinham um acesso limitado à internet, sendo o professor muitas vezes repreendido ao usar o *smartphone* dentro da sala de aula. De vilã a mocinha, a internet, pelos aplicativos de mensagens, passou a ser o único recurso pedagógico possível para aquela realidade e ainda financiada pelo próprio docente.

De concreto, as crianças e adolescentes da turma do 5º ano A tinham a minha presença pelo grupo do *WhatsApp* e todo o meu desejo de tentar alcançar pedagogicamente a minha turma. Por ser tratar inicialmente de um grupo de informes, alguns pais e responsáveis foram saindo do mesmo por acreditar que aquele era um momento passageiro, outros porque a memória de seus aparelhos não comportava tantas informações e ainda pela falta de alcance da internet via cabo nas localidades, pois os pacotes de dados eram insuficientes para manter uma comunicação estável. Para essas crianças, a solução foi a retirada de atividades impressas na escola, o que nos deixou uma lacuna profissional gigante, por não poder atender minimamente aos estudantes socialmente mais necessitados. A pandemia é, de fato, cruel e excludente!

Mediante isso, o presente relato pretende exaltar práticas educativas exitosas na pandemia. Assim, após ter apresentado a realidade completa, abro espaço para descrever o que foi possível construir com os 13 estudantes que tiveram a oportunidade de permanecer no grupo. Em síntese, nós professores, apesar de emocionalmente abalados e politicamente invisibilizados, não podíamos parar. E cada parceria consolidada com uma mãe, pai ou responsável aumentava a possibilidade de transformar as dúvidas em esperanças.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola

(2012) pretendem tornar visível a diáspora africana, mantendo viva uma educação escolar como direito que reconheça e respeite suas memórias e histórias quilombolas. O trabalho pedagógico com as crianças é iniciado com a perspectiva de que a família estava mais próxima à escola na problematização dos saberes culturais e escolares.

Corsaro (2011) afirma que:

As crianças produzem uma série de culturas locais que se integram e contribuem para as culturas mais amplas de outras crianças e adultos a cujo contexto estão interligadas. Esses processos variam ao longo do tempo e entre essas culturas, e a documentação e compressão dessas variantes devem ser um tema central na nova Sociologia da Infância (Corsaro, 2011, p. 127).

Essa assertiva reverbera nas relações intrínsecas e culturais entre as crianças e com os adultos e as crianças com as outras crianças. No quilombo, as famílias têm moradia próxima, muitas vezes no mesmo terreno, vivendo uma quarentena coletiva. A sociologia da infância explica essas relações culturais da convivência quilombola e ainda conduz a uma compreensão de como os estudantes viveram o momento do isolamento social.

Outro fator em relevo, referente as questões culturais na sociologia da infância quilombola, remete as vivências dessas crianças além das aprendizagens escolares. Por estarem no 5º ano, para a cultura local, já são responsabilizadas nas atividades relativas ao cuidado com a casa, com os quintais, plantações (roçados) e criação de animais, como as galinhas, por exemplo. Esse tempo já era dividido com a escola e agora passou a ser disputado com o ensino remoto. Enquanto docente, conhecer essa realidade me tornou responsável por fazer uma grande mistura de elementos para extrair essa essencial cultural.

Acreditar numa educação para a libertação foi em todo o tempo a mola motriz para enfrentar tantos desafios. Mais esforço crítico e menos assistencialismo é um movimento para a mudança. A estabilidade não cria, não transforma. Para Freire,

Mudança e estabilidade resultam ambas da ação, do trabalho que o homem exerce sobre o mundo. Como um ser de práxis, o homem, ao responder aos seus desafios que partem do mundo, cria seu mundo: o mundo histórico-cultural (Freire, 2018, p.60).

A educação crítica freiriana, é dialógica, reflexiva e atemporal. Se molda frente aos desafios lançados, em todo e qualquer tempo e espaço, inclusive na pandemia, para que possamos manifestar uma educação em que os homens (crianças no futuro) possam ser sujeitos de sua aprendizagem e não objetos dela. Poucos recursos e muita consciência social, ideias para pôr em prática o que não poderíamos fazer presencialmente. Liberdade fílmica, conteúdos digitais e tudo o que nos era posto como limite, passaram a ser a saída. A realidade dos nativos digitais (Prensky, 2001), numa imersão tecnológica, passa a ser aceita como uma forma de viver e educar, e os quilombos como lugares acessíveis as informações

mediáticas, rompendo o mito de que as comunidades tradicionais vivem da mesma forma desde que iniciaram a habitação no Brasil.

Captação das imagens

O audiovisual certamente é um recurso presente no ensino remoto. O You Tube, os programas de edição e os sites de pesquisa passaram ter visitação certa no planejamento de atividades. Um novo planejar, mais fluído e mais dinâmico. Destaco que o Google sala de aula e as aulas online pelo Google Meet ganharam força e visibilidade após o segundo semestre de 2020, então a ideia era utilizar os recursos conhecidos.

No início, salvar os slides em imagens foi uma forma de manter a aula diária no grupo. Confesso que isso demandava boa parte do meu tempo. Parte dos dispositivos dos meus estudantes não acessavam arquivos em PDF, então a imagem tinha o melhor alcance. Com os estímulos da Secretaria de Educação municipal, fomos orientados para trabalhar sobre a alimentação saudável na pandemia. Os quilombos de Gurugi e Ipiranga são reconhecidos pelas suas produções agrícolas, principalmente a macaxeira, o inhame, o milho e as frutas. A questão era: como fazer a proposta chegar as crianças? Surgiu então a semana da macaxeira.

A primeira parte foi colocar no grupo um texto informativo sobre a importância da macaxeira na alimentação, como pode ser observado na imagem:

Imagem 2: Texto informativo sobre a macaxeira.



Fonte: Arquivo pessoal de Jaquicilene Ferreira da Silva Alves

A imagem 2 é um reflexo de como o tempo para o planejamento precisou ser multiplicado no ensino remoto. Essa imagem foi construída no Power Point e a imagem da macaxeira é uma imagem real da casa de uma estudante. Eu pedi a foto no grupo, e entre tantas enviadas, escolhemos, em comum acordo, que essa seria usada. Sei que poderia ser uma imagem pesquisada na internet, mas não era esse o meu principal objetivo, gostaria de dar destaque ao que se aproximava da realidade deles e principalmente ao que ampliava a nossa comunicação.

Nossos diálogos e trocas de mensagens e de fotos no grupo. As suas iden-

tidades brotavam junto às imagens dos roçados das macaxeiras plantadas e um orgulho de ser o que é. Uma das minhas estudantes era da família das mulheres da cooperativa que trabalha apenas com a fabricação de alimentos produzidos a partir da macaxeira e aquele momento foi rico em partilha. Então, tivemos a ideia de trabalhar a semana a partir de receitas com macaxeira. Para incentivar a turma, trouxe a história do nhoque. Para explorar a leitura, era importante que eles tivessem acesso a outras culturas, compreender que a miscigenação do povo brasileiro nos torna diferentes e não desiguais. A imagem 3 mostra um texto da internet com as minhas adaptações. Um momento de reflexão sobre quais são os livros didáticos que utilizo e o que é uma Base Nacional Comum Curricular, num país tão diverso. E se eu precisasse realmente seguir a risca o livro didático, se eles tivesse tido tempo de receber esse material pronto e acabado, teria eu a oportunidade de viver tudo o que vivi com a minha turma?

Imagem 3: Leitura do texto a história do nhoque



Fonte: Arquivo pessoal de Jaquicilene Ferreira da Silva Alves

Investi tudo que podia durante essa semana de trabalho pedagógico. E mesmo sem recursos suficientes fiz um vídeo, o meu primeiro compartilhado no YouTube, com uma receita de nhoque de macaxeira. Tive o cuidado de deixá-lo com poucos minutos e passei uma mensagem sobre economia familiar, pois não precisava ter ingredientes caros para fazer o nhoque, pelo contrário, com criatividade poderíamos fazer daquela receita uma opção a mais para o usufruto que as terras de Gurugi e Ipiranga cultivam com qualidade.

No vídeo com a receita do nhoque de macaxeira que eu produzi, tem a informação com fluidez e simplicidade. Foi um vídeo comentado pelas crianças no grupo e instigou nelas a possibilidade de fazer os seus. É assim a relação do audiovisual com as pessoas, com nossos áudios, fotos, vídeos, com o cinema na educação.

Com o cinema como parceiro, a educação se inspira, se sacode, provoca as práticas pedagógicas esquecidas da magia que significa aprender, quando o “faz de conta” e a imaginação ocupam lugar privilegiado na produção sensível e intelectual do conhecimento (Fresquet, 2017, p.20).

O privilégio da comunicação nos tempos pandêmicos, a liberdade na produção fílmica além dos vídeos com danças, o “fazer de conta” que sou influenciadora digital fez com que o filme de pouco mais de 5 minutos fosse um sucesso entre as minhas crianças. A minha realidade abria caminho para que pudéssemos dialogar sobre as vivências e saberes já conhecidos por eles. Da semana da macaxeira para o vídeo do nhoque, tivemos muitas histórias para contar.

Imagem 4: Vídeo do nhoque de macaxeira



Fonte: Arquivo pessoal de Jaquicilene Ferreira da Silva Alves

A partir desse filme, a minha turma que não se sentia confiante suficiente para aparecer nas filmagens na escola, iniciou um processo de autoconfiança e vencer a timidez e enviar vídeos ao grupo com as suas vivências. Uma vivência transcendente ao que se aprende no espaço escolar. A seguir, Fresquet repensa a escola na suas relações com o cinema e acrescenta que:

A escola já não é mais o lugar [de] civilizar ou disciplinar sujeitos aprendentes [...]. Hoje emerge um outro panorama e uma outra missão para lidar com um conhecimento fluido, capilarizado, acessível, que circula através de pontes presenciais e virtuais entre os atores sociais: professores, estudantes, pesquisadores, cidadãos comuns, cujas potências sensíveis e intelectuais se comunicam como uma experiência simultânea de tradução, emancipação e alteridade (Fresquet, 2017, p. 96).

A autora remete as pontes presenciais e virtuais para a comunicação, imagem 5 é um exemplo dessa ponte. Ela mostra uma estudante que na semana da receita preparou um bolo e fez um vídeo, pediu para sua prima editar e enviou para o grupo. As receitas eram compartilhadas em texto, para nossa leitura e estudo do gênero textual e, quem se sentisse confortável poderia também enviar foto ou vídeo. Uma atividade que se prolongou bastante, pois sempre alguém tinha algo a ser compartilhado.

Imagem 5: Estudante preparando a receita



Fonte: Acervo pessoal de Jaquicilene Ferreira da Silva Alves

Mesmo tendo a autorização do uso da imagem da criança, optei por não apresentar o seu rosto. O vídeo que ela produziu era perfeitamente didático, ela estava muito confortável apresentando a sua realidade, um protagonismo ímpar fruto da educação audiovisual através da pedagogia do cinema que afeta os sentimentos e emoções,

além da capacidade perceptiva, entram em jogo o saber, os afetos, as crenças, que por sua vez, são muito modelados pela vinculação a uma região da história a uma classe social, a uma época, a uma cultura (Aumont, 1993, p. 77).

Modelados pela cultura quilombola, sua ancestralidade e a tudo o que os quilombos podem comportar de saberes, a criação cinematográfica abre possibilidades para outras e novas formas de aprender. E, mesmo que a minha turma do 5º A 2020 não despertasse para o aparecimento nos filmes produzidos por eles, teria sido válida a experiência de estar por trás das lentes.

Educar é um desafio constante, educar na pandemia é esforço que precisa ser incessante, inesgotável. Existia um medo gigante de confiar aos estudantes o uso das tecnologias nas salas de aula, com o ensino remoto, a tecnologia da informação passou a ser a própria sala de aula. O audiovisual é inseparável de todo esse processo, inclusive ele colabora com toda a estruturação pedagógica para que o ensino possa ser atrativo e próximo a realidade de casa aprendente.

Antes de descrever as respostas da turma aos estímulos cinematográficos, trago uma breve inquietação sobre o conceito de escola e sua relação com o cinema, considerando que esta relação antecede a relação com o estudante. Para Migliorin (2015, p. 20), “a escola afeta o cinema de maneira intensa; interrogar o mundo a partir da escola é fundamental para uma sociedade democrática”, mas de qual escola estamos nos referindo? Ao prédio? Ao lugar da ordem pela ordem? O coronavírus ampliou significativamente nosso entendimento sobre o que é escola e como ela faz parte da nossa vida enquanto discentes, docentes e comunidade.

Uma nova organização do tempo, uma forma de viver, pensar e aprender além do prédio, nos fez refletir sobre o tempo e os espaços que nos propiciam novos e constantes aprendizados, nos fazendo compreender que de todos os espaços onde está a vida, são passíveis de partilha. E principalmente venho destacar o protagonismo do professor, as iniciativas de reinvenção, o tentar de outra forma, se fazer caminho na caminhada. O ensino exige dedicação e respeito, na realidade dos quilombos “A questão da identidade cultural [...] e a de classe dos educandos (o) respeito é absolutamente fundamental na prática educativa” (Freire, 2021, p.42), sendo fundamental para uma educação quem tem a confiança como base.

A partir da confiança, a turma passou a corresponder as atividades com naturalidade e leveza. Passei a propor desafios de fotografar a realidade de cada estudante e os espaços de aprendizagem dentro da comunidade. Fizemos um mapeamento dos lugares importantes de Gurugi e Ipiranga e eles enviaram fotos. Fomos trabalhando paulatinamente, visitando a importância de cada uma delas pelas mensagens do grupo, além das vivências do isolamento social, o uso do tempo e de aprendizagens para além ir fisicamente à escola.

Um exemplo das atividades desenvolvidas está imagem 6. Uma criança compartilhou no grupo a foto do Cruzeiro do Gurugi II, uma homenagem da comunidade a Zé de Lela, um homem que lutou com a comunidade pelo direito da terra, ele foi assassinado e os culpados nunca foram encontrados. Ouvir o que os pais e familiares narram sobre histórias como essa é manter o respeito a representatividade de cada espaço da comunidade e reconhecê-lo como espaço de aprendizagem.

Imagem 6: Produção escrita sobre o Cruzeiro de Gurugi



Fonte: Jaquicilene Ferreira da Silva Alves

Se essa atividade fosse realizada no contexto presencial, certamente seria uma atividade para casa, ou talvez apenas uma pesquisa oral. O ensino remoto trouxe a oportunidade dessa imagem ter sido registrada por uma estudante, e pudemos escolher juntos a forma como seria abordada. Como nem todos conheciam a história completa abrimos para a participação dos familiares e que se sentiram corresponsáveis pela realização da atividade. Uma edição diz respeito ao conteúdo final, às formas como um audiovisual (informação escrita, som e imagem) pode ser compartilhado, no relato fiz referência a edição como as formas de resposta das crianças para imagens por elas registradas, o tratamento de cada informação que eles produziram com a participação de seus familiares. Não houve facilidade, houve o desejo de fazer juntos.

Distribuição: Sinais para um novo começo

Ao iniciar esse artigo busquei responder a seguinte questão: como o audiovisual contribuiu para uma educação crítica no primeiro ano da pandemia? Essa experiência não se insere na perfeição do fazer pedagógico e não minimiza todos os sofrimentos que passamos no início da pandemia. É apenas mais uma das inúmeras formas que nós professores encontramos para conviver com essa realidade que modificou completamente as nossas vidas.

Aprendemos muito. A educação para a criticidade ensina a todas as pessoas envolvidas, é um florescer constante. O audiovisual foi uma ponte que me aproximou das crianças, das suas realidades e de seus familiares. Nossos questionamentos repercutiram na forma deles verem e viverem naquela realidade, um trabalho contínuo com propositura de acompanhamento durante a vida escolar.

Freire (2018, p.94) atenta para uma educação solidária e empática, um pensamento sábio e atual. A pandemia nos mostrou da pior forma que precisamos aprender muito. O amadurecimento das concepções pedagógicas, os espaços de aprendizagem, as relações identitárias, as tecnologias, não apenas algumas

brechas para novas e outras possibilidades. As turmas que atravessaram a pandemia precisarão de acompanhamento especial, um cuidado para diminuir a fenda pedagógica que foi a pandemia.

Muitas experiências serão compartilhadas e com elas novos fazeres e saberes. Para o alento das limitações, a esperança. Esperança viva na vacina, nas novas formas de pensar a educação, novas pontes, novos passos e novos encontros.

Referências

- AUMONT, J. **A Imagem**. 15. ed. São Paulo, Campinas: Papirus, 1993.
- BRASIL. **Lei 13.006/14**, de 26 de junho de 2014. D.O U. Brasília, 2014.
- BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola**. Brasília/DF: SECAD/ME, 2012.
- FREIRE, Paulo. **Educação e Mudança**. 37. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2018.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: Saberes necessário à prática educativa**. 67. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2021.
- FRESQUET, Adriana. **Cinema e educação: Reflexões e experiências com professores e estudantes de educação básica, dentro e “fora” da escola**. Belo Horizonte: Autêntica, 2017.
- IMBERNÓN, Francisco. **Qualidade de Ensino e Formação do Professorado**. São Paulo: Cortez, 2016.
- MANNHEIM, Karl. O problema sociológico das gerações. In: FORACHI, Marialice Mençari (Org.). **Sociologia**. São Paulo: Ática, 1982.
- MIGLIORIN, Cezar. **Inevitavelmente Cinema: Educação, política e mafuá**. 1. ed. Rio de Janeiro: Beco do Azougue, 2015.
- PRENSKY, M. **Digital Native**, digital immigrants. Digital Native immigrants. On the horizon, MCB University Press, Vol. 9, N.5, October, 2001.
- SANTOS, Boaventura de Sousa. **A cruel pedagogia do vírus**. Coimbra: Edições Almedina, abr. 2020.

FILOSOFIA NO ENSINO MÉDIO PARA A EMANCIPAÇÃO DO PENSAMENTO: REFLEXÃO DAS CONCEPÇÕES ADORNIANAS SOBRE EDUCAÇÃO A PARTIR DE UM RELATO DE EXPERIÊNCIA

Camila Guedes Muniz

A importância do ensino de Filosofia para jovens no ensino médio vai para além da formação humana e o exercício da cidadania, pois possibilita a formação de uma reflexão crítica em relação ao mundo que é enfrentado e a percepção de si mesmo como membro e transformador da sociedade. Atualmente, percebemos que atitudes intolerantes e posições autoritárias têm aumentado de maneira significativa no Brasil e no mundo, assim como os problemas na educação pública brasileira também têm aumentado, e algumas disciplinas fundamentais para uma formação educacional integral, como artes, música, filosofia e sociologia estão sob ameaças de serem retiradas do currículo.

Sabemos que as disciplinas de sociologia e filosofia já sofreram várias inserções e retiradas do currículo do Ensino Médio ao longo da história da educação no Brasil, e por isso, é de extrema importância refletir sobre as possibilidades, deveres e desafios para uma educação que conduza para a formação e manutenção da democracia, que por muitas vezes na nossa história foi e continua sendo ameaçada.

A inspiração deste trabalho partiu das vivências com o ensino de filosofia durante o estágio supervisionado realizado numa escola estadual na cidade de Campina Grande - PB, no ano de 2018, e o objetivo é fazer uma análise das situações e enfrentamentos da educação, e especialmente do ensino de filosofia, diante do movimento conservador e autoritário que se estende pelo país e chega até as escolas, afetando relações entre professores e alunos, dificultando o diálogo e o entendimento.

A ideia é que possamos refletir sobre como combater este movimento que vai contra a liberdade de pensamento e sua emancipação, contra o entendimento e possibilidade de enfrentamento dos problemas sociais, sobre como o ensino de filosofia pode ajudar os jovens a construir seu pensamento autônomo, crítico e esclarecido. Este artigo se baseia em uma pesquisa teórica e bibliográfica, e utilizamos as referências que consideramos importantes e inspiradoras para guiar esta reflexão, como por exemplo, as obras *Pedagogia do Oprimido* de Paulo Freire (1921-1997), *Resposta à pergunta: que é esclarecimento?* de Immanuel Kant (1724-1804), e alguns textos selecionados de Theodor W. Adorno (1903-1969).

Em relação a este último, pretendemos apresentar suas ideias sobre a educação e como elas podem auxiliar os professores na reflexão sobre o ensino de

Filosofia, principalmente para as escolas públicas. Dos seus textos, utilizamos como referência principal uma coletânea de conferências e entrevistas que o filósofo alemão concedeu entre os anos de 1959 e 1969 e que foram reunidas, traduzidas para o português e publicadas sob o título *Educação e Emancipação*.

Este trabalho será dividido em três partes: a primeira consta do relato de experiência do estágio supervisionado, que estimulou o tema e que apontará as questões que serão discutidas a respeito do ensino de filosofia como ferramenta fundamental para uma educação emancipatória e esclarecida. Na segunda, nos concentraremos na análise dos textos de Adorno, que trazem suas ideias sobre o significado da educação. Por fim, será levado adiante o diálogo no que diz respeito à prática docente do ensino de filosofia na escola pública, procurando fazer algumas reflexões sobre as possibilidades de uma educação voltada para a resistência e para a emancipação do pensamento, frente a uma luta que não podemos deixar esmorecer: a de reafirmar nossa liberdade, nossa luta e garantir a democracia.

Sobre o estágio supervisionado em filosofia: relato de experiência

Os estágios supervisionados da graduação em Licenciatura em Filosofia da Universidade Estadual da Paraíba (UEPB) são realizados em três etapas: a primeira é de observação, a segunda e a terceira de atuação docente, acompanhada e orientada pelo professor efetivo da escola. Faremos o relato da terceira etapa do estágio, por ser a que mais se destacou das demais em relação a vivências, preocupações com o ensino e com o diálogo, e por ser a que motivou o tema do trabalho. O estágio foi realizado numa escola estadual do município de Campina Grande - PB, entre os meses de setembro de outubro de 2018, para as turmas de 1º, 2º e 3º ano do Ensino Médio. A escola atua sob o modelo do projeto de Escola Cidadã Integral (ECI), que vem sendo implementado no estado, com aulas que vão das 07h às 17h, com a formação educacional atrelada à formação profissional/técnica.

O projeto Escola Cidadã Integral oferece a efetivação dos professores da rede estadual de ensino em uma só escola, e o número de alunos por turma é reduzido em comparação às demais escolas estaduais. Por isso, ela oferece melhores condições de trabalho, uma vez que é comum os professores da rede pública de ensino terem uma excessiva carga horária de trabalho, tendo que atuar, na maioria dos casos, em mais de uma escola.

O programa também oferece a possibilidade de alunos e professores participarem de intercâmbios em outros países (Programa Gira Mundo) e possui parceria com empresas para estágios e inserção dos egressos no mercado de trabalho. Este modelo de ensino tem como foco principal a formação dos jovens para atuarem no mercado de trabalho, não deixando de atender à lógica neoliberal de formação do sujeito como capital humano, que pouco se preocupa, e até muitas vezes dificulta um ensino de teor crítico, político e social, indispensável

para o exercício da autonomia no espaço público, e também para a construção de uma consciência que atue a favor do coletivo. É importante atentar-se para esta questão, a fim de combater a mercantilização da educação e garantir uma educação realmente transformadora.

O professor da escola que foi campo de estágio possui formação acadêmica em Sociologia e além desta, leciona também a disciplina de Filosofia na escola. Ao questionar a coordenação pedagógica e a direção sobre possibilidade de chegada de professor com formação acadêmica em Filosofia para ministrar a disciplina, informaram que o quadro de professores estava completo e fechado, ou seja, não havia previsões de que a escola receberia um professor de filosofia. Esta é uma prática comum não só nas escolas públicas e revela certo descaso tanto com a profissão professor, como com as disciplinas escolares e sua relevância na formação escolar e humana. Quando professores atuam ministrando disciplinas que não são da sua área de formação, os alunos saem prejudicados e os professores também, uma vez que têm sua profissão desrespeitada e desvalorizada.

Em relação à experiência com o professor da escola, este se mostrava sempre solícito, sempre orientando quanto aos conteúdos programáticos, auxiliando no entrosamento com os alunos, acompanhando o desenrolar do estágio com relatórios. Pediu que registrássemos as impressões e dificuldades ao ministrar as aulas, como uma espécie de diário, e conversava conosco sobre as aulas, compartilhando dicas úteis para tornar a relação em sala de aula agradável e fazer com que os alunos participassem mais, uma vez que ele já possuía convivência com os alunos e já conhecia a dinâmica da relação dos alunos com os professores e o funcionamento da escola.

Optamos ainda por acompanhar duas semanas de aulas do professor efetivo antes de começar as atividades com regência (isso não era exigência da disciplina de estágio) para observar sua metodologia, conhecer melhor a dinâmica com as turmas e a escola. Além das aulas, tivemos oportunidade de acompanhar e participar de outros projetos da escola: a semana pedagógica, onde cada professor/disciplina montava salas temáticas com grupos de alunos para apresentação de trabalhos; o projeto de vida, que consistia em acompanhamento e orientação dos alunos em seus anseios escolares, profissionais e pessoais; e o preparatório para o ENEM, do qual participamos com momentos de relaxamento e práticas para minimizar a ansiedade dos alunos.

Os demais professores e funcionários nos trataram com muita cordialidade, educação e respeito, e os alunos também foram muito receptivos, participaram e contribuíram como puderam com as aulas. Das experiências com os estágios anteriores, esta foi a que nos proporcionou melhor convívio e aproveitamento. Entretanto, alguns acontecimentos que estavam relacionados também à época do estágio acabaram por influenciar as atividades, as relações e os diálogos na escola. Era período de eleições presidenciais e por isso havia um forte “humor eleitoral” por toda a cidade: campanhas para diversos candidatos/partidos, movimentos com pautas de reivindicações sociais, discussões, algumas vezes abertas ao diálogo com

exposição e confronto de ideias opostas, outras vezes intolerantes e regadas à briga.

Gostaríamos de resgatar aqui a questão do programa Escola sem Partido, que tem cunho conservador, e é pautado em valores morais cristãos, e que foi fomentado por entidades da sociedade civil, elites industriais, instâncias religiosas (principalmente os setores evangélicos e as igrejas neopentecostais) e partidos políticos e que, apesar de sua inconstitucionalidade, é defendido por juristas renomados. Este movimento consiste numa “ameaça à vivência social e à liquidação da escola pública como espaço de formação humana, firmado nos valores da liberdade, de convívio democrático e de direito e respeito à diversidade” (Frigotto, 2017, p. 17). Esse programa pretende instalar medidas para combater a “doutrinação política” dos professores em sala de aula (mais precisamente evitar discussões importantes para entender e enfrentar os problemas sociais, que são pautas também do pensamento de esquerda), e toda e qualquer discussão sobre diversidade, gênero e sexualidade. Ainda sobre o movimento Escola sem Partido, afirma Frigotto:

O que propugna o Escola sem Partido não liquida somente a função docente, no que a define substantivamente e que não se reduz a ensinar o que está em manuais ou apostilas, cujo propósito é de formar consumidores. A função docente no ato de ensinar tem implícito o ato de educar. Trata-se de, pelo confronto de visões de mundo, de concepções científicas e de métodos pedagógicos, desenvolver a capacidade de ler criticamente a realidade e constituírem-se sujeitos autônomos. A pedagogia da confiança e do diálogo crítico é substituída pelo estabelecimento de uma nova função: estimular os alunos e seus pais a se tornarem delatores (Frigotto, 2017, p.31).

Assim, o programa Escola sem Partido tornaria legal cercear a atividade docente, permitindo que os alunos filmassem as aulas dos “professores doutrinadores” para denunciá-los. Percebemos logo no início do estágio que havia, por parte de um grupo de alunos, uma grande aderência a estes ideais conservadores, atrelada também às eleições como possibilidade da eleição de um presidente messiânico, que salvaria os valores morais e cristãos da família tradicional brasileira (leia-se aqui burguesa e branca) e da pátria (lembremos, porém, da laicidade do estado).

Percebemos também que esta aderência se deu principalmente através das *fake news*, notícias inventadas e tendenciosas (como por exemplo, a famosa e estapafúrdia história do *kit gay*) que passaram a circular nas redes sociais com o intuito de fortalecer ainda mais o conservadorismo. Havia, por parte de um grupo de alunos, um grande compartilhamento de mensagens de ódio e provocação, e de informações duvidosas e tendenciosas tomadas como verdades inquestionáveis por redes sociais e *WhatsApp*, discursos de caráter intolerante e/ou em apoio ao autoritarismo, e isso era motivo de muita preocupação entre os professores, pois todos os dias estes problemas ocorriam.

Além disso, quando questionados sobre esses posicionamentos, estes alunos não possuíam argumentos coerentes nem demonstravam que estavam conferindo a validade das mensagens que recebiam via *WhatsApp*, ou mesmo procurando

fazer pesquisas mais aprofundadas sobre as posições que estavam defendendo, ou as que estavam criticando, sobre a política, a sociedade e sua historicidade, para compreender melhor as diferentes problemáticas que envolvem nossa sociedade e assim poder construir sua visão crítica de mundo. Percebíamos que simplesmente eram convencidos por essas forças intolerantes, como que seguindo uma moda porque era “tendência”, sem preocupação alguma com fundamentos, com reflexão.

Compreendíamos sobre a importância de discutir com os alunos, de forma saudável e elucidativa, questões que fazem parte da vida prática em sociedade, tais como política, ética, moral, religião, etc. Porém, quando estas discussões ultrapassam os valores de tolerância e respeito, principalmente num ambiente responsável pela formação humana como é a escola, faz-se necessário pensar sobre este problema, seus motivos, e as estratégias que possam ser tomadas para resolvê-lo.

Não foram raras as vezes que nos deparamos com falas de alunos envolvendo intolerância religiosa, machismo, homofobia, por exemplo. Estas experiências, de certa forma, nos causaram espanto, pois não esperávamos que estes tipos de atitudes estivessem tão fortes entre pessoas tão jovens e ainda em construção de sua própria personalidade.

Outro acontecimento curioso se deu numa aula que envolvia os temas “mitologia”, “surgimento da filosofia na Grécia antiga” e “filósofos pré-socráticos”. Ao serem questionados sobre a criação das coisas no universo seguindo uma reflexão mais racional sobre a natureza, a resposta dos alunos foi quase que unânime e imediata: Deus. Aí se notam a força e a influência da religião na formação das ideias dos alunos e as dificuldades que a filosofia enfrenta para buscar uma racionalidade nas discussões. É importante atentarmos ao fato de que o fundamentalismo religioso tem sido um obstáculo às tentativas de diálogo e reflexão sobre as diferentes problemáticas que envolvem nossa sociedade: questões de gênero, de sexualidade, de direitos humanos, de problemas sociais.

Não questionamos aqui crenças religiosas, sejam elas de qualquer vertente ou cultura, apenas chamamos atenção ao fechamento da possibilidade de se levantar questões, de fazer reflexão mais apurada, de buscar uma racionalidade dentro da própria religião em relação às diversas questões que compõem a existência humana, de dar chance a suspeitar de todas as coisas (ao menos numa aula de filosofia), que é uma das maiores qualidades do ato de filosofar. Criar este hábito de buscar uma problemática em algo que os alunos possam refletir porque o vivenciam (como é a religião, por exemplo), e fazê-los exercitar o pensamento e levantar questões sobre o tema, deveria ser algo que todo professor de filosofia pudesse realizar com seus alunos em sala de aula.

A disciplina de Filosofia na escola possui uma ementa de conteúdos programáticos que se guiam pelo livro didático. Aquele livro, adotado pela escola, por sua vez, é organizado por eixos temáticos e os capítulos trazem os conteúdos de forma muito resumida e até mesmo incompleta, acabando por não ajudar muito, nem ao professor e nem aos alunos, sendo usado basicamente para passar lição de casa aos estudantes. Percebemos que a maioria livros didáticos de filosofia para

o ensino médio costumam ser organizados em eixos temáticos, não seguindo necessariamente a ordem cronológica da história da filosofia. Sendo organizados de uma forma ou de outra, o maior problema é a precariedade com que os temas, os filósofos e os conceitos filosóficos são apresentados nestes livros. Por estes motivos, acreditamos que os livros didáticos utilizados atualmente não oferecem um suporte adequado para o ensino da disciplina de filosofia.

Na prática, o professor utiliza outras referências para montar suas aulas e torná-las mais dialógicas. O professor tentava sempre levar à aula alguma problemática para estimular os alunos a fazerem questionamentos. Algumas vezes as aulas foram expositivas e conteudistas por necessidade de preparar para a prova do ENEM que estava se aproximando. Assim, procuramos nos guiar em nossa atividade de regência seguindo os mesmos passos utilizados pelo professor, às vezes com alguns ajustes que achamos necessário para nossa própria experiência com a docência ou fazendo outro tipo de atividade com os alunos para despertar interesse pela disciplina. Um ponto que achamos interessante e bastante proveitoso é o aspecto lúdico que o professor levava algumas vezes às turmas, com jogos envolvendo curiosidade, dinâmica e filosofia.

De toda a experiência com este estágio, e o que queremos refletir e analisar nesta pesquisa são os problemas detectados entre os alunos, envolvendo discurso intolerante e autoritário, inflexibilidade do pensamento em relação a questionamentos (filosóficos ou não), uso excessivo de informações superficiais formadas através de redes sociais e falta de interesse por pesquisa e estudo, desinteresse pela disciplina de filosofia e o porquê destas coisas ocorrerem. Para os professores, pretendemos fazer uma reflexão sobre estes problemas através de algumas ideias de Adorno sobre a educação e procuraremos fazer também algumas reflexões sobre as metodologias para o ensino de filosofia, possíveis de serem colocadas em prática.

Análise das concepções adornianas sobre filosofia e educação

A seguir serão trabalhadas as ideias de Theodor W. Adorno quanto às questões voltadas à educação. Esperamos que suas ideias e conceitos ampliem nossa reflexão sobre o papel do professor de filosofia no ensino médio e sobre as possibilidades de condução das aulas, e possam nos ajudar a pensar num ensino de filosofia que seja efetivo em ajudar os jovens estudantes a desenvolver seu pensar crítico e sua atuação na transformação de si e da sociedade.

As obras de Adorno nos levam a refletir sobre o comportamento da sociedade contemporânea e seus problemas. Obras como a coleção de conferências e entrevistas publicadas em *Educação e Emancipação* ou como a *Dialética do esclarecimento*, têm um forte teor sociológico e mostram que Adorno investigou e estudou os fenômenos que influenciam nossos comportamentos sociais. A partir de uma análise dentro do seu próprio contexto histórico, ao fim da segunda guerra mundial, o autor tenta compreender o uso e a contribuição da tecnologia e da técnica para o crescimento do nazifascismo na Alemanha, tentando entender

também como o projeto nazista ganhou tanto apoio popular. Seu apelo é sobre impossibilitar quaisquer comportamentos ou atitudes que levem novamente aos horrores provocados pelas duas grandes guerras, sendo a última, segundo o filósofo, a consumação da barbárie, sendo referência do pior a ser evitado pela humanidade, a exemplo dos campos de concentração de Auschwitz.

Tais acontecimentos o levam a refletir sobre como, apesar dos avanços tecnológicos do pensamento científico, nossa sociedade alcançou tal barbárie? A partir disso, o filósofo discursa sobre o papel da educação em nossa sociedade e desenvolve sua crítica, questionando se de fato o sistema de ensino estaria conduzindo os estudantes à verdadeira busca de sua autonomia (emancipação). Para Adorno, a educação tem grande importância na formação do indivíduo, pois é através dela que o ser se constrói, que pode tornar-se consciente de si, que pode reconhecer-se como indivíduo, ser social e histórico. Ser consciente de si significa o alcance do ser emancipado, do ser autônomo, que atingiu a sua maioridade, e aqui podemos atribuir o mesmo sentido do esclarecimento kantiano:

Esclarecimento (*Aufklärung*) é a saída do homem de sua menoridade, da qual ele próprio é culpado. A menoridade é a incapacidade de fazer uso de seu entendimento sem a direção de outro indivíduo. O homem é o próprio culpado dessa menoridade se a causa dela não se encontra na falta de entendimento, mas na falta de decisão e coragem de servir-se de si mesmo sem a direção de outrem (Kant, 2013, p.63).

Para Kant, porém, esse esclarecimento só é possível através da liberdade, pois é preciso que o homem seja livre para fazer o uso público de sua razão. Ao fazer uso de sua razão, o homem deixará sua menoridade e se libertará das crenças, tradições, preceitos, fórmulas e opiniões alheias. Requer então coragem para romper com o comportamento passivo diante dos mecanismos de controle e começar a fazer uso do próprio entendimento.

Na concepção adorniana, o papel máximo da educação é formar um cidadão esclarecido e consequentemente evitar a barbárie, e isto pode ser alcançado através de um trabalho mais reflexivo com os estudantes, favorecendo a subjetividade, a criatividade, o respeito e a tolerância. Para Adorno, é necessário elaborar e entender o passado para que se aprenda com os erros cometidos, e criticar o presente prejudicado, evitando assim que barbáries como a de Auschwitz não se repitam. No texto *Educação após Auschwitz*, o filósofo aponta sua preocupação com o estado de inconsciência da sociedade alemã, ou com o pouco caso com relação às barbáries ocorridas no local durante a segunda guerra.

