

ENSAIOS INTERDISCIPLINARES EM HUMANIDADES

VOLUME VI

**Francisco Vítor Macêdo Pereira
Geórgia Maria Feitosa e Paiva
Jeannette Filomeno Pouchain Ramos**
(Organizadores)



Todos os direitos desta edição reservados a Pontes Editores Ltda.
Proibida a reprodução total ou parcial em qualquer mídia
sem a autorização escrita da Editora.
Os infratores estão sujeitos às penas da lei.
A Editora não se responsabiliza pelas opiniões emitidas nesta publicação.

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

Tuxped Serviços Editoriais (São Paulo–SP)

P436e Pereira, Francisco Vítor Macêdo; Feitosa E Paiva, Geórgia Maria; Ramos, Jeannette Filomeno Pouchain (org.).

Ensaio interdisciplinares em humanidades - Volume VI /
Organizadores: Francisco Vítor Macêdo Pereira, Geórgia Maria Feitosa E
Paiva e Jeannette Filomeno Pouchain Ramos;
Prefácio de Ana Maria Eugenio da Silva e Francisco Vítor Macêdo Pereira.
1. ed. – Campinas, SP : Pontes Editores, 2022;
figs.; tabs.; mapas; fotografias.
E-book: 4 Mb; PDF.
DOI: <https://doi.org/10.29327/5140465>

Inclui bibliografia.
ISBN: 978-65-5637-640-0.

1. Antropologia. 2. Ciências Humanas. 3. Formação de Professores.
4. Linguística. 5. Prática Pedagógica.
I. Título. II. Assunto. III. Organizadores.

Bibliotecário Pedro Anizio Gomes CRB-8/8846

Índices para catálogo sistemático:

1. Ciências Humanas. 300
2. Formação de professores – Estágios. 370.1
3. Didática - Métodos de ensino instrução e estudo– Pedagogia. 371.3
4. Linguística. 410

ENSAIOS INTERDISCIPLINARES EM HUMANIDADES

VOLUME VI

Francisco Vítor Macêdo Pereira
Geórgia Maria Feitosa e Paiva
Jeannette Filomeno Pouchain Ramos
(Organizadores)



Copyright © 2022 – Dos organizadores representantes dos autores

Coordenação Editorial: Pontes Editores

Revisão: Antonio Henrique Coutelo de Moraes

Editoração: Vinnie Graciano

Capa: Pote de água em uma habitação popular no interior do Ceará - Foto de Francisco Vítor Macêdo Pereira, 2020.

CONSELHO EDITORIAL:

Angela B. Kleiman

(Unicamp – Campinas)

Clarissa Menezes Jordão

(UFPR – Curitiba)

Edleise Mendes

(UFBA – Salvador)

Eliana Merlin Deganutti de Barros

(UENP – Universidade Estadual do Norte do Paraná)

Eni Puccinelli Orlandi

(Unicamp – Campinas)

Glaís Sales Cordeiro

(Université de Genève – Suisse)

José Carlos Paes de Almeida Filho

(UNB – Brasília)

Maria Luisa Ortiz Alvarez

(UNB – Brasília)

Rogério Tilio

(UFRJ – Rio de Janeiro)

Suzete Silva

(UEL – Londrina)

Vera Lúcia Menezes de Oliveira e Paiva

(UFMG – Belo Horizonte)

PONTES EDITORES

Rua Dr. Miguel Penteadó, 1038 – Jd. Chapadão

Campinas – SP – 13070-118

Fone 19 3252.6011

ponteseditores@ponteseditores.com.br

www.ponteseditores.com.br

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO _____ 8

Francisco Vítor Macêdo Pereira

Geórgia Maria Feitosa e Paiva

Jeannette Filomeno Pouchain Ramos

PREFÁCIO _____ 15

[RE]EXISTÊNCIA DOS QUILOMBOS E DOS/AS QUILOMBOLAS NA UNILAB-CEARÁ: LUTA DECOLONIAL E ANTIRRACISTA NO ENSINO SUPERIOR

Ana Maria Eugenio da Silva

Francisco Vítor Macêdo Pereira

Parte 1: matrizes sociais e religiosas

A FORMAÇÃO DO ESTADO MODERNO OCIDENTAL E AS POLÍTICAS SOCIAIS _____ 31

Cibelle Regina Barbosa da Silva

Arilson dos Santos Gomes

O COLONIALISMO E A DESNUTRIÇÃO NA ÁFRICA _____ 50

Jamiro Paulo Sanca

Larissa Oliveira e Gabarra

A CONCEPÇÃO DO SISTEMA NACIONAL DE SAÚDE MOÇAMBICANO NO PÓS-INDEPENDÊNCIA: REFLEXÕES PARA O ENTENDIMENTO DO ACESSO À SAÚDE NA ATUALIDADE _____ 77

Monica Frederico

Hélio Maúngue

A INTERDISCIPLINARIDADE COMO NECESSIDADE METODOLÓGICA PARA O SOCIÓLOGO _____ 101

António Domingos Candiengue

Ricardo Ossagô de Carvalho

ENTRE O AMÉM E O AXÉ: UM ESTUDO DO FENÔMENO INTER-
RELIGIOSO NA CIDADE DE CANINDÉ/CE_____ 118

Gabriel Freitas de Sousa

Francisco Vítor Macêdo Pereira

A DEMOCRACIA EM DISPUTA NO CONTEXTO IDENTITÁRIO DA
GUINÉ-BISSAU: UMA ABORDAGEM SOB PERSPECTIVA QUALITATIVA
E INTERDISCIPLINAR DA REALIDADE GUINEENSE_____ 142

Jeraldino António Sambé

Ricardo Ossagô de Carvalho

A EXPRESSÃO DE SINGULARIDADE NO BORDADO DE LEONILSON
DIAS_____ 162

Francisco Evandro Lemos dos Santos

Ivan Maia de Mello

Parte 2: matrizes educacionais

A FORMAÇÃO DE PROFESSORES(AS) NA PERSPECTIVA DE UMA
EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA_____ 180

Tânia Maria de Góes

Mara Rita Duarte de Oliveira

APONTAMENTOS SOBRE A PRECARIZAÇÃO DO TRABALHO
DOCENTE NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL (EEEP'S) DE NÍVEL
MÉDIO NO CEARÁ (2016-2023)_____ 195

Ana Keully Pereira Bezerra

Roberto Kennedy Gomes Franco

DESIGN THINKING: UMA PROPOSTA DE METODOLOGIA ATIVA DE
APRENDIZAGEM DA ESCRITA NA EDUCAÇÃO BÁSICA_____ 215

Geórgia Maria Feitosa e Paiva

Margarida Maria Vieira Rosa

A ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO DA EDUCAÇÃO
INFANTIL: ENTRELACAMENTO DE CONCEPÇÕES, SABERES E
CONHECIMENTOS_____ 236

Maria Alda de Lavor Freire

Jeannette Filomeno Pouchain Ramos

**INTERDISCIPLINARIDADE E FORMAÇÃO HUMANA-INTEGRAL:
PROJETOS NA ESCOLA FRANCISCA PINTO DOS SANTOS
(OCARA-CE)**_____257

Antonio Leonardo Freitas Siqueira

Carlos Henrique Lopes Pinheiro

Parte 3: matrizes territoriais

**AS MULHERES DO CÓRREGO DOS IÚS E O “DRAMA”: UMA
CULTURA DE RESISTÊNCIA DO SER QUILOMBOLA**_____276

Wolgans Amadeus Pongitori Soares

Edson Holanda Lima Barboza

**BORDADOS DAS MULHERES QUILOMBOLAS DE ALTO ALEGRE:
INTERFACE ETNOMATEMÁTICA PARA UMA EDUCAÇÃO
DECOLONIAL**_____299

Eliane Costa Santos

Francisca Marleide do Nascimento

Larissa Oliveira e Gabarra

**JUVENTUDES UNIVERSITÁRIAS UNILABIANAS E OCUPAÇÕES
CRIATIVAS NO URBANO DE REDENÇÃO: UM ESTUDO EM
DESENVOLVIMENTO**_____325

Nathalia Alves de Oliveira

Carlos Henrique Lopes Pinheiro

**ESTUDANTES BISSAU-GUINEENSES EM LISBOA-ISCSP:
MOTIVAÇÕES, DESAFIOS COTIDIANOS, REDES DE
SOCIABILIDADES
E PERSPECTIVAS FUTURAS**_____344

António Gislailson Delfino da Silva

Eduardo Gomes Machado

**AS PELEJAS DOS POVOS INDÍGENAS POR EDUCAÇÃO DE NÍVEL
SUPERIOR NO ESTADO DO CEARÁ (1988-2023)**_____366

Gabriel de Matos Correia

Roberto Kennedy Gomes Franco

SOBRE OS AUTORES_____385

APRESENTAÇÃO

Pensar, agir e produzir de modo interdisciplinar na universidade tem sido um grande desafio, especialmente considerando a formação eurocentrada que arrebatou e ainda perpassa muitos currículos escolares e acadêmicos, insistindo em engessar o olhar para a nossa cultura e a cultura *do outro*.