A exigência que Auschwitz não se repita é a primeira de todas para a educação. De tal modo ela precede quaisquer outras que creio não ser possível nem necessário justificá-la. Não consigo entender como até hoje mereceu tão pouca atenção. Justificá-la teria algo de monstruoso em vista de toda monstruosidade ocorrida. Mas a pouca consciência existente em relação a essa exigência e as questões que ela levanta provam que a monstruosidade não calou fundo nas pessoas, sintoma

da persistência da possibilidade de que se repita no que depender do estado de consciência e de inconsciência das pessoas. Qualquer debate acerca de metas educacionais carece de significado e importância frente a essa meta: que Auschwitz não se repita. Ela foi a barbárie contra a qual se dirige toda a educação (Adorno, 1995, p. 118).

O discurso acima demonstra grande preocupação do filósofo com os caminhos que a humanidade tomou, e os caminhos que persistem para o retorno de Auschwitz, uma vez que ainda existem e tendem a crescer os discursos autoritários e as tentativas de homogeneizar a sociedade, pregando como verdade absoluta uma única visão e possibilidade de mundo.

O autor faz também uma crítica ao excesso do uso da razão (sua instrumentalização) e como isso levou às formas de dominação das massas, provocando dependência e alienação social de forma indireta. Sobre os mecanismos de dominação social, Adorno, junto com Max Horkheimer (1895-1973), desenvolvem na sua *Dialética do Esclarecimento* o conceito de indústria cultural. Esta terminologia representa a análise da função da arte e do entretenimento na sociedade capitalista e um sistema político-econômico que tem por finalidade produzir bens de cultura tais como música, cinema, artes plásticas, em forma de mercadoria com a estratégia de controle social. Esta alienação indireta provoca a perda de identidade do indivíduo, uma vez que ele recebe a todo momento estímulos e imposições sobre como agir e pensar.

O fato de que milhões de pessoas participam dessa indústria imporia métodos de reprodução que, por sua vez, tornam inevitável a disseminação de bens padronizados para a satisfação de necessidades iguais. O contraste técnico entre poucos centros de produção e uma recepção dispersa condicionaria a organização e o planejamento pela direção. Os padrões teriam resultado originariamente das necessidades dos consumidores: eis por que são aceitos sem resistência.

De fato, o que o explica é o círculo da manipulação e da necessidade retroativa, no qual a unidade do sistema se torna cada vez mais coesa. O que não se diz é que o terreno no qual a técnica conquista seu poder sobre a sociedade é o poder que os economicamente mais fortes exercem sobre a sociedade. A racionalidade técnica hoje é a racionalidade da própria dominação. Ela é o caráter compulsivo da sociedade alienada de si mesma.

Os automóveis, as bombas e o cinema mantêm coeso o todo e chega o momento em que seu elemento nivelador mostra sua força na própria injustiça à qual servia. Por enquanto, a técnica da indústria cultural levou apenas à padronização e à produção em série, sacrificando o que fazia a diferença entre a lógica da obra e a do sistema social. Isso, porém, não deve ser atribuído a uma lei evolutiva da técnica enquanto tal, mas à sua função na economia atual. A necessidade que talvez pudesse escapar ao controle central já é recalcada pelo controle da consciência individual (Adorno & Horkheimer, 1985, p. 113-114).

De forma geral, a grande crítica com relação à indústria cultural é a perda da sensibilidade e da capacidade de reflexão da sociedade perante o consumo da

arte, dos produtos, do entretenimento. Tudo é muito bem preparado de forma que o consumidor não sinta esforço em refletir, e isso ocorre através da ilusão de uma diversidade de produtos, da conquista da felicidade pelas aparências, de um estilo de vida guiada pela indústria e pela padronização através de certas fórmulas já testadas e comprovadas no poder de prender a atenção do consumidor.

O entretenimento passa a se tornar uma fuga de uma realidade cansativa e opressiva pela exploração do trabalho e pelas desigualdades sociais. Segundo os autores, o oprimido passa a ter uma falsa ideia de liberdade, tornando-se alienado e conformista; passa a achar que está fugindo do rígido controle do trabalho, mas na verdade torna-se presa de um sistema que existe para ter maior controle sobre ele.

Assim, a indústria cultural molda o ser, fazendo-o perder a sua autonomia: Se atualmente ainda podemos afirmar que vivemos numa época de esclarecimento, isto tornou-se muito questionável em face da pressão inimaginável exercida sobre as pessoas, seja simplesmente pela própria organização do mundo, seja num sentido mais amplo, pelo controle planejado até mesmo de toda realidade interior pela indústria cultural (Adorno, 1995, p. 181).

Segundo Adorno a indústria cultural está impregnada em nossa sociedade, se enraizou de tal forma que está presente até nas instituições de ensino. Neste contexto, a educação passa por um processo de semiformação, deixando de se voltar ao esclarecimento e atendendo aos interesses da indústria cultural: padronizada, moldada, tendendo a destruir o subjetivo, transformando-o numa espécie de “pseudoindividualidade”.

Assim, Adorno defende a importância de uma educação emancipada e emancipatória, que proporcione uma formação pautada na discussão, estudo e reflexão dos problemas da sociedade, dos mecanismos de dominação social e cultural, da política e da história, assim o sujeito poderá construir sua própria visão de mundo, refletida e criticamente, e refletir sobre seu papel na sociedade. A seguir, o filósofo apresenta sua concepção sobre o papel da educação.

A seguir, e assumindo o risco, gostaria de apresentar a minha concepção inicial de educação. Evidentemente não a assim chamada modelagem de pessoas, porque não temos o direito de modelar pessoas a partir do seu exterior; mas também não a mera transmissão de conhecimentos, cuja característica de coisa morta já foi mais do que destacada, mas a produção de uma consciência verdadeira. Isto seria inclusive da maior importância política; sua ideia, se é permitido dizer assim, é uma exigência política. Isto é: uma democracia com o dever de não apenas funcionar, mas operar conforme seu conceito demanda pessoas emancipadas. Uma democracia efetiva só pode ser imaginada enquanto uma sociedade de quem é emancipado (Adorno, 1995, p. 141-142).

Adorno faz críticas ao sistema educacional quando este apresenta um modelo fixo de como deve ser conduzido. Metodologias padronizadas e reprodutivas entram em desacordo com os aspectos individuais e conseqüentemente tornam-

-se um obstáculo para a formação crítica de si mesmo. Para o autor, somente através de uma formação crítica é possível que o sujeito conheça a si mesmo, que transforme a si mesmo e a sociedade a qual faz parte.

Refletindo sobre estes aspectos, podemos questionar se de fato as ECIs, que apontam grande sucesso de funcionamento no Estado da Paraíba, estariam de fato contribuindo para a formação do pensamento crítico dos estudantes, para uma formação realmente integral, colocando os jovens como protagonistas de seu crescimento intelectual e esclarecimento, ou apenas moldando-os para atender às demandas de uma sociedade capitalista, ou seja, preocupando-se principalmente em criar mão de obra qualificada. Questionar e lutar para que isto não aconteça é uma urgência, levando em consideração o atual cenário político e social que estamos enfrentando. Apenas uma educação que prepara e abre espaço à emancipação dos indivíduos, sobretudo daqueles que são dominados e oprimidos, é capaz de abrir possibilidades para a transformação da sociedade e sobretudo impedir a barbárie.

Nessa perspectiva, o filósofo realiza críticas sobre o aspecto autoritário de uma educação voltada para a mera reprodução de conteúdo, onde o aluno é visto como um ser passivo e inferior ao professor, e este último o detentor da sabedoria. Neste processo, a reprodução de conteúdo sem pensar em sua prática, e que ignora a subjetividade dos alunos, acaba por dizimar o ato democrático da ação educativa, torna-se uma educação excludente, autoritária, uma vez que existe uma voz que vai se sobrepor às outras. A educação emancipadora é democrática, pois traz o aluno para a discussão, coloca-o como protagonista, assim como o professor que conduz o ato educativo.

Neste cenário cada um entende sua importância no processo de aprendizagem. Adorno aponta também o caráter político-social da educação, pois ela precisa refletir criticamente a realidade. Segundo ele, a escola precisa debater a realidade social, precisa pensar criticamente a si mesma, pensar os modos de ensinar e levar o debate para fora da sala de aula para dialogar com a sociedade, tornando-se também instrumento de transformação desta.

A escola deve evitar a formalização e a instrumentalização das suas atividades, das suas regras e deveres, e dos saberes que oferece aos educandos, pois estas a coloca como detentora da verdade, diminuindo assim a imaginação e uma visão mais ampla que os alunos poderiam ter do mundo, transformando-os em meros receptores, e funcionando como instrumento do sistema vigente, ou seja, uma ferramenta de manipulação e massificação.

É necessário compreender as relações estabelecidas no mundo tanto no âmbito social como nas relações pessoais, no trabalho e etc. Neste sentido, uma reflexão profunda das problemáticas existentes no contexto político e social em que vivemos nos proporcionam o entendimento sobre a importância de não nos mantermos estagnados e nem conformados com o poder estabelecido pelas instituições. A sociedade é heterônoma, as pessoas tendem a acreditar que precisam se deixar levar pelas circunstâncias dadas pelos poderes dominantes e permanecer na não emancipação.

Talvez se possa ver o problema da minoridade hoje ainda por um outro aspecto, talvez pouco conhecido. De uma maneira geral afirma-se que a sociedade, segundo a expressão de Riesman, “é dirigida de fora”, que ela é heterônoma, supondo nesses termos simplesmente que, como também Kant o faz de um modo bem parecido no texto referido, as pessoas aceitam com maior ou menor resistência aquilo que a existência dominante apresenta à sua vista e ainda por cima lhes inculcam força, como se aquilo que existe precisasse existir dessa forma (Adorno, 1995, p.178).

Como educadores, e sobretudo professores de filosofia, precisamos compreender a importância das decisões políticas, pois elas incidem diretamente em nossa realidade, e não permanecermos alheios. A filosofia é importante e necessária também para refletir sobre a nossa prática social e política. A filosofia deve servir aos indivíduos e ao seu autoconhecimento, não exatamente à ordem estabelecida, deve seguir um caminho rumo ao esclarecimento, e por isso, deve ser também resistência.

Sobre a prática do ensino de filosofia, esta não deve permanecer no nível de abstração, mas desenvolver um saber capaz de modificar a realidade que nos cerca, ser capaz de transformar, devendo assim aliar a teoria à prática. E segundo Adorno, esta prática deve derivar de uma reflexão que tão pouco tem sentido sem uma ação transformadora. O impedimento do comportamento bárbaro e não reflexivo ocorre através da fomentação da experiência, que segundo o filósofo seria a única forma como compreendemos o mundo, através da vivência plena e subjetiva, diferente da experiência científica.

Para ser transformadora e ir além dos seus muros, a educação deve se voltar também à crítica dela mesma. Devem se considerar aspectos qualitativos e quantitativos, sendo o mais importante o aperfeiçoamento do processo de formação crítica em sala de aula e não os conteúdos que serão aprendidos. Mais importante que os conteúdos são a forma como eles são conduzidos/apresentados. Assim, é necessário estar sempre refletindo sobre as práticas pedagógicas em sala de aula.

Reflexões para a prática docente do ensino de filosofia

Diante do que apresentamos até aqui, faz-se necessário voltar nosso olhar para a educação brasileira, sobretudo para o papel da disciplina de filosofia e sua importância na formação destes jovens estudantes. Acreditamos que a educação no ensino médio deve ir além de apenas cumprir a grade dos conteúdos programáticos e preparar o aluno para a prova do ENEM, para a vida profissional, ou para o exercício da cidadania, e que este modelo pautado na memorização de conteúdo pouco faz para uma formação crítica e esclarecida dos alunos. Pelo contrário, provoca um afastamento entre o professor e o aluno, uma vez que coloca o professor na posição de detentor do poder e do conhecimento e o aluno na posição de receptor, vazio de conteúdo e vivência. Em seu livro *Pedagogia do Oprimido*, Paulo Freire critica este tipo de educação, utilizando o termo “educação bancária”.

Em lugar de comunicar-se, o educador faz “comunicados” e depósitos que os

educandos, meras incidências, recebem pacientemente, memorizam e repetem. Eis aí a concepção “bancária” de educação, em que a única margem de ação que se oferece aos educandos é a de receberem os depósitos, guardá-los e arquivá-los. Margem para serem colecionadores ou fixadores das coisas que arquivam.

No fundo, porém, os grandes arquivados são os homens, nesta (na melhor das hipóteses) equivocada concepção “bancária” da educação. Arquivados, porque, fora da busca, fora da práxis, os homens não podem ser. Educador e educandos se arquivam na medida em que, nesta distorcida visão da educação, não há criatividade, não há transformação, não há saber. Só existe saber na invenção, na reinvenção, na busca inquieta, impaciente, permanente, que os homens fazem no mundo, com o mundo e com os outros. Busca esperançosa também (Freire, 2019, p. 80-81).

Compreendemos que o ensino não pode se realizar de forma vertical, principalmente numa escola pública, onde a grande parte dos estudantes, senão todos, vêm de famílias de baixa renda, muitas vezes de situações muito humildes. Para que a educação tenha um papel realmente transformador na sociedade, a escola, os professores, as aulas, os conteúdos e a comunicação devem se aproximar e participar da realidade dos alunos. Não só ensino teórico, mas construção incessante de uma práxis que atenda às demandas das realidades destes alunos. Uma educação tecnicista ou bancária, como nomeou Freire, acaba por não ajudar muito na formação crítica do aluno, e nem no entendimento de sua realidade para buscar sua transformação.

Assim, à filosofia cabe uma tarefa desafiante: provocar o desejo de conhecimento do homem, da natureza e da sociedade para uma compreensão realmente esclarecida. Neste sentido, a filosofia não deve ser considerada apenas como mais uma disciplina entre tantas, mas como uma prática reflexiva que seja efetiva em ajudar na descoberta do homem e de seu papel na busca pela liberdade e pela transformação da realidade. Para isso, é importante pensarmos sobre a especificidade da filosofia, isto é, sobre o que ela pode fazer de diferente em relação aos outros saberes.

Segundo o professor Silvio Gallo (2007), a filosofia possui três qualidades principais: a) trata-se de um pensamento conceitual, pois é uma experiência do pensamento que cria conceitos, diferentemente da ciência e da arte; b) possui um caráter dialógico, pois não é um saber fechado em si mesmo, mas um saber que se experimenta, que confronta a si mesmo e aos outros saberes e está sempre em construção; c) possibilita uma postura de crítica radical, uma vez que a atitude filosófica é a da não conformação e a do questionamento constante. O caráter dialógico e a postura de crítica radical são características encontradas também em outros saberes, mas é da especificidade da filosofia a criação de conceitos:

[...] a filosofia não é apenas um conjunto de conhecimentos criados historicamente, mas sobretudo uma atividade criativa, na medida em que o filósofo, encarnado e vivendo num mundo concreto, enfrenta problemas vitais, mergulha no caos e busca a criatividade que lhe permita inventar conceitos que ajudem a dar uma forma racional ao

problema vivido, podendo assim encontrar soluções. E a história da filosofia, mais do que o inventário cronológico das soluções, é como que um arsenal, um repositório dos conceitos criados, que podem ou não servir como ferramentas, instrumentos para nosso próprio pensamento (Gallo, 2007, p. 24).

É comum as aulas de filosofia possuírem um caráter dialógico, que enfatiza o debate e confronto de ideias, muitas vezes com os alunos expressando suas opiniões sobre o assunto proposto em vez de construírem uma reflexão filosófica. Ou consistirem em exposição de conteúdo, com caráter enciclopédico e conteudista, seguindo uma cronologia histórica, ou um sistema filosófico, ou uma temática (organização bem comum dos livros didáticos de filosofia). Para o autor, se tomarmos a filosofia como uma atividade de criação de conceitos, a aula de filosofia será menos conteudista e tecnicista e adquirirá um caráter prático, investigativo e dinâmico sem, no entanto, cair no “achismo”. Assim, compreende que a aula de filosofia deveria funcionar como uma oficina de conceitos, onde eles são experimentados, desmontados, recriados e também onde são criados novos conceitos, por mais superficiais e limitados que eles possam ser.

Silvio Gallo (2007) afirma ainda que, ao trabalhar com uma oficina de conceitos, algumas etapas devem ser seguidas: a) sensibilização, b) problematização, c) investigação e d) conceituação. Pode-se colocar aos alunos um problema filosófico para que eles o vivenciem, e este problema não pode ser alheio à realidade deles. Ao incorporarem o problema, podem investigar na história da filosofia os conceitos criados que solucionariam este problema para então buscar refletir se eles serviriam à sua realidade ou não, se poderiam ser adaptados, recriados ou descartados.

Uma aula de filosofia guiada desta forma possibilitaria o processo criativo, a experimentação, o movimento do pensamento, o processo de aliar teoria à prática para solucionar problemas. Mais que isso, proporcionaria aos alunos a chance de se tornarem construtores de seu próprio esclarecimento. Acreditamos que o ensino de filosofia, se conduzido de maneira a criar uma relação íntima com a realidade vivida pelos alunos e a incentivá-los a compreender o mundo que os cerca, podem em muito contribuir no combate a todo pensamento totalitário, intolerante e irrefletido.

Considerações finais

Esperamos que este artigo possa auxiliar, de alguma forma, aos professores de filosofia, estudantes da licenciatura e aos demais pesquisadores da área de educação, a refletirem sobre a importância do ensino de filosofia para a formação crítica do aluno, indispensável para os dias de hoje, a considerar os eventos sociais e políticos que vêm acontecendo no país e que recaem e afetam diretamente a escola. Quando discursos autoritários entram no ambiente escolar, todos saem perdendo: educadores e educandos. Porém, os maiores prejudicados são mesmos os alunos que vêm à escola pública e que não têm entendimento sobre os mecanismos de controle da sociedade, que fecham o pensamento para

a possibilidade de pensar coerente e criticamente e que por isso não conseguem construir os alicerces de que precisam para lutarem para mudar sua condição material, as relações de trabalho, as desigualdades sociais. Entendemos que a escola deve enfrentar estes problemas de frente, e que a disciplina de filosofia é essencial para essa construção crítica.

Compreendemos ainda a importância de respeitar as particularidades de cada professor em relação à forma de conduzir suas aulas da forma que melhor atenda às necessidades da realidade escolar, porém é mais importante ainda evitar que as aulas de filosofia caiam no modelo enciclopédico e mecânico. Por isso chamamos atenção também para a necessidade de aprendizado permanente do professor de filosofia, para o aprimoramento de sua formação, devendo se adaptar também às mudanças tecnológicas, mas sem se tornar refém delas.

Se hoje observamos tanta credibilidade dada às notícias falsas que foram disseminadas e que continuam a serem criadas diariamente e bombardeadas nas redes sociais, podemos concluir que a indústria cultural de que fala Adorno, conseguiu atingir seu objetivo. Porém, não podemos dispor de sistemas para pensar por nós mesmos, e precisamos ajudar nossos alunos a ter essa compreensão para que eles sejam protagonistas no próprio esclarecimento. E neste sentido, a filosofia tem muito a contribuir para a criação de um pensar autônomo. Acreditamos que as aulas de filosofia devem se ocupar especialmente com o fortalecimento do indivíduo frente aos mecanismos de controle social. Somente através da emancipação do pensamento é que se pode evitar a coisificação, de si mesmo e do outro.

Referências

- ADORNO, Theodor W. **Educação e Emancipação**. Trad. Wolfgang Leo Maar. São Paulo: Paz e Terra, 1995.
- ADORNO, Theodor W, HORKHEIMER, Max. **A dialética do esclarecimento**. Trad. Guido Antônio de Almeida. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1985.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 68^o ed. São Paulo: Paz e Terra, 2019.
- FRIGOTTO, G. A gênese das teses do escola sem partido: esfinge e o ovo da serpente que ameaçam a sociedade e a educação. In FRIGOTTO, Gaudêncio (Org.). **Escola sem partido: esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira**. Rio de Janeiro: UERJ, LPP, 2017, p. 17-34.
- GALLO, Silvio. A filosofia e seu ensino: conceito e transversalidade. In: SILVEIRA, Renê J.T; GOTO, Roberto (orgs). **Filosofia no ensino médio: Temas, problemas e propostas**. São Paulo: Edições Loyola, 2007.
- KANT, Immanuel. Resposta à pergunta: que é “Esclarecimento” (*Aufklärung*)? In: _____ **Textos seletos**. Trad. Emmanuel Carneiro Leão. 9. ed. Petrópolis: Vozes, 2013. p. 63-71.



presente artigo apresenta reflexões acerca do artesanato, ao pensar sobre ele, surgiram inquietações que ocasionaram reflexões a respeito da cultura e educação que o permeiam e poderiam ser levadas às salas de aulas, com o intuito de considerar a realidade que cerca educandos de regiões onde as atividades manuais são predominantes. Temos como objetivo, desenvolver um estudo reflexivo acerca das contribuições do artesanato para a cultura e a educação.

O artesanato está presente na sociedade desde muitos anos e, habitualmente, suas técnicas, materiais usados e tudo que envolve a produção de peças, é repassado oralmente e de maneira prática de geração em geração. Formando assim, um longo e rico percurso que ultrapassa os anos e continua a despertar gosto pelo trabalho manual, bem como a descoberta por uma vocação. Provocando encantamentos nas pessoas, as peças advindas das diversas tipologias as quais o artesanato abrange, sejam feitas de barro, couro ou outros materiais, estão presentes em feiras, lojas e, principalmente, nas casas das pessoas. Um verdadeiro patrimônio cultural que circula mundo à fora e não adentra efetivamente as nossas escolas.

Mesmo com documentos oficiais que versam acerca da educação patrimonial, como a BNCC (2018), observamos que as práticas pedagógicas que envolvem expressões da arte ainda são poucas em nossas escolas. Com isso, nos questionamos, como seria possível contribuir para que esta falta pudesse ser suprida? Diante disto, buscamos embasamento teórico para refletirmos sobre a cultura e a educação oriundas do artesanato. Em nossos estudos nos deparamos com orientações significativas, a exemplo do Guia básico de Educação Patrimonial de Horta, Grunberg e Monteiro (1999), no qual encontramos informações de extrema importância, sendo este uma referência para o trabalho com práticas pedagógicas que abordam esta temática.

Entendemos que a relevância deste estudo dar-se-á, pela importância de incentivar práticas de identificação, reconhecimento e valorização do nosso patrimônio cultural nas escolas considerando o artesanato. Pois, acreditamos que conhecer melhor a cultura local e levar estes conhecimentos para as salas de aulas, pode gerar nos educandos das comunidades onde elas são implementadas a sensação de valorização e pertencimento.

Métodos e materiais

Por tratar-se de um artigo de reflexão, articulado a uma pesquisa bibliográfica, buscamos na pesquisa bibliográfica a base para nos respaldar. Partindo do levantamento bibliográfico, selecionamos e organizamos os textos pertinentes ao tema abordado, para realizar leituras, bem como fichamentos e reflexões. Des-

ta maneira, nossa metodologia se apoia na perspectiva apontada por Severino (2007, p.122) 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. Os textos tornam-se fontes dos temas a serem pesquisados. O pesquisador trabalha a partir de contribuições dos autores dos estudos analíticos constantes dos textos.

Neste sentido, fizemos uso dos textos estudados como fonte primordial para este artigo. Compreendemos que o presente estudo, possibilitou aprofundamento nas leituras, que decorreram em reflexões, bem como, apontaram para novas investigações. Considerando a relevância desta pesquisa, acreditamos que nosso aporte enfatiza a importância de pensar, sobretudo, sobre as práticas pedagógicas que englobem as contribuições do artesanato para a cultura e a educação.

Resultados e discussão

O artesanato é uma importante expressão artística para a sociedade, carrega consigo costumes e culturas que perpassam gerações, além de representar fonte de renda para aqueles que o produzem, também tem significativa importância no que se refere a educação, pois engloba saberes não escolares que podem ser inseridos nas práticas pedagógicas das escolas. Com isso, evidenciamos a relevância do trabalho manual, dentre suas diversas tipologias para a sociedade, fortalecendo as relações sociais e movimentando a economia. É grandiosa a quantidade de materiais e técnicas que são utilizadas para o trabalho com artesanato, podendo variar, tanto pela localização onde o artesão está inserido, quanto pela própria vocação que ele carrega. Voltando-se para o artesanato realizado com o barro, notamos como este manifesta a identidade e a cultura de quem o produz. O trabalho com o barro existe desde antes da Antiguidade e vem sendo ampliado ao longo dos anos. Conforme é apontado por Oliveira (1960, p. 1):[...] A arte da cerâmica surgiu na fase do semi-nomadismo, juntamente com a agricultura e é, como esta, resultante de invenção feminina. Em se referindo à cerâmica, nos seus primórdios, não se pode classificá-la de popular, como hodiernamente se faz, porque naquela época só havia uma cerâmica, pois os povos viviam sob o mesmo grau de cultura. Evoluindo a sociedade e registrando-se o fenômeno da estratificação social, adquiriram os diversos grupos comportamentos próprios, e, assim, se foram diferenciando, a ponto de constituírem padrões culturais distintos.

Passando por inúmeras influências culturais e sociais, o trabalho com o barro e seus processos criativos chegam ao Brasil, também sob a ótica resultante da intervenção feminina, especificamente de indígenas e negras. Podemos destacar que a região nordeste do nosso país, devido conter variadas áreas com barro em abundância, apresenta muitas comunidades e famílias que se dedicam a produção de peças feitas com este material. Sendo o barro uma matéria prima multifacetada, sua plasticidade possibilita a produção de variadas peças, desde

decorativas a utilitárias.

Compreendemos, de acordo com Oliveira (1960) que “a princípio, o oleiro, ao fabricar louça, não tinha preocupações estéticas. Tomando o barro, criava, a peça, cuidando, apenas, do fim útil a que a mesma se destinava.” Com isso, entendemos que em cada período o trabalho com o barro teve significados distintos, se antes era pensado como algo que tivesse basicamente uma utilidade no cotidiano, hoje em dia tem, de maneira considerável, a perspectiva decorativa. Relacionando esta tipologia de artesanato com a reprodutibilidade, vemos que houve um aumento da preocupação com a estética, que por sua vez, reflete a influência das relações sociais acerca da produção de peças feitas com o barro. Benjamim (1994, p. 166) elucida que: Em sua essência, a obra de arte sempre foi reprodutível. O que os homens faziam sempre podia ser imitado por outros homens. Essa imitação era praticada por discípulos, em seus exercícios, pelos mestres, para a difusão das obras, e finalmente por terceiros, meramente interessados no lucro.

Os processos de produção e reprodução ligados a reprodutibilidade podem estar relacionados diretamente ao capitalismo e, por sua vez, desassociar da obra sua história, suas origens e sua representatividade, enquanto manifestação de uma cultura. Pensando neste aspecto, evidenciamos a dicotomia que permeia o artesanato feito com o barro: cultura e economia. Contudo, diante da delicada situação econômica que o Brasil vem percorrendo, até para aqueles que têm vontade de perpetuar sua história e cultura, é difícil não objetivar lucros a partir de seus trabalhos manuais, com vistas a custear a própria vida e de sua família.

De acordo com Leite (2005, p. 40), “o produto artesanal – situado entre a arte e a mercadoria – não se presta integralmente aos fetichismos do mercado, não sendo possível entendê-lo dissociado do contexto social de quem produz”. Assim, podemos constatar que as relações sociais estão intrinsecamente atreladas ao artesanato, não apenas no que diz respeito a produção e a venda das peças, mas também no que concerne ao processo da construção de conhecimentos sobre as técnicas que são passadas de geração em geração.

O costume de se reunir para ensinar como colher e manusear o barro para a produção de peças, é uma tradição que vem dos mais velhos para os mais novos e, assim, vai resistindo e se perpetuando. Através da observação, escuta e prática, os saberes do uso do barro vão sendo repassados, gerando novos artesãos e possibilitando seu reconhecimento, enquanto expressão da arte popular. Portanto, a atividade artesanal exemplifica a integralidade entre o pensar e o fazer que materializa um objeto carregado de história e alma (Benjamin, 1994). No que se refere ao artesanato, abordamos uma concepção apresentada pelo a Unesco (1997, p.06), com ênfase para aquelas que correspondem as suas características mais recorrentes.

Produtos artesanais são aqueles confeccionados por artesãos, seja totalmente a mão, com o uso de ferramentas ou até mesmo por meios mecânicos, desde que a contribuição direta manual do artesão permaneça como o componente mais substancial do produto acabado. Essas peças são produzidas sem restrição em termos de quantidade e com uso de matérias-primas de recursos sustentáveis. A natureza

especial dos produtos artesanais deriva de suas características distintas, que podem ser utilitárias, estéticas, artísticas, criativas, de caráter cultural e simbólicas e significativas do ponto de vista social. Mesmo diante de toda trajetória histórica e processos pelos quais o artesanato já passou, observamos que a participação direta do artesão em sua produção, bem como o uso de saberes não escolares, permanecem arraigados. De tal maneira que, o fato de conservar suas características distintas, é um aspecto que colabora para seu prestígio e admiração.

Na Paraíba, podemos encontrar diversos tipos de artesanato, que vão desde os que são feitos com madeira, fios, metais, couro, barro, entre outros. As possibilidades de uso de materiais são inúmeras e todos carregam consigo técnicas que são passadas por gerações. Como significativo incentivador, no ano de 2003, foi criado o Programa de Artesanato da Paraíba (PAP), a partir do decreto nº 26.647 no qual novos investimentos foram direcionados para o artesanato, visando capacitação para os artesãos e promovendo a preservação da cultura e identidade daqueles que o produzem (PAP, 2022).

O PAP tem grande influência para a realização do Salão de Artesanato Paraibano (SAP), que por meio de parcerias com algumas instituições que fomentam a cultura, promoveu no ano de 2023 a sua 36ª edição. Neste ano, contando com a participação de mais de 500 artesãos durante seu desenvolvimento, o evento entra para a história, como um dos maiores já acontecidos. Em todas as edições o Salão traz um tema em homenagem, desta vez o Salão homenageou a Feira Central do município de Campina Grande, com o tema “Tudo vira arte na feira de Campina”. Simbolizando além da valorização da cultura local, um grande incentivo para visitação de turistas de vários Estados, bem como incremento para economia.

Representando significativo diferencial para o Estado da Paraíba, o artesanato atrai milhares de turistas, que maravilhados com suas belezas, levam as peças pelo Brasil e até, pelo mundo à fora. No ano de 2014, quando houve a 20ª edição do SAP, o tema foi “Da terra, a nossa arte”, abordando a tipologia do barro, dando assim, destaque ao uso desta matéria prima. Os artesãos que comparecem ao SAP encantam a todos com seus trabalhos, cada pessoa que o visita e compra algum exemplar, carrega consigo um pouco da nossa cultura.

Temos há alguns anos, a organização de cooperativas, nas quais os artesãos organizam a produção e a venda de suas peças. Com esta iniciativa, é possível atrair clientela e assim, aumentar seus lucros. Na cidade de Campina Grande, PB, existe a Vila do Artesão, que disponibiliza de artesanato local variado, praça de alimentação e a simpatia daqueles que lá comercializam suas peças e demonstram ser dispostos a ter uma boa conversa com os visitantes. Todos os incentivos voltados ao apreço do artesanato são importantes e podem promover sua continuidade e renda, por isso, tem boa aceitação e são buscados por artesãs e artesãos.

Ademais, existem também aqueles artesãos que produzem e comercializam seus trabalhos nas próprias comunidades e casas onde moram. É o caso da Taper Artesanato, situada no sítio Chã da Pia, na cidade de Remígio, Paraíba, lá são comercializadas peças de barro feitas por loiceiras que moram na região.

Historicamente, os saberes que vem do barro se concentraram naquela comunidade, em decorrência do solo local que é formado predominantemente por terra avermelhada, da mesma forma, em decorrência da junção da cultura de seus primeiros moradores: indígenas e negros (Serafim, 1992). A Tapera simboliza um lugar de resistência, onde as loiceiras ainda se reúnem e comercializam seus trabalhos, demonstrando a força e determinação feminina.

Com variedade de utensílios artesanais feitos de barro, diversidade de cactos, bem como alimentos típicos da região, consiste em um lugar encantador e rico em história e memória. O qual é aberto à visita diária, que por sua vez, exerce o papel de compartilhar saberes e perpetuar a história e a cultura local. Pensando na Tapera, notamos a riqueza de saberes não escolares que caminham junto com as loiceiras há anos e que podem vir a fazer parte das práticas pedagógicas das escolas da região, de maneira mais direta.

Sabemos que o trabalho com o barro anda lado a lado com o próprio início da história do artesanato, sendo relevante para a construção das sociedades, sobrevivendo entre achados históricos, formulando e contando acontecimentos de diferentes épocas. Neste sentido, esta tipologia sempre acrescentou a educação e evoluiu de acordo com as necessidades da sociedade. Podemos concordar com Lima (2009, p. 189), ao vermos a seguinte asserção. Durante milênios foi o único modo que se tinha de fazer objetos. O mundo humano foi feito à mão. Se pensarmos no volume de objetos que já se produziu, manualmente, percebemos que é uma coisa impressionante e incalculável mesmo, porque acompanha o tempo da própria humanidade. Diante, esta passagem, compreendemos que o trabalho manual vem resistindo cultural e socialmente. Neste sentido, acreditamos que a partir das manifestações culturais presentes nos trabalhos manuais, é possível criar e implementar práticas pedagógicas nas escolas, com o intuito de promover conhecimentos e valorização da história e do saber daqueles que o produzem.

Mediante a vastidão de nosso país, vemos que cada região tem algo que é uma característica própria, dentre tradições e costumes. Assim, reconhecer as memórias e histórias de um lugar é o primeiro passo para uma pessoa sentir que pertence a ele. Construir este sentido junto às pessoas na perspectiva da educação, nos remete a Educação Patrimonial, que tem caráter formativo, ou seja, ela começa na Educação Básica e acompanha a pessoa, que desde criança vai construindo sua identidade cultural. Inclusive, ressaltando a BNCC (2018, p. 40), vemos que há a presença de orientação neste sentido, quando é percorrido acerca dos campos de experiências. Os campos de experiências constituem um arranjo curricular que acolhe as situações e as experiências concretas da vida cotidiana das crianças e seus saberes, entrelaçando-os aos conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural.

Apesar de haver direcionamentos que implicam na implementação da Educação Patrimonial nas escolas em nossa legislação educacional, como é possível observar no artigo 26 da LDB 9394/96 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que a parte diversificada dos currículos do ensino fundamental e mé-

dio deve observar as características regionais e locais da sociedade e da cultura. Percebemos que, a realidade de muitas escolas, difere destas orientações, fazendo falta em suas práticas a realização de atividades relativas a Educação Patrimonial. Moreira e Candau (2008) mencionaram sobre a importância de levar a diversidade cultural as escolas partindo da atitude de todos que a envolvem, ao pronunciar que elaborar currículos culturalmente orientados demanda uma nova postura por parte da comunidade escolar, de abertura as distintas manifestações culturais.

Ponderando que é necessário investimento e vontade política por parte de nossos governantes, acreditamos que cada um de nós deve participar ativamente na busca pela valorização e cuidado dos nossos Patrimônios, a exemplo dos saberes atrelados ao artesanato. Mesmo que seja aos poucos, é importante levar esta discussão para as escolas, conforme Horta, Grunberg e Monteiro (1999) esclarecem que a Educação Patrimonial é um processo permanente e sistemático de trabalho educacional centrado no Patrimônio Cultural, entendemos que sua incorporação nas escolas é fundamental para educar nosso olhar no sentido da sua valorização e preservação. Face ao exposto, apreendemos que é preciso conhecer para valorizar o patrimônio cultural material e imaterial oriundo do artesanato, isto pode modificar a prática dos educadores e ajudar os educandos, no sentido de favorecer a sensação de pertencimento. Ademais, compreendemos que, o trabalho das artesãs e artesãos continua ganhando espaço e representação no meio social. O reconhecimento do artesanato pela sociedade vem fazendo com que as pessoas e os lugares onde são produzidos sejam visitados, simbolizando movimentação no turismo. Tal aspecto promove o intercâmbio de culturas e saberes, frutos da diversidade cultural do Brasil. Diante disto, é muito comum encontrar turistas de outras regiões do país em visita ao nordeste, encantados com o artesanato local, muitos são os interessados em saber como as peças são produzidas. Deste modo, ao levá-las para suas casas, não levam apenas as peças, mas os saberes e conhecimentos construídos, oriundos das experiências vividas durante a compra.

Considerações

As reflexões realizadas a partir deste estudo, indicam a relevância de implementar nas escolas práticas pedagógicas que façam uso de expressões da arte, sendo o artesanato um exemplo riquíssimo para isso. Práticas pedagógicas que abordam a arte favorecem a formação de cidadãos conscientes e sensíveis que irão contribuir para uma sociedade melhor e mais humanizada.

Conforme as ideias de Freire (1982), se a realidade na qual os educandos estão inseridos não é considerada, as práticas pedagógicas não fazem muito sentido, deixando assim, de serem significativas e atraentes para eles. Por conseguinte, os educandos, não serão protagonistas no contexto escolar, ficando oprimidos por um ensino que contempla os dominantes. Por estes motivos, consideramos relevante que as artes estejam presentes nas escolas, principalmente aquelas ex-

pressões que fazem parte da cultura local, que representam referências para os educandos e tem potencial para integrar práticas pedagógicas inovadoras, colocando todos que envolvem a comunidade escolar como agentes do saber.

No sentido das expressões da arte, temos no artesanato uma imensa riqueza de saberes, pelo fato de consistir num trabalho predominantemente manual e focado em conhecimentos que são passados de geração em geração. Sua importância supera a questão da função do uso e valor das peças, pois é envolta de histórias e memórias daqueles que o concebem. Desta maneira, direcionando para o artesanato feito com o barro, compreendemos que as loiceiras são pessoas que fazem História e constroem saberes que podem fazer parte dos currículos das escolas, como um modo de favorecer aos educandos a sensação de pertencimento, valorização e cuidado, mantendo viva a cultura local.

Mesmo com estas contribuições expressivas da arte, sentimos falta delas dentro das escolas. Os motivos que corroboram para esta falta podem ser aspectos que caminham junto a educação há milhares de anos, como questões religiosas, favorecimento de quem está no poder, entre outros, que ainda se apresentam como entraves para uma efetiva colocação das expressões da arte nas escolas.

Embora que documentos oficiais indiquem a importância, bem como contribuições desta temática nas práticas pedagógicas, nossa educação, até o momento, encontra-se distante de ser de qualidade e para todos. Seja por dificuldades estruturais ou materiais, enfim, falta de investimento e interesse. Com isso, quem perde são nossos educandos, que deixam de viver experiências que poderiam agregar novos conhecimentos e vivências significativas para o resto de suas vidas.

Consideramos que, diminuir o distanciamento entre o oficial e o real e trazer os saberes não escolares para as escolas são passos fundamentais para melhorar a qualidade da educação. Afinal, alertamos que não podemos simplesmente fechar nossos olhos e continuar a propagar práticas que não consideram a educação intercultural.

Referências

- OLIVEIRA, Albano Marinho de. **A Cerâmica Popular**. Salvador: 1960
- BENJAMIN, Walter. **Magia e técnica, arte e política** – Obras escolhidas; v. 1. São Paulo: Brasiliense, 1994.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.
- BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996.
- FREIRE, Paulo. **Ação cultural para a liberdade e outros escritos**. 8^o ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.
- HORTA, M.L.P. GRUNBERG, E.; MONTEIRO, A.Q. **Guia Básico de Educação Patrimonial**. Brasília: IPHAN/ Museu Imperial, 1999.
- LEITE, Rogério Proença. **Modos de vida e produção artesanal**: entre preservar e consumir. In: ARTESOL. Olhares Itinerantes: reflexões sobre artesanato e consumo da tradição.

São Paulo: Artesanato Solidário, 2005. p. 27-42. Disponível em: <https://artisol.org.br/files/uploads/downloads/Olhares-Itinerantes.pdf>. Acesso em: 30 de junho. 2022.

LIMA, Ricardo Gomes. **Artesanato e arte popular: duas faces de uma mesma moeda**. Brasília: Ministério da Cultura - Centro Nacional de Folclore e Cultura Popular, 2009.

MOREIRA, A. F. B. e CANDAU, V. M. **Indagações sobre Currículo: Currículo, Conhecimento e Cultura**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria da Educação Básica, 2008.

PAP. **O Programa do Artesanato Paraibano**. Página inicial. Disponível em: <https://pap.pb.gov.br/>. Acesso em: 30 de junho de 2022

SERAFIM, Péricles Vitório. **Remígio, Brejos e Carrascais**. João Pessoa: Editora Universitária, 1992.

UNESCO. **International Symposium on crafts and the international market: trade and customs codification**. Manila: Unesco, 1997. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000111488>. Acesso em: 26 de junho de 2022.

SEVERINO, Antonio Joaquim. **Metodologia do Trabalho Científico**. São Paulo: Cortez, 2007.

A DIVERSIDADE

Taynnã Valentim Rodrigues

A experiência aqui relatada se deu durante o segundo semestre de 2019 quando foi dado início ao projeto “Ler, contar e viver: histórias que habitam a diversidade”, a ser desenvolvido na E.M.E.F. Antônio Vital Do Rêgo, situada na cidade de Queimadas-PB. A proposta foi trabalhada com a turma do 9º ano ‘A’ – EJA (noite).

Esse projeto nasceu do desejo de poder contribuir na formação de uma sociedade justa, afetiva e livre de preconceitos. Como professora, fiz dos livros minha armadura e do conhecimento, a minha arma. Talvez, essa seja a arma mais forte, pois o conhecimento não mata, agride ou destrói, ele liberta e cria possibilidade para construção de um mundo melhor. Lembro aqui as palavras de Nelson Mandela (2003) ao afirmar que “A educação é a arma mais poderosa que você pode usar para mudar o mundo”.

A sociedade brasileira é fruto de um passado marcado pelos grilhões da escravidão e o amargo do sangue indígena derramado. Um passado que infelizmente, deixou uma herança maldita, o racismo. Devido a isso, é necessária a existência de ações em prol do combate às práticas racistas em todos os espaços sociais.

Nas instituições escolares nos deparamos com um público diverso em suas identidades culturais, o que torna ainda mais importante e urgente o desenvolvimento de práticas educativas que dialoguem com essa diversidade. Ensejando tornar o espaço escolar um meio democrático, sustentável e de respeito e acolhimento ao multiculturalismo presente em nosso país.

A proposta foi de um projeto voltado para leitura de contos, lendas e mitos de origem africana e indígena. O ato da leitura ganhou espaço nesse projeto por meio da estratégia 7.33 presente na meta 07 do Plano Nacional de Educação (2014), onde se prever a formação de leitores e leitoras no ambiente escolar. A leitura é entendida como uma das bases fundamentais para aprendizagem e desenvolvimento de uma formação integral, assim como aponta a Base Nacional Comum Curricular (2019).

O projeto intitulado “Ler, contar e viver: histórias que habitam a diversidade”, teve como objetivo geral colaborar para que os/as alunos/as assumissem uma postura de respeito e valorização diante a diversidade cultural na qual estamos inseridos/as como cidadão/ã de um país multicultural. A partir desse objetivo, surgiram pontos específicos como a importância de refletir sobre a diversidade cultural presente no Brasil por meio da leitura de histórias de origem africana e indígena, discutir o processo de construção da identidade brasileira, pensar a relação do conceito de empoderamento com as leituras trabalhadas no projeto, e por fim, o incentivo a prática de leitura.

O presente artigo/relato de experiência apresenta os caminhos que foram tomados para o desenvolvimento do projeto, como também expõem os resultados obtidos e o seu diálogo de forma efetiva com a proposta apresentada, que foi de contribuir para a formação de agente transformadores da realidade social.

Fundamentação teórica

O projeto foi desenvolvido no espaço escola, sendo assim, partiu-se inicialmente de uma análise desse espaço. Observei a diversidade de sujeitos presente no mesmo, o que confirma a discursão feita por Tomaz Tadeu Silva (2005) ao ressaltar a importância de um currículo multicultural, se tratando de um currículo capaz de atender a diversidade presente no espaço escolar.

O currículo multicultural é aquele que considera as diferentes representações culturais existentes na sociedade, de forma a prezar pelo conhecimento e respeito para com essa diversidade. “O Multiculturalismo se refere a diferentes culturas do mundo, na aprendizagem o objetivo é visar a importância de cada cultura evitando conflitos sociais, como também referente a política, onde grandes grupos de pessoas reivindicam seus direitos e deveres como cidadãos” (Silva, Bradin, 2008, p. 63). O currículo multicultural funciona também como instrumento político na luta pela cidadania.

Ao abordar uma temática que dialoga diretamente com a proposta de um currículo multicultural, este projeto também apresentou a sua importância no que concerne a construção e efetivação do conceito de cidadania no meio escolar.

O exercício da cidadania é um dos pontos discutidos nos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs (1997). Vejamos:

O exercício da cidadania exige o acesso de todos à totalidade dos recursos culturais relevantes para a intervenção e a participação responsável na vida social [...] Essas exigências apontam a relevância de discussões sobre a dignidade do ser humano, a igualdade de direitos, a recusa categórica de formas de discriminação, a importância da solidariedade e do respeito (Brasil, 1997, p. 33-34).

Podemos entender que o ato de cidadania apresenta relação com a presença do um currículo multicultural nas escolas, sendo o mesmo um caminho para a construção da prática cidadã.

Após essa análise sobre currículo escolar, foi dado início às discursões teóricas do projeto abordando a temática Étnico-racial e Indígena na perspectiva de se pensar meios para a superação do racismo e exercício da cidadania. O respaldo teórico utilizado partiu da obra organizada por Ivonildes Fonseca, Marta Furtado e Waldeci Chagas (2016), assim como também a leitura de Munanga (2000). Ambas as leituras apresentam possibilidades para inserir no currículo e espaço escolar propostas que caminhem pelas trilhas da diversidade, e viabilize a construção de uma sociedade antirracista.

O presente projeto se mostrou em diálogo com Lei Federal nº 11.645/2008,

que alterou a Lei nº 9.394/1996, e modificou a Lei nº 10.639/2003. A Lei 11.645/08 regulamenta a obrigatoriedade do Ensino de História e Cultural Afro-brasileira e indígena em todos os níveis de ensino. Ou seja, essa lei prever a inserção no currículo oficial da referida temática.

É importante ressaltar que essa obrigatoriedade deve estar presente não só em todos os níveis de ensino, como também em todos os componentes curriculares.

A Lei 11.645/08 se articula com o que é estabelecido na Constituição Federal de 1988 no que se referem ao direito à igualdade de condição de vida e cidadania, assim como o direito de acesso às várias fontes de cultura nacional. Trazer para a escola discussões e propostas que apresentem as temáticas étnico-racial e indígena é também fazer presente no espaço escolar às leis que regem o país.

Garantir nos currículos escolares conteúdos sobre história e as culturas afro-brasileiras e indígenas e implementar ações educacionais, nos termos das Leis nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003 e 11.645 de 10 de março de 2008, assegurando-se a implementação das respectivas diretrizes curriculares nacionais, por meios de ações colaborativas com fóruns de educação para a diversidade étnico-racial, conselhos escolares, equipe pedagógica e a sociedade civil (Brasil, 2014, p. 64).

A citação acima consiste na estratégia 7.25 da Meta 07 do Plano Nacional de Educação (2014), na qual também é possível perceber a garantia de existência nos currículos escolares de conteúdos que contemple a diversidade étnico-racial presente em nossa sociedade.

Metodologia

Metodologicamente este projeto se fez articulado à prática da leitura, interpretação textual e o uso da oralidade. Os livros selecionados foram *O Cabelo de Lelê*, escrito por Valéria Belém (2007), *As Tranças de Bintou*, da autoria de Sylviane A. Diouf (2004), e *Lendas e Mitos do Brasil*, uma produção de 2007 que apresenta quatorze lendas e mitos do Folclore brasileiro com influências indígenas.

O projeto foi dividido em dois momentos e teve a duração total de dois bimestres (2019.2). O primeiro momento foi dedicado à cultura africana, e o segundo, à cultura indígena. Entretanto, discussões que tiveram como pauta a discriminação racial, preconceito e direitos cidadãos, foram abordados em ambos os momentos do projeto. Pois, trata-se de diálogos pertinentes tanto a temática negra, como a indígena.

Em ambos os momentos do projeto também se buscou dar autonomia ao aluno/a, partindo sempre de questionamentos e provocações que levassem a uma reflexão por parte da turma. A metodologia aqui utilizada partiu do desejo de construir uma educação *emancipadora*, assim como discute Paulo Freire (1996).

Primeiro momento

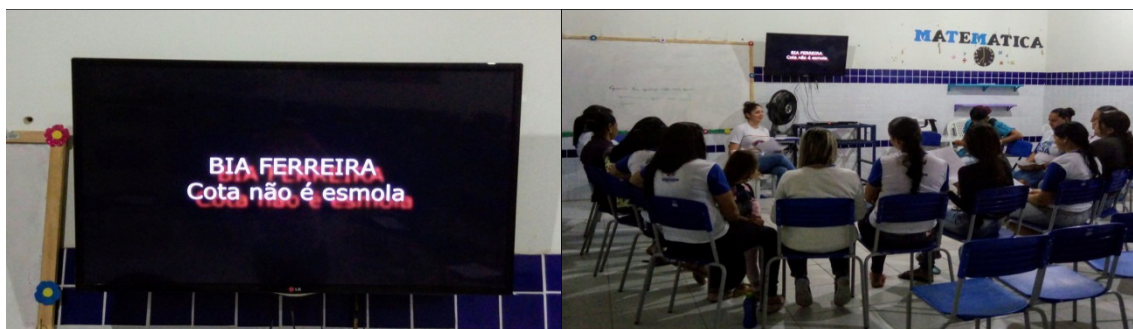
O projeto teve início no mês de Julho, ao retornar das férias, na primeira aula com a turma no 9º ano ‘A’ (EJA – noite) foi trabalhado o texto “*Será que exercemos a CIDADANIA como deveria?*”, uma matéria escrita por Ricardo Bueno, postada no Portal do Professor em 10 de julho de 2019. O texto foi utilizado não só para dar início às discursões referentes ao projeto, mas também para abordar o conteúdo programado para a disciplina que lecionava na ocasião na turma, História.

Após a discussão orientada pelo texto, foi solicitado que os/as alunos/as apresentassem ações que pudessem contribuir para o exercício da cidadania e as ações que não contribuem.

Nassegundaaulasobreatemáticadoprojetocomeceiadiscutircomaturmasobre a importância e necessidade de *ações afirmativas* voltadas para a população negra. A discussão transitava ainda pelo conteúdo que estava sendo trabalhado no componente de História, pois para entender a relevância da existência de ações afirmativas, é necessário conhecer a história do nosso país no pós-abolição e a *marginalização* que foi atribuída ao povo negro.

O texto utilizado como aporte para esse segundo momento foi “*Cotas Raciais no Brasil: entenda o que são!*”. Uma publicação feita na página digital *Politize*, que trazia de forma clara e objetiva a política de Cotas Raciais no Brasil. Após a leitura e debate sobre o texto, foi apresentado à turma uma composição musical da artista Bia Ferreira, com o título “*Cota não é esmola*”

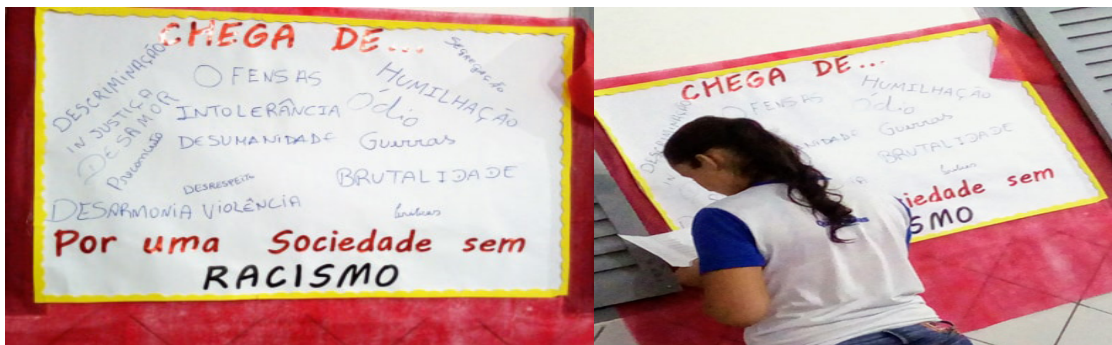
Figuras 01 e 02: Registros da aula na qual foi trabalhada a música de Bia Ferreira e o texto sobre Cotas Racial no Brasil



Fonte: Acervo da autora

Na terceira aula do projeto tivemos uma *roda de conversa* na qual os/as alunos/as expuseram casos de racismo e ao final, cada um/a escolheu uma palavra que pudesse representar o ato de racismo, com a finalidade de construir coletivamente um cartaz.

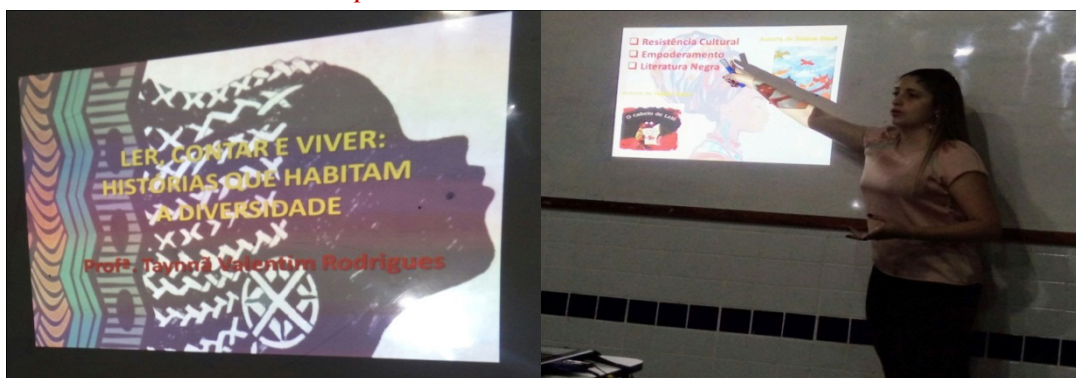
Figuras 03 e 04: Registros da aula na qual construímos de forma coletiva um cartaz sobre Racismo



Fonte: Acervo da autora

Na quarta aula sobre o projeto, apresentei em Slide tópicos e imagens sobre a temática trabalhada. Foi discutido com a turma a ideia de *Resistência Cultural* e o conceito de *Empoderamento*. Esse diálogo foi importante no sentido de expor/explicar a necessidade de se trabalhar no espaço escolar às chamadas *Literaturas Negras*.

Figuras 05 e 06: Registros da aula na qual se discutiu o conceito de Empoderamento e resistência cultural

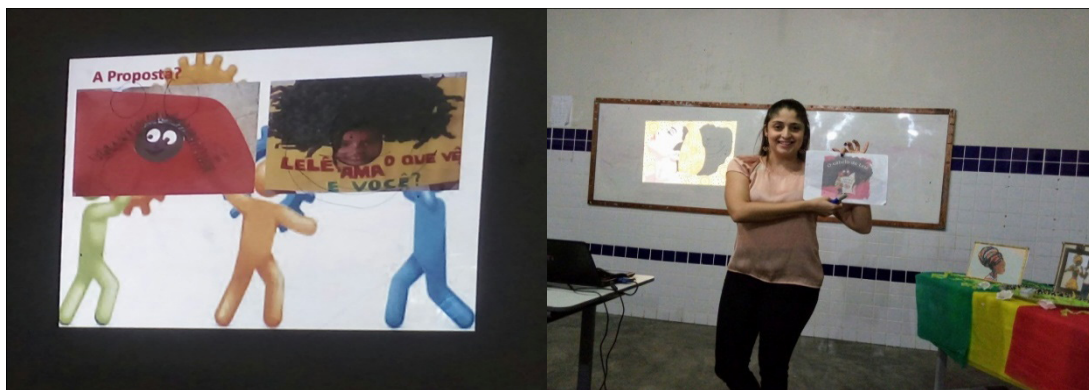


Fonte: Acervo da autora

Ao final dessa aula apresentei para turma a proposta de leitura dos livros *O Cabelo de Lelé* e *As Tranças de Bintou*. Ambas as produções literárias abordam a história de meninas negras e seus dilemas relacionados ao cabelo. Na origem negra e sabedoria ancestral, essas meninas encontram o caminho para descobrir a beleza de seus cabelos e traços negros.

A proposta foi que a turma, dividida em dois grupos, realizassem a leitura dos livros e (re)contassem a história.

Figuras 07 e 08: Registros da aula na qual foi apresentada a proposta de trabalho para culminância do primeiro momento do projeto



Fonte: Acervo da autora

Figuras 09 e 10: Registros dos alunos/as produzindo o material para culminância da primeira parte do projeto



Fonte: Acervo da autora

Após apresentada a proposta foi estabelecido o prazo de um mês para que a turma realizasse a leitura e construísse uma momento na qual deveriam apresentar as histórias lidas.

A culminância dessa primeira parte do projeto, assim como da segunda, será exposta nesse artigo/relato de experiência no item *Resultados e Discussão*.

Segundo momento

O segundo momento do projeto teve início no final do mês de setembro, quando comecei a discutir questões relacionadas à cultura indígena brasileira, em paralelo a leitura do livro *Lendas e Mitos do Brasil*.

No componente de História estava sendo estudada a divisão territorial do Brasil e o surgimento de movimentos como *As Ligas Camponesas* (Décadas de 1940 e 1950). Essa discursão serviu como pontapé inicial para trazer à nossa sala de aula à cultura indígena brasileira e sua luta por cidadania, tendo em vista que, o indígena, assim como o trabalhador rural, foi por vezes expropriado de seus direitos cidadãos.

Nesse segundo momento se pensou em realizar a leitura do livro de lendas indígenas no início da proposta. Foi apresentado à turma a obra *Lendas e Mitos do Brasil*, uma produção fruto do Projeto de Pesquisa e Extensão *A Tela e o Texto*, do curso de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG. O livro é divi-

dido em quatorze lendas e mitos do Folclore brasileiro com influências indígenas.

Das quatorze histórias do livro, foram selecionadas cinco para que a turma realizasse a leitura e contação de histórias. A metodologia utilizada nesse segundo momento do projeto, além da leitura, foi a abordagem da oralidade.

Figuras 11 e 12: Registros do momento da contação de histórias após a leitura



Fonte: Acervo da autora

Após o trabalho com a leitura e contação de histórias, utilizando a metodologia da História Oral, pensei em promover um momento marcado pela interdisciplinaridade. Refletindo sob o caput da Lei 11.645/08, no que tange a obrigatoriedade de que se trabalhe em todas as áreas do conhecimento a cultura afro-brasileira e indígena.

Foi promovida na escola uma palestra sob o título “Saberes que salvam vidas: cultura indígena e o direito a terra”. O momento contou com a parceria entre os/as professores/as Manuel Laedson, abordado questões geográficas do tema como crime ambiental em terras indígenas, Aline Alves, que dialogou sobre o aumento da poluição nas comunidades indígenas, Josileide Monteiro, apresentando aspectos da flora brasileira no tocante a medicina natural, e Taynnã Rodrigues, idealizadora desse projeto, se propôs à discutir sobre a luta indígena pelo direito a terra.

Figuras 13 e 14: Registros da palestra promovida pelos professores/as Manuel Laedson, Aline Alves, Josileide Monteiro e Taynnã Rodrigues



Fonte: Acervo da autora

Após a palestra, foi discutido com a turma do 9º ano ‘A’ o texto *Dia do índio: o que não fazer* (2015). O objetivo foi de expor para turma as lutas e conquistas da população indígena ao longo da história, como exemplo, o acesso à universidade, e mostrar que o indígena não é mais aquela figura folclórica de 1.500, momento da chegada dos portugueses no Brasil.

Também foi apresentado para a turma o documento oficial *Carta da Terra* (2000). Ao trazer para sala de aula um documento tão importante, objetivou-se despertar nos discentes a consciência com relação aos cuidados com o ambiente no qual vivemos e a importância de buscar por relações fraternas com as diferentes culturas e povos. Dessa maneira, estaríamos contribuindo para uma vida sustentável de forma ambiental e cultural. Sabendo que “A sustentabilidade cultural refere-se, nesse entendimento, ao respeito que deve ser dado às diferentes culturas e às suas contribuições para a construção de modelos de desenvolvimento apropriados às especificidades de cada ecossistema, cada cultura, cada local” (Silva, 2011, p 04).

Resultados e discussão

Como foi dito anteriormente, o projeto “*Ler, contar e viver: histórias que habitam a diversidade*”, foi dividido em dois momentos, logo, tivemos duas culminâncias. A primeira foi dedicada à cultura africana, e como resultado do trabalho que estava sendo desenvolvido em sala, a turma deveria apresentar as histórias dos livros “*O Cabelo de Lelê*” e “*As Tranças de Bintou*”.

Equipe - O Cabelo de Lelê

A equipe do livro *O Cabelo de Lelê* optou por produzir todo um cenário com

painéis sobre a história e bonecas feitas de material reciclado representando a personagem Lelê.

Figuras 15 e 16: Registros do cenário e materiais produzidos pela equipe - O Cabelo de Lelê



Fonte: Acervo da autora

A história de Lelê foi (re)contada pelo grupo através de uma apresentação teatral. Ao final o grupo falou um pouco sobre o livro e a existência das Lelês da vida real, e como essa história pode ser importante para que elas passem a gostar dos seus cabelos e influenciar positivamente na autoestima.

As palavras proferidas pelo grupo no final da apresentação caminham pelo o que Lidineide Vieira (2018) discute ao apontar a história de Lelê como caminho para levar ao espaço escolar a valorização do fenótipo negro.

153

Figuras 17 e 18: Registros da apresentação teatral organizada pela equipe - O Cabelo de Lelê



Fonte: Acervo da autora

O trabalho desenvolvido por essa equipe dialogou diretamente com o conceito de *empoderamento*. A maneira com o grupo se posicionou diante da história de Lelê, uma menina que descobre em sua origem africana a beleza de seus cabelos, deixou transparecer por parte do grupo a tomada de consciência e autoafirmação de seus traços físicos e valorização de uma descendência negra.

Equipe – As Tranças de Bintou

A equipe de *As Tranças de Bintou* produziu uma maquete com os personagens

principais da história, feitos também com material reciclado. Além da maquete, foi elaborado um painel e uma pintura de Bintou, personagem principal do livro.

Figuras 19 e 20: Registros do material produzido pela equipe – As Tranças de Bintou



Fonte: Acervo da autora

O grupo apresentou o livro por meio de uma contação de história, utilizando os objetos que estavam dispostos na maquete. No final foi realizada uma apresentação da personagem Bintou, que estava na pintura, chamando atenção para o seu cabelo que agora estava enfeitado com pássaros de papel, do jeito que ele gostava e graças a sabedoria de sua avó.

Figuras 21 e 22: Registros da apresentação da equipe – As Tranças de Bintou



Fonte: Acervo da autora

O grupo que representou *As Tranças de Bintou* escolheu por dar destaque a importância da ancestralidade, um dos valores civilizatório africano. Uma discussão que deu margem para se pensar o papel do idoso na sociedade atual e refletir sobre valores humanos e sua relação com a diversidade cultural. Sabendo que:

A diversidade cultural cria um mundo rico e variado que aumenta a gama de possibilidades e nutre as capacidades e valores humanos, constituindo, assim, um dos principais motores do desenvolvimento sustentável das comunidades, povos e nações (Unesco, 2006).

Na segunda culminância do projeto foi exposto o trabalho sobre a cultura indígena. Como a turma já havia feito a leitura proposta, “*Lendas e Mitos do Brasil*”, e realizando uma atividade de contação de história, se pensou para essa

culminância um momento no qual se pudesse apresentar propostas que contribuissem de alguma forma na luta indígena por sua terra, cidadania e presença dessa cultura nas escolas.

Entre as propostas que surgiram por parte da turma, podemos destacar a campanha “*Parem de nos matar!*”, que teve como objetivo chamar atenção para os casos de violência contra os indígenas que lutam para ter o seu direito a terra garantido.

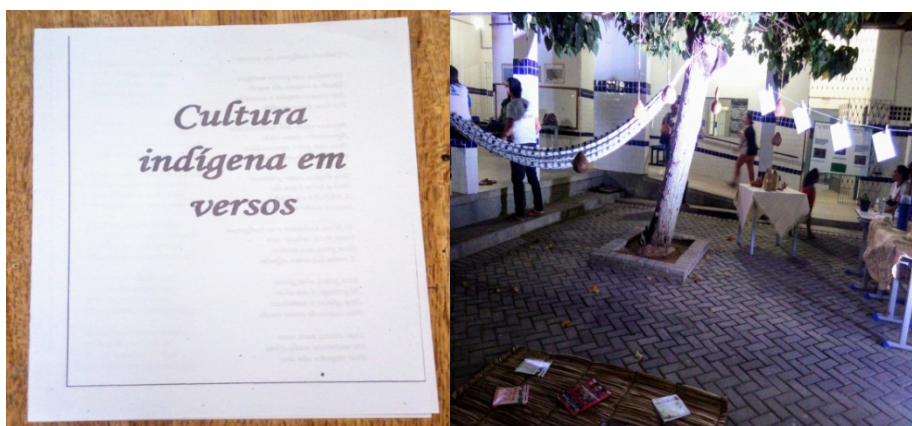
Figura 23: Registro da proposta “*Parem de nos matar!*”



Fonte: Acervo da autora

Outro grupo trabalhou com produção de materiais didáticos para serem utilizado na escola, tendo como finalidade levar a cultura indígena para o espaço escolar. O grupo produziu um cordel com o título “*Cultura indígena em versos*”.

Figura 24 e 25: Registros do cordel produzido e a exposição do mesmo no varal de cordéis durante a culminância do projeto



Fonte: Acervo da autora

A relevância desse momento se fez no sentido de perceber nossos/as alunos/as realmente preocupados/as e sensibilizados/as com a luta indígena pelos seus direitos cidadãos. Não se tratava apenas de mais um trabalho de escola, pois alguns alunos/as, por livre e espontânea vontade, passaram a acompanhar e trazer para discutir em sala de aula notícias atuais sobre a perseguição que os indígenas sofrem diante da defesa de suas terras.

O projeto despertou a empatia de nossos/as alunos/as. Com certeza, esse foi

o mais importante e gratificante resultado que poderíamos alcançar.

Considerações finais

O objetivo geral desse projeto foi de poder estar colaborando para que nossos/as alunos/as assumissem uma postura de respeito e valorização frente à diversidade cultural na qual estamos inseridos como cidadãos de um país multicultural. Acredito que esse objetivo foi alcançado de forma satisfatória, ao perceber as questões trabalhadas em sala de aula sendo levadas pelos/as alunos/as para além dos muros da escola, e passando a fazer parte do cotidiano dos/as mesmos/as.

Sobre a cultura africana, as histórias de Lelê e Bintou não foram só lidas e (re)contadas, foram também vividas pela turma. Habitaram o íntimo de cada um/a e despertaram o sentimento de pertencimento e identidade negra.

Com relação à cultura indígena, conhecer um pouco dessa cultura e sua luta pelo direito a terra, fez meus alunos/as enxergarem e sentirem o *outro*, refletir sobre suas lutas e dores.

É preciso que espaços como a escola, que abrigam uma diversidade de identidades, estejam preparados para desconstruir a herança racista que o passado brasileiro nos deixou. É importante que a escola seja um lugar de acolhimento ao multicultural, pois o Brasil por séculos vêm se convertendo em um caldeirão de raças, etnias, povos que trazem no brilho do olhar a esperança de uma terra que acolha os/as seus/as filhos/as sem distinção de cor, religião, sexo, classe social, gênero, idade e origem.

Referências

- BOURDIEU, Pierre. **Coisas Ditas**. Trad. Cássia R. da Silveira e Denise M. Pegorin. São Paulo: Brasiliense, 2004.
- BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: DF, 1996.
- BRASIL. Plano Nacional de Educação 2014-2024: **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE)**. Brasília: Câmara dos Deputados, Edição Câmara, 2014.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: introdução**. Brasília, 1997.
- CHAGAS, Waldeci Ferreira, COSTA, Marta Furtado da, FONSECA, Ivonildes da Silva (Orgs). **Estudos étnicos-raciais na educação básica**. João Pessoa: Editora Imprell, 2016.
- COSTA, Lidineide Vieira da. “Lelê ama o que vê! E você?": planejando caminhos para a efetivação da Lei 10.639/03 a partir do cabelo crespo/cacheado. 2018. **Monografia** (Especialização em Educação Étnico-racial na Educação Infantil) – Universidade Estadual da Paraíba, Guarabira- PB.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

MUNANGA, Kabenguela. **Superando o racismo na escola**. Brasília: Ministério da Educação, Secretária de Educação Fundamental, 2000.

SILVA, A. da.; BRANDIN, M. R. L. Multiculturalismo e educação: em defesa da diversidade cultural. **Diversa**, ano 1, n. 1, p. 51-66, jan./jun. de 2008.

SILVA, Lílíana Sousa e. Sustentabilidade na Cultura: da diversidade cultural à sustentação financeira. In: **II Seminário Internacional Políticas Culturais**, 2011, Rio de Janeiro: Casa de Rui Barbosa, 2011.

SILVA, Tomaz Tadeu. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

UNESCO. **Convenção sobre a proteção e promoção da diversidade das expressões culturais**. Texto oficial ratificado pelo Brasil por meio do Decreto Legislativo 485/2006. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/imagines/0015/001502/150224por.pdf>. Acesso em 26 maio. 2011.

FONTES E TEXTOS DE APOIO

ALVES, Maria José de Castro e PEREIRA, Maria Antonieta (Orgs.). **Lendas e mitos do Brasil**. Belo Horizonte: Tela e Texto – UFMG, 2007

BELÉM, Valéria. **O cabelo de Lelê**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 2007.

BUENO, Ricardo. “Será que exercemos a CIDADANIA como deveria?”. In: **Portal do Professor**. Acesso em: <http://portaldoprofessor.mec.gov.br/fichaTecnicaAula.html?aula=26870>, 10 jul. 2019, às 16h50min

CARTA DA TERRA. Disponível em: www.cartadaterrabrasil.org/prt/text.html. Acesso em 28 jan. 2015.

COTAS RACIAIS NO BRASIL: entenda o que são! Disponível em: <https://www.politize.com.br/cptas-raciais-no-brasil-o-que-sao>. Acesso e 11 jul. 2019.

DIA DO ÍNDIO: o que não fazer. Disponível em www.idioeduca.org/?p=1935. Acesso em 09 fez 2015.

DIOUF, Sylviane A. **As tranças de Bintou**. São Paulo: Cosac e Naif, 2004.

*Nadia Farias dos Santos
Tânia Palhano Rodrigues
José Antônio Novaes da Silva*

Afrocentricidade: uma abordagem epistemológica centrada na agência africana

A África como centralidade! A Afrocentricidade como paradigma epistemológico, seus antecedentes históricos, pressupostos, conceitos e abordagem teórico-metodológica se colocam como temática nesse artigo, apresentando uma epistemologia negra afrocentrada como um outro caminho para fazer ciência na contemporaneidade. Nascer para a negritude não é fácil, e ter a pele escura necessariamente não traz em nós a consciência de quem somos ou da nossa história.

Nós construímos nossa identidade numa sociedade que, perceptível e inegavelmente, ainda nos vê como seres inferiores. Essa inferiorização foi construída durante um longo e minucioso processo histórico e cultural de dominação colonialista que criou e difundiu a ideia de “raças” como forma de classificação universal. O racismo criado pelo colonialismo determinou esses lugares. Quijano (2005) nos diz que a ideia de raça foi a invenção mais eficaz como instrumento de dominação social dos últimos 500 anos. Ele explica que:

Na América, a ideia de raça foi uma maneira de outorgar legitimidade às relações de dominação impostas pela conquista. [...]. Desde então demonstrou ser o mais eficaz e durável instrumento de dominação social universal, pois dele passou a depender outro igualmente universal, no entanto mais antigo, o intersexual ou de gênero: os povos conquistados e dominados foram postos numa situação natural de inferioridade, e conseqüentemente também seus traços fenotípicos, bem como suas descobertas mentais e culturais. Desse modo, raça converteu-se no primeiro critério fundamental para a distribuição da população mundial nos níveis, lugares e papéis na estrutura de poder da nova sociedade. Em outras palavras, no modo básico de classificação social universal da população mundial (Ibid., p. 110).

O colonialismo/capitalismo, sistema de dominação política, econômica e cultural de territórios e exploração de suas riquezas por meio do uso de diversas formas de violência e anulação histórica e cultural, sob a condução de nações europeias, infligiu aos povos dominados, “a quem inculcaram sabiamente o medo, o complexo de inferioridade, o tremor, a genuflexão, o desespero, o servilismo” (Césaire, 1955, p. 12), a condição de não humanos. A escravização dos povos africanos – base desse sistema, e sua diáspora forçada, gerou neles e em nós, seus descendentes, um “deslocamento físico dos africanos durante o comércio

européu de escravos. Dessa forma, fomos afastados de nossos centros culturais, psicológicos, econômicos e espirituais e colocados à força na cosmovisão e no contexto europeus (Asante, 2016, p. 10).

Esse complexo de inferioridade não é nosso, embora nós o absorvamos após os longos períodos de dominação de mentes e corpos, de usurpação de nossa história e ciência, de negação de nossa condição humana, de desrespeito e perseguição a nossa ancestralidade, religiosidade e cultura. Por esse motivo, consoante Neusa Santos (1983, p. 17), alcançarmos a consciência de quem somos, nos possibilita o (re) encontro e a (re)localização enquanto corpo-político no mundo, na medida em que,

[...] Saber-se negra é viver a experiência de ter sido massacrada em sua identidade, confundida em suas expectativas, submetida a exigência, compelida a expectativas alienadas. Mas, é também, sobretudo, a experiência de comprometer-se a resgatar sua história e recriar-se em suas potencialidades.