Como falar de interdisciplinaridade sem buscar compreender sobre as diversidades sociais, culturais, linguísticas e educacionais que atravessam os povos e as suas identidades? Como falar sobre interdisciplinaridade sem permitir que as diversas subjetividades e suas trajetórias ocupem e exerçam o seu lugar de fala na academia? É tarefa da universidade (re)pensar sobre ela mesma, e como ela pode contribuir para o entendimento das humanidades, promovendo conhecimentos através de olhares protagonizadores de seus próprios contextos. Esta é a nossa proposta para a obra *Ensaios Interdisciplinares em Humanidades, volume VI*.

O livro conta com dezesseis capítulos escritos por pesquisadoras/es brasileiras/os e africanas/os, oriundas/os de culturas diversas, cujas propostas visam assumir lentes de aumento sobre realidades muito caras e particulares – seu povo, sua história, sua cultura, sua educação, sua cidade, sua religião. Trata-se de um mergulho na própria existência e no conhecimento sobre as suas *matrizes sociais, culturais e religiosas*; suas *matrizes educacionais* e suas *matrizes territoriais*. Do que é gerado a partir dessas *matrizes*, é que decidimos dividir o livro em três partes, inspiradas/o

nos rebentos e nos frutos percebidos a partir das escritas dessas experiências.

O livro inicia com o prefácio escrito por *Ana Maria Eugênio da Silva* e *Francisco Vítor Macêdo Pereira*. No texto, a autora e o autor fazem uma reflexão sobre o percurso de luta das Quilombolas e dos Quilombolas, pelo seu acesso ao ensino superior e acolhimento de suas comunidades na própria Unilab. Trata-se de um texto politicamente centrado na experiência de luta e combate aos muitos preconceitos e estereótipos associados aos povos quilombolas, e sobre as suas estratégias de empoderamento e solidariedade para efetivação do acesso e permanência na universidade.

Depois do prefácio, inaugurando os ensaios sobre as matrizes sociais, culturais e religiosas, surge o primeiro capítulo, o qual discute sobre a formação do Estado Moderno e a inserção das Políticas Sociais na perspectiva dos países ocidentais. Trata-se de um ensaio crítico acerca das políticas eurocentradas, que permeiam vários tipos de organizações sociais. Seus autores, *Cibelle Regina Barbosa da Silva* e *Arlson dos Santos Gomes* colocam em debate a não totalidade dessas políticas e como elas não dão conta das dinâmicas dos países do sul global.

No segundo capítulo, os pesquisadores do Centro de Estudos Africanos/Universidade Eduardo Mondlane, *Monica Frederico* e *Hélio Maúngue* discutem sobre o sistema de saúde atual de Moçambique. Os autores indicam que a política colonial privilegiou o estabelecimento de infraestruturas de saúde que asseguravam a assistência à população urbana, em detrimento das populações que vivem na periferia e nas áreas rurais, majoritariamente negra e pobre, intensificando as disparidades e desigualdades sociais no país.

Os pesquisadores *António Domingos Candiengue* e *Ricardo Ossagô de Carvalho* assinam o segundo capítulo da obra, intitula-

do “A interdisciplinaridade como necessidade metodológica para o sociólogo”. Neste ensaio, os autores se dedicam a estabelecer uma relação epistemológica entre a interdisciplinaridade e os estudos nas ciências humanas, mais especificamente a sociologia.

No quarto capítulo, *Gabriel Freitas de Sousa* e *Francisco Vítor Macêdo Pereira* convidam as/os leitoras/es a descobrir um pouco sobre o fenômeno inter-religioso que acontece em uma das cidades cearenses mais conhecidas por suas práticas e tradições católicas populares, Canindé, no sertão do estado. O texto apresenta de modo sistemático a diversidade do fenômeno religioso, a questão da dupla pertença entre o catolicismo e a umbanda, desconstruindo o estereótipo de que na região existem somente as tradicionais romarias de devoção a São Francisco das Chagas, e demonstrando ao/à leitor/a a presença pulsante das religiões de matrizes africanas no cotidiano do lugar e de suas celebrações.

Pensando o contexto da Guiné-Bissau, mais especificamente sobre o olhar científico e metodológico para a sua história e cultura, os pesquisadores *Jeraldino António Sambé* e *Ricardo Ossagô de Carvalho* colocam em discussão “a democracia em disputa no contexto identitário da Guiné-Bissau” no quinto capítulo desta obra. O texto tem como propósito lançar mão de um olhar metodológico interdisciplinar e qualitativo para o entendimento das complexidades culturais e sociais inerentes à Guiné-Bissau.

Encerrando o grupo de textos que discutem as matrizes sociais, culturais e religiosas, apresentamos o ensaio “A expressão de singularidade no bordado de Leonilson Dias”. Nesse sexto capítulo, as/os leitoras/es têm a oportunidade de conhecer sobre a importância de sua obra para a cultura do bordado nacional. Os pesquisadores *Francisco Evandro Lemos dos Santos* e *Ivan Maia de Mello* fazem uma contextualização histórica da produção das obras do artista José Leonilson Dias, assim como analisam

sua obra e como o bordado é utilizado como expressão tradicional e cultural.

A segunda parte deste e-book reuniu textos sobre as matrizes educacionais que emergem dos contextos interdisciplinares. O primeiro deles, ocupando o sétimo capítulo desta obra, escrito por *Tânia Maria de Góes e Mara Rita Duarte de Oliveira*, tem como objetivo refletir sobre a “formação de professores(as) na perspectiva de uma educação antirracista”. As autoras defendem que ainda há muito para se transformar quanto à formação docente, sendo necessárias medidas de prevenção e enfrentamento ao preconceito, a serem implementadas com maior eficiência e intensidade.

Alertando sobre a problematização e a precarização do trabalho da/o professor/a cearense, a pesquisadora *Ana Keully Pereira Bezerra* e o pesquisador *Roberto Kennedy Gomes Franco* buscaram, por meio da óptica marxista de apreensão e compreensão da realidade, fazer uma análise sobre “a precarização do trabalho docente na educação profissional (EEEP’s) de nível médio no Ceará (2016-2023)”. Ela e ele refletiram sobre as condições de trabalho que perpassam o fazer docente, implicando em necessárias práticas de resistência na educação do Ceará.

Pensando no cenário educacional com otimismo, o nono capítulo da obra tem como proposta apresentar para as/os leitoras/es uma proposta metodológica transversal e interdisciplinar de aprendizagem, que pode ser aplicada no currículo da educação básica; trata-se da metodologia *design thinking*. No texto, *Geórgia Maria Feitosa e Paiva* e *Margarida Vieira Rosa* discutem sobre a importância de implementação de metodologias mais ativas e contextualizadas para o ensino de leitura e escrita e, com isso, provocam as/os leitoras/es a repensar sobre as práticas metodológicas adotadas para o ensino e aprendizagem.

Considerando as limitações dos currículos escolares, as pesquisadoras *Maria Alda de Lavor Freire* e *Jeannette Filomeno Pouchain Ramos* anunciam, no décimo capítulo desta obra, uma reflexão pertinente e necessária sobre o currículo da educação infantil, trazendo questões importantes e atuais para a promoção do desenvolvimento da criança, seja na esfera cognitiva como também social, notadamente no que tocam os contextos nacional e cearense.