É nesse ponto que a teoria da afrocentricidade resgata em nós a africanidade roubada pela diáspora forçada e por tudo que decorre dela. Ela nos devolve o lugar, o pertencer, o olhar, a centralidade em nós mesmos. É um paradigma que nos impulsiona a voltarmos ao passado para nos reencontrarmos, somente então podemos construir o presente e fazer um novo futuro, e isso é Sankofa. A Teoria da Afrocentricidade foi criada por Kete Molefi Asante, cientista e filósofo afro-americano estadunidense que leciona no departamento de Africologia da Universidade de Temple, localizada na cidade da Filadélfia, Pensilvânia. Ela se constitui como um paradigma epistêmico que contesta o que vem sendo, ao longo dos séculos, posto como referência única de humanidade, história, filosofia, cultura e ciência pelo ocidente.

É com base nessa abordagem epistemológica afrocentrada que estruturamos este trabalho fruto da pesquisa de doutorado - SANKOFA: saberes e práticas de professores pedagogos para a educação das relações étnico-raciais em cursos de licenciatura em Química do IFRN (2023), nos ancorando nas obras: AFROCENTRICIDADE: a teoria da mudança social, do autor Asante (2014); e AFROCENTRICIDADE: uma abordagem epistemológica inovadora, organizada por Elisa Larkin Nascimento (2009).

Mas, afinal, o que é Afrocentricidade? Para Asante (2014, p. 93), “[...] afrocentricidade é um tipo de pensamento, prática e perspectiva que percebe os africanos como sujeitos e agentes de fenômenos atuando sobre sua própria imagem cultural e de acordo com seus próprios interesses humanos”, ou ainda “refere-se essencialmente à proposta epistemológica do lugar” (2009, p. 93), da localização da agência africana.

A afrocentricidade, de acordo com Asante (2014), é uma teoria que traz a centralidade e a agência africana como referência para a ação em qualquer área do conhecimento, bem como nos campos teóricos, filosóficos e metodológicos a partir da conscientização da experiência africana, contestando a supremacia

branca europeia colonizadora que coloca a África e seu sujeitos à margem e na subalternidade. Nas palavras do autor,

Afrocentricidade é um método de pensamento e ação no qual a centralidade dos interesses, valores e perspectivas africano predominam. Em termos teóricos é a colocação do povo africano no centro de qualquer análise de fenômenos africanos. Assim é possível que qualquer um seja mestre na disciplina de encontrar o lugar dos africanos num dado fenômeno. Em termos de ação e comportamento, é a aceitação/observância da ideia de que tudo o que de melhor serve a consciência africana se encontra no cerne do comportamento ético. Finalmente, a Afrocentricidade procura consagrar a ideia de que a negritude em si é um tropo de éticas. Assim, ser negro é estar contra todas as formas de opressão, racismo, classismo, homofobia, patriarcalismos, abuso infantil, pedofilia e dominação racial branca. (Asante, 2014, p. 3, grifos nossos)

Essa teoria, portanto, contesta a supremacia do etnocentrismo europeu que se estabeleceu como modelo de paradigma civilizatório para a humanidade e relegou as outras civilizações a um patamar inferior. Acerca disso, Reis e Fernandes (2018, p. 104) colocam que:

Contra-pondo-se à tese eurocêntrica, a afrocentricidade demonstra que o eurocentrismo não somente arrogou-se modelo universal para a humanidade, como instalou o sentimento de inferioridade nos povos não europeus e em suas culturas. Assim, a afrocentricidade procura demonstrar as limitações do modelo de universalidade proposto pelo eurocentrismo, assinalando que a universalidade é arbitrária e ideológica, ou seja, não passa de mitologia criadora das assimetrias racial, econômica, intelectual e política.

Vale destacar que a afrocentricidade não se coloca como uma oposição ao eurocentrismo, nem tão pouco cobiça sua hegemonia e universalidade cultural e epistemológica, mas se apresenta como um paradigma perspectivista para a mudança do olhar da universalidade para a pluriversalidade, para outros centros em condições de igualdade. Em outras palavras, ela reconhece “a centralidade dos saberes europeus para os europeus, bem como a centralidade dos saberes asiáticos para os asiáticos, os saberes africanos para os africanos e os saberes indígenas das Américas para os povos autóctones das Américas [...]” (Reis; Fernandes, 2018, p. 7).

O pensamento afrocêntrico como paradigma e orientação teórico-metodológica de forma orgânica e estruturada somente se deu a partir dos anos 80, com o livro *Afrocentricity; The Theory od Social Channge* (Afrocentricidade: a teoria da mudança social), de Molefi Kete Asante, principal teórico sistematizador desse paradigma seguido por outros intelectuais afrocentrados, os quais ajudaram a organizá-lo e consolidá-lo realizando pesquisas em seus campos de estudos. Entre estes, Asante (2016, p. 12) elenca: “Linda James Myers, C. Tsehloane Keto, Maulana Karenga, Ama Mazama, Daudi Azibo e outros rapidamente expandiram

a ideia e introduziram o trabalho em outras áreas de erudição [...]”.

De acordo com esse autor, a palavra afrocentricidade deriva do termo “Afro-cêntrico”, que foi usado por Kwame Nkrumah, líder de Gana, no ano de 1961, em um discurso na Universidade de Gana, em Legon (Asante, 2016). Ele foi um panafricanista e líder da libertação de Gana do domínio colonial da Inglaterra. Nessa perspectiva, afrocentricidade significa ter a África como centro, um paradigma que pensa a consciência, a centralidade e a agência africana promovendo uma revolução ao trazer outras racionalidades que não a imposta pela dominação ocidental.

Uma das características da ocidentalidade é a desvalorização das ações libertárias dos povos colonizados, incutindo uma não ação, um não lugar, promovendo um apagamento histórico como meio de neutralização das ações contrárias aos seus empreendimentos de dominação de poder, saber e ser e suprimindo revoluções e a produção intelectual de negros e negras. Nisso reside a importância do pensamento e da agência africana, revelar as tentativas de aniquilamento que o povo africano e afrodiaspórico vem sofrendo ao longo dos séculos, bem como instituir a luta pelo resgate de suas contribuições para a evolução da humanidade.

Se a humanidade surgiu na África porque nós não a conhecemos como deveria? Sua história e seus feitos nos foram negados, nossa história preta nos foi roubada, silenciada e suprimida de forma que precisamos do pensamento afrocêntrico para retornar ao passado e resgatar o que ficou para trás com o propósito de construir o nosso futuro a partir de nós mesmos, de nossos olhares, de nossa ancestralidade. Assim, precisamos acessar a esse conhecimento deliberado e intencionalmente invisibilizado. Segundo Finch III e Nascimento (2009, p. 41),

Durante milênios, as civilizações clássicas africanas estiveram entre os principais elaboradores de conhecimento humano. Uma missão da abordagem afrocentrada recente é desvelar e estudar essa produção, negada e escamoteada por um ocidente que se autodenominou o único dono da ciência. [...].

Ser o agente de sua própria narrativa é o foco da afrocentricidade. Nesse sentido, o pensamento afrocentrado antecede a sua conceituação, uma vez que, a África é central na origem da humanidade e isso traz em seu contexto outras origens, como a ciência e a filosofia por exemplo. Mesmo na diáspora e submetidos aos horrores da escravização, os africanos produziram tratados, depoimentos, discursos, denúncias, revoltas, revoluções, insurreições literatura, história, ciência e toda a sorte de instrumentos capazes de asseverar a luta pelo direito à existência e ao seu legado. Sempre houve vozes de luta, enfrentamento e resistência contra a hegemonia eurocêntrica, fonte e proprietária do modelo universal de poder, saber ciência, filosofia, política e civilização.

A África é o berço da humanidade, a ciência já comprovou nossa origem. Ela destruiu as teorias da existência de raças, pelo menos no campo científico, que determinavam postos de superioridade para a branquitude e de inferioridade para os negros e demais povos, teorias estas que foram usadas por muito tempo

para justificar a dominação europeia. O continente africano e seus povos são protagonistas da criação de grandes avanços tecnológicos usurpados, omitidos e escondidos para que, desconhecendo suas origens, fosse crível a supremacia eurocêntrica como criadora de tudo o que é relevante para a humanidade. Conforme apresenta Nascimento (2006, p. 35),

A África tem sido palco de alguns dos maiores avanços tecnológicos da história, entre eles a prática agrícola, criação de gado, mineração e metalurgia (do cobre bronze, do ferro, do aço), o comércio, a escrita, a arquitetura e engenharia na construção de grandes centros urbanos, a sofisticação da organização política, a prática da medicina e o avanço do conhecimento e da reflexão intelectual. [...]. Apenas muito recentemente, há o reconhecimento de uma África repleta de grandes realizações.

Esse reconhecimento, apesar de tardio, ante aos séculos de apagamento reforçados pelas teorias pseudocientíficas fortemente difundidas no século XIX, é necessário para reposicionar a África em seu lugar de direito como território de criação de ciência e tecnologia. No entanto, como nos coloca Costa Bernardo (2016, p. 76),

Para as populações negras, africanas e da diáspora a Ciência foi responsável por uma série de conhecimentos com efeitos éticos e políticos que os excluíram dos territórios de poder (social, político, econômico, religioso, jurídico), dos territórios do saber (educacional, escolar, acadêmico), assim como os alijaram de um pertencimento identitário favorável à unidade de seu povo e de sua nação (como os judeus, os europeus, os norte-americanos) e de uma consciência e um poder sobre si mesmo.

Dessa maneira, a afrocentricidade se contrapõe a essa condição a qual fomos submetidos e nos impulsiona a um (re)centralização de nossa história e ações com foco na agência africana contra a hegemonia eurocêntrica. Pensar a África como centro significa ter consciência que a sua história é muito anterior, mais antiga do que a narrativa que nos foi propagada durante séculos, e que a humanidade deriva dela. E assim sendo, as civilizações partem dela e de seu legado nas várias áreas do saber e da tecnologia produzida na/pela África Clássica, tendo origens no Kemet/Egito e nas demais civilizações a ela ligadas: “kush, Cayor, Ioruba, Akan, Congo, Zulu e Bamun” (Asante, 2009, p. 101), como comprovou Cheik Anta Diop (1923-1968) e tantos outros afrocentrista em seus estudos.

Deste modo, é afrocêntrico todo pensamento, ação, reação, revolução, lutas que foram travadas no continente africano e/ou na diáspora em enfrentamento a toda e qualquer forma de dominação e exploração dos corpos, mentes, cultura, territórios tendo a localização de centralidade africana. Portanto, a afrocentricidade sempre esteve presente, mesmo antes de ser conceituada por Asante, em virtude de que ela se fundamenta na defesa do povo africano, de seus valores, história, ciência, tecnologia, linguagem, religiosidade, dentre outros artefatos culturais que lhe são inerentes e que vão além do tempo e do espaço como construções da colonialidade.

Fundamentos teórico-metodológicos da afrocentricidade

Ao nos debruçarmos sobre o paradigma afrocêntrico com interesse de compreender sua teoria, se faz necessário inicialmente o entendimento sobre conscientização e agência, elementos essenciais no que se refere a uma ação afrocentrada. Segundo Asante (2009, p. 94), “Afrocentricidade é a consciência da agência dos povos africanos” e surge da conscientização política da condição periférica e oprimida dos africanos imposta pela colonização europeia, bem como de sua potência criadora e participativa na história mundo.

De modo, que ter uma consciência afrocêntrica implica: na libertação da mente do julgo eurocêntrico/colonizador; na reorientação e recentralização da sua atuação como sujeito, como agente “capaz de agir de forma independente em função de seus interesses”; na agência africana, ou seja, na “capacidade de dispor de recursos psicológicos e culturais necessários para o avanço da liberdade humana” (Asante, 2009, p. 94). Essas são duas ideias centrais e interdependentes na teoria da afrocentricidade – conscientização e agência, sendo que é impossível atentar e atuar para a agência africana sem a consciência dela ou de sua ausência, a desagência.

Tal conscientização passa pelo entendimento da “existência de um Sistema Cultural Africano transcontinental e transgeracional com inúmeros aspectos” (Asante, 2014, p. 5) moldados pela experiência da diáspora na preservação dos seus principais elementos, os quais, mesmo em interação com outras nações, se manifestam enquanto valores culturais africanos e nos conectam como africanos em diáspora, já que “africano” para a afrocentricidade “se refere aos afrodescendentes e a seu legado cultural no continente e na diáspora em qualquer parte do mundo” (Nascimento, 2009, p. 29). Em relação à conscientização como propulsora para uma atuação afrocentrada, na perspectiva individual, Asante (2014, p. 78) identificou cinco níveis de transformação:

O primeiro nível é chamado de **reconhecimento da pele**, que ocorre quando uma pessoa reconhece que sua pele e/ou herança, [...]. O segundo nível é o **reconhecimento do meio**. [...]. O terceiro nível é a **consciência de personalidade**. [...]. O quarto nível é a **preocupação/interesse**, onde a pessoa reconhece os três outros níveis e demonstra interesse e preocupação com os problemas negros [...]. **Consciência Afrocêntrica**, o quinto nível, é quando a pessoa se deixa transportar completamente para um nível consciente de envolvimento de sua própria mente. [...]. (grifos nossos).

A consciência afrocêntrica no estágio mais elevado e revolucionário nos permite a libertação de nossas mentes e guiam nossas ações no compromisso com a centralidade cultural africana. Ela também nos ajuda a avançar do estágio de consciência de opressão para a vitória, a percepção fraturada da realidade e, como coloca Asante (2014), para uma compreensão e ação mais ativa e profunda

conectando sua própria história, o passado, o presente e o futuro, este projetado e vivido vitoriosamente. Para a Afrocentricidade, os conceitos de conscientização e agência e o entendimento que somos africanos em diáspora estão na base de sua teoria. No entanto, sua consolidação como uma epistemologia de contestação a um modelo hegemônico ocidental de fazer ciência se ampara, de acordo com Mazama (2009), nas premissas estabelecidas por Thomas Khun, que define um paradigma e se concentra em dois aspectos: o cognitivo e o estrutural.

É necessário salientar que a Afrocentricidade não toma como base as questões biológicas, o que justifica a utilização de autores não negros, dado que não é a cor/raça/etnia que define um afrocentrista, mas a centralidade africana ao ler o mundo, bem como ela não despreza as contribuições de outros povos, logo não se coloca na condição de hegemônica, e sim como outra possibilidade de acesso ao saber.

No que cabe às concepções sobre o aspecto cognitivo do paradigma, Masterman (1979) especifica três níveis: metafísico, sociológico e exemplares, entendendo o primeiro como “O princípio organizador que determina a percepção de toda a realidade é a centralidade da experiência africana para os povos africanos [...]” (Mazama, 2009, p. 117). Os valores africanos são alicerces sob os quais a teoria se fundamenta, eles são preservados e reconstruídos na diáspora, se amalgamando a outras culturas.

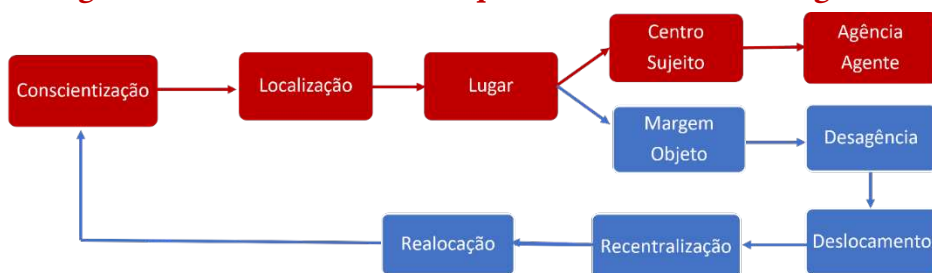
No nível sociológico, Masterman (1979, p. 80) compreende o paradigma como um conjunto de hábitos científicos que “[...] tanto são intelectuais, verbais, comportamentais, quanto mecânicos e tecnológicos, pertencendo a qualquer um desses gêneros ou a todos ao mesmo tempo [...]”, e que são baseados em realizações científicas reconhecidas pela comunidade. Enquanto o nível exemplares, de artefato ou de construção, se estabelece na solução de enigmas ou problemas concretos com respeito “a qualquer enigma que deva ser solucionado [...], este terá de ser uma construção, um artefato, um sistema, um instrumento; juntamente com o manual de instruções para utilizá-lo com êxito e um método de interpretação do que ele faz” (p. 86).

Mediante o exposto, vemos que a conceituação de Kuhn sobre o que constitui um paradigma foi acrescida das análises e estabelecimentos de níveis cognitivos por Masterman, os quais envolvem um entrelaçamento entre si e se firmam na comunidade que os praticam (Eckberg; Hill, 1980), mas que, consoante Mazama, necessita da complementaridade do aspecto funcional da “ativação da consciência” (2009, p. 115) em função da libertação dos africanos. Dessa forma, essas características explicitam a compreensão e estruturação da Afrocentricidade como paradigma que “emergiu como um repensar da caixa conceitual que tinha aprisionado os africanos no paradigma ocidental” (Asante, 2016, p. 9).

A Afrocentricidade pode ser aplicada enquanto campo de atuação em diversas áreas, entre elas: educação, ciência política, psicologia, egiptologia, história, economia, sociologia, religião, produção criativa (Asante, 2016, p. 9); ou também no estudo de qualquer fenômeno que esteja relacionado aos povos africanos/afro-diaspóricos, se constituindo como amplos e ilimitados campos nos Estudos

Africanos. Essa teoria apresenta em seu corpo cinco conceitos-chave que a constituem e conduzem a metodologia e a análise dos fenômenos afrocêntricos, que são: “centro, localização, lugar, deslocamento e realocação” (Mazama, 2009, p. 121). Esses, enquanto aparato conceitual conjuntamente a conscientização e a agência, são importantes construções rumo à centralidade africana e ao (re)posicionamento e a (re)recentralização da localização dos africanos como sujeitos/agentes de sua história. No esquema, a seguir, exibimos uma representação dos conceitos/categorias que traduzem a teoria da Afrocentricidade.

Figura 1: Afrocentricidade: esquema de conceitos/categorias



Fonte: Asante (2009); Mazama (2009). Organizado pela autora, 2023.

A nossa identidade é construída e ancorada em nossa história, cultura e ancestralidade (Mazama, 2009). Conscientes de quem somos, onde estamos e de onde viemos, estamos localizados, sabemos se o lugar que ocupamos está no centro, e assim, se somos sujeitos/agentes em relação a nossa própria história. Do contrário, estamos deslocados de nosso centro, postos à margem e atuando como expectadores, “[...] alguém que apreende a realidade pelo centro de outros grupos” (p. 122).

Abordagem metodológica e analítica do fenômeno afrocêntrico

Historicamente, tudo o que se refere às questões negras foram relegadas à periferia, à marginalidade, e na academia não seria diferente, especialmente em seus campos da pesquisa, uma vez que, este território vem sendo, ao longo do tempo, dominado pelo pensamento hegemônico ocidental. A Afrocentricidade articula uma mudança na abordagem teórico-metodológica que promove uma reorientação quanto à centralidade africana deslocada no tempo e no espaço pelas práticas colonialistas/capitalistas de escravização do povo africano. A racionalidade eurocêntrica que nos foi imposta redefiniu nossas identidades e criou novas subjetividades com base em teorias raciais elaboradas para estabelecer sua superioridade em relação aos povos colonizados e posteriormente ao mundo. Forjadas pela matriz colonial do poder e pelo capitalismo, conforme Quijano (2005, p. 118),

As novas identidades históricas produzidas sobre a ideia de raça foram associadas à natureza dos papéis e lugares na nova estrutura global de controle do trabalho. Assim, ambos os elementos, raça e divisão do trabalho, foram estruturalmente associados e reforçando-se mutuamente, apesar de que nenhum dos dois era necessariamente dependente do

outro para existir ou para transformar-se.

Para a redefinição dessas identidades, o colonialismo criou o conceito de raças, exerceu o controle e a divisão do trabalho de acordo com essa classificação. Dito de outro modo, “como parte do novo padrão de poder mundial, a Europa também concentrou sob sua hegemonia o controle de todas as formas de controle da subjetividade, da cultura, e em especial do conhecimento, da produção do conhecimento” (Quijano, 2005, p. 121). Sob esse domínio, os povos colonizados foram racializados, inferiorizados, deslocados e despojados de suas subjetividades, singularidades, histórias, culturas e tradições, reduzidos a categoria de “negros” em favor de uma matriz de dominação colonial eurocêntrica forçada. Portanto, isso gera compulsoriamente uma imagem distorcida das subjetividades e provoca a busca pelo reflexo do colonizador como ideal a ser seguido, como nos apresenta Fanon (2008, p. 34.):

Todo povo colonizado — isto é, todo povo no seio do qual nasceu um complexo de inferioridade devido ao sepultamento de sua originalidade cultural — toma posição diante da linguagem da nação civilizadora, isto é, da cultura metropolitana. Quanto mais assimilar os valores culturais da metrópole, mais o colonizado escapará da sua selva. Quanto mais ele rejeitar sua negridão, seu mato, mais branco será.

Diante disso, a Afrocentricidade coloca-se enquanto um paradigma que critica e rejeita a hegemonia eurocêntrica como padrão universal epistemológico, cultural e econômico ao reposicionar os africanos continentais e diaspóricos como sujeitos de suas próprias histórias. Então, ela “é um tipo de pensamento, prática e perspectiva que percebe os africanos como sujeitos e agentes de fenômenos atuando sobre sua própria imagem cultural e de acordo com seus próprios interesses” (Asante, 2009, p. 93).

Ao passo que enquanto uma teoria, a afrocentricidade se direciona para a localização da agência africana no estudo de qualquer fenômeno africano, dessa forma, se refere à proposta epistemológica do lugar. Para tanto, pesquisador e pesquisa necessitam estar ancorados em cinco características mínimas, como ponto de partida para qualquer estudo afrocentrado, apresentadas por Asante (2009, p. 96), sendo elas:

- 1) interesse pela localização psicológica; 2) compromisso com a descoberta do lugar do africano como sujeito; 3) defesa dos elementos culturais africanos; 4) compromisso com o refinamento léxico; 5) compromisso com uma nova narrativa da história da África.

A localização é um conceito muito importante para a Afrocentricidade. Estar localizado significa saber onde está e de onde veio, qual é o seu lugar, é ter consciência se esse lugar é centro ou margem em relação a sua própria história e cultura. Seria possível um pesquisador deslocado de seu centro empreender uma pesquisa afrocêntrica? Afrocentricamente não, posto que lhe falta a conscientização de sua localização geopolítica centrada na agência africana/afro-diaspórica, outrora deslocada pelo eurocentrismo.

Uma vez consciente do seu lugar e sua distância margem-centro em relação

a sua própria cultura, “o afrocentrista está preocupado em descobrir, em todo e qualquer circunstância, a posição de sujeito da pessoa africana [...]” (Asante, 2009, p. 97). O pesquisador e sua pesquisa precisam ter o compromisso em “proteger e defender os valores e elementos africanos como parte do projeto humano”, bem como procurar “saber se a linguagem usada em um texto é baseada na ideia de africano como sujeitos [...]” (p. 98) e se as narrativas produzidas sobre a África, nos mais distintos campos de pesquisa, a colocam em posição de igualdade com as demais civilizações. Para além de características, todas essas são premissas importantes a serem consideradas em estudos com orientação afrocêntrica. A ciência não é neutra, todos os discursos científicos e as escolhas teóricas e metodológicas são políticas e localizadas epistemologicamente.

No que diz respeito à abordagem metodológica da Afrocentricidade, somos orientados a “procurar a agência africana em toda a construção metodológica” (Asante, 2009, p. 107), desde a localização do pesquisador e pesquisa, até os sujeitos pesquisados, quando houver, nas relações e interações humanas e multiculturais, nos textos orais ou escritos, ou nos fenômenos que envolvam a análise e a experiência dos africanos com bases nas características e categorias expostas anteriormente. De forma que, ao final do trabalho, “[...] o afrocentrista encontra, tanto quanto possível, a autêntica compreensão africana desses elementos, sem impor interpretações eurocêntricas ou não africanas” (Asante, 2009, p. 98). Como a Afrocentricidade não tem base biológica, em caso de um pesquisador não africano, se faz importante que ele perceba os fenômenos pelo ponto de vista dos africanos/afro-diaspóricos e busque localizar a agência africana.

A produção de conhecimentos necessita de novas bases epistemológicas que proporcionem pesquisas e reflexões sobre novos olhares, novas localizações, e que valorizem e legitimem outras centralidades para o fazer ciência e pesquisa. O pensamento afrocentrado investiga e propõe novas formas de articular o estudo, a pesquisa e o conhecimento. Os nossos modos de ver, ser e estar no mundo, nossos saberes e ciência enquanto “modelo” de pensamento sobre todas as coisas, foram usurpados e alterados pelo eurocentrismo. A indagação de Reis, Lima e Nascimento (2019, p. 127) expressa bem o imperativo da utilização de epistemologias negras afrocêntricas em investigações científicas.

Porque não utilizarmos uma abordagem de estudos sobre a África e os africanos a partir de uma abordagem própria, que tem a ver com a sua origem, com a sua cultura, com seu modo de ser, trazendo a verdadeira história desta terra e de seu povo, com o olhar desse povo?

No que diz respeito à metodologia e método afrocêntricos, o pesquisador deve procurar a agência africana na construção de sua abordagem metodológica, de suas referências teóricas e de seus instrumentos de pesquisa que possibilitem análises focadas na experiência africana. Em relação à análise dos dados, é a consciência afrocêntrica que determina a forma na qual eles serão abordados e interpretados. “É desse lugar que toda análise procede” (Asante, 2009, p. 103),

bem como o método afrocêntrico parte da experiência africana e toda pesquisa se dá na imersão cultural, na intersecção entre o pesquisador e seu tema. Como coloca Mazama (2009, p. 122), “a visão de mundo de um povo determina o que se constitui problema para ele, além de como resolve seus problemas”. Deste modo, a Afrocentricidade, enquanto paradigma epistemológico, oferece metodologia e análise para a compreensão e busca de soluções por meio de pesquisas amparados na experiência e sob a ótica africana.

Considerações finais

A Afrocentricidade como um paradigma epistêmico propõe uma mudança de perspectiva em relação à centralidade do conhecimento e da agência africana. Ela busca reposicionar a África como um território de criação de ciência e tecnologia, bem como história e cultura, contestando a supremacia do etnocentrismo europeu e propondo a pluriversalidade, ou seja, reconhecendo a centralidade dos saberes de diferentes culturas em condições de igualdade. Além disso, destaca a importância de uma abordagem afrocêntrica na pesquisa, valorizando a agência africana na construção metodológica e na análise dos dados. A abordagem afrocêntrica busca promover uma mudança de olhar, valorizando e legitimando outras centralidades para o fazer ciência e pesquisa, em especial, a africana e reconhecendo a centralidade dos saberes de diferentes culturas em condições de igualdade.

Referências

- ASANTE, Afrocentricidade. **Ensaio Filosófico**, v. 24, 2016. Disponível em: <http://asante.net/articles/1/afrocentricity/>. Acesso em: 10 nov. 2021.
- _____. **Afrocentricidade a teoria de mudança social**. Afrocentricidade Internacional, 2014.
- ASANTE, Molefi Kete. “Afrocentricidade: notas sobre uma posição disciplinar”. In: NASCIMENTO, Elisa Larkin. **Afrocentricidade: uma abordagem epistemológica inovadora**. Tradução de Carlos Alberto Medeiros. São Paulo: Selo Negro, 2009. p. 93-110.
- CÉSAIRE, Aimé. **Discurso sobre o colonialismo**. Paris: Présence Africaine. 1955. Tradução de Cláudio Willer. Ilustração de Marcelo D’Saete. – São Paulo: Veneta, 2020.
- COSTA BERNARDO, Carolina Maria. **Negras raízes questionam a ciência ocidental: Um estudo sobre a inserção das populações negras, brasileira e guineense, como sujeitos e/ou como objetos de pesquisa, em território de produção do conhecimento científico**. Tese (doutorado) – Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Fortaleza, 2016. 236 f.
- ECKBERG, Douglas Lee; HILL, Lester. “The paradigm concept and sociology: a critical review.” In: GUTTING, Gray (org.). **Paradigms and revolutions: applications and appraisals of Thomas’s Khun philosophy of Science**. Notre Dame, IN: Universidade de Notre Dame.
- FANON, Frantz. **Pele negra, máscaras brancas**. Salvador: Ed. UFBA, 2008.

- FINCH III, Charles S.; NASCIMENTO, Elisa Larkin. Abordagem Afrocentrada, história e evolução. IN: NASCIMENTO, Elisa Larkim (org.). **Afrocentricidade**. Sankofa IV. São Paulo: Selo Negro, 2009.
- MASTERMAN, M. A Natureza do Paradigma. In: LAKATOS, IMRE; MUSGRAVE, ALAN. (Org.). **A Crítica e o Desenvolvimento do Conhecimento**. Tradução de Octavio Mendes Cajado. São Paulo: Cultrix, 1979.
- MAZAMA, Ama. A Afrocentricidade como uma novo paradigma. IN: NASCIMENTO, Elisa Larkim (org.). **Afrocentricidade**. Sankofa IV. São Paulo: Selo Negro, 2009.
- NASCIMENTO, Elisa Larkim (org.). *Afrocentricidade: uma abordagem epistemológica inovadora*. Selo Negro, São Paulo, 2009.
- QUIJANO, Anibal. **A colonialidade do saber**: eurocentrismo e ciências sociais, perspectivas latino-americanas. Buenos Aires: CLACSO, 2005.
- REIS, Maria da Conceição dos; LIMA, Cledson Severino de; NASCIMENTO, Emerson Raimundo do. **Reflexões sobre o paradigma afrocentrado na pós-graduação brasileira**. Revista Sul-Americana de Filosofia e Educação. Número 31, p. 119-135, mai.-out./2019.
- REIS, Maurício de Novais; Fernandes, Alexandre de Oliveira. **AFROCENTRICIDADE: Identidade E Centralidade Africana**. *Revista Odeere* 3, n. 6, 2018.

O RESSONANTE TRÂNSITO DA EXISTÊNCIA

Vicente Fagner Moraes Serafim

*Nada me prende a nada. Quero cinquenta coisas ao mesmo tempo. Anseio com
uma angústia de fome de carne*

O que não sei que seja – Definidamente pelo indefinido...

*Durmo irrequieto, e vivo num sonhar irrequieto De quem dorme irrequieto,
metade a sonhar.⁸*

A contemporaneidade investe na compreensão do mundo e do pensamento. A busca por entender os acontecimentos em sua apresentação, além de sua gênese e possíveis consequências têm sido uma preocupação muito antiga. Não obstante, muitas tentativas elegeram algum fenômeno (água, átomos, Deus, etc.) como causa. Ao isolar certo fenômeno e atribuí-lo a causa de outro, ou melhor, a gênese do mundo, isso demandou uma infinidade de questões dentre as quais: Não é o isolamento de um fenômeno já uma desconsideração das concorrências de outros fenômenos elevando um ao status de eternamente autossuficiente? O mundo teve uma origem? Se teve, o que havia antes dele? Como nomear aquilo que antecipou mundo e sob que critérios? Do que e por que se originou? Se apelar para um fenômeno natural(ar, fogo, átomos, Singularidade) não seria ele mesmo mundo? E se sua origem advier de uma divindade, essa divindade já não constituiria mundo ou nele estaria? O mundo, em sua infinidade de seres, não deveria ser sempre considerado como diverso? Cada conjunção que sefaz (mundo dos artistas, mundo dos trabalhadores, mundo virtual...) já não consiste propriamente mundo (circunscrição de seres diversos que são descritas)? De igual modo, a particularização, e.g., uma célula com suas organelas e funções ou, se preferir, cada fenômeno social ou humano, não seria mundo?

Estas são algumas das infundáveis questões que mundo incita. Sua compreensão visa torná-lo familiar (próximo) ao dizer e estimular outras formas de descrevê-lo. Além de, inspirado nele, sonhar com outras possibilidades. Isso é uma forma de admirá-lo, cuidá-lo e sê-lo. Tomar posse do mundo significa estreitar seu pertencimento e existir considerando que a excepcionalidade é a ordem do mundo e também é a demanda mais difícil de admissão, embora imediata. Com efeito, tudo é único e segue essa tendência. Foi em algum momento da história, que a ideia de igualdade, forçosamente, ultrapassou os limites do significado de coisas parecidas (só algumas características em comum) para confusamente, apenas no reduto linguístico, defender a existência de coisas iguais. Esse é o erro

⁸ Pessoa, 2008, p. 150.

mais notório de fácil abandono quando se volta para mundo. Ressalve-se que foi legado de Plotino (205-270 d. C.) a compreensão da existência pensada a partir do *Uno*; sem se aprofundar nessa discussão, o fato é que *Uno* e Diferença são muitos próximos, pois, no *Uno* se manifesta e se evidencia a singularidade dos seres. Pensemos no *Uno* como propriedade *sui generis* de cada existente.

O apelo de transformar o mundo não passa de um pleonasmo que parte de sua condição mutante, porém, alia-se a isso um programa, uma espécie de projeto a ser instaurado, isto é, a inauguração de um “novo mundo”, agora planejado. Contudo, o fracasso de projeto desta natureza e a violência em torno do mesmo, que tomam proporções imprevistas, tem a ver com a reciprocidade, isto é, o surgimento do mundo está atrelado às potências que cada ser tem de ceder sua existência a outro. Desse modo, as consequências são oriundas de acontecimentos que têm neles mesmos o apelo de sua própria dissolução e, simultaneamente, a geração de outros. Pois, o entendimento de transformar o mundo o considera como mera matéria-prima, a qual pode ser manipulada para obtenção de produto. O problema é que esse trato implica na aplicação de força que emana do próprio mundo. Portanto, cria a ilusão de que se está construindo algo novo, uma descontinuidade, quando, na verdade, não passa do mundo manifestando aquilo para o qual já está destinado dados seus condicionantes. Desse modo, o empenho de transformá-lo é uma demanda que apela à concretização daquilo que já está em curso. Assim, qualquer tipo de ação é ocorrência recíproca e diversa, ou seja, resposta de interação entre fenômenos, pois, inexistente fenômeno único. Portanto, cada fenômeno se dá em conjunto.

Educar, nesse âmbito, é pensado a partir da inspiração do termo latino *educere* numa compreensão sob a égide filosófica. *Educere*, passa a ser educar quando vertido para língua portuguesa. Com o recurso etimológico se percebe que o termo em questão trata-se da aglutinação de *ex* e *ducere* que significa literalmente: *ex*, fora e *ducere*, guiar⁹ que tem tudo a ver com Filosofia, sentir, pensar e mundo. O *ex* é um velho conhecido da filosofia pontualmente no termo *existência*, esta bastando aqui ser tomada como o *modo de ser* humano. Pois, ser humano coincide com educar (-se). Isto significa que se ser humano é existir: conviver com todos os seres mundanos se reconhecendo nessa mesma categoria, a questão agora é saber o lugar da educação.

A educação faz parte do fenômeno de existir. Ela é a insistência que tenta compreender o mundo e preza pela autoconservação dele, de modo que, a duração da vida seja uma garantia. Nesse sentido, educar não é preparar, mas, contemplar mundo inicialmente e saber como proceder através de que ações são requisitadas para que o ritmo do mundo esteja preservado. A prova consiste desde a ideia de território na pré-história passando pela elaboração mais rudimentar de instrumentos alcançando a escrita e desaguando na tecnologia mais

⁹ GRAMÁTICA. *Etimologia de Educação*. Disponível em: <<https://www.gramatica.net.br/etimologia-de-educacao/>>. Acesso em 01 Dez. 2023.

avançada. Por isso da necessidade de pensar, de tentar entender o que o mundo contemporâneo é e qual o status ontológico do humano e nesse ínterim pensar a educação. Esta tomada como o estímulo à propensão de se constituir como diferente e contribuinte da diferença.

A consideração contemporânea, como se sabe, nutre-se da assunção da multiplicidade de seres que se dão colaborativamente. Desse modo, fenômenos como uma Supernova, uma festa ou um conflito, possuem, cada um, uma infinidade de fatores (fenômenos) dos quais são considerados no discurso apenas alguns, aqueles que são evidenciados deixando tantos outros invisibilizados. Tal procedimento aqui foi evidenciado, a fim de demonstrar que as explicações acerca do mundo ou, se preferir, de alguns eventos não têm como abordá-los na sua inteireza, mas, de indiciar fatores ligados e atrelados a eles. O trecho a seguir é um típico recorte do mundo que corrobora a assertiva e demonstra a variedade de fenômenos descritos na estrofe da poesia, os quais estão em negrito. Portanto, ficam de fora os inumeráveis fenômenos no entorno do seu autor no ato da composição e em cada leitor no instante de sua leitura.

*Era de noite – dormias, Do sonho nas melodias, Ao fresco da viração;
Embalada na falua,
Ao frio clarão da lua, Ao ais do meu coração!¹⁰*

Por mais óbvio que seja admitir a diversidade de fenômenos e sua concorrência, a negligência a essa evidência parece ser costumeiramente acidental ou proposital. O fato é que se consolidou um hábito de compreender mundo abandonando outras experiências como se houvesse uma uniformidade, uma única via que possa dar conta de sua manifestação. Estão por trás dessa postura, vários motivos advindos de questões de valor ou erro, por exemplo, pois, mundo é descrito de distintos modos por artistas, filósofos, religiosos, cientistas e senso comum. Todas essas experiências são narrativas de interação, são modos de existir a partir das variadas condições corporais de cada um e da apresentação de mundo. Conforme Heidegger (1889-1976) nos assegura: “a linguagem está a serviço do pensamento”⁵.