Alguns aspectos tratados no capítulo anterior servem de pontos de discussão para o décimo primeiro capítulo “Interdisciplinaridade e formação humana-integral: projetos na Escola Francisca Pinto dos Santos (Ocara-CE)”, escrito por *Antonio Leonardo Freitas Siqueira* e *Carlos Henrique Lopes Pinheiro*. Neste capítulo que encerra o nosso grupo de textos sobre as matrizes educacionais, os autores discutem sobre os desafios da educação no campo, e sobre a educação como um ato político humano e interdisciplinar.

A terceira e última parte deste E-book apresenta textos que discutem aspectos importantes dos estudos territoriais sob o viés da interdisciplinaridade. Para iniciar essas discussões, o texto “As mulheres do córrego dos lús e o ‘drama’: uma cultura de resistência do ser quilombola” escrito por *Wolfgans Amadeus Pongitori Soares* e *Edson Holanda Lima Barboza* evidencia o papel do drama para a comunidade quilombola, especialmente para a mulher enquanto protagonista de um território social, geográfico e simbólico.

O décimo terceiro capítulo também traz o olhar quilombola para o centro das discussões acadêmicas. Em “Bordados das mulheres quilombolas de Alto Alegre: interface etnomatemática para uma educação decolonial”, as autoras *Eliane Costa Santos*, *Francisca Marleide do Nascimento* e *Larissa Oliveira e Gabarra* narram sobre a luta pela valorização e propagação da tradição do bordado na comunidade quilombola de Alto Alegre, no município de Horizonte (CE): a ser reconhecido como potente ferramenta educacional para

o ensino de matemática e de outras disciplinas no contexto escolar quilombola.

A ocupação territorial urbana é o foco do décimo quarto capítulo desta obra. O texto de *Nathalia Alves de Oliveira* e *Carlos Henrique Lopes Pinheiro* discute sobre a importância da Unilab para as cidades do Maciço de Baturité e sobre como as/os estudantes, muitas/os delas/es migrantes e imigrantes diaspóricas/os, ocupam de forma criativa os espaços das cidades, interferindo de modo simbólico e cultural intenso no cotidiano do território onde se insere a Unilab.

Para o além-mar, os pesquisadores *António Gislailson Delfino da Silva* e *Eduardo Gomes Machado* anunciam um texto sobre a mobilidade internacional de estudantes oriundas/os de Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa (PALOP) e que frequentam o ensino superior em Portugal, tendo como foco as experiências sociais e acadêmicas de estudantes bissau-guineenses vinculadas/os ao ISCSIP, da Universidade de Lisboa, em Portugal. O texto busca compreender sobre os desafios enfrentados pelas/os guineenses no contexto socioterritorial da cidade europeia.

De volta ao Brasil, *Gabriel de Matos Correia* e *Roberto Kennedy Gomes Franco* encerram este e-book, com o capítulo “As peijas dos povos indígenas por educação de nível superior no estado do Ceará (1988-2023)”, texto importante para a compreensão das dificuldades e desafios vivenciados pelas/os estudantes indígenas no Ceará, que embora estejam asseguradas/os por uma política de cotas, ainda passam por preconceitos e instabilidades econômicas e sociais, as quais ameaçam não somente o ingresso como a permanência delas/es no Ensino Superior.

O E-book *Ensaio Interdisciplinares em Humanidades*, volume VI, compõe-se, assim, como uma obra que coleciona e articula diferentes olhares: todos contextualizados, ocupando lugares

de fala, muitas vezes invisibilizados, inclusive pela própria academia. Falar de bordados, arte, educação, territórios e religiões de matrizes africanas, tradições indígenas e quilombolas sob a perspectiva interdisciplinar e centrada nas experiências de suas/seus protagonistas, membras e membros dessas culturas é um presente para quem não conhece essas realidades de perto. Também para nós brasileiras/os, entrar em contato com estudos de Moçambique, Guiné-Bissau e outros países africanos é igualmente um privilégio: na medida em que temos a oportunidade de conhecer mais sobre algumas das diversas leituras e percepções africanas acerca da interdisciplinaridade. Esperamos que esta obra seja o início (ou um meio) para a desconstrução do olhar engessado e preconceituoso em Humanidades.

Francisco Vítor Macêdo Pereira

Geórgia Maria Feitosa e Paiva

Jeannette Filomeno Pouchain Ramos

PREFÁCIO

[RE]EXISTÊNCIA DOS QUILOMBOS E DOS/AS QUILOMBOLAS NA UNILAB- CEARÁ: LUTA DECOLONIAL E ANTIRRACISTA NO ENSINO SUPERIOR

*Ana Maria Eugenio da Silva*¹

*Francisco Vítor Macêdo Pereira*²

Oh, que caminho tão longo (bis)
Oh, que areia tão quente (bis)
Se não fosse São Gonçalo (bis)
Aqui não tinha essa gente (bis)
(SILVA, 2021, p. 130-132).

O presente texto abre a VI edição dos Ensaio Interdisciplinares em Humanidades, do Programa de Pós-graduação Interdisciplinar em Humanidades, da Universidade da Integração Internacional

- 1 Quilombola, militante e dançadeira de São Gonçalo no Quilombo do Sítio Veiga, Quixadá/CE. Bacharela em Serviço Social pela Universidade Estadual do Ceará (UECE). Mestra em Humanidades pela Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-brasileira (UNILAB/CE). Doutoranda em História Social pela Universidade Federal do Ceará (UFC). Email: anaeugenio.v@gmail.com. Instagram: [anaeugeniaoficial](#)
- 2 Professor de Filosofia do Instituto de Humanidades da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-brasileira. Email: vitor@unilab.edu.br

da Lusofonia Afro-Brasileira. Diante dessa responsabilidade, antes de apresentar as produções e os/as autores/as que compõem esse volume, decidi destacar um pouco da luta e da trajetória dos Quilombos e dos/as Quilombolas na UNILAB/CE.

Pretendo enegrecer algumas reflexões sobre o acesso e a permanência dos Quilombos e dos/as Quilombolas no ensino superior, com base nas vivências que nos são proporcionadas em nossa instituição. É sobre este chão que os Quilombos e os/as Quilombolas postulam [re]existir, impulsionando a vida e a luta decolonial e antirracista.

Esse prefácio é aberto com um pedacinho da cantoria da Dança de São Gonçalo, patrimônio do território quilombola do Sítio Veiga, no sertão de Quixadá, Ceará, do qual faço parte e onde também sou dançadeira, exercendo nesta Dança a função de guia. A caminhada dos/as Quilombolas rumo à universidade tem sido longa e árdua, tal como aponta a música acima.

Meu próprio trajeto rumo à universidade aconteceu definitivamente apenas em meados de 2012, quando finalmente tive a oportunidade de ingressar no ensino superior, no curso de Serviço Social da Universidade Estadual do Ceará (UECE), através do PRONERA³. A indicação do meu nome se deu por meio da Comissão da Pastoral da Terra (CPT).

Os cursos foram acessados por diversos movimentos sociais do Nordeste, mas eu fui a primeira Quilombola do Ceará a ingressar, e também a primeira a cursar Serviço Social naquela instituição. Assumi, depois disso, uma responsabilidade enorme perante o meu povo e os movimentos sociais dos quais faço parte, tendo de ten-

3 Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária, que é uma política pública do governo federal que tem por objetivo promover ações educativas nas áreas de Reforma Agrária, especificamente a partir de cursos voltados para a realidade do meio rural. Trata-se de uma parceria mediada por gestão participativa, compartilhada entre as organizações dos movimentos sociais e as instituições de ensino.

cionar os debates e as ações de combate à ausência dos Quilombos e dos/as Quilombolas nas políticas públicas e no ensino superior.

Passados pouco mais de dez anos, essa luta é agora vivenciada por mais alguns/algumas de nós, companheiros/as de Quilombo, nos espaços acadêmicos. No entanto, ainda somos poucos/as, muito poucos/as, pouquíssimos/as. A respeito da ausência dos/as Quilombolas no espaço acadêmico, nos escreve Gilvânia Maria da Silva:

Com tristeza registrei ser a única pessoa quilombola inserida em um curso superior naquele coletivo que se reunia. Entendi que a minha responsabilidade como professora era muito maior, e que não era simplesmente a de aprender a ler este mundo que a escola não tinha me dado, não tinha me oferecido, mas era a de contribuir para que os Quilombos do Brasil pudessem ler a sua própria História, uma História negada e silenciada (SILVA, 2021, p. 69-70).

De fato, a árdua caminhada dos Quilombos e dos/as Quilombolas à universidade vem de longe, e continua tendo de ser diuturnamente galgada com muito esforço: para a efetivação da garantia ao acesso e à permanência em espaços de vida, luta e resistência, na busca do que lhes propicie ler e escrever a sua própria História.

Até meados de 2017, havia somente um estudante Quilombola na universidade de referenciais *afro perspectivados* (UNILAB/CE), Antonio Jeovane da Silva Ferreira, oriundo do Quilombo de Alto Alegre, no município de Horizonte/CE. Seu ingresso no curso de Antropologia se deu por meio do concorridíssimo e universal Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM).

Daquele momento em diante, no entanto, a universidade não seria mais a mesma. Intensos debates sobre a ausência dos Quilombos e dos/as Quilombolas foram ali cada vez mais travados e disseminados: a coragem deste Quilombola levava os nossos questionamentos a todos os espaços e instâncias da UNILAB, pugnando para que ela cumprisse o seu papel de reparação histórica e social com as nossas populações.

Temos a consciência de que a nossa presença nos espaços acadêmicos e científicos não é aceita por parte do público que compõe a nossa universidade, seja na qualidade de discentes, docentes, técnicos e gestores. Ressalto, por outro lado, que há pessoas que abraçam a nossa causa, e que se somam conosco na luta pela garantia de alcançarmos e permanecermos no ensino superior, autonomamente à frente das militâncias e das lutas pelos nossos direitos sociais, como também no protagonismo de nossa produção histórica e científico-intelectual.

Foi em meio à nossa caminhada de luta que nasceu para a UNILAB o Edital Específico de Indígenas e Quilombolas⁴: lançado no 10º Encontro Estadual das Comunidades Quilombolas do Ceará, realizado no ano de 2017, no território do Quilombo Sítio Veiga, em Quixadá/CE. Na ocasião, participaram as seguintes pessoas da UNILAB/CE: os discentes Jeovane Ferreira e Samora Caetano e as/os docentes Eliane Costa Santos, Jaqueline da Silva Costa e Ivan Costa Lima.

Destaco que a mobilização destes/as discentes, docentes e do movimento Quilombola foi de suma importância para a construção/implementação/acompanhamento deste pioneiro edital. Ressalto também que as professoras doutoras pretas Eliane Costa Santos e Jaqueline Costa estavam na construção coletiva

4 Ver mais: SILVA, Ana Maria Eugenio da. As Quilombolas do Sítio Veiga e a Dança de São Gonçalo em Quixadá/CE. (p.100-101). Redenção/CE, 2021.

das Propostas de Programas de Ações Afirmativas⁵ da Instituição, à época encaminhadas ao CONSUNI⁶.

Cabe destacar que todo processo político-educacional é fruto de lutas ancestrais, historicamente travadas pela população negra, desprovida do reconhecimento subjetivo de seus direitos sociais e mesmo de sua humanidade perante o racismo estruturalmente vigente e operante em nossa sociedade. Essa negação de direitos e o silenciamento quanto à sua autodeterminação exigiu dos povos Quilombolas a sua organização em mobilização pela garantia do reconhecimento de sua cidadania, como aponta Petrônio Domingues:

(...) ser cidadão significava ter direitos iguais – e não ser vista como inferior. Porém, diante da inclusão marginal e das práticas de discriminação racial e tratamento diferenciado em relação à população branca, a cidadania plena continuava sendo um sonho. Para transformá-lo em realidade, um grupo das “pessoas de cor”, logo percebeu que era necessário unir-se e lutar coletivamente, por meio de reivindicações e projetos pela conquista de respeito, reconhecimento, dignidade, empoderamento, participação política, emprego e educação. Dessas bandeiras de luta, uma das prioritárias foi a da de-

5 Propostas apresentadas pelo Grupo de Trabalho responsável pela elaboração das diretrizes legais para o Programa de Ações Afirmativas na UNILAB, instituído pela Portaria nº 438, de 19 de outubro de 2020, e prorrogado por meio da Portaria nº 531, de 28 de dezembro de 2020, tomando como base a missão e os objetivos da UNILAB, bem como os objetivos para os quais foi publicada a referida portaria, apresentando o Relatório elaborado ao final do período de vigência do GT (p.06).

6 Conselho Universitário/UNILAB aprova a instituição e a regulamentação do Programa de Ações Afirmativas na referida instituição. Segundo o Art. 1º, do Capítulo 1 da Disposição preliminar, o Programa de Ações Afirmativas da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (Unilab) assegura as políticas de Ações Afirmativas para o ensino, a extensão e a pesquisa, com a finalidade de promover o ingresso e a permanência de indígenas, negros, quilombolas, ciganos, povos de comunidades tradicionais, refugiados, pessoas com deficiência, pessoas com identidade trans, pessoas em situação de privação de liberdade ou egressas de medidas protetivas socioeducativas. Ver mais na Resolução Consuni/Unilab nº 40, de 20 de agosto de 2021.

fesa da educação. Afinal, o analfabetismo era um dos principais problemas que assolavam a “raça negra” (DOMINGUES, 2008, p. 330, grifos do original).

Seguindo na mesma linha de raciocínio, Nilma Lino Gomes, em seu livro intitulado “O Movimento Negro educador: Saberes construídos nas lutas por emancipação” (2017), versa sobre a grande contribuição dada pela população negra no avanço das políticas públicas educacionais e na luta pela garantia e efetivação de direitos sociais no Brasil:

Uma coisa é certa: se não fosse a luta do Movimento Negro, nas suas mais diversas formas de expressão e de organização – com todas as tensões, os desafios e os limites –, muito do que o Brasil sabe atualmente sobre a questão racial e africana não teria acontecido. E muito do que hoje se produz sobre a temática racial e africana, em uma perspectiva crítica e emancipatória, não teria sido construído. E nem as políticas educacionais e de promoção da igualdade racial teriam sido construídas e implementadas (GOMES, 2017, p. 18).

Desse modo, as histórias que produzimos só se tornam possíveis devido aos séculos de luta e resistência do povo negro: que não se deixou vencer pelo não-lugar imposto pelo colonizador, resistindo a tudo o que passa em branco a (des)respeito de nossa História, e que permanece como branca contingência ainda dominante em todos os espaços (de opressões e privilégios) de nossa sociedade.

Escrevo, portanto, este prefácio pela necessidade política de enfatizar que produções-tais como estes Ensaios Interdisciplinares em Humanidades–devem necessariamente prio-

rizar a recontagem de nossa História (negada e silenciada durante séculos). Compartilho aqui, além deste texto, o entendimento e a posição de que escritas enegrecidas, antirracistas e Quilombolas têm de ser elaboradas em todas as propostas de financiamento e de produção do conhecimento nesta universidade que se autodenomina “Afro-Brasileira”.

Em consonância com os conhecimentos adquiridos no Quilombo e no fortalecimento da Ancestralidade do Quilombo, redimensionada na universidade e vice-versa⁷, hoje eu entendo que as posições na produção acadêmica devem ser necessariamente racializadas, que a isenção e a neutralidade são instrumentos e assinaturas de perpetuação do racismo antinegro, de negação da História do Brasil Quilombola e de infligência de violências reiteradas sob a conta de “universalismos” e de “objetivações” que escamoteiam brancos privilégios.

Foi o espírito desse entendimento que me possibilitou, neste Programa de Pós-graduação Interdisciplinar em Humanidades, produzir a dissertação de Mestrado com o tema: As Quilombolas do Sítio Veiga e a Dança de São Gonçalo em Quixadá/CE.