Nestes termos, mundo parece ser um nome que designa algo tão corriqueiro e conhecido. Na verdade, mundo é sempre de existência singular (única, instantânea, simultânea e irrepetível) composto da diversidade de fenômenos. Não obstante, os humanos o sentem ilusoriamente, por uma questão de lembrança, como corriqueiro – uma continuação igual, uma repetição, por assim dizer – e assim o descrevem costumeiramente; embora corriqueiro, do latim *corriquarius* signifique aquilo que se dá o tempo todo, espontaneamente. Mundo é uma expressão que inspira inquietude, dúvida, incerteza. Prova disso que sempre se tenta compreender os acontecimentos – o mundo. A complexidade deste termo só se revela

¹⁰ Azevedo, A. 2003, p. 25.

diante da perplexidade de eventos. Muitos falam no “*fim do mundo*” e deparam-se com a necessidade de buscar seu “*início*”, outros mencionam “*que cada cabeça é um mundo*” afirmando que sua compreensão é subjetiva que parte da experiência individual. Nesta esteira, há ainda expressões como “*mundo interno*” e “*mundo externo*” fazendo menção a uma distinta forma de entender o mundo, como se cada pessoa fosse dividida e convivesse numa dicotomia que lida com o interior, a interação consigo, e com o exterior, a relação com os demais seres. Por fim, a já consagrada distinção de *mundo sensível* (os seres) e *mundo inteligível* (a ideia de cada ser semelhante; abstração). Essas formas de compreensões de mundo já são um mote para se inciar uma experiência do filosofar acerca do mundo.

Uma concepção de mundo: um exemplo nagô

Numa descrição nagô feita por Adilson de Oxalá (Ogbebara, 2006), ao que se lê: “Naquele dia, Olórun se encontrava especialmente alegre. Havia tido uma ideia (...) Resolvera criar um novo mundo que seria habitado por seres mortais” (p.14), serve de mote para se pensar uma experiência de mundo que permeia a cultura nacional. A primeira consideração a ser feita acerca dessa citação, é quanto à coexistência da divindade e mundo grafada nos termos “naquele dia, Olórun”, pois, diferentemente da concepção cristã para a qual mundo, assim como tempo, só surgirão após a Criação, a compreensão nagô admite a simultaneidade entre a divindade que habita mundo, como também admite a existência de tempo, sobretudo, ratifica o movimento como condição da existência. Com efeito, além do termo *dia* ali indicar tempo, inclui também o espaço, pois, dia é uma expressão, basicamente, que descreve a existência de vários seres iluminados pelo Sol, isto é, espaço.

Outro ponto digno de ressalva, é o relato da existência de estado emocional na divindade conferindo-lhe possuidora de corpo. Por meio deste, o relator percebe e descreve esse estado; conforme o registro “se encontrava especialmente alegre”. Ora, a alegria, como se sabe, é sensação que pressupõe movimento, é excitação que afere a mudança de um estado a outro, haja vista que, a divindade gozara de estágio intensificado, a saber, “especialmente alegre”. Tal expressão comunica que a divindade é passível de emoções e a causa de intensa alegria reside na empolgação de criar, porque este ato, embora naturalmente ordinário enquanto atividade, é sempre extraordinário, no que toca aos seres produzidos. A alegria, neste caso, transparece o acordo que causa admiração, uma satisfação com a obra em curso. Da perspectiva não humana, é ato natural do surgimento dos seres, ocorrências intermináveis simultânea e sucessivamente distintas, cujos fenômenos sempre são misteriosos no que toca à compreensão de sua origem, manifestação e cessamento. Pense-se na beleza do fogo ou no estupendo fenômeno da água e seus estados.

Nesse sentido, os seres humanos não se furtam à lei do movimento sendo, por conseguinte, o repouso absoluto antinatural e impossível, como bem escre-

veu Pascal (1623-1662) sobre o tédio: “Nada é mais insuportável ao homem do que um repouso total, sem paixões, sem negócios, sem distrações, sem atividade. Sente então seu nada, seu abandono sua insuficiência, sua dependência, sua impotência, seu vazio”⁶. O tédio talvez seja a máxima experiência da quietude tanto do corpo, quanto da mente, isto é, a plena calma existencial, como uma indiferença ao mundo oriunda da lenta transformação que se traduz como inatividade. Essa experiência é conflitante, pois, “no mesmo instante virá do fundo de sua alma o tédio, a escuridão, a melancolia, a pena, o desespero”⁷.

Outra indicação de movimento é quanto a expressão “havia tido uma ideia”. A divindade nagô é eterna e interativa (recíproca). Como se percebe, o movimento não contradiz a eternidade da divindade e nem a torna destrutível, ao contrário, ela só é eterna (indestrutível) dada sua condição de transformação, de transpor limites. Como autora da criação, ela vigora na sua plenitude. A dificuldade no pensamento não nagô em conciliar mudança e eternidade talvez resida na consideração que se prende na dinâmica da manifestação-declínio. Pois, ao manifestar simultaneamente já houve declínio e se a divindade se move, alega-se que ela seja filha do tempo, das vicissitudes. Não é assim que a concepção nagô a entende. Para ela, o movimento é inegável, portanto, este é a condição do mundo, da existência, da vida e nisso inclui-se a divindade. As vicissitudes são modos da divindade se apresentar como criação. Dito de outra forma, o movimento dos demais seres somente se dá graças à condição divina da transformação, do contrário, a criação (mundo) seria impossível. Porque é móvel, partilha e se divide. A divindade não é sólida ou compacta, nem indivisível. O contrário disso consiste, para o pensamento nagô, uma incongruência que impossibilita a atribuição da autoria da criação a um ser imóvel quando o próprio criar pressupõe movimento – criar como brotar.

No que tange pontualmente a mundo, é afirmado que a divindade decidiu “criar um novo mundo” consolidando a existência de um mundo totalmente divino e outro mundo “habitado por seres mortais”. A transitoriedade do mundo dos mortais atesta a existência neste de fenômenos mais efêmeros. Isso porque a materialidade do mundo dos mortais é de mínima constância. Pois, pode-se apelar para uma comparação centro-periférica na qual a centralidade de tudo é a divindade, da qual tudo emana e para qual nada retorna do mesmo jeito. Tudo se mantém em suspensão na periferia (não confundir com superfície!). Imagine-se uma esfera autossustentável e espacialmente infinita, cuja harmonia dos mais longínquos seres da periferia em relação ao centro estão em uma rede interativa. Todavia, centralidade e esfera devem ser entendidas diferentemente da concepção clássica do espaço na qual “o espaço exige um centro, um ponto fixo, com valor privilegiado, a partir do qual se possa orientar e definir direções”⁸. Centralidade aqui é intensidade recíproca que torna algo.

O que pode ser perguntado é: qual motivação de criar o mundo mortal? Não há uma vontade como entendida no pensamento ocidental. A vontade é, neste caso, a espontaneidade do puro ato de criar, despretensioso e, por isso mesmo, admirável. O mundo mortal é justamente a compreensão que considera

a condição humana na finitude, qual seja, a própria constituição do dito humano ser limitada e célere, portanto, ocasionando não sentir mundo na sua plenitude. Pensemos aqui nas descobertas ocasionadas através dos instrumentos como telescópio ou microscópio, dentre outros, que revelam outras faces do mundo que inexiste a possibilidade de acessá-las na isenção desses recursos. Portanto, esse entendimento afasta qualquer possibilidade de onipresença, onisciência e onipotência no homem.

Natureza, mundo e cultura

A famigerada asserção científica de que a humanidade surgiu no continente africano, outorga à África o pioneirismo da cultura⁹. É ela que inaugura cultura como extraordinário acontecimento. Tal fato constitui uma façanha porque é surpreendente, já que é inesperado ou quem sabe, inexplicável. O fato é que mundo tem essa lógica do imprevisível e do espontâneo e, por isso, desde há muito tempo é inquietante e transformou-se num celeiro de amplas discussões.

É no Berço da Humanidade que surge o fenômeno dito: oferta ou presente. Este rito é o modo de sentir, de interagir no mundo, o modo de ser mundo. A oferta é a nutrição na qual está envolvida o reconhecimento de ser um entre vários cuja interação é inevitável e a existência (eclodida, sustentada e declinável) se dá pelo simples fato da reciprocidade. E Heidegger constatou que “no ocupar-se do que foi empreendido com os outros, para os outros e contra os outros, há a constante preocupação de se diferenciar dos outros”¹⁰. A natureza é o ato recíproco por excelência. Seu movimento, semelhante a uma dança do im-pro-viso (impulsionada em favor da manifestação e da continuidade), é seu caráter original e originário isento de meta. A prévia dos eventos são denominadas por algumas ciências de Leis Naturais, aqui se nomeia *Preteridade*: a condição de uma diversidade de fenômenos que certamente ocasionará outros, isto é, passado construindo passado.

As comunidades tradicionais (religiosas) de matriz africana são acusadas de fitolatria, idolatria e animismo. Todos esses termos só revelam o etnocentrismo com o qual são “compreendidas”. Isso é prova da ausência de racionalidade e atraso histórico, por conseguinte, do pensamento. Esses povos tradicionais são *filhos da terra*, isto é, mantêm uma relação estreita com suas origens, são tomesinos, igual a São Tomé, creem naquilo que pode ser tocado, comprovado por qualquer um; em suma, acreditam no que está manifesto. Não há fitolatria, hidrolatria, geolatria, eoliolatria e nem pirolatria, isso consiste em erro reducionista. O que há é uma compreensão íntima com mundo. Sua existência não é transcendente, isto é, um mundo inatingível. Esses povos reconhecem sua constituição como peça, membro do ambiente. O respeito aos antepassados é uma flagrante demonstração de que seu modo de ser não é da natureza do imediato e nem insegura. Sua existência é fruto de saberes que consideram os princípios ativos, o *axé*¹¹, dos seres descobertos e ensinados pelos antigos às gerações procedentes. Como bem escreveu Aladanu (2013): “Ainda que a origem histórica seja a mesma

um vodum nunca é o mesmo que o outro, o que diferencia os voduns, que seriam os mesmos, é o tempo e a localidade. Espaço e tempo. A localidade e o tempo determinam a forma de se cultuar um vodum” (p. 65), ratificando a ligação e assunção desses povos com o ambiente, com o mundo do qual são partícipes.

Neste trecho, é possível compreender que a prática do vodun é um culto de existência, ou seja, o cotidiano é sempre uma vivência com o ambiente que é habitat, lar, casa, vida (tudo é vivo) para sua vida individual. Embora inexista esse entendimento de vida individual, dado que a coletividade é tão presente e intrínseca que as particularidades de cada um só emergem tal como uma rosa de um ramallete da mesma espécie. Se fôssemos escalonar importância por meio de uma metáfora arbórea, o mais digno é aquele que se configura como raiz, pois, é nela que a árvore se segura em todos os aspectos retirando os nutrientes e se equilibrando assegurando a beleza de toda sua manifestação externa do tronco às folhas, flores e frutos.

Educação e mundo na ordem contemporânea

Na ordem dessa inspiração, no exemplo da árvore, é possível admitir que o mundo contemporâneo é demasiadamente produtivo. Resta perguntar que tipos de invenções são disponibilizadas. O questionamento acerca das conquistas humanas visa saber se elas são bens que favorecem o ego humano propriamente ou são provedoras das condições que garantem a vida humana de um modo geral. Pois, para que o ser humano exista é necessário que um conjunto de fenômenos ocorram e tantos outros não aconteçam, e.g., poluição, contaminação, pestes, desmatamento, violência dentre outros.

Por isso que a educação só faz sentido quando se pensa mundo e ações humanas como interativas. A educação é, neste sentido, o *modo de ser* que torna oportuna a meditação sobre os acontecimentos visando encontrar seus responsáveis e descobrir sua durabilidade, por conseguinte, saber que intervenções empreender. Portanto, é sintonizar-se com mundo o mais geral possível se familiarizando com fatos naturais, tecnológicos, científicos, artísticos, por exemplo. Frise-se que cada ser humano é uma porção do mundo para outro ser humano, a mesma afirmação vale entre cada ser humano e os demais seres. Esta asserção restitui ao humano sua constituição primordialmente natural.

Educere é a resposta originária do ser humano em concordância com o mundo, sua reação com o lugar no qual sua vivência se desenrola, isto é, a construção (mútua) com o espaço no qual ambos se dão em plena influência. Essa interação simultaneamente impregna o ser humano dos eventos mundanos e é por ele também conduzida. Portanto, trata-se de uma dinâmica que se constrói momento a momento a depender de qual intensidade se permite atingir. Isso é traduzido em termos como autonomia, protagonismo, consciência entre outros. Com efeito, a diversidade de saberes corre o risco de se isolar. A *educere* atenta para que as ilhas sejam visitadas, pois, considera a variedade de saberes um ganho. Todavia, também

isso é objeto de preocupação por causa das investidas humanas na espoliação, como também evita as confusas conclusões, por exemplo, a tecnofobia ou a tecnofilia.

A equivocidade das conclusões produzem uma divisão pseudo-ontológica na qual pode ser lida a partir do sistema opressivo. A opressão é um sintoma de via dupla, pois, o opressor considera-se de uma constituição puramente autoral, enquanto o oprimido incute que sua constituição é maquínica. O opressor supõe ser genuinamente o dominar dos eventos naturais, por conseguinte, dos sociais, contudo, ele existe na iminência da insurreição, embora, em termos de tempo julgue inesperado, tem certeza de sua gestação e efetivação. Por isso, investe na estimulação das narrativas de obediência que apelam para o sentimentalismo explorando valores como a fé, a compaixão, a promessa, os sonhos, dentre outros. Por outro lado, ele vive atado ao sistema do qual julga ser o absoluto, no entanto, sua vulnerabilidade é de mesma proporção. A pior parte dessa existência é sua abdicação da naturalidade de viver restando assumir uma personagem ilusória.

A *educere* acontece em termos de amplitude, proporcionando o máximo contato com distintas experiências, pois, considera que “a leitura de mundo revela, evidentemente, a inteligência do mundo que vem cultural e socialmente se construindo. Revela também o trabalho individual

de cada sujeito no próprio processo de assimilação da inteligência do mundo”¹². O protagonismo significa sua ciência quanto à inclinação a qual tipo de apelo obedece, isto é, em prol de que fenômeno vive. Essa manifestação educativa não se firma numa elite concentradora de saber que se considera a mais sábia, pelo contrário, é solidária e admite que todas as pessoas envolvidas, docentes e discentes, participam e gradativamente prezam e concordam que

Uma cultura mais extensa em história e em filosofia das ciências poderia ajudá-los, por exemplo, a compreenderem por que a humanidade levou séculos para abandonar a ideia de que o Sol girava em torno da Terra, ou para aceitar que uma mesa seja um sólido essencialmente vazio, considerando-se a estrutura atômica da matéria. A maior parte do conhecimento científico contraria a intuição¹³

Esta seção pretendeu evidenciar o que as demais partes desse trabalho tem a ver com educação. É de suma importância tomar esse escrito como uma carta que expõe pensamentos e deixa que seu leitor se inspire nela e realize-se no exercício de pensar nas questões compartilhadas. É um tom que pode ser aquiescido, repellido ou modificado. O fato é que essa exposição registra, por conseguinte, compartilha experiências que o pensamento dispõe inspirado no mundo. Neste sentido, a *educere* ultrapassa a imposição das conclusões acerca do mundo e, como numa conversa amistosa, descreve aquilo que o entendimento de seu locutor consegue processar assegurando a instauração da discordância argumentada ou igualmente de sua concordância.

Da Epígrafe e sua ligação com mundo

Na epígrafe, no início desta meditação, é possível sentir e pensar sobre a liberdade de pertencimento de tudo que está no entorno e na propriedade de um ser, além da irresistível necessidade da mudança: “Nada me prende a nada. Quero cinquenta coisas ao mesmo tempo. Anseio com uma angústia de fome de carne”. Na verdade, a sentença é traduzível por: as coisas são interdependentes (de outras). Pois, há uma infinidade de ocorrências por toda parte e persiste a interação, as trocas, as conjunções e os desagregamentos. E se ignora o objeto da necessidade, pois, é a oportunidade que traz consigo aquilo que a nutrirá, ao mesmo tempo que retira algo. Por isso que a previsão jamais pode ser certa, ela não passa de uma indicação. E, assim ele escreveu: “O que não sei que seja – Definidamente indefinido...”. E continua: “Durmo irrequieto, e vivo num sonhar irrequieto”.

A experiência do alheamento, a intangibilidade de certas coisas, ratifica o direcionamento da consciência. A impossibilidade de perceber os fenômenos do próprio corpo e aqueles ao seu redor ratifica a realização não só humana, mas, de todos os demais seres. Desse modo, parafraseando Pascal, diria: somos todos semelhantes a um caniço frágil, pois, somos finitos (limitado no tempo e no espaço) e interdependentes¹⁴. Assim, são todos os seres, pois, a fragilidade tem a ver com a ocasionalidade das coisas. Contrário a Pascal, diria que não há nenhuma especialidade nos humanos que os torne sobrelevados aos demais seres, posto que, dos demais seres quase nada se sabe, por conseguinte, desencoraja qualquer tipo de comparação entre humanos e eles.

Natureza é outra forma de dizer mundo. Pode soar absurdo porque a expressão ser humano parece não admitir que os humanos são natureza. Houve um empenho para afirmar que os humanos não são naturais e são seres culturais. O que parece instaurar um mundo natural e um mundo cultural. Eles só são seres culturais porque antes são naturais – na verdade, são seres produtores culturais; artífices. Ora, ao evidenciar a reciprocidade entre os seres, a conclusão é que todas as coisas naturais são interdependentes, portanto, recíprocas. A base da reciprocidade é a oferta, que é troca. Tudo o que recebe, oferta e tudo o que oferta, recebe. Este pensamento, também abarca ações morais, como a ingratidão; além da mais esperada, que é a gratidão, ambos são exemplo da reciprocidade. Portanto, a reciprocidade é uma condição natural na qual todas as coisas estão em respostas quer consonantes, quer dissonantes. Isto é trânsito existencial e a cada troca, os diferentes surgem. Por isso que, o sentir é, para além do mero contato, justamente o que torna oportuna a resposta. No caso não só dos humanos, a isenção de resposta já é prontamente uma resposta. A liberdade aqui é entendida como a possibilidade de reação inesperada.

Mundo não é paraíso, visto que este é utopia. Pois, um pensamento que afirma uma plena constância isenta de sentir, não passa de um menosprezo do corpo sem o qual inexistiria sensação e atividade intelectual. O corpo não tem como ser preterido, já que é elementar a qualquer existente e parte¹⁵ do mundo que opera

mundo. Ora, mesmo em termos divinos, corpo é requisito para seres dessa natureza, do contrário sua existência é impossível. Poder-se-ia seguir na discussão de que o corpo divino é de outra materialidade, ao que se responde: todas as coisas possuem a materialidade do mundo a que pertence. Neste sentido, há que perceber a pretensão de uma constância provedora exclusivamente da vida humana, como se esta fosse a única para qual tudo existe. Não! A humanidade não se sobrepõe aos demais seres. Portanto, paraíso não passa de um valor superestimado que submete ou pretende submeter os seres não humanos aos caprichos humanos.

Diferentemente é o Éden, que é a oportunidade do inesperado ocorrer e isento da priorização do humano. Neste, a vida humana é um fenômeno dentre outros e de igual importância. Tanto é que os humanos são serpenteados pela inquietação da curiosidade e acometidos pela sedução do animal que lhes oferta algo. Obviamente, tudo que causa curiosidade provoca o descortinamento de mundo ainda ignorado por uma questão de alheamento, de não maravilhar-se com sua beleza. Coisa que as crianças sempre têm expresso nas perguntas: *o que é?* E *Por quê?* O maravilhamento do mundo só ocorre após vencida a constância da abundância – o fim da consideração de mundo ordinário *versus* extraordinário. Em termos de Éden, é o fim do favorecimento da saciedade física e intelectual rompida pela própria existência que se desvencilha do jugo de fenômenos atuantes, e.g. Deus, que os ofusca para atuar como fenômenos evidentes (Serpente, Eva, Adão), isto é, a resposta. E novamente surge a pergunta: O porquê da criação (de autoria divina)? Pois, a natureza é espontânea, isto é, inexistente plano, projeto. Ela apenas acontece.

Neste contexto, a Terra Prometida é lugar nenhum. É a excelência da possibilidade do vir a ser. Ela é declínio de eventos no seio da transformação. É um modo de dizer destino apenas. É a destruição de um passado e a construção de outro passado. A Terra Prometida é o pulsar para os eventos. Pois, o rechaçamento da Terra da Escravidão, humanamente exposto, é o sentimento esperançoso em uma terra da liberdade, sem os males da opressão. Do ponto de vista natural, o evento nomeado terra da escravidão que ruma à Terra Prometida é a existência seguindo seu curso espontâneo traduzido como vontade, da perspectiva humana. Em suma, a concretização de algo, sua realização é a Terra que propriamente é o plano, no qual se ergue a promessa, de pro-meter, aquilo que já reflete a existência para fomentá-la ou rechaçá-la. Por isso da importância de entendê-la como percurso, o trânsito da existência, do convívio. Pois, como escreveu Arendt (2016):

A verdade é que o automatismo é inerente a todos os processos, não importa qual possa ser sua origem: é por isso que nenhum ato, nenhum evento isolado, podem jamais, de uma vez por todas, libertar e salvar um homem, uma nação ou a humanidade. É da natureza dos processos automáticos a que o homem está sujeito, porém no interior dos quais e contra os quais pode se afirmar através da ação, só poderem significar ruína para a vida humana (p. 217).

Esses três momentos (Paraíso, Éden e Terra Prometida) são recursos subli-

minares da pretensa concretização da temporalidade bem demarcada do programa ocidental de civilização, a saber: tempo é passado, presente e futuro. No qual, a origem divina é o passado inacessível e misterioso, o Éden é o presente, isto é, o momento humano cujo passado é acessível e se estende até hoje, portanto, é a rigor um presente extenso no qual figura o mesmo espaço com tempos diferentes o que justifica a ruptura entre espaço e tempo. Não obstante, é impensável separar espaço de tempo, já que, um inexiste sem o outro. Por fim, o futuro é a ida ao paraíso, a chegada à Terra Prometida, enfim, o não retorno ao Éden, sua superação na verdade, já que, o *Jardim* foi uma experiência malsucedida.

Neste sentido e do viés natural, os humanos sofrem da interação dos elementos naturais como evidenciam as características (físicas e comportamentais) das pessoas que são mais expostas à luz solar, ambientes áridos, lugares frios, etc. Isto provoca o pensamento orientando o autocuidado que se traduz na palavra felicidade. O ócio, a fim do deleitamento da vida, é uma experiência que põe os humanos a investirem na criação de instrumentos que não só facilitem sua existência como os permitam fruí-la o máximo possível. Daí seu empenho nas tecnologias que alcançou o que se costumou denominar na atualidade *mundo pós-digital*. A inteligência artificial ganhou notoriedade, por um lado é motivo de admiração e, por outro, motivo de assombro. Experiência semelhante se pode correlacionar, por exemplo, de temas religiosos no medievo que suscitavam sentimentos parecidos. O fato é que a inteligência artificial traz à baila e com demasiada ênfase, questões no domínio da ética e da política. A ontologia se dispõe a compreender esse mundo que se manifesta com traços únicos, porém, questões pretéritas estão postas, certamente não igual na sua gênese, mas, recriadas ou traduzidas. Dito de outro modo, fragmentadas ou ressignificadas, numa metáfora, como fantasma ou saudosismo. A vivência do mundo foca nas experiências recíprocas que envolvem: a natureza, a humanidade e a tecnologia (a cultura). Por isso mesmo que o pensar adquiriu mais importância e urgência. Pois, pensar é recíproco, é tocar o mundo e se tocar. É inaugural, é descoberta, é sentir, é se afirmar diferente.

O pensar necessita da provocação, um apelo que emana sempre do passado, pois, é preciso ser primeiro tocado, para só então ser tomado pela inquietação. Esta é a resposta que arrasta a atenção para si. A provocação é atuar junto com o mundo, entendê-lo como um grande companheiro do qual inexiste a possibilidade de fuga. Os humanos nascem casados com ele e a determinação de “só a morte os separe” é cumprida à risca. Esse parceiro é sempre desconhecido, por conseguinte, o inesperado faz parte dessa convivência. O suicídio é o ato de abandoná-lo e digno de muita discussão, posto que, é a denúncia do desarranjo da convivência no mundo: a infelicidade. Sobre a felicidade Kant já fez a devida colocação:

O homem projeta para si próprio esta ideia e, na verdade, sob as mais variadas formas, através do seu entendimento envolvido com a imaginação e os sentidos; ele muda até este conceito tão frequentemente que a natureza, se estivesse inteiramente submetida a seu livre-arbítrio, não poderia admitir até nenhuma lei universal determinada e segura,

para concordar com este vacilante conceito e desse modo com o fim que, de modo arbitrário, cada um a si mesmo propõe.¹⁶

É nessa inspiração também que o pensamento vai se formando e encontrando outros modos de expressar mundo e humano. As descrições consistem não em ditar imperativos, porém, são narrativas das experiências da interação de mundo e humano que evidenciam fenômenos importantes ainda ignorados. Esse modo de proceder opera disponibilizando um acervo que tenta eliminar os ditames do conhecimento nos moldes da certeza e prioriza o apelo à produção de obras de igual natureza. É assunção da curiosidade enquanto uma propriedade de existir admitindo a condição naturalmente humana de revelar-se e de compreender-se com o mundo. Esta emergência admite a consideração da atuação humana como uma ressonância do mundo. O humano é veículo e é trânsito. Como veículo transporta o destino do mundo, isto é, colabora com sua concretização e neste processo, é trânsito, pois, o que é trânsito senão o movimento dos corpos, ou seja, a transformação dos seres.

Kant expressou, no trecho acima, sua posição a respeito da felicidade. Esta foi interpretada por ele como de natureza particular e oriunda de demandas pessoais que são denunciadas por não serem possíveis de acolhimento no mundo dada a sua condição efêmera. Ao contrário, a felicidade pode ser pensada como uma sintonia entre o humano e o mundo, isto é, o acolhimento do humano pelo mundo é o favorecimento da existência humana no tocante ao seu sustento. A felicidade é a confirmação do atendimento das condições que o mundo dispõe de abraçar a vida humana. Na leitura kantiana, trata-se de um devaneio no qual a ilusão visa interferir na rotina do mundo na esperança dele atender a sua necessidade, que varia de pessoa para pessoa e que são frequentemente abandonadas por cada um. Isso demonstra que para Kant é impossível o mundo atender a esse apelo.

Considerações finais

A primeira parte do título desse texto, qual seja: *Filosofar – sentir e pensar o mundo*, pretendeu expor a experiência do pensar, ao mesmo tempo que, é um convite a exercitar o pensamento de um modo singular, ofertando algo diferente, inédito. Com efeito, “a palavra pro-nuncia não pré-nuncia nem é renunciada. Essa palavra pronuncia é a palavra filosofia. A atividade filosófica é a compreensão da palavra enquanto pronúncia sempre originária” (Jardim, 2004, p. 105), ou seja, o exercício filosófico apresenta os fenômenos por ele tratados sob aspectos ainda não discutidos e relevantes para sua compreensão e compreensão de nós mesmos. Isenta da pretensão definidora de seus temas, a filosofia visa ao convite às discussões já levantadas, a fim de que se possa manter o pensamento em sua natureza acompanhando mundo e exprimindo suas conformações transitivas. Em consonância com Pessoa (2008): *Não me venham com conclusões! A única conclusão é morrer. Não me apregoem sistemas completos* (p. 149).

Intencionou-se com a parte: *o ressonante trânsito da existência* propor que o mundo é eterno e singular, pois, sempre existirá a ocorrência de fenômenos cuja manifestação é a cada vez única, irrepetível. Por fim, mundo é conjuntivo, o que significa que sua ocorrência é fruto da interação entre os seres. A diversidade não se restringe ao sentido das distintas aparições das coisas, mas, à admissão das infinitas possibilidades que mundo pode alcançar. Sua ressonância consiste na superação e construção de passado. Desse modo, o passado entrega-se a outro passado, ele é, portanto, a oferta que resulta em outra oferta, é mundo que se doa a mundo. Por isso que, é importante entender que pensar é se por em exercício com o mundo visando “determinar aquilo que interessa ao pensamento, aquilo que para o pensamento ainda é controverso, o caso em litígio”¹⁷. A ressonância é o apelo por resposta, é o fato da reciprocidade que se traduz pelo apelo no pro-ceder da existência.

A *educere* é uma qualidade que a natureza encontrou de produzir através dos humanos, quando estes atendem o seu apelo. É a via que ratifica a plasticidade da natureza quer na infinidade das coisas produzidas, quer na sua indestrutibilidade, pois, a natureza em seus enfeites, a cultura, goza do sua propriedade universal de transformação. Assim, todas as produções artísticas, científicas, religiosas, linguísticas, dentre outras, que se dizem culturais, considerando a inexistência de cultura sem matéria e sem humanos, são, como os seres humanos, originalmente naturais. A cultura é uma marca do homem na natureza, um vestígio que pode ser compreendido quão magnífica é a natureza no seu ato de se dá. Por fim, sentir e pensar o mundo é um exercitar-se naturalmente humano que é estimulado na *educere* pela qual o ser humano se apropria de si mesmo e do mundo. Verto uma síntese dessa discussão em forma de poesia:

LOUVAÇÃO À NATUREZA

A resposta da sensitiva, As plantas carnívoras,
A mimetização dos insetos, A tecnologia,
Tudo isto, oh meu deus, São provérbios.

Lida,

De existir, de ser, de seguir, De conviver, de desaparecer,
De se defender, de despossuir A vida.
O maravilhoso mundo de ser!

Referências

- ALADANU, Ifabimi. *Tradição e Realeza nos Terreiros de Jeje*. Rio de Janeiro: Câmara Brasileira de Jovens Escritores, 2013.
- ARENDT, Hannah. *Entre o Passado e o Futuro*. Trad. Mauro W. Barbosa. 8ª ed. São Paulo: Perspectiva, 2016
- AZEVEDO, A. *Os melhores poemas de Álvares de Azevedo – seleção de Antônio Cândido de Mello*

e Souza. 5ª ed. São Paulo: Global, 2003.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à Prática Educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GUILHERMINO, Sebastião. *Iansã do Balé: Senhora dos Eguns*. 6ª ed. Rio de Janeiro: Pallas, 2007.

HEIDEGGER, Martin. *Que é isto – a filosofia?* Trad. Ernildo Stein. Petrópolis, RJ: Vozes, 2018.

_____. *Ser e Tempo*. Trad. Fausto Castilho. Campinas, SP: Editora Unicamp; Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2012.

_____. *O Fim da Filosofia e a Tarefa do Pensamento*. In: Heidegger, col. Os Pensadores. Trad. Ernildo Stein. 4ª ed. São Paulo: Nova Cultural, 1991.

KANT, Immanuel. *Crítica da Faculdade do Juízo*. Trad. Valério Rohden e António Marques. 2ª ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008.

JARDIM, Antônio. *Quando a Paixão é Filosofia*. In: A construção poética do real. Org. Manoel Antonio de Castro. Rio de Janeiro: 7Letras, 2004.

PASCAL, Blaise. *Pensamentos*. In: PASCAL – Col. Os Pensadores. São Paulo: Nova Cultural, 1999.

PERRENOUD, Philippe. *Dez Novas Competências para Ensinar*. Trad. Patrícia Chittoni Ramos. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

PESSOA, Fernando. *Poemas de Álvaro de Campos: obra poética IV*. Org. Jane Tutikian. Porto Alegre, RS: L&PM, 2008.

OGBEBARA, Awofa. *Igbadu, a cabeça da existência: mitos nagôs revelados*. 2ª ed. Rio de Janeiro: Pallas, 2006.

SERAFIM, Vicente Fagner Morais. *Um Reduto Filosófico na Afrodescendência: A Ancestralidade*. In: Diversidades, culturas, educação e re-existências: construindo o mundo que virá. Org. Patrícia Cristina de Aragão e Alcione Ferreira da Silva. São Paulo: Mentis Abertas, 2023.

VERNANT, Jean-Pierre. *Mito e Pensamento entre os Gregos: Estudos de Psicologia Histórica*. Trad. Haiganuch Sarian. 2ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990.

GRAMÁTICA. Etimologia de Educação. Disponível em: <<https://www.gramatica.net.br/etimologia-de-educacao/>>

CONSTRUINDO PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NA EDUCAÇÃO DO CAMPO NO CONTEXTO DA EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA

Kamila Karine dos Santos Wanderley

Lidiana Luiz Sebastião

Mônica de Fátima Guedes de Oliveira

Abrindo caminhos

A

literatura atual aponta a emergência do conceito de Educação do Campo, que se contrapõe à visão tradicional de educação rural. A expressão “do campo” é utilizada para designar um espaço geográfico e social que possui vida em si e necessidades próprias (Caldart, 2012).

Nessa direção, a Educação do Campo¹¹ se caracteriza em oposição à Educação Rural, na construção de uma educação emancipatória. Essa definição trazida em sua gênese é algo pelo qual se deve observar, fato que exige um olhar diferenciado para a avaliação e todo o processo pedagógico. O campo, nesse sentido, mais do que um perímetro não-urbano, é um campo de possibilidades que dinamizam a ligação dos seres humanos com a própria produção das condições da existência social e com as realizações da sociedade humana (Brasil, 2013).

O projeto de extensão “Formação Docente: Oficinas Pedagógicas em interface com a Educação do Campo”, no ano de 2023, buscou desenvolver espaços de discussão sobre a temática da Educação Básica do Campo, junto as/os estudantes do curso de Pedagogia do Campus III da UEPB. Mediante formação docente que contribua para uma prática escolar embasada nos princípios da Educação Popular, da Educação do Campo e da interdisciplinaridade. Assim como proporcionar um espaço para que os estudantes do curso de pedagogia façam uma complementação de sua formação, no que compreende a Educação Escolar do Campo.

Tendo como metas: oportunizar estudos sistemáticos sobre a Educação do Campo a partir das Diretrizes Operacionais da Educação Básica do Campo; elaborar oficinas com os estudantes do curso de pedagogia do campus III da Universidade Estadual da Paraíba (UEPB), considerando as especificidades dos educadores e educandos de uma escola do campo da cidade de Guarabira, Paraíba-PB.

Este trabalho se justifica pela necessidade de discussões, partilha de conhecimentos e experiências sobre a área da Educação do Campo, para que esta temática se fortaleça ainda mais nos dias atuais, desconstruindo paradigmas de conceitos e características não condizentes. A literatura atual aponta a emergência do conceito de Educação do Campo, que se contrapõe à visão tradicional de educação rural. A expressão “do campo” é utilizada para designar um espaço geográfico e social que possui vida em si e necessidades próprias, como “[...]”

¹¹ O termo, “campo”, está sendo usado no sentido ampliado e diverso..

parte do mundo e não aquilo que sobra além das cidades” (Ribeiro, 2008). O campo é concebido enquanto espaço social com vida, identidade cultural própria e práticas compartilhadas, socializadas por aqueles que ali vivem.

Dessa maneira, o presente relato de vivência resulta da execução do mencionado projeto, desenvolvido ao longo dos meses de abril a novembro de 2023, durante os semestres letivos 2023.1 e 2023.2 na UEPB, de maneira colaborativa junto aos estudantes e professoras da instituição.

Na fundamentação teórica deste projeto de extensão e na elaboração deste artigo, direcionamos nossa atenção aos estudos e às obras que investigam a Educação do Campo. Nosso objetivo foi compreender a historicidade e as características dessa área específica. Dentre as obras consultadas, destacam-se aquelas de Ribeiro (2007), que aborda as políticas públicas para a Educação do Campo como um direito de cidadania conquistado pelos movimentos sociais populares. Também consideramos as contribuições de Caldart (2004), que reflete sobre a construção da identidade pelos sujeitos envolvidos na luta por uma Educação do Campo. Além disso, as ideias de Freire (1980), destacando suas reflexões sobre temas geradores e seus conceitos que visam a libertação do indivíduo por meio da consciência desenvolvida no processo de alfabetização.

Assim, para o desenvolvimento das atividades deste projeto temos como base os pressupostos de construção coletiva, de valorização da escrita, em uma dialética de aprendizagem compartilhada e formação de professores. Inicialmente, apresentaremos a proposta de trabalho que tem sido fruto dos resultados de incursões em pesquisa, discussões e reflexões entre a equipe envolvida.

A partir dessas primeiras considerações, este artigo está estruturado da seguinte forma: apresenta os conceitos introdutórios da pesquisa, juntamente com os percursos metodológicos, o referencial teórico que está subdividido em quatro tópicos: Projeto de Extensão “Formação Docente: Oficinas Pedagógicas em Interface Com a Educação do Campo, Teia de Saberes; Construindo Práticas Pedagógicas no Campo: Detalhes e Sistematização dos Encontros no Projeto de Extensão, e por fim, as considerações finais e referências.