Sinto, porém, que ainda estamos muito distantes da condição de que esse Espírito da Ancestralidade Quilombola e da luta antirracista venha, com ânimo, se estabelecer e habitar no meio de nós. A UNILAB ainda não é uma morada da Ancestralidade africana e afro-brasileira, está por se fazer, até agora, como a casa do assentamento das africanidades, cuja vocação arrogou ao seu nome

7 Enfrentamento e superação do câncer de mama: narrativa autobiográfica de uma mulher negra quilombola, Fortaleza-CE, 2018.

Notas sobre pandemia e saúde quilombola: experiências a partir do Ceará, disponível em: <https://www.revistas.usp.br/cadernosdecampo/article/view/170436/163359>. Acesso em 09 de ago. de 2022.

As quilombolas do Sítio Veiga e a dança de São Gonçalo em Quixadá /CE, disponível em: <https://repositorio.unilab.edu.br/jspui/bitstream/123456789/2434/1/ANA%20MARIA%20EUG%C3%80NIO%20DA%20SILVA%20Disserta%C3%A7%C3%A3o.pdf>. Acesso em 09 de ago. de 2022.

e apropriou (indebitamente) aos anúncios de seu projeto. A ideia a respeito disso ainda revoa a meio termo do Atlântico, sem ter se firmado com convicção sobre as nossas cabeças e os nossos corações, seguindo incompreendida àqueles/as que ora decidem os destinos de nossa universidade.

A prova disso é que o edital citado acima foi cancelado⁸, e até os dias atuais não foi possível consolidar uma política de ação afirmativa, que leve em consideração a nossa especificidade Quilombola, como salvaguarda da Convenção nº 169, da Organização Internacional do Trabalho (OIT)⁹.

Para nós, o Quilombo é útero-mãe, que gera, acolhe, protege e alimenta (através das forças ancestrais) o corpo físico-espiritual dos povos pretos e Quilombolas. No útero-mãe, que defino como Quilombo, nos sentimos então acolhidos/as, protegidos/as, aprendemos e ensinamos, acolhemos e somos acolhidos/as. É neste espaço fecundo que nossos saberes germinam e são transmitidos através do cordão umbilical, que são nossos/as Ancestrais, e por ele somos nutridos/as de conhecimentos, experiências e fazeres.

É nesse sentido, de uma universidade que nos acolha, que alimente as nossas cabeças crespas e os nossos corpos pretos, que, junto à nossa Ancestralidade, reconheça a nossa História e fale de nós para nós (não propagando, em nossos desafios e potencialidades atuais, *mais nada sobre nós sem nós*), que lutamos pelo Aquilombamento concreto da UNILAB: a fim de que as suas realizações de ensino, pesquisa e extensão, bem como as suas pro-

8 O edital específico para indígenas e quilombolas, de número 33/2017, nasce em 22 de dezembro de 2017, no curso de Pedagogia, com seis vagas para remanescentes de Quilombos e cinco para indígenas na Unilab/CE, sendo estendido para o campus dos Malês/BA a partir do segundo edital. O último edital ocorreu em 2019.2, com o ingresso de 57 quilombolas no total.

9 A Convenção de nº 169 tem como principal objetivo definir, reconhecer e proteger os povos indígenas e “tribais”. Desse modo, a consulta livre e prévia sobre tudo o que lhes diz respeito precisa ser realizada. Assim sendo, a proteção dos Quilombos e dos/as Quilombolas é de suma importância para a manutenção de seus modos e comportamentos de vida em seus respectivos territórios.

duções científico-intelectuais e artístico-culturais, se enegreçam crescentemente.

Segundo a Quilombola e historiadora Beatriz Nascimento (1989 *apud* RATTIS, 2006, p. 69): “Quilombo é infinito, espaço de história, pois nele tem história, é história”. Desse modo, os Quilombos fazem-se como fontes vivas de conhecimentos históricos e ancestrais, que alimentam e educam os nossos povos, as nossas mentes e os nossos corpos por meio da tradição, da partilha e da coletividade.

É nesse chão-território e útero tão sagrado que—mais uma vez—nos nutrimos de saberes, fazeres, tradições, memórias, costumes e crenças. Queremos, portanto, na UNILAB um espaço de comunhão com o nosso chão, de contação, (re)existência, alimentação, iniciação e construção de nossa própria História.

Atualmente, temos em nossa universidade estudantes de 11 territórios Quilombolas, sendo eles: Córrego dos Iús/Acaraú; Sítio Veiga/Quixadá; Cumbe/Aracati; Batoque/Pacujá; Lagoa dos Crioulos/Salitre; Serra do Evaristo/Baturité; Três Irmãos/Croatá; Nazaré/Itapipoca; Serra da Rajada/Caucaia; Capuã/Caucaia; Alto Alegre/ Horizonte; nos diversos cursos de graduação como: agronomia, história, antropologia, sociologia, pedagogia, enfermagem, humanidades, administração pública, ciências biológicas, letras português, farmácia e também no Mestrado Interdisciplinar em Humanidades.

A presença desses/as Quilombolas só foi possível devido ao Edital Específico para Indígenas e Quilombolas, que teve início em nossa instituição no ano de 2017, mas que foi interrompido em 2019. Segundo a Comissão dos/as Estudantes Quilombolas da UNILAB-CE (CEKUCE, 2022), o aumento do número de discentes matriculados/as foi significativo, pois houve um salto de 01 para 57 estudantes, pertencentes a 11 territórios quilombolas cearenses.

Porém, após três anos sem o edital, apenas 12 estudantes ingressaram na universidade através do ENEM.

Com o cancelamento do edital, as portas da universidade se fecharam novamente para os Quilombos e os/as Quilombolas, sendo cada vez mais difícil escalar os seus muros para romper com o latifúndio do saber. Ingressar na universidade passou a ser novamente um artigo de luxo, como outrora.

Cabe destacar que, segundo a Comissão Estadual dos/as Quilombolas Rurais do Ceará e o Mapeamento das Comunidades do Ceará, realizado em 2019, há no estado 87 territórios Quilombolas, em 44 municípios, nas regiões das serras, dos sertões, do maciço, do litoral e da área metropolitana de Fortaleza. Sabe-se, contudo, que o número de Quilombos cearenses é muito maior.

O Censo de 2022, realizado pelo IBGE, irá incluir os povos quilombolas como grupos étnicos pela primeira vez na história. Trata-se de uma importante conquista, a fim de contabilizar/visionar/tencionar políticas públicas que, na verdade, são mais do que inadiáveis.

Vejam que, na pós-graduação, eu fui a primeira Quilombola de todo o estado do Ceará a furar a bolha do racismo acadêmico-institucional. Essa façanha só foi possível devido ao Edital Específico, sem o qual eu não teria tido a oportunidade de ingressar no Mestrado Interdisciplinar em Humanidades da UNILAB.

É sobre isso que pretendemos levantar, sem cansar, a nossa voz, negritando a importância dos Quilombos e dos/as Quilombolas na universidade: como política imprescindível para que o nosso país se torne efetivamente um país para o seu povo. Em meio à consecução desse desafio, a UNILAB tem se mostrado como uma encruzilhada, que anuncia possibilidades, mas cujas linhas cheias e enegrecidas ainda não se desenham senão como o anúncio de intenções, de promessas muitas vezes empilhadas nos discurs-

sos utilitários de racistas: que enlevam progressivamente a causa racial, mas que-na prática-sequer problematizam os privilégios de sua branquitude, ou a brancura do mundo acadêmico, de suas regras, valores e convenções.

Hoje, o meu pertencimento étnico-quilombola vem sendo cada vez mais fortalecido, em conexão entre o Quilombo e a universidade, e esse elo não pode ser enfraquecido. Sinto, diante disso, que realizações como as que ora compõem este E-book reforçam o meu sentimento e o entendimento a respeito da necessidade de marcarmos os lugares a partir dos quais estabelecemos as nossas produções, (re)lemos e (re)escrevemos a nossa História.