Caminhos metodológicos

Este relato de experiência resulta de um estudo de abordagem qualitativa, realizado por meio da modalidade de pesquisa-ação (Mussi, 2021) ao longo dos meses de abril a novembro de 2023, durante os semestres letivos 2023.1 e 2023.2 na Universidade Estadual da Paraíba (UEPB).

No presente relato, apresentamos detalhes sobre o perfil de cada integrante da equipe, totalizando 8 (oito) participantes. A opção de utilização de nomes de flores fictícios proporcionam anonimato, incentivam uma expressão autêntica por parte dos participantes, permitindo uma compartilhamento mais aberto de experiências. Além de preservar a privacidade, essa escolha promove um ambiente seguro para a divulgação de narrativas.

Além disso, oferecemos uma análise minuciosa de cada um dos 10(dez) encontros que compuseram o projeto de extensão, os quais foram concebidos com o propósito de aprimorar práticas pedagógicas no contexto da Educação do Campo. Importante ressaltar que esses encontros foram conduzidos tanto de forma remota (total de 6) quanto presencial (total de 4).

O relato de experiência é considerado “um tipo de produção de conhecimento, cujo texto aborda uma vivência acadêmica e/ou profissional em um dos pilares da formação universitária (ensino, pesquisa e extensão), caracterizando-se pela descrição detalhada da intervenção” (Mussi, 2021, p. 65). Assim, o texto visa não apenas relatar os acontecimentos, mas também oferece uma reflexão crítica sobre as experiências vivenciadas e os aprendizados obtidos ao longo do processo.

Projeto de extensão “formação docente: oficinas pedagógicas em interface com a educação do campo

Entendemos que: “Somente as escolas construídas política e pedagogicamente pelos sujeitos do campo, conseguem ter o jeito do campo, e incorporar neste jeito as formas de organização e de trabalho dos povos do campo (Caldart, 2004, p. 63)”.

Assim, os temas problematizados nos encontros para discutir a Educação do Campo expressam a realidade vivenciada pelas educadoras/es e pelos as/os estudantes. Como indica Freire (1980, p. 32),

Procurar o tema gerador é procurar o pensamento do homem sobre a realidade e sua ação sobre esta realidade que está em sua práxis. Na medida em que os homens tomam uma atitude ativa na exploração de suas temáticas, nessa medida sua consciência crítica da realidade se aprofunda e anuncia estas temáticas da realidade.

Os temas geradores, na visão de Freire(1980), atuam no processo de conscientização, na problematização da realidade vivida, para ampliar a visão do mundo compreendendo-a dialeticamente com as contradições que são intrínsecas à realidade permeada pela ideologia e cultura dominante.

Nessa ótica, a transformação da Educação do Campo requer um currículo escolar baseado na vida e valores de sua população, a fim de que o aprendizado também possa ser um instrumento para o desenvolvimento do meio rural. Bem como, práticas de governança que devem incluir os sujeitos do campo e suas organizações representativas, pessoal qualificado e contrato de modo profissional, em escolas dotadas de infraestrutura, materiais pedagógicos realizando um currículo coerente com as condições do espaço em que atuam.

Assim, através da formação docente para promover uma abordagem educacional fundamentada nos princípios da Educação Popular (Caldart, 2012; Brasil, 2002; Ribeiro, 2007) e da Educação do Campo (Caldart, 2012; Santos, 2020; Campos, 2017), busca-se criar um ambiente propício para que as/os estudantes

do curso de Pedagogia possam aprimorar sua formação, especialmente no contexto da Educação Escolar do Campo.

Nesse contexto, a Universidade é constituída por três pilares: o ensino, a pesquisa e a extensão universitária. A extensão universitária é de grande importância para a construção do conhecimento e de práticas pedagógicas dos alunos, pois, ela transcende os muros da instituição, possibilitando um contato direto com as realidades presentes no local em que a universidade está inserida, dessa forma a extensão ocorre em conjunto com a sociedade, acontecendo assim uma troca de saberes, construção de interações e experiências valiosas para a transformação do meio social.

É tarefa da universidade para a sociedade, dialogar com ela, tentar responder às suas demandas e expectativas, reconhecer a sociedade, em sua diversidade, tanto como sujeito de direitos e deveres, quanto como portadora de valores e culturas tão legítimos quanto aqueles derivados do saber erudito. É tarefa da extensão construir a relação de compartilhamento entre o conhecimento científico e tecnológico produzido na universidade e os conhecimentos de que são titulares as comunidades tradicionais. É tarefa da extensão a promoção da interação dialógica, da abertura para alteridade, para a diversidade como condição para a autodeterminação, para a liberdade, para a emancipação” (Paula, 2013, p. 20).

A citação de Paula (2013) destaca a responsabilidade da universidade perante a sociedade, enfatizando a necessidade de diálogo, resposta às demandas e reconhecimento da diversidade social. Ressalta ainda o papel crucial da extensão universitária na construção de uma relação colaborativa entre o conhecimento acadêmico e as sabedorias das comunidades tradicionais.

Nessa perspectiva, as metas do projeto de extensão em questão englobam os seguintes objetivos iniciais: em primeiro lugar, buscamos viabilizar estudos sistemáticos sobre a Educação do Campo, fundamentando-nos nas Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas escolas do campo(2002) para essa realidade.

A realização de uma análise minuciosa e bem estruturada da educação em áreas rurais implica Diretrizes Específicas para esse contexto, considerar que a identidade da escola do campo está intrinsecamente ligada às questões inerentes à sua realidade. Nesse sentido, a escola se fundamenta na temporalidade e nos saberes próprios dos estudantes, na memória coletiva que aponta para futuros possíveis, na rede de ciência e tecnologia disponível na sociedade e nos movimentos sociais que advogam por projetos que vinculem as soluções necessárias a essas questões à qualidade social da vida coletiva no país (Brasil, 2002).

Teia de Saberes...

Nesse contexto, fomentamos a colaboração e a partilha de experiências, promovendo oficinas pedagógicas e rodas de diálogo centradas nas realidades locais em que estamos inseridos. Adotando uma abordagem de aprendizado coletivo e ressaltando a importância da expressão escrita, buscamos criar uma dinâmica de ensino compartilhado, fortalecendo tanto as/os estudantes quanto as/os educadoras/es.

Enfatizamos a importância de evidenciar minuciosamente o perfil de cada integrante da equipe, realçando suas origens e experiências que contribuíram para o projeto. Essa abordagem permitiu uma compreensão mais aprofundada da diversidade de perspectivas e conhecimentos que cada membro trouxe para o grupo durante os encontros. Agora, apresentamos as narrativas que motivaram a entrada de cada indivíduo no projeto, revelando os impulsos e aspirações que os conduziram a participar ativamente dessa iniciativa.

Quadro 1 - Conhecendo a equipe do projeto de extensão

NOMES FICTÍCIOS ¹²	IDADE	ONDE MORA	PERÍODO DO CURSO	INTERESSE PELO PROJETO
Flor-de-Lis	21 anos	Morou por 20 anos na zona rural do município de Areia-PB. Atualmente reside na cidade de Pilões-PB.	5º Período	<i>“Este projeto de extensão me chamou a atenção por abordar assuntos relacionados ao contexto rural. Por eu ter morado em um assentamento me interessei pela temática. Como também, pretendo abordar a área da Educação do Campo em meu TCC.”</i>
Jasmim	20 anos	Reside na zona rural do município de Mulungu-PB.	4º período	<i>“Resolvi participar do projeto por gostar muito da área da educação do campo, e por sempre ter morado na zona rural, esse assunto sempre me chamou a atenção e pretendo seguir minhas pesquisas e fazer o trabalho de conclusão do curso relacionado a educação no campo.”</i>
Amélia	22 anos	Reside na zona rural do município de Guarabira-PB	7º Período	<i>“Meu TCC está voltado para Formação Docente na Educação do Campo, como esse projeto (incrível) de extensão, acredito que ele será de grande ajuda na elaboração da minha pesquisa, além de proporcionar um contato direto. Espero ter uma boa relação com todos vocês, e que possamos trocar ideias, conhecimentos e experiências.”</i>
Margarida	20 anos	Reside na zona urbana da cidade de Alagoa Grande-PB.	7º Período	<i>“Estou participando do projeto para conhecer mais sobre a educação do campo e poder estudar e aprender como está acontecendo o aprendizado das crianças, jovens e adultos do campo.”</i>

¹² Utilizamos nomes fictícios relacionados a flores para representar as/os extensionistas. Justifica-se para facilidade de compreensão tornando a pesquisa mais acessível e contextualizada com a Educação do Campo.

Flor	22 anos	Reside na zona urbana da cidade de Riachão-PB	6º Período	<i>“Me interessei em entrar nesse projeto por ter morado e estudado na zona rural, dessa forma, conhecendo a realidade e os desafios enfrentados na educação do campo, pretendo me aprofundar para desenvolver meu TCC sobre essa temática, assim como, adquirir novos conhecimentos e experiências para minha formação.”</i>
Rosa	20 anos	Reside na cidade de Nova Cruz-RN.	5º Período	<i>“Me interessei pelo projeto pois desde que cursei o componente curricular de Educação do Campo fiquei encantada com os assuntos abordados e pelas lutas as quais eles enfrentam.”</i>
Girassol	24 anos	Natural da cidade de Recife-PE, atualmente reside na cidade de Guarabira-PB.	4º Período	<i>“O Componente Educação Escolar do Campo, me permitiu conhecer as vivências, realidades, lutas, conquistas, desafios, histórias, narrativas contadas pela ótica do povo oriundos do campo, movimentos sociais, memórias, espaços educacionais, leituras e reflexões. Sendo assim, surge o meu interesse em integrar no projeto, para assim, me aprofundar em meus estudos, adquirir experiências e saberes nesse meu processo de construção e formação acadêmica.”</i>
Violeta	20 anos	Reside na cidade de zona urbana da cidade de Riachão-PB.	5º Período	<i>“Me interessei pelo projeto pois aborda uma questão bastante importante e pouco discutida na formação de professores e na comunidade docente em geral.”</i>

Fonte: Sistematização do Projeto (2023)

Nota: Bolsista Lidiana Luiz Sebastião.

A análise das narrativas fornecidas revela pontos convergentes que indicam um interesse compartilhado na temática da Educação do Campo, impulsionado por motivações pessoais ancoradas em experiências vividas. As/os estudantes demonstram uma ligação direta com o tema, seja por terem residido em áreas rurais, frequentado escolas na zona rural ou enfrentado os desafios da Educação do Campo. Conseguimos extrair cinco pontos comuns nas narrativas que ajudam a compreender o contexto que estamos inseridos como Universidade.

Observa-se, em primeiro lugar, uma forte ênfase na dimensão da **Experiência Pessoal**, onde a vivência direta emerge como um ponto de conexão unificador. A segunda área destacada é o Interesse na Educação do Campo, abrangendo vivências prévias, estudos anteriores ou experiências durante a formação acadêmica, evidenciando um comprometimento específico com a área.

A segunda dimensão aponta para a **Relação com Projetos de Extensão**, percebidos como oportunidades valiosas para aprofundar conhecimentos. Os participantes visualizam a participação nesses projetos como catalisadores para o desenvolvimento de pesquisas e trabalhos acadêmicos, incluindo o Trabalho de Conclusão de Curso (TCC).

A **Troca de Conhecimento e Experiências** surge como um terceiro ponto comum, refletindo o desejo de estabelecer relações positivas com os colegas do

projeto. Destaca-se a expectativa de um intercâmbio significativo de ideias e experiências entre os participantes.

A quarta dimensão, **Foco na Formação Acadêmica**, evidencia a aspiração compartilhada de aprofundar estudos, adquirir novos conhecimentos e experiências como parte integrante do processo de construção e formação acadêmica.

Por fim, a **Percepção do Projeto** como Importante é a sexta área identificada. Alguns participantes expressam a relevância do projeto ao abordar questões cruciais na formação de professores, desenvolvem temas pouco discutidos e oferecem uma oportunidade única de compreensão da realidade e dos desafios enfrentados na Educação do Campo.

A convergência desses pontos comuns estabelece uma conexão importante no espaço acadêmico e colaborando com o aprendizado mútuo entre as/os participantes no âmbito do projeto de extensão, promovendo uma conexão de interesses e objetivos.

Construindo Práticas Pedagógicas no Campo: Detalhes e Sistematização dos Encontros no Projeto de Extensão

Construir práticas pedagógicas no campo é um desafio enriquecedor que transcende a mera transmissão de conhecimentos, adentrando o universo complexo e dinâmico das experiências educativas fora do ambiente tradicional. Dessa forma, ao trilharmos o caminho de construir práticas pedagógicas no campo, estamos não apenas proporcionando aprendizado acadêmico, mas também contribuindo para o fortalecimento das identidades culturais e para o desenvolvimento sustentável das comunidades rurais.

Assim, iremos detalhar cada um dos encontros que ocorreram ao longo do projeto de extensão, os quais foram concebidos com o objetivo de desenvolver práticas pedagógicas no contexto da Educação do Campo.

Os encontros do projeto de extensão foram conduzidos tanto de forma remota quanto presencial, contando com um planejamento e cronograma flexíveis que se ajustavam conforme as exigências do projeto e as necessidades dos participantes. O quadro a seguir sistematiza de maneira organizada as ações realizadas pelo projeto, indicando as datas e meses em que ocorreram.

Quadro 2– Descrição do processo de acordo com o mês de acontecimento

MÊS	ATIVIDADES DESENVOLVIDAS	FORMATO
26 de Abril	-Primeiro encontro da equipe do projeto. -Apresentação do grupo, com enfoque nas origens de cada integrante. Apresentação da proposta do Projeto de Extensão, como também do cronograma.	Remoto

10 de Maio	-Dinâmica de interação. -Roda de conversa/exposição de ideias sobre a Educação do Campo e sobre as ações do projeto. -Apresentação, leitura de guia, e explicações sobre Sistematização de Experiências.	Presencial na UE-PB-Campus III
24 de Maio	-Exposição de vídeo sobre Sistematização de Experiências. -Apresentação de pesquisa realizada no <i>Qedu</i> sobre as principais informações das Escolas Rurais de Guarabira-PB. -Conhecer e analisar o contexto das escolas no campo na cidade de Guarabira-PB	Remoto
12 de Julho	-Partilha de dados referente às escolas no campo do município de Guarabira-PB. -Explicação sobre o que seria: escolas paralisadas, escolas em extinção, escolas fechadas e escolas nucleadas. -Planejamento do semestre 2023.2.	Remoto
14 de Agosto	-Reunião com Laydmar Freitas, gestora da escola E.E.E.F. Abdon Miranda, localizada na Fazenda São José de Miranda, zona rural da cidade de Guarabira. A reunião teve como objetivo: Apresentar o projeto de extensão para a gestora; Definir data, horário e turma, para a realização da oficina pedagógica no contexto da Educação do Campo.	Remoto
28 de Agosto	-Planejamento do plano para a realização da primeira oficina na escola Abdon Miranda. -Planejamento para a realização de uma roda de diálogo na UEPB sobre a Educação do Campo. -Definição das funções dos membros do projeto nos eventos.	Remoto
09 de Setembro	-Realização da oficina pedagógica no contexto da Educação do Campo em uma turma do 2º ano do ensino fundamental, tendo a seguinte temática: Conhecendo o território. A oficina contou com a participação de 11 crianças, também estiveram presentes no local a professora da turma, a mãe de um dos alunos, e em alguns momentos, a gestora da escola se fez presente. -Desenvolvemos uma atividade de pintura livre, utilizando tecido branco e canetas. A partir desta atividade foi possível conhecer um pouco da realidade das crianças em relação a escola e a sua comunidade.	Presencial na escola E.E.E.F. Abdon Miranda
13 de Setembro	-Roda de diálogo com o tema: “História da Educação e a Educação do Campo: um regresso à Educação Rural”. Ministrante: Dra. Thayana Priscila Domingos da Silva. A roda de diálogo foi aberta para alunos e professores da UEPB – Campus III, e assim tivemos 26 pessoas presentes.	Presencial na UEPB – Campus III
17 de Outubro	-Diálogo e encaminhamentos sobre a VIII Semana Regional de Humanidades, e o VIII Seminário de Extensão – SEMEX, onde realizamos apresentações de trabalhos. -Planejamento/encaminhamentos para produção de artigos científicos relacionados ao referido projeto de extensão, para posterior publicação em um E-BOOK sobre a Educação do Campo.	Remoto
24 de outubro	-Dialogar sobre as ações desenvolvidas durante os semestres, a fim de destacar os pontos positivos, pontos que precisam ser melhorados, e ideias de práticas para desenvolver futuramente, caso haja a renovação do projeto.	Presencial na UEPB – Campus III

Fonte: Sistematização do Projeto (2023)

Nota: Bolsista Lidiana Luiz Sebastião.

No dia 10 de maio, tivemos o nosso primeiro encontro de forma presencial, sendo no Campus III da UEPB. Para promover a interação e o engajamento da equipe, iniciamos realizando uma dinâmica de grupo utilizando flores naturais com diferentes cores, que nos permitiu criar laços mais fortes e fortalecer nossa colaboração. Isso foi fundamental para o fortalecimento da Equipe.

Na Roda de Conversa, todos os membros compartilharam suas ideias sobre a Educação do Campo e discutimos as ações planejadas para o projeto¹³. As Rodas de Conversa fundamentam-se nos princípios dos Círculos de Cultura concebidos por Paulo Freire, cujas premissas estão alicerçadas na concepção da educação como uma prática libertadora. Isso porque, para Freire (1987, p. 50):

É na realidade mediatizadora, na consciência que dela tenhamos educadores e povo, que iremos buscar o conteúdo programático da educação. O momento desse buscar é o que inaugura o diálogo da educação como prática da liberdade. É o momento em que se realiza a investigação do que chamamos de universo temático do povo ou o conjunto de seus temas geradores. Tal investigação implica, necessariamente, uma metodologia que não pode contradizer a dialogicidade da educação libertadora. Daí que seja igualmente dialógica. Daí que, conscientizadora também, proporcione, ao mesmo tempo, a apreensão dos “temas geradores” e a tomada de consciência dos indivíduos em torno dos mesmos. Esta é a razão pela qual, (em coerência ainda com a finalidade libertadora da educação dialógica) não se trata de ter nos homens o objeto da investigação, de que o investigador seria o sujeito.

Nessa busca, as Rodas de Conversa emergiram como um momento de forte inspiração, de ouvir os(as) participantes e de construção de conhecimentos. O diálogo, nesse sentido, como ressaltado pelas experiências de Educação Popular, representou a possibilidade de partilha de saberes.

Em seguida, foi realizada uma apresentação e leitura do guia sobre a sistematização de experiências elaborada por Sossa(2006)¹⁴, esclarecendo sua importância para o sucesso do projeto. Um vídeo informativo¹⁵ também foi exibido, proporcionando uma compreensão mais profunda desse processo.

A prática da Sistematização de Experiências desempenhou um papel significativo ao longo do desenvolvimento do projeto, servindo como um método de registro das atividades realizadas. Após cada atividade, a extensionista encarregada da tarefa de sistematização empreendia uma descrição minuciosa dos eventos do dia, incluindo detalhes como data, horário, local e número de participantes. Essas análises da experiência eram então arquivadas em uma pasta digital, juntamente com outros elementos documentais da atividade, tais como fotografias, textos examinados, vídeos assistidos, entre outros meios de registro.

¹³ Sistematizamos e analisamos as respostas no Quadro 1.

¹⁴ O “Guia para sistematizar experiência” foi elaborado por Kathia Acuña Sossa com base na proposta teórica e metodológica formulada no livro “Para Sistematizar Experiências”, do autor Oscar Jara Holliday(1994). A sistematização de experiências é uma interpretação crítica de uma ou várias experiências que, a partir da sua ordenação e reconstrução, descobre ou explicita a lógica do processo vivido: os factores que intervieram, como se relacionam entre si e porque é que sucederam dessa forma.

¹⁵ Vídeo disponível em:<https://youtu.be/9cQme30nRhg?si=AK3DTNNM-JONZshl>

A viabilização deste relato de experiência só foi possível devido ao comprometimento contínuo com o processo de sistematização desde o primeiro encontro da equipe do projeto. Esse método não apenas permitiu a documentação detalhada das atividades, mas também facilitou a extração de aprendizagens, os quais agora compartilhamos por meio deste relato.

Nos dias 24 de maio e 12 de Julho nos reunimos para dialogar sobre uma parte crucial do nosso projeto, a pesquisa em andamento sobre escolas rurais na cidade de Guarabira, realizada no *Qedu*¹⁶. Assim, coletamos informações¹⁷ valiosas sobre o ambiente educacional no contexto rural em comparação com o urbano. Entre os dados mais pertinentes identificados, destacamos que a cidade abriga 15 escolas localizadas em áreas rurais. No entanto, é preocupante observar que três dessas escolas estão atualmente inativas. Das escolas em pleno funcionamento, constatamos que estas oferecem serviços essenciais, como merenda escolar e água filtrada. Além disso, muitas delas apresentam instalações acessíveis, sendo que todas possuem energia elétrica, acesso à internet e aparelhos de TV.

Esses dados tem refletido a diversidade de situações nas escolas rurais de Guarabira, apontando áreas de melhoria e destacando aspectos positivos que podem ser compartilhados como boas práticas entre as instituições educacionais.

Compartilhamos esses dados e discutimos os desafios que enfrentamos, como escolas paralisadas, em extinção, fechadas e escolas nucleadas. Essas informações ainda estão sendo sistematizadas e analisadas para pesquisas futuras.

Uma reunião com Laydmar Freitas, gestora da escola E.E.E.F. Abdon Miranda, no dia 14 de Agosto, foi essencial para definir os detalhes de nossa parceria. Estabelecemos datas, horários e turmas para a realização da oficina pedagógica no contexto da Educação do Campo nessa escola.

Além disso, planejamos uma roda de diálogo na UEPB sobre a Educação do Campo, envolvendo alunos e professores, com foco na história da Educação Rural e suas implicações na atualidade, que ocorreu de forma presencial no dia 13 de Setembro. A roda de diálogo contou com a participação da Dra. Thayana Priscila Domingos da Silva¹⁸ como ministrante e estudantes do campus dos cursos de Pedagogia, Geografia e Letras, contabilizando 26 participantes.

A professora Thayana iniciou as suas contribuições para a roda de diálogo com o tema “História da Educação e a Educação do Campo: um regresso à Educação Rural”. Abordou assuntos como a Educação Rural na Paraíba trazendo importantes reflexões sobre a Escola Profissional Presidente João Pessoa - Pindobal. Realizamos reflexões acerca de uma pesquisa realizada na educação rural

¹⁶ O *Qedu* é um site onde podemos encontrar dados educacionais, como o número de alunos matriculados, taxas de reprovação e abandono, como também informações sobre quais disciplinas são ofertadas e a infraestrutura escolar. Disponível em <https://qedu.org.br/>

¹⁷ Pesquisa em andamento no contexto do projeto.

¹⁸ Doutora e Mestra em Educação na linha de pesquisa em História da Educação pelo PPGE/UFPB. Graduada em Licenciatura Plena em Pedagogia com área de Aprofundamento em Educação de Jovens e Adultos pela Universidade Federal da Paraíba - UFPB. Atua como professora substituta na área de Instrumentação e Práticas Pedagógicas do Departamento de Educação CH/UEPB. Integra o grupo de estudos e pesquisas História, Sociedade e Educação no Brasil HISTEBR/GT-PB Educação e Educadoras na Paraíba do Século XX e XXI.

nos anos de 1960 no Brasil, e com isto concluímos que muitas questões como os problemas relacionados: ao corpo docente, físico-materiais, localização das escolas, interação comunidade-escola, entre outros, permanecem sem mudanças positivas em comparação ao ano atual (2023).

Durante a roda surgiram assuntos também como o fechamento de escolas na zona rural e salas multisseriadas; os alunos participantes fizeram significativas contribuições de suas vivências sobre estes assuntos, por muitos deles terem passado pela educação rural, ou ainda estarem inseridos de alguma forma nessa realidade, como foi o caso de um aluno que explicou a realidade de sua mãe, que atua como professora de sala multisseriada em uma escola na zona rural.

Destacamos nossa participação na VIII Semana Regional de Humanidades e no VIII Seminário de Extensão (SEMEX), onde apresentamos trabalhos relacionados ao nosso projeto, compartilhando nossas experiências com a comunidade acadêmica e realizando o necessário diálogo sobre a Educação do Campo. A participação em eventos acadêmicos é essencial para a formação acadêmica dos estudantes, por ser um momento de troca de saberes entre os estudantes e professores da instituição, onde os estudantes têm a oportunidade mostrar as suas produções de conhecimento adquiridas ao longo de sua formação, reforçando assim, a importância do ensino superior.

No dia 24 de outubro, nos reunimos para uma reflexão aprofundada sobre nossas ações e práticas ao longo dos últimos meses. Durante esse encontro, revisitamos momentos de aprendizado e desafios enfrentados. Em uma etapa posterior, uma participante enriqueceu a discussão ao compartilhar suas experiências na área da Educação no Campo, especialmente no contexto de salas multisseriadas.

Ela descreveu de maneira positiva sua vivência, destacando os valiosos aprendizados que essa experiência proporcionou. Além disso, partilhou sua jornada acadêmica, detalhando a construção e apresentação de seu trabalho de conclusão de curso, que abordava a relevante temática das salas multisseriadas.

Conversamos sobre a viabilidade de renovar o Projeto de Extensão para o próximo ano letivo. Nesse contexto, delineamos em uma cartolina aspectos positivos do projeto e áreas que demandam análise e aprimoramento. Entre os aspectos positivos, destacamos: o contato direto com a realidade de uma escola rural, a seleção de textos relacionados à temática, a troca de experiências, e a integração como complemento ao componente curricular “Educação do Campo”. Quanto às melhorias, identificamos a necessidade de garantir transporte disponível, um local adequado na UEPB para as reuniões da equipe, aumento de vagas para bolsistas, realização de palestras para a comunidade acadêmica sobre a Educação do Campo, e promoção da participação ativa dos membros.

Dessa forma, ficou evidente que estávamos comprometidos em contribuir para a Educação do Campo e que tínhamos um plano sólido para alcançar nossas metas. Colaboramos com o pensamento de Freire (2005, p.114) “estávamos, assim, tentando uma educação que nos parecia a de que precisávamos. Identificada com as condições de nossa realidade. Realmente instrumental, porque integrada

ao nosso tempo e ao nosso espaço e levando o homem a refletir sobre sua ontológica vocação de ser sujeito.”

Acreditamos que o indivíduo através do conhecimento que adquire, passa a possuir o poder de transformar a sua realidade, e a de sua comunidade. Foi isto que buscamos fazer ao longo do projeto, a partir da ampliação dos nossos conhecimento sobre a Educação do Campo, contribuímos para debates e propagação de informações a respeito da temática, na nossa instituição de ensino e nas redes sociais, como também ressaltamos a importância da Educação do Campo através da realização de oficina pedagógica em uma escola no campo, assim podemos considerar que estas ações contribuíram para a transformação da Educação do Campo no meio onde estamos inseridos.

Reflexões conclusivas

Ao chegar ao fim deste relato, constata-se que os objetivos do projeto “Formação Docente: Oficinas Pedagógicas em interface com a Educação do Campo” foram, em certa medida, atingidos. Acreditamos que essa experiência é uma importante oportunidade formativa no âmbito da Educação do Campo.

Destacamos que ao longo das reuniões diferentes textos e metodologias foram utilizadas com o intuito de que o projeto de extensão proporcionasse não apenas leitura teórica e descontextualizada da realidade.

No contexto do ensino, pesquisa e extensão, podemos concluir que a implementação do projeto de extensão foi vivenciada de maneira intensa, demandando um elevado comprometimento por parte dos participantes. A disseminação do conhecimento no âmbito acadêmico, aliada às demandas específicas encontradas no contato com o público externo, fortalece os vínculos entre a instituição universitária e a comunidade escolar.

Quanto à exigência da elaboração de artigos ao final do projeto, é possível afirmar que as experiências vivenciadas pelos acadêmicos/extensionistas os instigaram a produzirem conhecimento e a refletirem quanto às responsabilidades que o exercício do magistério requer. Esses resultados foram apresentados em eventos científicos promovidos pela Universidade Estadual da Paraíba (UEPB), como na VIII Semana Regional de Humanidades¹⁹ e na VII Semana de Extensão (SEMEX²⁰). Dessa forma, contribuímos para a disseminação do conhecimento e

¹⁹ Através do III CONGRESSO UNIVERSITÁRIO DA UEPB, a VIII Semana Regional de Humanidades, do Campus III da UEPB, com o tema “A Formação Humana em Tempos de Tecnologização” ocorreu de 08 a 10 de Novembro de 2023. Um evento que está em sua oitava edição e tem como objetivo dinamizar estudantes de graduação e pós-graduação, docentes da UEPB e convidados de outras instituições. É uma forma de dar continuidade à jornada de formação acadêmica juntamente com a interação social e a troca de saberes entre os pares na instituição. O evento foi marcado por um número expressivo de atividades como palestras, minicursos, Simpósios Temáticos, Oficinas, Mostras e Exposições.

²⁰ VII SEMEX integra-se ao III CONGRESSO UNIVERSITÁRIO DA UEPB, oportunizando a comunidade acadêmica a participar efetivamente de um momento com várias atividades de forma presencial e híbrida, nele, estudantes, professores e técnicos administrativos da UEPB, mostrarão suas produções de conhecimento por meio dos programas e projetos de extensão desenvolvidos na Cota 2022/2023, compartilhamento de experiências, reforçando a importância da extensão no contexto universitário e suas implicações para além das fronteiras da Universidade.

fomentamos discussões pertinentes no âmbito da Educação do Campo.

Por fim, conclui-se que este projeto não apenas alcançou seus objetivos, mas também deixou um legado valioso ao estimular o engajamento acadêmico, a produção de conhecimento e a reflexão crítica sobre a prática docente na Educação do Campo.

Referências

- BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar do Campo**. In: Brasil. Ministério da Educação. Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013. p. 266-297.
- CALDART, Roseli Salete. **Por uma Educação do Campo: Traços de uma Identidade em Construção**. In: ARROYO, Miguel; CALDART, Roseli Salete e MOLINA, Mônica Castagna. *Por uma Educação do Campo*. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes 2004.
- FREIRE, Paulo. **Conscientização: Teoria e prática da libertação**. 3. ed. São Paulo: Moraes, 1980.
- FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 28. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- MUSSI, Ricardo Franklin de Freitas; FLORES, Fábio Fernandes; ALMEIDA, Claudio Bispo de. Pressupostos para a elaboração de relato de experiência como conhecimento científico. **Práx. Educ.** Vitória da Conquista, v. 17, n. 48, p. 60-77, out. 2021. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2178=26792021000500060-#:~:text=O%20Relato%20de%20experi%C3%Aancia%20%C3%A9,%C3%A9%20a%20descri%C3%A7%C3%A3o%20da%20interven%C3%A7%C3%A3o. Acesso em: 18 nov. 2023.
- PAULA, João Antônio de. A extensão universitária: história, conceito e propostas. Interfaces – **Revista de Extensão**, v.1, n.1, p.05-23, 2013.
- RIBEIRO, Marlene; ANTONIO, Clésio Acilino. Estado e Educação: questões às políticas de educação do campo. In: XXIII Simpósio Brasileiro - V Congresso Luso Brasileiro - **I Colóquio Ibero-Americano de Política e Administração da Educação**, 2007, Porto Alegre/RS.
- SOSSA, Kathia Acuña. **Guia para Sistematizar Experiências**. Alianzas UICN-NORAD. 2006.

A AMIZADE FLORESCE NOS “TERRITÓRIOS DE ESPERANÇA”: MULHERES CAMPONESAS E AS LUTAS PELA TERRA NO BREJO PARAIBANO

Jadson Pereira Vieira

“Plantei um pé de margarida, foi Margarida que deu. Ganhei, plantei, agoei e no jardim ela floresceu” (Flamer- Dia internacional da mulher, 8 de março de 1997, arquivo SEDUP-Guarabira).

“Eu encontrei na nossa amizade, o companheirismo e a força para participar das coisas do movimento pela terra” (Quinca, Areia-PB, 5 de agosto de 2023).

A amizade que se constrói no território

Os laços de amizade presentes nos Territórios de Esperança²¹ são espaços discursivos proeminentes na formação política e na construção de laços afetivos e educacionais das pessoas moradoras de comunidades rurais e/ou assentamentos de reforma agrária no Brasil. Este conceito, teorizado pela geógrafa Emília Moreira e pelo economista Ivan Targino (2007), serve para a problemática que busco desenvolver nestes escritos. O objetivo é trazer ao centro da narrativa as memórias de luta e afeto presentes nas narrativas das líderes camponesas Maria de Lourdes Souza (Quinca) e Francisca Paulina da Conceição Gonçalves, como exemplo de como o conceito de amizade pode ser problematizado a partir do olhar da História.

A dinâmica da vida camponesa segue caminhos próprios de sociabilidades, laços sociais e históricos que fazem destes espaços ambientes de aprendizado, formação política e libertação. Neste sentido, os Territórios de Esperança, conceito desenvolvido dentro da Geografia Agrária, enfatiza a importância das dimensões sociais, históricas e culturais nas práticas agrícolas e na organização do espaço rural das classes trabalhadoras, se enquadra como categoria epistêmica válida para pensar a vida e o protagonismo de mulheres trabalhadoras rurais.

Sobre este conceito, é pertinente evidenciar uma discussão do ponto de vista da História, pois a partir dele pode-se articular relações de poder e sociabilidades que possibilitaram ao historiador uma análise do fortalecimento de laços afetivos e políticos entre os sujeitos ao longo do tempo. Tratamos aqui dos saberes de comunidade, que pertencem ao coletivo e que coletivamente são partilhados e fortalecidos pela oralidade.

²¹ Conceito da Geografia utilizado para designar comunidades rurais e/ou assentamentos de reforma agrária que se articulam politicamente e entendem seu espaço como ambiente de libertação do poder do colonialismo e do capital.

Os Territórios de Esperança se concentram não apenas na produção agrícola em si, mas também nos sistemas de significados, valores e relações sociais que moldam as práticas agrícolas e as comunidades rurais tradicionais, os povos das águas, os quilombolas, os ciganos, os indígenas e os sem-terra. Eles são, antes de tudo, processos de fortalecimento de laços e de interesses políticos de grupos.

O “Território de Esperança” é aquele conquistado e construído: pela luta de resistência camponesa para permanecer na terra; pela luta de ocupação de terra, promovida pelos trabalhadores sem-terra; pela luta de consolidação das diferentes formas de agricultura camponesa. Essas diferentes estratégias simbolizam formas de “ruptura” com o sistema hegemônico, isto é, com a organização social, econômica e política pré-existente no agro brasileiro (Moreira e Targino, 2007, p. 77).

Este conceito destaca que os territórios rurais não são apenas espaços físicos onde a agricultura é realizada, mas também são espaços de significado e identidade para as comunidades que ali habitam. Os Territórios de Esperança buscam evidenciar não apenas os desafios enfrentados pelas comunidades rurais, como a pobreza, a marginalização e a degradação ambiental, mas também as oportunidades e os recursos que podem ser mobilizados para promover o desenvolvimento sustentável, a agroecologia e a melhoria da qualidade de vida.

Para entender a construção simbólica do território, Moreira e Targino (2007) adentraram ao que o geógrafo Friedrich Ratzel teorizou no século XIX como território. Os autores concordam entre si, quando pensam que a concepção deste conceito serve ao primado da construção do Estado Nação.

Na Geografia, coube a Friedrich Ratzel, no final do século XIX, a primeira sistematização do conceito de território. Para ele, o território representa não só as condições de trabalho e de existência de um povo como também um dos elementos fundamentais da formação e da garantia de existência do Estado. Ele coloca no centro de suas análises a necessidade de domínio territorial pelo Estado e estabelece que as possibilidades de progresso ou a inviabilização de uma dada sociedade dependem dos limites e das potencialidades impostos pelas condições naturais (Moreira e Targino, 2007, p. 77).

Se o território serviu para construir o Estado, este último, por sua vez, não possibilitou que os sujeitos históricos vivessem em harmonia, impossibilitando, por vezes, o desenvolvimento de espaços de respeito mútuo e cidadania. O que realmente aconteceu na modernidade foi o surgimento de grupos de pessoas excluídas do que se convencionou chamar de Estado de Direito. Esta margem sócio colonial dos sujeitos a Geografia conceituou de *Outsider*²² (camponeses, negros, indígenas e mulheres, por exemplo).

O Estado que se diz moderno é sobretudo burguês, branco, patriarcal e eurocêntrico. Portanto, todos que fogem a este enquadramento normativo são classificados como sujeitos a serem normatizados e colonizados. Esta coloni-

²² Em tradução literal do inglês seria o sujeito externo, forasteiro, estranho.

zação surgiu nos primeiros séculos da modernidade, Aníbal Quijano (2005) a conceituou como uma imposição e desrespeito aos saberes e territorialidades dos sujeitos. Para o autor o sistema colonial forjou o modelo de Estado e colocou todos os que dele faziam parte em um mesmo sistema colonial, que adentrou além das questões econômicas próprias do período, indo para os campos culturais simbólicos e discursivos existentes.