As reflexões e os debates trazidos nestes ensaios devem ser percebidos como frutos-sementes de (des)caminhos e caminhadas que se (inter)cruzam na UNILAB. Os textos aqui reunidos correspondem a decisões e posições ante a necessidade de enfrentamento e combate às injustiças sociais e étnico-raciais. Desse modo, sugere-se-mais a cargo de quem se dispuser a lê-los-a tarefa de indagar e avaliar *quanto e como* as suas assinaturas assumem aqui (ou não) devires e compromissos enegrecidos e antirracistas, quais fecundam os nossos sonhos e quais rebentam mais contingências históricas ao nosso enfrentamento.

A multirreferencialidade talvez seja aqui a chave ou a resposta à constatação da complexidade das inúmeras visões e abordagens de realidades (e práticas sociais distintas) discutidas nestes ensaios. Num segundo tempo, o esforço dessa obra, como síntese em torno das *humanidades* e da *interdisciplinaridade*, se dá na conta da diferenciação, de um modo mais rigoroso, dessa mesma complexidade; questionando, em meio à diversidade e à pluralidade, o compromisso das diferentes práticas e discursos com o combate ao racismo, em favor da vida e da humanidade das/os pretas/os e de sua luta Quilombola.

Na compleição multirreferencial desse sentido, este E-Book versa *diferentes matrizes políticas, sociais, religiosas, educacionais e territoriais*. Quanto ao teor dessas diferenças, não pretendo com este prefácio—um abre-alas festivo à comemoração da leitura do E-book, como se fosse figurino ao desfile de mais um elogioso *produto acadêmico*. Apresento estes escritos como Dançadeira de São Gonçalo, pulando o que insiste em *querer nos dar rasteira*, equilibrando as minhas forças em meio às muitas referências, incorporando e ritmando a Ancestralidade da Kalunga que singrou o Atlântico, cujos pés—que ainda sangram—seguem me exigindo as seguintes reflexões:

Em quais corpos se inscrevem as dores e as memórias da História entre a África e o Brasil? De quem é o sangue que lava o chão aos nossos passos? Qual a cor de nossa consciência, de nossos braços, de nossa plantação e de nossos sonhos, que agora pugnam pela presença e o reconhecimento na universidade?

Tampouco escrevo um libelo, ou uma acusação, mas já é mais que chegada a hora da UNILAB parar de compor notas à sinfonia que, de maneira injusta, segue ninando o sono da casa grande, e tratar de ampliar e aprimorar o leque dos conhecimentos e produções afrorreferenciadas; ofertando, por exemplo, um curso de doutorado com linhas de pesquisa e produção a respeito das relações África-Brasil e das políticas de promoção da igualdade étnico-racial e combate ao racismo.

Desse modo, se poderá proporcionar que mais estudantes, de diversos espaços periféricos, negros e Quilombolas, venham fortalecer e ser fortalecidos/as com as diversas formas e experiências de ensino e aprendizado que a nossa instituição tem a oferecer.

Em síntese, a descida dos Quilombos e dos/as Quilombolas para a universidade tem sido de suma importância para fortalecer a luta na defesa dos direitos sociais por saúde, território, educação

escolar Quilombola e por acesso e permanência das pessoas pretas e periféricas no ensino superior.

Destaco ainda, para as políticas públicas pautadas no bem viver de nossas populações, a necessidade de se potencializar cada vez mais as produções acadêmicas, científicas e intelectuais realizadas pelos/as estudantes Quilombolas: acerca de suas vivências, histórias, memórias, comunidades e saberes, dentro e fora da universidade.

Espaços como os que nos são abertos por estes *Ensaio Interdisciplinares em Humanidades* são, para nós, muito importantes. Precisamos, queremos e vamos lutar por mais disso. Pretendemos, enfim, contar e recontar a nossa História com as nossas próprias vozes, rostos, memórias, palavras e caminhos.

Queremos e vamos construir pontes, tendo como base a garantia dos nossos direitos humanos, do reconhecimento de nossos saberes e identidades, da nossa Humanidade, que nos foi e que ainda nos é historicamente negada pelos discursos universalistas e desracializados da academia.

Por fim, *mas não menos*, descolonizar é preciso, é urgente e é necessário. Fechar as feridas que ainda se encontram abertas é, no entanto, algo ainda distante de ser alcançado.

Atualmente, estamos lutando para a efetivação das políticas de ações afirmativas específicas na UNILAB, tanto na graduação quanto na pós-graduação. A encruzilhada ensina que precisamos respeitar e visualizar outros caminhos, sobretudo os caminhos que nos fortalecem, mas que é igualmente necessário desconfiar do que nos é oferecido por aqueles/as que não reverenciam ou mesmo ignoram a nossa Ancestralidade.

A Re(existência) dos Quilombos e dos/as Quilombolas na UNILAB-Ceará e a luta decolonial no ensino superior devem

ser uma bandeira de toda a sociedade. A luta é para que a universidade seja um Quilombo novo, um novo Quilombo que leve em consideração nossos saberes/fazer, um Quilombo-acadêmico¹⁰: que contemple vivamente em suas componentes, em suas linhas de pesquisa, em suas ações extensionistas e didático-curriculares o que nós somos, a nossa Ancestralidade, de onde viemos, o nosso chão e qual é a nossa proposição na História.

Seguimos sem Conclusão, sem ponto final, porque o trabalho de resgate e ressignificação de nossa História não se encerra aqui, ficando aberto para as demais pessoas que queiram contribuir com uma sociedade mais justa, antirracista, efetiva e materialmente descolonizada, mais solidária e igualitária. Só por isso lutamos. Lutemos, pois só a luta muda a vida...

Referências

DOMINGUES, Petrônio. Um “TEMPLO DE LUZ”: Frente Negra Brasileira (1931-1937) e a questão da educação. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 13, n. 39, p. 517-534, 2008.

GOMES, Nilma Lino. **O Movimento Negro educador: saberes construídos nas lutas por emancipação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

CEARÁ. **Mapeamento das Comunidades Quilombolas do Ceará**. Fortaleza: Governo do Estado do Ceará/Agropolos/CEQUIRCE/CONAQ, 2019.

RATTS, Alex. **Eu sou atlântica** – sobre a trajetória de vida de Beatriz Nascimento. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 2006.

SILVA, Ana Maria Eugenio da. **As quilombolas do Sítio Veiga e a dança de São Gonçalo em Quixadá/CE**. 2021. 159 f. Dissertação (Mestrado Interdisciplinar em Humanidades) – Instituto de Humanidades (IH), Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira. Redenção, 2021.

¹⁰ Fala da Professora Dra. Eliane Costa Santos, durante a apresentação do TCC intitulado: “Interface entre a etnomatemática quilombista e a cultura das bordadeiras do Quilombo de Alto Alegre: Contributo decolonial para o currículo escolar”, da discente quilombola Marleide do Nascimento, em 08 de agosto de 2022, na UNILAB/Ceará.

SILVA, Ana Maria Eugenio da. **Enfrentamento e superação do câncer de mama:** narrativa autobiográfica de uma mulher negra quilombola. 2018. 56f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Serviço Social) – Programa de Graduação em Serviço Social, Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2018.

SILVA, Ana Maria Eugenio da. *et al.* Notas sobre pandemia e saúde quilombola. **Cadernos de Campo**, São Paulo, v. 29, sup., p.235 – 243, 2020.

SILVA, Gilvânia Maria de; SILVA, Romero de Almeida Silva; DEALDINA, Selma dos Santos; ROCHA, Vanessa Gonçalves da. **Educação quilombola:** territorialidades, saberes e as lutas por direitos. São Paulo: Jandaíra, 2021.

Parte 1

matrizes sociais e
religiosas



<https://doi.org/10.29327/5140465.1-1>

A FORMAÇÃO DO ESTADO MODERNO OCIDENTAL E AS POLÍTICAS SOCIAIS

*Cibelle Regina Barbosa da Silva*¹

*Arilson dos Santos Gomes*²

Considerações Iniciais

O objetivo deste ensaio é realizar um estudo sobre a formação do Estado Moderno e a inserção das Políticas Sociais na perspectiva dos países ocidentais. Busca-se assim interpretar, à luz da história e das legislações, quais as influências da Era Moderna e de seus pressupostos para a efetivação das políticas sociais.