Já que todo Estado-nação é uma estrutura de poder, isso implica que se trata de um poder que se configura nesse sentido. O processo começa sempre com um poder político central sobre um território e sua população, porque qualquer processo de nacionalização possível só pode ocorrer num espaço dado, ao longo de um prolongado período de tempo. Esse espaço precisa ser mais ou menos estável por um longo período. Consequentemente, precisa-se de um poder político estável e centralizado. Este espaço é, nesse sentido, necessariamente um espaço de dominação disputado e conquistado a outros rivais (Quijano, 2005, p. 130).

O poder político colonial criou estruturas de dominação que se edificaram na classificação eugênica de raça, e todas as reações humanas passaram a ser classificadas por esta denominação. Isso aconteceu no território das Américas e serviu de lastro para modelos exploratórios constituídos a partir de então.

A colonialidade do poder continua viva e atuando nas estruturas de dominação dos estados burgueses atuais, quando nos deparamos com situações de disputas. “[Ela] ainda exerce seu domínio, na maior parte da América Latina, contra a democracia, a cidadania, a nação e o Estado-nação moderno (Quijano, 2005, p. 135)”.

Nessa perspectiva, as histórias das mulheres camponesas no Brejo paraibano, moradoras de assentamentos da Reforma Agrária, seguem dinâmicas que se aproximam da ideia de Território de Esperança como contraposição à colonialidade do poder. Elas são resistência no seu existir, são política no modo de atuar nas comunidades e são afeto na maneira como lidam com a empatia e a solidariedade.

Elas produzem, de forma sustentável, os alimentos, com os recursos naturais que dispõem ao seu redor, com as práticas agrícolas tradicionais/ancestrais, com o incremento das técnicas sustentáveis da Agroecologia e os sistemas de conhecimento local, e, com elas, as redes sociais são mobilizadas para promover formas alternativas de desenvolvimento rural que sejam socialmente justas, economicamente viáveis e ecologicamente sustentáveis.

Os saberes destas mulheres nos Territórios de Esperança são formas de superar os antigos territórios de exploração²³ existentes na região e repetidores da chamada colonialidade do poder. Nestes espaços de empoderamento suas identidades são fortalecidas pelo ideal de pertencimento, o que faz com que busquem melhorias sociais.

²³ Aqueles criados pela colonialidade do poder.

As mulheres e os territórios de esperança no brejo paraibano

O Brejo paraibano é uma microrregião localizada no estado da Paraíba, no Nordeste do Brasil, conhecida por suas características ambientais, socioeconômicas, políticas e históricas peculiares na construção da história paraibana, esta região é formada pelos seguintes municípios: Alagoa Grande, Alagoa Nova, Areia, Bananeiras, Borborema, Matinhas, Pilões e Serraria, além de outros que tem influência antrópica e política na região.

Quanto ao clima, a região do Brejo paraibano possui características de clima tropical úmido, com temperaturas médias anuais que variam em torno de 20°C a 25°C. No entanto, devido à sua altitude e proximidade com o Planalto da Borborema, as temperaturas podem ser mais amenas do que em outras partes do estado. Em relação à altitude, o Brejo paraibano está localizado em uma área de transição entre o Planalto da Borborema e a Zona da Mata paraibana, com altitudes variadas, geralmente entre 200 e 800 metros acima do nível do mar. A média anual de chuvas na região varia entre 1.000 mm e 1.500 mm, contribuindo para a fertilidade do solo e para a diversidade da vegetação local.

Historicamente as boas condições climáticas e pluviométricas e a fertilidade de solo fizeram desta região um espaço de disputas por terras. A economia foi e ainda é baseada na agricultura (cultivo de cana-de-açúcar, mandioca, milho e feijão).

A produção da cana-de-açúcar remonta ao período colonial, com a chegada dos portugueses e a exploração das terras para a agricultura, expulsão dos povos indígenas da região e exploração da mão-de-obra escravizada das pessoas negras. Isso fez com que, ao longo do século XX, o Brejo paraibano fosse palco de diversos movimentos sociais, que surgiram em contraposição ao poder do Estado e da burguesia agrária da região, representada pelos usineiros e senhores de engenho.

Segundo dados do Instituto Nacional de Colonização de Reforma Agrária - INCRA, em 2019²⁴ Foram reconhecidos cerca de 50 assentamentos na região do Brejo, com cerca de 2 mil famílias assentadas. Estes números representam a força da organização social destas pessoas que, ao longo de décadas, vem lutando pelos seus direitos. Nestes espaços, homens e mulheres se articulam politicamente para melhorar sua qualidade de vida e é neles que as mulheres protagonizam suas ações políticas.

As lutas pela terra, pela reforma agrária e por direitos trabalhistas dos canavieiros que refletem as desigualdades socioeconômicas presentes na região, são consequência das estruturas coloniais presentes mesmo em dias atuais, Quijano (2002). As mulheres foram e são presentes nestas lutas, cabe destacar, por exemplo, Margarida Maria Alves²⁵ como uma das principais lideranças femininas da região. A luta de todas contra as opressões capitalistas representadas pelo poder dos usineiros e do próprio Estado são exemplos de uma contraposição à chamada

²⁴ Ver dados oficiais no site do INCRA. Disponível em < <https://www.gov.br/incra/pt-br/composicao/superintendencias-regionais/paraiba> > Acesso em 29 de mai. 2024.

²⁵ Ela nasceu em 9 de agosto de 1933, em Alagoa Grande, na Paraíba, e foi assassinada a mando de usineiros da região, na janela de sua casa, em 12 de agosto de 1983, aos 50 anos de idade.

colonialidade do poder.

A relação entre o capitalismo como estrutura global de controle do trabalho e sua organização em espaços particulares de dominação, bem como a organização de estruturas específicas de autoridade coletiva nesses espaços, ainda é uma questão aberta. Em geral, em todo padrão de poder não são sempre claras, muito menos sistêmicas ou orgânicas, as relações entre a dominação e a exploração (Quijano, 2002, p. 10).

Margarida foi uma importante líder, defensora dos direitos trabalhistas dos canavieiros e das causas judiciais por terras na região. Hoje é lembrada como uma mártir da luta pela justiça social e como um exemplo de coragem e dedicação à causa dos trabalhadores rurais no Brasil. Sua vida e seu legado inspiraram mulheres camponesas e não camponesas em todo o país, e sua memória continua viva como um símbolo de resistência e esperança para aqueles que lutam por um mundo mais justo e igualitário.

O legado de Margarida está vivo nas mulheres que lutam por participação política em todo o país, mas sobretudo nos Territórios de Esperança do próprio Brejo. Sua trajetória inspirou movimentos de mulheres contemporâneos à sua morte, como o Movimento de Mulheres Trabalhadoras (MMT) e o Movimento de Mulheres Trabalhadoras do Brejo (MMB), ambas articulações políticas que buscavam promover a participação de mulheres nos espaços e poder, representação sindical e luta trabalhistas e por reforma agrária.

Posteriormente, outros espaços de luta foram se consolidando dentro dos movimentos sociais do campo e também fora deles. A presença das simbologias da luta de Margarida se faz sentir na mística do Movimento Sem Terra, nos movimentos por reforma agrária, agroecológicos e nos Territórios de Esperança do Brejo. As “Marcha das Margaridas²⁶” e “Marcha pela Vida das Mulheres e da Agroecologia²⁷” nos mostram como este sentimento de esperança é presente nestas pessoas.

A historiadora Dayane Sobreira (2022) ao analisar a trajetória de mulheres participantes da Marcha das Margaridas, afirmou que são mulheres que em parte provêm dos Territórios de Esperança e que usam os espaços da marcha que acontece a cada 4 anos para tornar visível suas pautas de luta e partilhar saberes provindos das relações sociais existentes nos seus espaços de atuação e vivência.

A Marcha das Margaridas é uma ampla ação de mulheres rurais que aglutina uma diversidade de experiências de resistência nos diferentes territórios: do campo, das águas, das florestas. Mulheres com diferentes rostos, mas com motivações próximas, mulheres atravessadas pelas

²⁶ Organizada desde o ano 2000, a Marcha das Margaridas é uma ação estratégica das mulheres do campo e da floresta que integra a agenda permanente do Movimento Sindical de Trabalhadores e Trabalhadoras Rurais (MSTTR) e de movimentos feministas e de mulheres. É um grande momento de animação, capacitação e mobilização das mulheres trabalhadoras rurais em todos os estados brasileiros, além de proporcionar uma reflexão sobre as condições de vida das mulheres do campo e da floresta”. Disponível em: <https://fetase.org.br/mobilizacoes/marcha-das-margaridas/> Acesso em: 21 de mai. 2024.

²⁷ Marcha que ocorre anualmente no mês de março na região Polo Sindical da Borborema. Ela tem dois grandes objetivos centrais: denunciar toda e qualquer forma de violência contra a mulher e dar visibilidade ao papel e à contribuição das camponesas na construção da agricultura familiar do território. Vários sindicatos do Brejo e movimento de mulheres participam formando um grupo aproximado de 5 mil mulheres participantes.

opressões de gênero, classe, região, geração, raça. A partir da relação entre sindicalismo e feminismo, incide nas políticas públicas, pressionando os governos e exigindo respostas eficazes (Sobreira, 2022, p. 45).

As mulheres do Brejo, conforme afirma a autora, têm, nesta marcha, a oportunidade de se mostrarem coletivamente para o mundo. Este é um grande espaço para visibilizar seus diversos movimentos, ao tempo em que as fortalecem para a volta às comunidades carregadas de novos saberes e esperanças. Estas marchas, de modo geral, são elementos amplos que representam a visibilidade de um trabalho de base existente nas comunidades, pautado por mulheres.

A amizade entre mulheres como prática política nos territórios de esperança

As relações de amizade entre mulheres como um elemento para a análise histórica no processo de empoderamento político e conquista de direitos sociais nos Territórios de Esperança do Brejo é algo central para entender as relações nesses espaços. O que se entende sobre isso é que estas sociabilidades são fundamentadas na solidariedade e no apoio mútuo e servem de base para a ação coletiva e a mobilização social.

O estudo com a História Oral nos possibilita dialogar melhor com estas relações de amizade, pois possibilita uma construção documental da narrativa histórica. Meihy (2007), por exemplo, aponta os relatos orais como ponto de partida para que ideias sejam articuladas e registradas e, posteriormente, utilizadas para análise em processo metodológico ou mesmo teórico de escrita.

Fonte oral é mais que história oral. Fonte oral é o registro de qualquer recurso que guarda vestígios de manifestações da oralidade humana. Entrevistas esporádicas feitas sem propósito explícito, gravações de músicas, absolutamente tudo que é gravado e preservado se constitui em documento oral. Entrevista, porém, é uma história oral em sentido estrito (Meihy, 2007, p. 13).

Os relatos orais são necessários para a análise de informações que são muito caras à história: conhecimentos que pertencem muitas vezes aqueles sujeitos que a história ocidental, dita oficial (branca e eurocêntrica), não nos transmitiu. O desafio do historiador é escrever sobre pessoas que estão às margens destas metas narrativas, falar sobre ações e sujeitos que contrapõem à colonialidade do poder.

Neste sentido, as mulheres líderes camponesas em seus territórios surgem como protagonistas de uma história possível, suas relações sociais de amizade passam a ser vistas como elemento de problematização histórica. Assim, as teorias de Francisco Ortega (2000) sobre a construção de subjetividades políticas e as análises de Marilda Ionta (2007) sobre os movimentos sociais feministas no Brasil ajudam a problematizar esta temática “Nesse contexto, a amizade pode constituir uma forma de retrair e reinventar o político. Ante uma sociedade que limita e prescreve as formas de relacionamento, a amizade seria a experimentação de novas formas de sociabilidade” (Ortega, 2000, p.13).

A amizade como fator político para as mulheres, segundo Ortega (1999), foi sendo negligenciada ao espaço privado em certos períodos da história, mas, em suas análises sobre subjetividade e política deste conceito, ele argumenta que as subjetividades femininas são formadas e transformadas por meio de interações sociais e experiências compartilhadas. Segundo ele, as amizades podem ser vistas como espaços de construção de subjetividades políticas, onde as mulheres desenvolvem consciência crítica e mobilizam-se para ações coletivas.

As relações de amizade entre mulheres assentadas têm desempenhado um papel fundamental na história dos movimentos sociais do campo e na conquista de direitos sociais coletivos. As relações de amizade entre Maria de Lourdes Souza (Quinca) e Francisca Paulina da Conceição Gonçalves podem ser exemplificadas como um elemento político de análise histórica. A relação entre estas duas lideranças camponesas não só as fortalece individualmente, mas também catalisa ações coletivas e transformações sociais que ambas, em suas comodidades, realizam. A amizade tem importância como rede de apoio no contexto do empoderamento feminino e de luta e ensinamento para outras mulheres nos seus assentamentos.

Maria de Lourdes Souza (Quinca) é professora aposentada, sem-terra, negra, moradora do assentamento Emanuel Joaquim em Areia/PB, membro do Fórum dos Assentados do Brejo, iniciou sua trajetória de lutas pelo direito à terra no movimento do Engenho Geraldo (1975-1984) onde, com outras mulheres promoveu a conquista e desapropriação daquele território e sua posterior reforma agrária para mais de 500 famílias. Hoje, continua ativa na luta por direitos dos Sem Terra, ajudando na formação de novas lideranças e sendo conselheira no movimento.

Figura 1 - Quinca e Francisca



Fonte: Arquivo pessoal das entrevistadas, 2024.

Francisca Paulina da Conceição Gonçalves é ex-canavieira, negra, assentada da reforma agrária, moradora do Assentamento São Francisco, Pilões-PB. Educadora popular vinculada ao Serviço de Educação Popular - SEDUP em

Guarabira–PB, além da vida e dos trabalhos no assentamento, atua educando os camponeses na região do Brejo, articulando grupos de mulheres e ajudando nas articulação e serviços sociais. Quinca descreve a amizade com Francisca da seguinte forma:

Para mim, Francisca é companheira de luta. De luta, mesmo. Temos um bom entendimento, uma boa sintonia na nossa amizade. Por vezes parece que pensamos igual sobre a luta e sobre os direitos das trabalhadoras. Eu a conheci na luta do movimento sem da terra de lá. Areia–PB em um dos movimentos organizados pelo SEDUP (Quinca, Areia–PB, 5 de ago. 2023).

A sintonia apresentada por Quinca é devolvida no relato de Francisca quando esta responde, de forma instantânea, ao elogio feito pela amiga. Ambas estavam no mesmo momento da entrevista. “Acho que desde a fundação do Fórum dos Assentados, que a gente se conhece. Eram reuniões apenas, mais que virou uma amizade e a gente gosta muito. E hoje a gente acha que talvez sejamos algo como almas gêmeas [risos]” (Francisca Paulina, Areia/PB, 5 de ago. 2023).

A historiadora Marilda Ionta (2007), ao analisar a articulação política e a amizade entre mulheres dentro e fora dos movimentos sociais no Brasil, enfatizou a importância das redes de solidariedade entre mulheres para a organização e mobilização feminista. Ela destacou que, historicamente, a amizade entre mulheres tem sido uma força motriz para a resistência contra a opressão e a luta por direitos. Neste sentido, sua reflexão parte da análise que “na modernidade, a amizade é uma instituição, não está codificada, ela inventa lugares de encontros e de convivência” (Ionta, 2007, p.60).

Se na modernidade a amizade passa a ser lugar de convivência, a relação entre estas duas camponesas articula bem a argumentação do caráter transgressor desta categoria. Ela traz ao debate histórico a importância destas trocas subjetivas como força para o caminho na luta pela terra e pelos direitos sociais das mulheres no campo.

Francisca é uma das coisas do mundo que eu amo, eu quero tanto bem, não sei como seria minha vida sem ela, pela ideologia, pelos pensamentos, porque ela é assim como eu sou. Digo sempre, se uma pessoa tiver a ideologia que eu tenho no meu coração, aquela pessoa já é mesmo que fosse minha irmã (Quinca, Areia–PB, 5 de ago. 2023).

Para Quinca a amizade entre elas oferece um espaço seguro para troca de experiências, o apoio emocional, a partilha ideológica e o fortalecimento mútuo. Esse ambiente de solidariedade é importante para a construção de sua subjetividade: uma mulher idosa que continua a aprender com o contato com o outro e reconhece isso como ato de sabedoria.

Francisca Paulina vê em sua amiga a inspiração para a vida e para as lutas: sua experiência nos movimentos, sua vivacidade e alegria ao encarar a liderança nos movimentos são formas de existir que precisam ser partilhadas. A amizade dessas mulheres é capaz de organizar e mobilizar para ações coletivas. Essas ações não apenas desafiam estruturas de poder estabelecidas, mas também promovem mudanças sociais significativas nos territórios de esperança do Brejo paraibano.

Elas são exemplos de uma história possível, que se caracteriza como decolonial, pois contrapõem as metas narrativas de a história capitalista ocidentalizante. Rompem a barreira do espaço privado, destinado pelo machismo às mulheres e adentram ao universo da vida pública como forma de participação política. Elas rompem com suas histórias e memórias, o que Santos (2022) chamou de colonialidade: suas vidas e amizade são, antes de tudo, transgressoras.

Os estudos descoloniais surgiram na América Latina nos anos de 1990, sendo que a independência política dos países latino-americanos teve lugar no início do século XIX. Essas correntes analíticas assumiram que o colonialismo havia terminado, dando lugar à colonialidade, um padrão global de interação social que herdou toda a corrosividade social e cultural do colonialismo (Santos, 2022, p. 18).

Quebrando a ideia de que a colonialidade é a ideia de que tudo o que difere da visão eurocêntrica do mundo é “ruim, inferior, marginal, irrelevante ou perigoso”. Quinca e Francisca constroem outra narrativa e permitem à História da América Latina, do Brasil e Paraíba outras possibilidades de reescrita.

Considerações finais

Na história das lutas camponesas no Brejo paraibano, as relações de amizade entre as mulheres foram elementos basilares para a organização de campanhas, protestos e movimentos. As reuniões em ambientes privados, como casas ou mesmo debaixo de árvores próximas aos eitos²⁸ de cana-de-açúcar, permitiram que essas mulheres trocassem ideias e estratégias longe dos olhares críticos da sociedade patriarcal.

A Marcha das Margaridas e a Marcha pela Vida das Mulheres e pela Agroecologia são exemplos de como as amizades e redes de solidariedade entre mulheres ajudam na mobilização política. Esta, que reúne milhares de mulheres, tem por objetivo a reivindicação de direitos trabalhistas e sociais, e é construída a partir de uma forte rede de apoio mútuo.

Estas e outras ações ajudam a quebrar as armadilhas do patriarcado, do racismo e dos preconceitos de classe e possibilitam outras narrativas que quebrem a colonialidade do poder. “A colonialidade é concebida como uma concepção racial abrangente da realidade social que permeia todos os domínios da vida econômica, social, política e cultural” (Santos, 2022, p. 18).

As relações de amizade entre mulheres são mais do que laços pessoais; são elementos políticos poderosos que promovem o empoderamento e a conquista. A partir dos relatos de Quinca e Francisca Paulina compreendemos que essas amizades criam espaços de subjetividade política e solidariedade, importantes para a mobilização e a transformação social das mulheres.

²⁸ Nomenclatura popular que designa a plantação de cana-de-açúcar e o trabalho que o trabalhador canavieiro executa (plantio, capina e colheita).

Referências

- IONTA, Marilda. **As cores da amizade:** cartas de Anita Malfatti, Oneyda Alvarenga, Henriqueta Lisboa e Mário de Andrade. São Paulo: Annablume; Fapesp, 2007.
- MARCHA DAS MARGARIDAS. **FETASE**. Disponível em: <https://fetase.org.br/mobilizacoes/marcha-das-margaridas/> Acesso em: 21 de mai. 2024.
- MEIHY, José Carlos Sebe Bom. **História oral:** como fazer, como pensar. São Paulo: Contexto, 2007.
- MOREIRA, Emília; TARGINO, Ivan. De território de exploração a território de esperança: organização agrária e resistência camponesa no semiárido paraibano. **Revista NERA** Presidente Prudente-SP: Ano 10, n.º. 10 pp. 72-93 Jan.-jun./2007.
- ORTEGA, Francisco. **Para uma Política da amizade:** Arendt, Derrida, Foucault. Rio de Janeiro: Resumé Dumará, 2000.
- PARAÍBA. **INCRA**. 2020, atualizado em 2024 Disponível em< <https://www.gov.br/incra/pt-br/composicao/superintendencias-regionais/paraiba>> Acesso em 29 de mai. 2024.
- QUIJANO, Aníbal. **Colonialidade do poder, Eurocentrismo e América Latina**. Buenos Aires: CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, 2005. Disponível em < http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/clacso/sur-sur/20100624103322/12_Quijano.pdf> Acesso em: 23 de mai. 2024.
- _____. Colonialidade, poder, globalização e democracia. **Revista Novos Rumos**. 2002. Disponível em < <https://revistas.marilia.unesp.br/index.php/novosrumos/article/view/2192> > Acesso em: 23 de mai. 2024.
- _____. **Genealogias da Amizade**. São Paulo: Iluminuras, 1999.
- SANTOS, Boaventura de Sousa. **Descolonizar:** abrindo a história do presente. Tradução de Luis Reyes Gil. Belo Horizonte: Boitempo, 2022.
- SOBREIRA, Dayane Nascimento. “**Olha Brasília está florida, estão chegando as decididas**”: experiências de um feminismo rural no Brasil a partir da Marcha das Margaridas. Tese (Doutorado). Programa de Pós-Graduação em Estudos Interdisciplinares sobre Mulheres, Gênero e Feminismo. Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas, Salvador, 2022. 217f..
- SOUZA, Maria de Lourdes; GONÇALVES, Francisca Paulina da Conceição. **Entrevista coletiva** [05/ago/2023]. Entrevistador: Jadson Pereira Vieira, Areia/PB, 2023. 1 arquivo mp3 (duração 1h e 30m.).

NARRATIVAS DE MEMÓRIAS E SABERES DAS EXPERIÊNCIAS: ESCUta SENSÍVEL

Luciene Tavares da Silva Lima

Me trouxeram de lá;
Por aqui eu fiquei;
Minhas origens tranquei;
Mas deixar, não deixei.
Serão sempre lembradas;
Com bravura e ternura;
Lutarei com fervura;
Nessa minha Jornada!
Um canto novo, um louvor;
Mesmo na hora da dor;
Iremos sempre entoar.
Fomos tratados como animais;
Não respeitaram meus ancestrais.
*Mas somos pura resistência;
Na luta, na dor ou na crença;
Um legado aonde vamos;
No quilombo onde estamos;
Esse chão é meu lugar!*
(Luciene Tavares)

Esse trecho de uma das minhas poesias sobre Caiana dos Crioulos nos faz refletir sobre a resistência quilombola a partir da memória. A memória, objeto de estudo das ciências humanas e sociais, consiste no ato de um indivíduo armazenar informações que são selecionadas como momentos importantes de sua vida. Não conseguimos nos lembrar de tudo, mas o que acreditamos ser mais importante e tem um significado real para certo momento. Segundo o Dicionário Aurélio online, a memória é a “faculdade de conservar e lembrar estados de consciência passados e tudo quanto se ache associado aos mesmos.”

A memória tem um papel fundamental nas histórias de vida, de pessoas e lugares. Por meio dela, é possível compreender histórias de vida e de comunidades, com seus saberes e tradições, através das memórias dos sujeitos sociais que ali vivem. Esses sujeitos apontam para uma percepção de memória de algo que o documento oficial não pode falar. O trabalho com memória é importante porque possibilita ressignificar histórias de vida, de sujeitos e de comunidades.

Dessa forma é importante trazer à tona a memória da comunidade Quilombola Caiana dos Crioulos, seus saberes, crenças, causos e tradições, suas histórias, as quais fizeram e fazem parte do repertório desse território, pois ao trazer essas memórias que foram vivenciadas de forma particular, ou mesmo coletivas por essas pessoas, tornando-as registradas na história, onde poderão ser estudadas

e valorizadas no ambiente escolarizado, estamos fazendo com que essas sejam ressignificadas.

Enfatizamos que é possível entender a memória de Caiana dos Crioulos por meio de narrativas orais, porque podemos compreendermos a memória dessa comunidade em sua completude e evidenciar suas danças, seus rituais, causos, suas lendas e todas as suas manifestações culturais. Portanto, é possível educar por meio da memória desse território, através das pessoas idosas que ali habitam. São pessoas que sabem sobre a história do lugar e têm um conhecimento formativo que pode educar outras pessoas. Caiana dos Crioulos tem muitas histórias, e é encantador ouvir cada uma delas, como a história do 'Reino Encantado', uma de suas maiores lendas, os rituais dos casamentos e as manifestações culturais, como o coco de roda e a ciranda, que passam de geração a geração.

Compreender as narrativas de memória de pessoas idosas é de suma importância, porque saber como elas narram suas histórias de vida no quilombo, como enxergam esse território construindo um pensamento a seu respeito e como interpretam a vida nesse lugar é fundamental. Bosi (1979), em seu livro 'Memória e Sociedade: lembranças de velhos', enfatiza que

a função social do velho é de lembrar e aconselhar, unir o começo e o fim, ligando o que foi e o que está por vir. Porém a sociedade capitalista impede a lembrança, usa o braço servil dos velhos, e recusa seus conselhos, oprime a velhice, destrói os apoios da memória e substitui a lembrança pela história oficial celebrativa (Bosi, 1979, p.18).

Precisamos ver o envelhecimento com um olhar diferenciado, não no sentido de separar, mas de dar visibilidade aos idosos, aos seus ensinamentos, suas experiências de vida e suas narrativas e ressignificar essa perspectiva que traz o capitalismo em relação aos idosos. "Ser velho, na sociedade capitalista, é sobreviver sem projeto, impedido de lembrar e de ensinar" (Bosi, 1979, p.18).

Podemos afirmar que as pessoas idosas de Caiana dos Crioulos têm muito a contribuir com o processo educativo por meio de suas narrativas, no ambiente escolarizado, a partir de suas lembranças e de sua memória. Lembrar é refazer, é compreender o agora a partir do que já foi, em determinado espaço de tempo. E só trazemos às nossas lembranças o que fica, e só fica o que nos é significativo e importante.

Existem a memória individual e a memória coletiva, e ambas têm participação importante na vida de cada indivíduo. A primeira se volta mais para as questões subjetivas, para os acontecimentos da vida, as vivências e a existência nesse mundo. Já a segunda é referente às memórias dos grupos em que estamos inseridos na coletividade e que fazem parte do nosso passado.

A memória individual tem ligação com o fenômeno biológico, porém também é cultural e está ligada à memória coletiva relacionando-se entre si. Os quilombolas de Caiana dos Crioulos, ao trazer as lembranças vividas em certo tempo no lugar ao qual pertencem e as formas como se lembram desses acontecimentos,

têm impactos culturais, que podem variar de acordo com a cultura do indivíduo.

Halbwachs (1950) assevera que a memória pode ser construída coletivamente e sofrer mudanças constantes. Já Pollak (1992) entende que a memória pode passar por transformações, porém há acontecimentos muito importantes que impedem que as mudanças aconteçam. Esse autor traz como exemplo as entrevistas longas com histórias de vida, durante as quais os entrevistados voltam várias vezes aos mesmos acontecimentos.

Se destacamos essa característica flutuante, mutável, da memória, tanto individual quanto coletiva, devemos lembrar também que na maioria das memórias existem marcos ou pontos relativamente invariantes, imutáveis. Todos os que já realizaram entrevistas de história de vida percebem que no decorrer de uma entrevista muito longa, em que a ordem cronológica não está sendo necessariamente obedecida, em que os entrevistados voltam várias vezes aos mesmos acontecimentos, há nessas voltas a determinados períodos de vida, ou a certos fatos, algo de invariante (Pollak, 1992, p. 201).

Um dos pontos para se construir a memória, sob o ponto de vista dos dois autores citados, é a questão social, que construímos no meio em que vivemos coletivamente. Segundo Pollak (1992), há elementos constitutivos da memória, seja ela individual ou coletiva. Em primeiro lugar, estão os acontecimentos vividos de formas individuais pelas pessoas, e em segundo, os que vivemos em grupo, no coletivo, ao qual as pessoas se sentem pertencer e que o autor chama de acontecimentos “vividos por tabela” e que, nem sempre, vivenciamos, mas que, no nosso imaginário, tomaram uma proporção tão grande que é quase impossível saber se participamos realmente ou não. Para o autor, na socialização política ou histórica, pode haver um acontecimento tão forte do passado que podemos falar de uma memória quase herdada.

A memória é, em parte, herdada, não se refere apenas à vida física da pessoa. A memória também sofre flutuações que são função do momento em que ela é articulada, em que ela está sendo expressa. As preocupações do momento constituem um elemento de estruturação da memória. Isso é verdade também em relação à memória coletiva, ainda que essa seja bem mais organizada (Pollak, 1992, p.4).

Assim como Pollak faz essa referência à memória coletiva por acontecimentos vividos por tabelas, Halbwachs faz essa colocação quando fala que as lembranças individuais estão em quadros coletivos que sustentam e contribuem para organizar essas memórias que contribuem com os processos históricos e culturais.

[...] quando retornamos a uma cidade onde estivemos anteriormente, aquilo que percebemos nos ajuda a reconstituir um quadro em que muitas partes estavam esquecidas. Se o que vemos hoje tivesse que tomar lugar dentro do quadro de nossas lembranças antigas, inversamente essas lembranças se adaptariam ao conjunto de nossas percepções atuais (Halbwachs, 1950, p. 25).

Então, ao trazer a memória coletiva, o autor enuncia que, quando narramos a lembrança do passado sobre nós, sempre irá existir o “outro”, e nunca, o “eu” sozinho, o que torna isso um processo coletivo. Nossas lembranças do passado servem para construirmos nosso presente. Assim, compreendemos que a memória coletiva acontece de acordo com nossas vivências do passado, e as experiências vividas por cada um de nós são lembranças construídas na convivência com os outros, em grupo, na sociedade à qual nos sentimos pertencentes.

Os quilombolas de Caiana dos Crioulos trazem na memória diversas lembranças de momentos vivenciados em grupo, em que não estavam sozinhos, mas rodeados de pessoas e informações, como, por exemplo, nos momentos em que expressam sua cultura dentro do quilombo, nos terços, nas novenas e nas festas que foram realizadas na juventude dentro desse território. Schmidt e Sahfoud referem que “a lembrança é sempre fruto de um processo coletivo e está sempre inserida num contexto social preciso”.

Para ver e observar uma realidade presente, o indivíduo recorre ao testemunho de sua experiência anterior e ao testemunho de outros, que indicam ou destacam aspectos a serem observados, bem como universos onde localizar o observado. (Schmidt e Mahfoud, 1993, p. 290)

Essas memórias do quilombo são muito importantes no contexto escolarizado, pois, desde os antepassados, os idosos já contavam histórias. Havia um ensino que foi construído intergeracionalmente por meio de contação de história sobre a comunidade, por isso há uma identidade social do povo quilombola que faz com que suas memórias sejam passadas de geração para geração, pois a memória faz parte da construção da identidade das pessoas dessa localidade. Pollak (1992) refere que memória é também identidade e que há um sentimento muito estreito entre memória e identidade, em que a memória é um elemento que constitui a identidade individual e coletiva.

Para Catroga (2015), as vivências na casa de nossos pais, avós e demais familiares, as repetições comuns de festas, rituais, conservação de saberes e símbolos são condições que geram em nós um sentimento de pertença.

[...] os complexos, as reminiscências comuns e as repetições rituais (festas, familiares), a conservação de saberes e símbolos (fotografias e respectivos álbuns, a casa dos pais ou dos avós, as campas e mausoléus, os marcos odores,, as canções as receitas de cozinha a patronímia, os nomes, a par da responsabilidade da transmissão do conteúdo das heranças (espirituais ou materiais, são condições necessárias para a criação de um sentimento de pertença, em que os indivíduos se reconheçam dentro de totalidades genealógicas que vindas do passado pretendem sem solução de continuidade projetar-se no futuro (Catroga, 2015, p. 2).

Há um velho ditado popular que diz que “Recordar é viver”, é recontar a história para ser vista, talvez, por outro ângulo. É encantador ouvir o passado e trazer o que de bom ficou para o momento presente. Catroga (2015, p. 22) enfatiza que

a recordação é a prova de que se pode experienciar o tempo fora dos quadros do casualismo mecânico, e que por isso a convocação do acontecido não é escrava da ordenação irreversível, casual ou analógica em relação ao presente. (Catroga, 2015, p. 22)

Pollak (1992), ao falar da memória quase que herdada, aquela que não faz referência apenas a nossa vida física, os acontecimentos que marcaram tanto determinado período e trazemos em nossas lembranças, mesmo que não tenhamos vivido fisicamente, mas de que nossos ancestrais participaram e carregamos conosco uma vida inteira. É justamente isso que acontece na Comunidade Quilombola Caiana dos Crioulos, cuja geração de agora pode não ter participado das vivências de gerações anteriores, mas sabe de cor como viviam seus avós e bisavós, pois, nas conversas em família e nas histórias contadas pelos idosos na comunidade, esses conhecimentos vão sendo passados de geração em geração. Assim, a oralidade sempre esteve presente nesse território, e a comunidade sempre teve grandes griots e guardiões da história que, em família e na comunidade, sempre estiveram dispostos a contar e recontar sua história para seu povo.

Apesar de a comunidade ter um conhecimento muito grande da oralidade, é importante que essas fontes orais sejam documentadas, para que possam galgar o mundo das escritas, e não sejam esquecidas pelas futuras gerações. Essa é uma forma de valorizar as pessoas de Caiana dos Crioulos, principalmente os idosos e suas lembranças extraordinárias. Ao documentarmos essas memórias estamos contribuindo para com o pertencimento identitário das pessoas do lugar, como também para as futuras gerações conhecerem todo processo que seus antepassados construíram e passaram numa determinada época na comunidade, suas formas de organização e sobrevivência em Caiana dos Crioulos. Isso é muito importante para cada indivíduo conhecer suas origens, pois quando a história deixa de ser documentada pode ser perdida com o passar dos tempos, porque quem as têm na memória pode deixar de fazer parte deste plano terreno e acabar levando consigo toda sabedoria do vivido neste planeta terra. Em Caiana dos Crioulos isso já chegou a acontecer com a história do surgimento da Comunidade, e até hoje o que se sabe são os relatos de várias versões, porém não se tem “uma história concreta do seu real suprimimento” pensando por este pressuposto é que se dá a necessidade de documentarmos toda essa oralidade construída principalmente pelas pessoas idosas de Caiana dos Crioulos.

A partir do momento em que oralidade se torna parceira da escrita, podemos perceber as “flutuações” (Pollak) que ocorrem ou não, o que foi modificado e qual interação se tem com o momento atual que chamamos de modernidade. Como esses acontecimentos têm sido visto pelos quilombolas dessa geração? Como são vivenciados? Questões como essas são importantes, para pensarmos o hoje a partir das memórias desse local e para que essa geração se sinta orgulhosa e pertencente à comunidade em que está inserida e sinta orgulho de contar para o mundo sua história.

[...] a tradição oral é a transmissão de saberes feita pelo povo, de geração em geração, isto é, de pais para filhos ou de avós para netos. Esses

saberes tanto podem ser os usos e costumes das comunidades, como podem ser os contos populares, as lendas, os mitos e muitos outros textos que o povo guarda na memória (provérbios, orações, lenga-lengas, adivinhas, cancionários, romanceiros etc.) (Pereira, 2014, p.18).

As comunidades tradicionais preservam suas memórias, e através da tradição oral, vão repassando seus costumes e saberes, que têm significados e sentidos ancestrais que os quilombolas carregam durante toda a vida. Estes costumes e saberes vão se fazendo presentes em todos os momentos vividos na comunidade, são saberes tradicionais que precisam ser valorizados e que podem caminhar lado a lado aos saberes científicos, pois não é um saber maior que o outro e sim saberes diferentes mais que precisam estar interligados entre si. Conhecer os saberes do quilombo e preservá-los é lutar pelo não apagamento da história, que já foi tanto silenciada e escanteada com o passar dos anos, é ressignificar toda essa construção que foi negligenciada para o povo negro e quilombola. Pereira (2014), ao falar sobre esse sentido da tradição oral no continente africano, assevera que

a África leva a sua cultura através dessa tradição e a cultura é vista como fonte rica para a tradição oral, por isso a importância da oralidade, a transmissão oral dos conhecimentos armazenados na memória das pessoas, para a história da humanidade e, até mesmo, para os estudos da antropologia” (Pereira, 2014, p.18).

Como podemos perceber na fala da autora, a cultura é considerada uma fonte enriquecedora para a tradição oral, e não é à toa que os territórios tradicionais têm um respeito profundo pela oralidade do seu povo, pelo legado cultural e as tradições orais, que contribuem para o pertencimento identitário de um povo com bastante eficácia. A autora acrescenta que, na África, ao relatar a questão da identidade, quando o assunto era a identidade do grupo, ficava sob a responsabilidade e a guarda dos contadores de histórias, que eram considerados portadores da memória da comunidade, sem que fosse preciso comprovar, e que os Griots, por tradição, desempenhavam esse papel de portadores da memória da comunidade.