Analisamos os primórdios das Políticas Sociais na perspectiva eurocêntrica, perpassando pela criação do Estado Moderno e das sociedades capitalistas, além da Modernidade Liberal e de suas políticas sociais.

Ressalta-se que considerar a formação do Estado Moderno não significa afirmá-lo como única concepção de organização social soberana em territórios independentes. Como exemplo, podemos elencar a criação de Estados na África, entre estes o Império

1 Graduada em Serviço Social pela Universidade Estadual do Ceará (UECE). Mestranda Interdisciplinar em Humanidades. Email: cibeller@yahoo.com.br

2 Docente permanente do Mestrado Interdisciplinar em Humanidades. Email: arilsondsg@unilab.edu.br

Songai, situado no Mali: “O Império Songai foi original quanto à organização política. A forte estruturação do poder, a centralização sistemática e o absolutismo real atribuíram uma coloração moderna à monarquia de Gao” (DJEBRIL, 2010, p. 218). Contudo, a ideia é analisar a concepção de Estado que tem como marco os acontecimentos políticos e ideológicos surgidos na Europa, e que se tornaram hegemônicos em outros continentes pela ótica colonial.

Observa-se que a Europa passou por inúmeras transformações desde a era de transição do feudalismo à modernidade. Houve a chamada Era das Revoluções, caracterizada pela “transformação do mundo entre 1789 e 1848, a que denominamos de “dupla revolução”: a Revolução Francesa e a revolução industrial (inglesa) contemporânea” (HOBSBAWN, 2009, p. 09), assim como a situação vivenciada pelos proletários no século XX, em busca incessante por melhores condições de vida e dignidade, reivindicada na luta por uma jornada de menos horas diárias, por direitos e garantias em caso de doenças, acidentes e velhice.

Neste viés, com o olhar sobre os direitos garantidos e pactuados pela historiografia ocidental, analisou-se a consolidação ou não das políticas sociais no contexto europeu. Para isso, dividiu-se este trabalho em três momentos: no primeiro, demonstrar-se-á a criação do Estado Moderno, do sistema capitalista e das políticas sociais. No segundo, expor-se-á como ocorreu a constituição da modernidade liberal, do imperialismo e das políticas sociais. Por fim, será destacada a contemporaneidade no século XX, em meio às crises e aos reflexos dessa conjuntura para o continente americano, a partir do neoliberalismo e do advento da contestação das políticas sociais.

Criação do Estado Moderno, Sistema Capitalista e Políticas Sociais.

Diante da complexidade das Políticas Sociais, entende-se que o surgimento do Estado Moderno fez germinar e fortalecer

as questões sociais na Europa, sobretudo com o crescimento do capitalismo concorrencial e monopolista. Esse período histórico consolidou a ruptura da Idade Média e a expansão das guerras de conquistas, realizadas pelas potências mundiais da época, tais como: Portugal, França, Inglaterra e Espanha.

Ressalta-se que a era colonialista europeia de invasões fez surgir nos países invadidos situações de desigualdade reproduzidas até a contemporaneidade: “A primeira era da colonização europeia, entre 1500 e 1560, corresponde a uma lógica que hoje é reconhecida como bélica e extrativista, baseada numa dominação militar violenta e no deslocamento forçado, dominação e extermínio de populações, com consequências até a atualidade” (PIKETTY, 2020, p. 75).

Não noutro sentido, segundo Mbembe, “a universalização da condição negra é simultânea com a instauração das práticas imperiais inéditas, que devem tanto à lógica escravagista de captura e predação quanto às lógicas coloniais de ocupação e exploração” (MBEMBE, 2014, p. 16).

Em contraponto, em territórios europeus, as políticas sociais nas sociedades pré-capitalistas, antes da definição do estado moderno, visavam manter a ordem social e a punição contra a vagabundagem³.

Após isso, com a ascensão da burguesia como classe principal, ocorre o fortalecimento do processo do trabalho assalariado, forma

3 Segundo Marx, em ‘O Capital (2013), o surgimento, em toda a Europa ocidental, no final do século XV e ao longo do século XVI, de uma legislação sanguinária contra a vagabundagem foi responsável por verdadeiros horrores. Os pais da atual classe trabalhadora foram inicialmente castigados por sua metamorfose, que lhes fora imposta, em vagabundos e paupers. Em caso de uma segunda prisão por vagabundagem, o indivíduo deveria ser novamente açoitado e ter a metade da orelha cortada; na terceira reincidência, porém, o réu deveria ser executado como grave criminoso e inimigo da comunidade. Faleiros explica que contra os que não foram incorporados ao mercado de trabalho, temporário ou permanentemente, se fez toda uma legislação repressiva. Assim, os considerados vagabundos e mendigos eram açoitados ou, em caso de reincidência, eram marcados a ferro ou condenados à morte (FALEIROS, 2012, p. 12).

em que o trabalhador necessita vender sua força de trabalho para poder sobreviver, diferentemente da era feudal, como bem exemplificam os pensamentos de Marx: “o trabalhador passa a dispor somente de sua pessoa depois que deixa de estar vinculado à gleba. Torna-se livre vendedor de força de trabalho [...], essa sua expropriação está nos anais da humanidade com traços de sangue e fogo” (MARX, 2013, p. 347).

A burguesia, entre os séculos XV e XVI, já se faz bastante conhecida na Europa, e nos séculos seguintes se espalhou fortemente pelo continente. A sua ascensão fortaleceu a comercialização da terra e a promoção da chamada força de trabalho livre (MALVEZZI, 2015, p. 18).

Como consequência disso, a queda da nobreza fortalece o imperialismo, haja vista que a burguesia em ascensão procura novos meios de fortalecer o comércio e a aquisição de matérias primas, além de incentivar o mercado consumidor de produtos manufaturados.

Para Martinelli (2011, p. 38), as diferenças entre as classes sociais se acentuaram e o capitalismo, em sua fase inicial, introduzira significativas mudanças estruturais, relacionais e processuais na sociedade da época. Os homens e as mulheres do campo foram impulsionados para as cidades e para o trabalho assalariado, devido à impossibilidade de permanecer nos grandes latifúndios e de usar a terra para subsistência (MANTINELLI, 2011, p. 38).

Apesar disso, o sistema capitalista não tem um surgimento exato, pode-se situá-lo, contudo, a partir da expropriação de camponeses de suas terras, a fim de transformá-las em pastagens de ovelhas, na Inglaterra, em meados do fim do século XV e início do século XVI. Isso propiciou o surgimento do trabalhador livre, característica da pré-história do capitalismo (SANTOS, 2012, p. 135).

Existiram relações intrínsecas entre a ascensão do capitalismo, a escravidão africana e a colonização da América: o acúmulo exacerbado de riquezas, os saques das colônias, com o intuito de suprir as necessidades de matérias prima, além dos ideais racistas do sistema mercantil, como nos fala Mbembe:

O próprio princípio de raça foi instaurado pelo signo do capital, e é precisamente este ponto que distingue o tráfico negreiro e suas instituições das formas autóctones de servidão. Com efeito, entre os séculos XVI e XIX, o horizonte espacial da Europa se alargou consideravelmente. O Atlântico foi se tornando o epicentro de uma nova concatenação de mundos, o lugar de onde emergiu uma nova consciência planetária a partir da escravização (MBEMBE, 2016, p. 33).

De tal forma, o acúmulo de riquezas da época mercantil desaguou na Era Inicial da Revolução Industrial e dos meios de produção capitalista, entre os séculos XV e XVI. “A descoberta da América, o extermínio, a escravização e o soterramento dos nativos permitiram a conquista e o saqueio das Índias Orientais, além da transformação da África numa reserva para a caça de peles-negras, que caracterizam a aurora da era da produção capitalista” (MARX, 2016, p. 533).

Seguindo o processo histórico, aconteceu em 1601 o reconhecimento oficial do pauperismo e a primeira legislação considerada como gênese das políticas sociais, chamada *Poor Law*: Lei dos Pobres, promulgada pela Rainha Elizabeth I (1533-1603) da Inglaterra e revisitada na segunda Lei dos Pobres, em 1834. Segundo Bering e Boschetti, “associadas ao trabalho forçado, essas ações garantiam auxílios mínimos (como alimentação) aos pobres

reclusos nas *workhouses* [...], mas os pobres ‘selecionados’ eram obrigados a realizar uma atividade laboral para justificar a assistência recebida” (POLANYI, 2000 *apud* BOCHETTI; BERING, 2016, p. 47, grifos do original).