Em Caiana dos Crioulos, as histórias são narradas, principalmente, por pessoas que não foram alfabetizadas, porém têm saberes valiosos e, através de narrativas orais, podem educar, a partir do conhecimento que detêm sobre a comunidade e o povo quilombola. Os saberes tradicionais são educativos e formativos e contribuem para a educação escolar como um todo dos quilombolas e também não quilombolas que habitam ou seguem passagem pelo Território.

No contexto de nossa pesquisa e estudo, compreendemos que os saberes de Caiana dos Crioulos são educativos, portanto, as lembranças que os idosos guardam podem formar as pessoas da comunidade e fora dela. São conhecimentos valiosos, que vão desde os conhecimentos dos contatos com as ervas até suas manifestações culturais. É pensando nessas questões que compreendemos o quanto é importante o trabalho educativo com a memória das pessoas do território local.

As memórias trazem elementos que são partes constituintes da cultura qui-

lombola de Caiana dos Crioulos. De acordo com Furtado Pedrosa e Alves (2014, p.107),

a cultura é o que nos faz e aquilo que nos torna ao crescermos em determinado ambiente. Trata-se da forma autêntica e local de cada povo se constituir e resistir à força globalizante que busca homogeneizar as diferenças. [...]. A cultura deve ser compreendida como campo simbólico, por possibilitar aos sujeitos uma complexa rede de relações sociais capaz de significações por meio de símbolos, signos, práticas e valores. Nesse contexto as comunidades passam a ser compreendidas, a partir de suas singularidades, individualidades próprias, e estruturas específicas. [...], é definida como a totalidade de reações subjetivas e sociais que caracterizam a conduta dos indivíduos componentes de um grupo, coletiva e individualmente, em relação ao seu ambiente natural a outros grupos, a membros do mesmo grupo e de cada indivíduo consigo mesmo (Furtado, Pedrosa e Alves, 2014, p.107).

Conforme referem as autoras, a cultura nos possibilita redes de relações sociais no ambiente em que estamos inseridos, no coletivo, através de nossas práticas, vivências e modos de pensar e de agir como indivíduos pertencentes àquele grupo. É um contexto que também tem parte de nossas subjetividades, portanto, esse pertencimento faz parte da construção da nossa identidade. Então, é possível perceber que a Comunidade Caiana dos Crioulos, através da cultura do seu povo, exerce um papel de fundamental importância na vida social e como isso reflete na identidade dos quilombolas locais. A cultura em Caiana dos Crioulos permanece viva até os dias atuais. Suas manifestações culturais é algo que é bastante valorizada pelos Caienenses e também por quem adentra o quilombo e que conhecer todas as suas narrativas. Os mestres e Mestras quilombolas ecoam suas vozes através dos cocos de roda e ciranda entoados de acordo com cada momento vivido no quilombo, trazendo a memória dos seus antepassados, passando para as crianças e a juventude do luar a importância da preservação e valorização cultural que se deve ter com as tradições. Essas narrativas são significativas pois ajuda o indivíduo a entender seu processo de pertencimento e fortalece a identidade negra e quilombola de cada um dos caienenses.

De acordo com Baró apud Furtado, Pedrosa e Alves (2014), a identidade pode ser entendida como um produto da própria ação do indivíduo e da sociedade, de tal maneira que se forme a partir das confluências de orças sociais que operem sobre o indivíduo e na qual ele próprio atua e constrói a si mesmo. Para Baró apud Furtado, Pedrosa e Alves (2014, p.108) ao trazer seus olhares voltados para a questão da definição de identidade, as autoras ressaltam o seguinte:

A constituição da identidade se dar por um grupo de indivíduos ao compartilharem significados e objetos simbólicos como língua, história, religião, interesses, gostos e cultura, em oposição aos que não partilham, e se colocam, portanto, no lugar de alteridade. (Furtado, Pedrosa e Alves, 2014, p.108).

A construção da identidade negra e quilombola é importante para o pertencimento das pessoas de Caiana dos Crioulos, para que essas se afirmem como pertencentes à sua cultura negra e quilombola, valorizem seus costumes e suas raízes, conheçam seus direitos e se construam como sujeitos políticos e críticos na sociedade.

Para falar da identidade quilombola, é necessário falar do território, das histórias dessas famílias, que são importantes no quilombo porque dão um sentido de pertencimento, de busca de coesão e é através dessas famílias que emergem as pessoas líderes da comunidade, que lutam e criam redes de apoio para a comunidade.

A Comunidade Caiana dos Crioulos é formada de várias famílias. Atualmente, existem 118 fixas na comunidade, porém isso varia conforme os tempos, pois as famílias que estão em outros lugares ou regiões do país, às vezes, retornam e passam um longo período na comunidade. No quilombo, as famílias têm um sentido para além do consanguíneo - um sentido social de família, pois são famílias que interagem entre si na luta por seu território. Elas têm suas representações, ou seja, famílias que se unem e lutam pela comunidade e pelo direito social de suas famílias, ou seja, das pessoas de sua casa, criando um sentido de organização.

A comunidade é organizada pelo conjunto de famílias em interação e, algumas vezes, em conflito. Mas, para além disso, elas permitem que a comunidade se reinvente e sobreviva. E mesmo que pessoas da comunidade migrem para outros estados, como o Rio de Janeiro, por exemplo, onde está concentrada a maior parte dos quilombolas caienenses, os laços familiares continuam fortes, pois as famílias possibilitam isso. É uma interação que se faz permanente em Caiana dos Crioulos, a saída do luar para passar um tempo em outras localidades de dá através da necessidade, em busca de formas de sobrevivência, mas mesmo assim os quilombolas retornam sempre que podem e continuam interagindo sempre uns com os outros, contando suas narrativas. É importante observarmos também as narrativas dos quilombolas que adentram outros espaços fora do quilombo com estes entram em choque com outras realidade e culturas diferenciadas lá fora, mas o mais importante é que mesmo com essa diferença entre as realidades e os espaços vividos os caienenses não perdem seus costumes da vida no quilombo e sempre que retornam vivenciam com bastante alegria os rituais presentes no quilombo com bastante interação e entusiasmos.

Para que um território quilombola se ressignifique e se reinvente, as famílias geram memórias. Nesse sentido, a história do quilombo precisa ser contada na escola pelas pessoas idosas, que pertencem a diferentes famílias da comunidade, e cujos saberes são geradores de modos e formas de educar na escola na escola. Primeiro, educa-se o professor, que será um multiplicador desse conhecimento.

A maioria dos idosos de Caiana não passou pelas academias nem foram alfabetizados, porém são historiadores de família. Existem acontecimentos que ficam gravados para sempre em nossas memórias, sejam eles vividos de forma individual ou coletiva, portanto, são muito significativos Pollak (1992, p.3) afirma que esses acontecimentos são “vestígios datados da memória” e que podem

ocorrer em relação a eventos, lugares e personagens.

Além dessas diversas projeções, que podem ocorrer em relação a eventos, lugares e personagens, há o problema dos vestígios datados da memória, ou seja, aquilo que fica gravado como data precisa de um acontecimento. (Pollak, 1992, p.3)

Como exemplos de datas precisas, o autor cita o nascimento dos filhos, de algum parente ou de sobrinhos. Quando essas pessoas são entrevistadas, por exemplo, sempre voltam a relatar os fatos ocorridos que mais ficam gravados em suas memórias, e elas não conseguem esquecer, principalmente as pessoas idosas.

Pollak (1992, p. 4) refere que existem elementos da memória - que ele chama de fenômenos de projeções e transferências - que vão ocorrendo na organização da memória individual ou coletiva. São os acontecimentos de memória seletiva. “A memória é seletiva. Nem tudo fica gravado. Nem tudo fica registrado.”

As memórias dos idosos, além de contribuir para a formação identitária das crianças e da juventude quilombola, reforçam as relações culturais do território. O autor Pedro Fernando dos Santos, em sua dissertação ‘Memórias que educam: narrativas dos velhos do Quilombo de Santana - PE para a formação da juventude e preservação dos saberes da tradição’, ressalta a importância dessas memórias sobre os saberes da tradição quilombola:

[...] identificamos, nas memórias dos mais velhos, a força e o poder dos saberes da tradição para a promoção das relações identitárias e de valores sociais na vida da juventude e, por fim, promovemos um diálogo entre as vozes dos velhos e as práticas comportamentais de jovens, na perspectiva da tradição e de aprendizagens oferecidas (Santos, 2015, p.16).

Como podemos observar na fala do autor, as memórias dos mais velhos são valiosas e têm o poder dos saberes tradicionais, portanto, contribuem para a construção identitária da juventude. No Quilombo Caiana dos Crioulos, essas memórias também fazem parte da resistência dos caienenses, e as pessoas idosas trazem marcas temporais sobre seus saberes e fazeres.

No texto instrutório do livro ‘Comunidade: a busca por segurança no mundo atual’, Bauman aborda o sentido de comunidade e menciona as vivências comunitárias como algo positivo. “As companhias ou as sociedades podem ser más, mas não a comunidade. Comunidade, sentimos, é sempre uma coisa boa” (1925, p.7).

A partir de Bauman, compreendemos comunidade como um espaço-tempo territorial, em que os sujeitos adquirem experiências e vivências e organizam suas formas de trabalhar e de desenvolver suas práticas sociais. Por essa razão, em Caiana dos Crioulos e nas demais comunidades quilombolas, o sentido de comunidade precisa ser mantido. Nos territórios quilombolas, as comunidades eram o que compreendemos como o lugar de fala do negro no campo, pois é onde a maioria está inserida.

Atento ao comunitarismo existente em nossa sociedade, Bauman faz uma

reflexão sobre o sentido de comunidade, “entendida como lugar do compartilhamento, do bem estar conjuntamente conseguido, como uma espécie de união que supõe a responsabilidade dos ricos e dá substância às esperanças dos pobres de que essa responsabilidade será assumida”. Segundo o autor,

isso não quer dizer que a “comunidade” esteja ausente do vocabulário da elite global, nem que, se mencionada, seja negada e censurada. É só que a “comunidade” da *Lebenswelt* da elite global é muito diferente daquela outra “comunidade” dos fracos e despossuídos. Em cada uma das duas linguagens em que aparece, a das elites globais e a dos deixados para trás, a noção de “comunidade” corresponde a experiências inteiramente diferentes e a aspirações contrastantes. (Bauman, 1925, p. 60).

Para o autor, mesmo no contexto comunitário, o sentido de comunidade é experienciado e vivenciado de formas diferentes, ao se tratar da elite e das populações mais humildes. E quanto maior é o público-elite em determinado local, mas há individualidade posta se distanciando do real sentido inicial de comunitarismo. Já as populações mais humildes se aproximam cada vez mais desse sentido, visto que a maioria dos acontecimentos vividos em comunidade se baseia no coletivo, no cuidado e na ajuda mútua. Percebemos isso frequentemente nos territórios tradicionais, e nos quilombos, esse laço ainda continua muito forte, principalmente ao executarem seus rituais, em que todos se ajudam para o bem coletivo.

A coletividade se faz presente em Caiana dos crioulos a todo momento. Um exemplo vivo são os momentos vividos dentro da casa de farinha comunitária onde as pessoas e doam nesse fazer coletivo desde o momento da colheita da mandioca na plantação de roça para trazerem a casa de farinha e começar o processo da raspagem. A comunidade inteira se reúne como se fosse um momento festivo nesse ato de solidariedade e todo o processo se dar de forma dinâmica e harmoniosa, através de contação de histórias advinhas, cirandas e cocos de rodas que são entoados com bastante interatividade chamando a atenção de quem passa por aquele local.

É nesta perspectiva que percebemos o quanto as narrativas de caiana dos Crioulos suas formas de vivências e experiências vividas pelos quilombolas locais que são avivadas através das memórias das pessoas do lugar, principalmente dos idosos possam fazer parte do mundo escrito pois desta forma estará contribuindo para essa preservação que é tão significativa e que precisa tanto ser principalmente estudado. O ambiente escolar precisa ser conhecedor dessas narrativas, pois são formativas para qualquer pessoa dentro do contexto escolar, como professores aluno equipes técnicas, pedagógicas estores, enfim...; qualquer pessoa que faça parte deste ambiente formativo. Desta forma estaremos contribuindo neta construção por um país mais humanizado, uma educação focada na diversidade que tem um trabalho focado nas “minorias”. Educar para a diversidade é além de tudo desenvolver um trabalho que esteja aberto a novos conhecimentos e que ressignifique toda uma estrutura quando o objetivo é a coletividade, o respeito e a garantia dos direitos da população.

Reerências

- BAUMAN, Zygmunt, 1925- B341c. **Comunidade: a busca por segurança no mundo atual** / Zygmunt Bauman; tradução Plínio Dentzien - Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2003.
- BOSI, Eclêa. **Memória e Sociedade: lembranças de velhos**. Eclêa Bosi. Universidade de São Paulo – Rosália de Castro - Poesias (tradução do galego e do espanhol). São Paulo, Ed. Nós, 1968. Cultura de massa e cultura popular: leituras de operários. Petrópolis, Vozes, 1972. Simone Weil: A condição operária e outros estudos sobre a opressão (organização e apresentação). Rio, Paz e Terra, 1979. A cultura do povo (em colaboração). São Paulo, Cortez e Moraes, 1979.
- CATROGA, Fernando. **Memória, história e historiografia**/Fernando Cartroga. Rio de Janeiro. Editora FGV,2015. 100p.- Coleção FGV de bolso. Série História). Inclui bibliografia. ISBN: 978-85-225-1636-0. 1.História.2. Historiografia. I. Fundação Getúlio Vargas. II. Título. III. Série. CDD- 907.2.
- FURTADO, Marcella Brasil; PEDROZA, Regina Lúcia Sucupira; ALVES, Cândida Beatriz. **Cultura, identidade e subjetividade quilombola: uma leitura a partir da Psicologia Cultural**. Universidade de Brasília, Brasília/ DF, Brasil. Psicologia e Sociedade, 26(1), 106-115. C.B.2014.
- HALBACHS, Maurice. **A memória coletiva. Traduzido do original francês**. La Mémoire Collective (2.^a ed.). Presses Universitaires de France - Paris, França,1968. c. 1950, Presses Universitaires de França. Tradução de Laurent Léon Schaffter.
- PEREIRA, Luciana de Araújo. **Nas trilhas de uma comunidade quilombola: tradição, oralidade, memória coletiva e identidade**. Universidade Estadual de Feira de Santana, Departamento de Letras e Artes. Programa de Pós-graduação em Estudos Linguísticos. Mestrado em Estudos Linguísticos – MEL; Feira de Santana, Ba/2014.
- POLLAK, Michael. **Memória e identidade social**. Rio de Janeiro., vai. S.o. IO, 1992, p. 200-212.
- SANTOS, Pedro Fernando dos. **Memórias que educam: narrativas dos velhos do quilombo de Santana - PE - para a formação da juventude e preservação dos saberes da tradição**. / Pedro Fernando dos Santos. Mossoró, RN, 2015. Orientador: Prof^{al}. Dra. Ana Lúcia Oliveira Aguiar. Dissertação (Mestrado em Educação. Universidade do Estado do Rio Grande do Norte. Programa de Pós-Graduação em Educação, 2015.
- SCHMIDT, Maria Luísa Sandoval; MAHFOUD, Miguel. Halbwachs: **Memória Coletiva e Experiência**. Instituto de Psicologia - USP. Psicologia USP- S. Paulo, 4 (1/2), p. 285-298,1993.

SOBRE OS AUTORES E ORGANIZADORES

CAMILA GUEDES MUNIZ

Graduada em Filosofia pela Universidade Estadual da Paraíba. Possui especialização em Sociologia pela Universidade Estácio de Sá. Atualmente é professora de Filosofia e Sociologia da rede pública do Ceará.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2233162726359043>

E-mail: camilamuniz@hotmail.com

EVELINE DA SILVA MEDEIROS BATISTA

Graduada em História pela Universidade Estadual da Paraíba. Possui especialização em Ensino de História pelo Centro Educacional Faveni; Cursando Especialização em Desenvolvimento Humano e Educação Escolar na Universidade Estadual da Paraíba. Mestranda em formação de professores pelo PPGFP, na Universidade Estadual da Paraíba. Professora de História na rede estadual do Rio Grande do Norte, integrante do Projeto de extensão educa(artes): interculturalidades e os sons das culturas.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2692562733956058>

E-mail: eveline.silva.medeiros@aluno.uepb.edu.br

FRANCISCO ARI DE ANDRADE

Professor Associado - DE, do Departamento de Fundamentos da Educação - DFE, da Faculdade de Educação - FAGED, da Universidade Federal do Ceará. Docente/pesquisador do quadro permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGE, da Linha História e Memória da Educação, do Eixo História da Educação, da Pedagogia e das Instituições Escolares - UFC. Possui Doutorado em Educação, com concentração em História e Memória da Educação pelo PPGE-UFC(2005). Pós-Doutorado em Educação e Contemporaneidade, pelo Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGE, do Grupo de Estudos e Pesquisas ?Educação e Contemporaneidade? (EDUCON/CNPq/UFS), da Universidade Federal de Sergipe - UFS. (2014). Pós-Doutorado em História da Educação, pelo Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGE, Linha História da Educação, da Universidade Federal da Paraíba - UFPB (2022). Líder do Grupo de Pesquisa em História da Educação do Ceará - GEPHEC, certificado pelo CNPq.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4884549948869079>

E-mail: professorari.ufc@gmail.com

GIZELDA DA COSTA SOUTO

Mestre em Formação de Professores pela Universidade Estadual da Paraíba - UEPB. Especialista em Supervisão e Orientação Educacional pela Faculdade Integrada de Patos - FIP, Especialista em Docência na Educação Infantil e Séries Iniciais do Ensino Fundamental pela Faculdade Única. Graduação em Licenciatura Plena em Pedagogia e em Serviço Social pela UEPB.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6319677184983121>

E-mail: gizeldasouto@hotmail.com

HERTON RENATO DE ALBUQUERQUE SILVA

Graduado em pedagogia pela Universidade Estadual da Paraíba. Possui especialização em administração escolar e orientação educacional, em coordenação pedagógica e escolar, e arte na educação: música, teatro e dança. Mestrando em formação de professores pelo PPGFP, na Universidade Estadual da Paraíba.

Lattes: <https://lattes.cnpq.br/2122317326421675>

E-mail: herton.silva.r@gmail.com

JADSON PEREIRA VIEIRA

Professor de História nas redes estadual da Paraíba e municipal de Lagoa Seca/PB. No momento é Coordenador Pedagógico Geral de Educação em Alagoa Nova/PB. Possui graduação em História pela Universidade Estadual da Paraíba (2012), especialização em Educação para as Relações Étnico-Raciais pela Universidade Federal de Campina Grande (2015) e mestrado em História pela Universidade Federal da Paraíba (2016). Atualmente é doutorando em História pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (desde 2022).

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6899751391886121>

E-mail: jadsonpv@gmail.com

JAQUICILENE FERREIRA DA SILVA ALVES

Professora da Educação Básica dos municípios de Conde e João Pessoa. Formadora dos professores da Educação de Jovens e Adultos - Conde. Doutora em Educação PPGE- UFPB (2024). Mestre em Formação de Professores PPGFP - UEPB (2019). Pedagoga UFPB.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9976074440879196>

E-mail: jaquicilene@gmail.com

JOSÉ ANTÔNIO NOVAES DA SILVA

José Antonio Novaes da Silva (Antonio Baruty). Professor Titular (2018) do Departamento de Biologia Molecular da Universidade Federal da Paraíba (UFPB), onde leciona desde o ano de 1988, com Pós-doutorado pela Universidade de Coimbra (2020), com doutorado em Bioquímica pela Universidade Estadual de São Paulo (1999). Mestre em Biologia Celular pela Unicamp (1988) instituição na qual já atuou como professor. Possui Licenciatura plena em Ciências Biológicas pela Universidade Estadual de Londrina (1986). Atual Coordenador do NE-ABI/UFPB atuando com temas ligados a tecnologia e saúde da população negra africana e na diáspora. Nos últimos anos tem se dedicado a uma linha de trabalho intitulada Educação em Saúde, na qual pesquisa doenças prevalentes na população negra, atuando em áreas remanescentes de quilombos e também em centros urbanos. Desenvolve pesquisas recuperando as histórias de vidas de médicos/as negros/as oitocentistas. Desenvolve, desde 2005 projetos de Prolicen, Monitoria e de Extensão Universitária, voltados para o ensino/aprendizagem de citologia e de Educação Sexual nas Escolas. Realiza estudos e pesquisas relacionadas a tecnologia e saúde no continente africano pré-diaspórico com especial ênfase no Antigo Egito. Atua desde 1982 no campo das relações étnico-raciais. Tendo experiências em políticas de inclusão da população negra no Ensino Superior, heteroidentificação e Educação para relações étnico-raciais.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0203839861858797>

E-mail: baruty@gmail.com

JOSÉ DA CRUZ DOS SANTOS

Indígena Pankararu. Licenciado em Matemática pelo Centro Superior de Ensino do Vale do São Francisco - CESVASF; Pós - Graduação Lato Sensu em Matemática e Estatística pela Universidade Federal de Lavras - UFLA; Especialização na Temática das Culturas e Histórias dos Povos Indígenas pela UFPE - Campus Agreste; Mestrando pelo Programa de Pós-Graduação em Formação de Professores-PPGFP/UEPB, Campina Grande (PB). Ministrou a disciplina Metodologia do Ensino de Ciências e Etnomatemática no Curso Licenciatura Intercultural na UFPE Campus Agreste. Atualmente é presidente do Conselho Estadual de Alimentação Escolar de Pernambuco; É professor concursado pela Secretaria de Educação Municipal de Jatobá na educação básica, leciona nas disciplinas de matemática e Ciências; É professor contratado pela Secretaria de Educação de Pernambuco. Atua na função de Coordenador Geral da Educação Escolar Indígena do Povo Pankararu. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6616700358693134>
E-mail: profjosedacruz@gmail.com

JOSEFA ADRIANA GREGÓRIO DE SOUZA

Mestranda no Programa de Pós Graduação em Formação de Professores (PPGFP) - Universidade Estadual da Paraíba. Especialista em Estudos Linguísticos e Literários pela Universidade Estadual da Paraíba (2014). Graduada em Letras com habilitação em Língua Portuguesa pela referida instituição (2010) e em Língua Portuguesa e Inglesa pelo Centro Universitário ETEP (2022). Atualmente, ministra as disciplinas, Língua Inglesa e Língua Espanhola no Ensino Fundamental, Ensino Médio e EJA na Escola Estadual Maria Balbina Pereira. Foi professora substituta na Universidade Estadual da Paraíba - Campus VI – Monteiro de 2010 a 2023. Lattes: <https://lattes.cnpq.br/2062908212355366>
E-mail: jadrianagregorio@gmail.com

KAMILA KARINE DOS SANTOS WANDERLEY

Doutoranda em Educação, na linha de pesquisa em Educação Popular (PPGE/UFPB). Mestra em Formação de Professores, na linha Ciências, Tecnologias e Formação Docente (MFP/UEPB). Licenciatura em Pedagogia: Educação do Campo (UFPB) e Licenciatura em História (UVA/UNAVIDA). Atualmente é professora da rede pública do município de Cabedelo/PB e atua como professora substituta da área de Instrumentação de Práticas Pedagógicas (Departamento de Educação - CH/UEPB). Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3652475995695674>
E-mail: kamilakarinesw@gmail.com

LIDIANA LUIZ SEBASTIÃO

Graduanda em Pedagogia pela Universidade Estadual da Paraíba (UEPB). Integrante do projeto de extensão "Raízes do Saber: Formação Docente no Contexto da Educação Básica do Campo". Possui experiência na área da Educação do Campo e Educação Especial e Inclusiva. Lattes: <https://lattes.cnpq.br/2303303397236754>
E-mail: lidianaluiz17@gmail.com

LUCIENE TAVARES DA SILVA LIMA

Possui graduação em Pedagogia pela Universidade Estadual Vale do Acaraú (2015). Pós Graduação em Psicopedagogia Institucional e Clínica / Pós-FIP- Faculdades Integradas de Patos. (2018)Mestrado em Formação de Professores pela Universidade Estadual da Paraíba- UEPB. (2021). Supervisora Escolar na Rede Municipal de João Pessoa/PB. Pesquisadora e Professora Palestrante das Relações Étnico- Raciais e Educação Escolar Quilombola. Coordenadora do Projeto Vivenciando Caiana-Turismo de Base Comunitária .Presidente da Organização de Mulheres Negras de Caiana- Comunidade Quilombola Caiana dos Crioulos- Alagoa Grande/PB. Membro da Rede de Mulheres Negras do Nordeste.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3449529711695696>

E-mail: lucienebelezanegra@hotmail.com

MARCELO MEDEIROS DA SILVA

Doutor em Letras, área de concentração Literatura e Cultura, pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB), mestre em Linguagem e Ensino pela Universidade Federal de Campina Grande e docente da Universidade Estadual da Paraíba (UEPB), onde se graduou em Letras com habilitação em Língua Portuguesa, é lotado no curso de Letras do Centro de Ciências Humanas e Exatas, campus VI, e atua como membro permanente do Programa de Pós-Graduação em Formação de Professores (PPGFP) e no de Literatura e Interculturalidade (PPGLI), ambos no campus I da UEPB. Coordena o Grupo de Pesquisa "Mulher e Escrita: Resgate, História e Leituras Críticas". Desenvolve pesquisas voltadas para os seguintes temas: mulher e literatura, escritoras oitocentistas, literaturas não-canônicas, representações de gênero e de sexualidades, ensino de literatura, formação de leitores e formação de professores.

Lattes: <https://lattes.cnpq.br/8642945745816768>

E-mail: marcelomedeiros_silva@yahoo.com.br

MARCELO VIEIRA DA NÓBREGA

Graduação em Letras pela Universidade Estadual da Paraíba (1994), graduação em Direito pela Universidade Estadual da Paraíba (2004) e graduação em Letras-Libras pela Universidade Federal da Paraíba (2014). Graduação em Filosofia pela Universidade Estadual da Paraíba. Especialista em Linguística Aplicada ao Ensino de Língua Portuguesa (UFPB - 1996); Especialista em Direito Processual Penal (Universidade Gama Filho - 2010); Mestre em Ciências da Sociedade pela Universidade Estadual da Paraíba (2003); Doutor em Linguística (Capes 06) pelo Programa de Pós-graduação em Linguística - PROLING - da Universidade Federal da Paraíba; Docente permanente do Programa de Pós-Graduação em Formação de Professores (PPGFP), em nível de Mestrado profissional, ligado à PRPGP/UEPB. Docente permanente do Programa de Pós-Graduação em Literatura e Interculturalidade, ligado à PRPGP/DLA/UEPB. Atualmente é professor Efetivo da Universidade Estadual da Paraíba, lotado no Campus I, Departamento de Letras e Artes (DLA) do Centro de Educação - Campina Grande (PB). Desenvolve pesquisas na grande área da cultura, com ênfase nas poéticas do oral (cantoria de viola, cordel e demais subáreas que envolvam história da voz e suas nuances). Líder de grupo de pesquisa certificado no

CNPQ intitulado GRUPEO (Grupo de Pesquisa de Estudos da Oralidade).

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8438556222953242>

E-mail: marcelonobrega@servidor.uepb.edu.br

MARCIANA DA SILVA MILÂNEZ

Graduada em Letras - Língua Portuguesa, pela Universidade Estadual da Paraíba (UEPB), onde atuou como bolsista do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência PIBID - LETRAS/UEPB, neste programa, desenvolveu o projeto "Nas trilhas da língua portuguesa: o texto em foco". É especialista em Ensino da Língua Portuguesa para a Educação Básica pela Universidade Federal de Campina Grande (UFCG), especialista em Linguagens, suas Tecnologias e o Mundo do Trabalho pelo Centro de Educação Aberta e a Distância da Universidade Federal do Piauí (CEAD/UFPI) e graduanda em Pedagogia pela UEPB. Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Formação de Professores da Universidade Estadual da Paraíba (PPGFP/UEPB) e integrante do Grupo de Pesquisa de Estudos da Oralidade (GRUPEO) liderado pelo Prof. Dr. Marcelo Vieira da Nóbrega. Atualmente é professora de Língua Portuguesa da Rede Estadual da Paraíba, ministra aulas para os estudantes do Ensino Médio e desenvolve projetos voltados para a prática da produção de textos argumentativos. Atua na coordenação da Festa Literária Integrada de Fagundes – FLIF.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8489672924578638>

E-mail: marcianamilanez@gmail.com

MARIA AUBERLANE DO NASCIMENTO LIMA

Graduada em História pela Universidade Estadual da Paraíba (2014), especialista em História do Brasil e da Paraíba pela Faculdade Integrada de Patos, e mestranda pelo Programa de Pós-graduação em Formação de Professores (PPGFP-UEPB). Atua como professora na rede municipal de Aroeiras-PB. Pesquisadora no grupo de estudos e pesquisa do CNPq: História, Cultura e Ensino.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9824761038738642>

E-mail: mariaauberlane@gmail.com

MARIA KAROLINE NÓBREGA SOUTO DANTAS

Graduada em Pedagogia, pela Universidade Estadual da Paraíba - Campus Campina Grande, Especialista em Educação Infantil, pela Faculdade Integrada de Patos - FIP. Especialista em Alfabetização e Letramento pela Faculdade Metropolitana de São Paulo. Cursando Especialização em Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva e Mestranda em Formação de Professores no PPGFP, ambos pela Universidade Estadual da Paraíba. Professora atuante em escola particular no Ensino Fundamental Anos Iniciais.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0016060208609703>

E-mail: karol.souto1993@gmail.com

MARICELIA MIGUEL DE ARAÚJO MARINHO

Graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual da Paraíba – UEPB (2012), especialista em Língua, Linguística e Literatura pela Faculdade Integrada de patos -FIP, Super-

visora Educacional nas redes municipais de Olivedos-PB e de Campina Grande-PB, mes-
tranda pelo programa de Pós Graduação em Formação de Professores PPGFP-UEPB,
pesquisadora do grupo de estudos e pesquisa do CNPq História Cultura e Ensino.

Lattes: <https://lattes.cnpq.br/7348641667159609>

E-mail: mariceliasaber@gmail.com

MÔNICA DE FÁTIMA GUEDES DE OLIVEIRA

Doutora em Ciências da Educação pela Universidade Autônoma de Assunção -Paraguai
(2022). Mestre em Educação pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB), (2001).
Especialização em Supervisão Escolar (1997). Graduação em Pedagogia pela UFPB
(1995). Professora da Universidade Estadual da Paraíba (UEPB), integrando o Depar-
tamento de Educação desde 2002.Coordenadora do Polo da EAD em Guarabira(2023).

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6284903317816840>

E-mail: guedesdefatimamonica@yahoo.com.br

NADIA FARIAS DOS SANTOS

Pedagoga com Habilitação em Supervisão Escolar pela UNIFIP (1996). Doutora em
Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da
Paraíba (PPGE, 2023). Mestrado acadêmico em ensino pela UERN (2017), especializa-
ção em Educação de Jovens e Adultos e Economia Solidária com Ênfase no Semiárido
Paraibano pela UFCG (2013). É professora do Instituto Federal do Rio Grande do
Norte/Campus Apodi e integrante dos grupos de estudos e pesquisas Need (UERN),
Nupeq e Neabi (IFRN).

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5616836577392558>

E-mail: nadia.farias@ifrn.edu.br

PATRÍCIA CRISTINA DE ARAGÃO

Possui Graduação em Psicologia pela Universidade Estadual da Paraíba (1989), Gradu-
ação em História pela Universidade Federal da Paraíba (1990), Mestrado em Economia
pela Universidade Federal da Paraíba (2001) e Doutorado em Educação pela Universi-
dade Federal da Paraíba (2007). Atualmente é professora titular da Universidade Esta-
dual 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 Profes-
sor. 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.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6734404565435352>

E-mail: patriciaaragao@servidor.uepb.edu.br

REGINA COELI GOMES DO NASCIMENTO

Graduada em História pela Universidade Estadual da Paraíba, Especialista em Informática na Educação pela Universidade Federal da Paraíba, Mestre e Doutora em História pela Universidade de Federal de Pernambuco. Atualmente é professora Titular da Universidade Federal de Campina Grande. Tutora egressa do Grupo PET História da UFCG (2009-2016). Atualmente coordena o subprojeto História do Programa Residência Pedagógica. Tem atuado como professora e pesquisadora na área de história, com ênfase em História Cultural, pesquisando e orientando trabalhos acerca dos seguintes temas: currículo e ensino de História, Alimentação e cultura, estudos de gênero, identidades e discurso.

Lattes: <https://lattes.cnpq.br/2463263387435653>

E-mail: reginacgn@gmail.com

RENNE RODRIGUES SERAFIM

Possui graduação em Geografia pela Universidade Estadual da Paraíba. Mestrando do Programa de Pós-Graduação em Formação de Professores (PPGFP) pela Universidade Estadual da Paraíba - UEPB

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9133150978483111>

E-mail: jrserafimm@gmail.com

ROBÉRIA NÁDIA ARAÚJO NASCIMENTO

Mestre em Ciência da Informação e Doutora em Educação pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Professora Associada da Universidade Estadual da Paraíba (UEPB/ Departamento de Comunicação Social). Docente Permanente do Programa de Pós-Graduação em Formação de Professores (PPGFP/UEPB), vinculada à Linha de Pesquisa Ciências, Tecnologias e Formação Docente. Atuação nos Grupos de Pesquisa (CNPq): Comunicação, Cultura e Desenvolvimento; Comunicação, Memória e Cultura Popular; O Círculo de Bakhtin em Diálogo e Teorias do Sentido: Discursos e Significações (TEOSSENO). Em sinergia com esses espaços, orienta os eixos temáticos: Formação Docente e Currículo Decolonial; Educação e Diversidade; Gênero e Educação; Educação Intercultural. Tem expressivo interesse por narrativas ficcionais, cosmologias afro-brasileiras no espaço escolar, mediações linguístico-literárias de vários suportes midiáticos em suas possíveis convergências, interfaces e implicações para os campos da Educação e da Comunicação, no que tange ao ensino e à aprendizagem na Educação Básica. <http://orcid.org/0000-0002-1806-0138>.

Lattes: <https://lattes.cnpq.br/9966633992626905>

E-mail: rnadia81@gmail.com

TÂNIA PALHANO RODRIGUES

Doutora em Educação pela Universidade Federal da Paraíba (2008), Pós-Doutorado na Universidade Estadual de Campinas-UNICAMP (2015). Professora Associada e do Departamento de Fundamentação em Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Paraíba. Líder do Grupo ÁGORA, grupo de estudos e pesquisa em Filosofia e Psicologia da Educação.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8144016634327801>

E-mail: taniarpalhano@gmail.com

TAYNNÃ VALENTIM RODRIGUES

Professora de História na rede estadual da Paraíba. Possui graduação em História pela Universidade Estadual da Paraíba (2014), especialização em Educação Étnico Racial na Educação Infantil pela Universidade Estadual da Paraíba (2017) e mestrado em História pela Universidade Federal da Paraíba (2019).

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9645336252279230>

E-mail: taynnavalentim@gmail.com

TUANY ROBERTA QUEIROZ

Licenciada em História pela UEPB e especialista em Educação com Foco em Ensino-aprendizagem pela UFCG. Atuou como professora de História na rede estadual de ensino, fez parte da Comissão da Escolas Cidadãs Integrais na Secretaria de Estado da Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba como Consultora de Tecnologia de Gestão Educacional. Atualmente está como gestora na Escola Cidadã Integral Orlando Venâncio dos Santos, na cidade de Cuité-PB. Cursando o Mestrado Profissional em Formação de Professores na Universidade Estadual da Paraíba, pertencente ao grupo de pesquisa O círculo de Bakhtin em diálogo.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2314807287886815>

E-mail: tuanny1@gmail.com

VALÉRIA APARECIDA DE SOUZA SIQUEIRA

Possui Doutorado e Pós-Doutorado em Educação pela Universidade de São Paulo (FE-USP), Mestrado em Educação e Licenciatura em Pedagogia pelo Centro Universitário Moura Lacerda (CUML). É professora titular e coordenadora adjunta do curso de Licenciatura em Pedagogia do Centro de Humanidades da Universidade Estadual da Paraíba (UEPB) - Campus III e professora do Programa de Pós-Graduação Profissional de Formação de Professores - PPGFP/UEPB - Campus I. É coordenadora adjunta de pesquisa e presidente da Comissão Própria de Avaliação (CPA) do PPGFP/UEPB. É coordenadora do grupo de pesquisa Núcleo de Estudos em Avaliação Educacional (Neave), da UEPB e membro do Grupo de Estudos e Pesquisas em Avaliação Educacional (GEPAVE/FEUSP). Desenvolve pesquisas na área de Educação sobre os temas Avaliação Educacional, Formação Docente e Currículo.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9447739385933312>

E-mail: valeriasiqueira@servidor.uepb.edu.br

VICENTE FAGNER MORAIS SERAFIM

Biodata: Doutorando em Metafísica na UERJ, Bacharel, Licenciado (UFPB/2009) e Mestre em Filosofia (UFPB/2015), tem Especialização em Arte-Educação (IESP/2011), Membro dos NEABI's da UEPB III e do IFPB Guarabira (PB), Coordenador do Comitê da Consciência Negra Luíza Mahin e Professor de Filosofia do Estado da Paraíba.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2255331032095187>

E-mail: zeniste@gmail.com