Esses fatos serviram como protoformas das políticas sociais iniciadas no Estado capitalista, sendo fortalecidas as ideias das correlações entre capital *versus* trabalho e, sobretudo, o caráter punitivo dos trabalhadores que não conseguiam vender sua mão de obra: devido às questões de necessidade e/ou impossibilidades físicas, mentais e psíquicas, sendo perpetrada durante séculos a perspectiva punitiva–e não cidadã–das políticas sociais no âmbito da sociedade capitalista. Todas essas situações acentuaram as expressões das desigualdades e segregações sociais.

Na Inglaterra, a influência da Revolução Gloriosa, ou Revolução Inglesa, ocorrida no século XVII, deu origem à entrada do pensamento liberal no país, inaugurando o fim da monarquia absolutista, o início da monarquia constitucional e o fechamento do parlamento inglês. Nesse cenário, foi conduzido ao poder Guilherme III, o máximo extrator de mais-valia, tanto de proprietários fundiários como de capitalistas. Era então inaugurado, em escala colossal, o roubo de domínios estatais que, até então, era realizado apenas em proporções modestas (MARX, 2013, p. 519).

No século XVIII, “A Revolução Francesa não foi feita ou liderada por um partido ou movimento organizado; no sentido moderno, o seu grupo representante era a “burguesia”; suas ideias eram as do liberalismo clássico, conforme formuladas pelos “filósofos” e “economistas”, e difundidas pela maçonaria e associações informais” (HOBSBAWM, 2009, p. 66, grifos do original). Todo esse processo histórico, no arcabouço dos países ocidentais, reverberou na difusão do pensamento liberal e no enfraquecimento das políticas sociais, as quais já eram incipientes à época.

Modernidade Liberal, Imperialismo e Políticas Sociais

O Estado se torna liberal, sobretudo, com a intervenção das ideias de vários filósofos do século das luzes, como John Locke, segundo quem, “o verdadeiro estado do homem não é o estado civil, mas o natural, ou seja, o estado de natureza no qual os homens são livres e iguais, além de permitir a mais ampla explicitação da liberdade e da igualdade naturais” (LOCKE *apud* BOBBIO, 2004, p. 18).

A Modernidade Liberal deu, na verdade, continuidade ao caráter punitivo das Políticas Sociais ocidentais, exacerbando a efetivação do Estado Mínimo e a percepção da naturalização da miséria: ideias centrais do liberalismo econômico em voga desde então.

Mesmo as Políticas Sociais do período do *Welfare State*⁴, nos chamados anos de ouro do final do século XIX, mantiveram seu caráter opressor e punitivo, não fundamentado na cidadania e na superação das vulnerabilidades. Todavia, com a Era das Revoluções, termo usado por Hobsbawm (2009) para delimitar as transformações políticas dessa época, surgiu uma espécie de sentimento, um consenso a respeito da noção geral dos direitos da pessoa humana.

A respeito disso que se convencionou chamar de a *era dos direitos*, nos diz Norberto Bobbio:

Buscando identificar um evento que pudesse ser considerado como um “sinal” da disposição do homem a progredir indicou-se o entusiasmo que despertara

4 Segundo Bobbio, o Estado do bem-estar (*Welfare State*), ou Estado assistencial, pode ser definido, em primeira análise, como o Estado que garante “tipos mínimos de renda, alimentação, saúde, habitação, educação, assegurados a todo e qualquer cidadão, não como caridade, mas como direito político. Independentemente da sua renda, todos os cidadãos, como tais, têm direito de ser protegidos-com pagamento de dinheiro ou com serviços-contra situações de dependência de longa duração (velhice, invalidez...) ou de curta (doença, desemprego, maternidade) (BOBBIO, 1998, p. 417).

na opinião pública mundial a Revolução Francesa, cuja causa só podia ser “uma disposição moral da humanidade à Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão, aprovada em 1789, [...] os historiadores estão de acordo em considerar que esse ato representou um daqueles momentos decisivos, pelo menos simbolicamente, que assinalam o fim de uma época e o início de outra, de uma nova era dos direitos, e que, portanto, indica uma virada na história do gênero humano (BOBBIO, 2004, p. 39).

Baseada nos ideais de Igualdade, Liberdade e Fraternidade, eternizados na Revolução Liberal Francesa, foi instituída a Declaração Universal dos Direitos do Homem e do Cidadão, que definiu os direitos naturais do homem burguês: como a liberdade, o direito à propriedade e a igualdade; além da criação da separação dos três poderes. “O primeiro refere-se à condição natural dos indivíduos que precede à formação da sociedade civil; o segundo, à finalidade da sociedade política, que vem depois do estado de natureza; o terceiro, ao princípio de legitimidade do poder que cabe à nação” (BOBBIO, 2004, p. 42).

A respeito da tripartição dos poderes políticos, Montesquieu reforça a instauração de governos que fortaleceram o alicerce do Estado-Nação atual:

A liberdade política, em um cidadão, é esta tranquilidade de espírito que provém da opinião que cada um tem sobre a sua segurança; e para que se tenha esta liberdade é preciso que o governo seja tal que um cidadão não possa temer outro cidadão. Quando, na mesma pessoa ou no mesmo corpo de magistratura, o poder legislativo está reunido ao poder executivo, não existe liberdade; porque se pode temer que o mesmo monarca ou o mesmo senador crie leis

tirânicas para executá-las tiranicamente. Tampouco existe liberdade se o poder de julgar não for separado do poder legislativo e do executivo. Se estivesse unido ao poder legislativo, o poder sobre a vida e a liberdade dos cidadãos seria arbitrário, pois o juiz seria legislador. Se estivesse unido ao poder executivo, o juiz poderia ter a força de um opressor (MONTESQUIEU, 2001, p. 75).

A Revolução Francesa e a sua declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão de 1789 fortalecem, então, os ideais e privilégios burgueses, da nova camada de pessoas abastadas nascentes na sociedade francesa “Este documento é um manifesto contra a sociedade hierárquica de privilégios nobres, mas não um manifesto a favor de uma sociedade democrática e igualitária” (HOBSBAWM, 2007, p. 67).

Contudo, em outro cenário europeu, o caminho percorrido para a efetivação dos direitos sociais, para a grande população europeia de trabalhadores, sobretudo na Inglaterra, berço da Revolução Industrial, foi, segundo Castel, “em 1795, o *Speenhamland Act*, segundo o qual cada paróquia não só se responsabiliza por seus pobres, como também deve assegurar-lhes uma espécie de renda mínima, baseada no preço dos cereais” (CASTEL, 2010, p. 80).⁵

As questões sociais no século XVIII perpassavam pela contradição do capital sobre o trabalho, que produzia a proletarianização dos que não se enquadravam no processo de venda da força

5 Hobsbawm aponta que a Revolução Industrial aconteceu “a certa altura da década de 1780 e, pela primeira vez na história, foram retirados os grilhões do poder produtivo das sociedades humanas, que daí em diante se tornaram capazes da multiplicação rápida, constante, e até o presente ilimitada, de homens, mercadorias e serviços. Este fato é hoje tecnicamente conhecido pelos economistas como a “partida para o crescimento autossustentável”. Nenhuma sociedade anterior tinha sido capaz de transpor o teto que uma estrutura social pré-industrial, uma tecnologia e uma ciência deficientes e, conseqüentemente, produtoras do colapso, da fome e da morte periódicas, impunham à produção. A “partida” não foi logicamente um desses fenômenos que, como os terremotos e os cometas, assaltam o mundo não-técnico de surpresa (HOBSBAWM, 2009, p. 38).

de trabalho, arrojando-os à margem da sociedade. Nesse sentido, a problematização social estava ligada ao processo do não enquadramento das necessidades dos trabalhadores aos objetivos e ideais de lucro da sociedade capitalista iniciada na Revolução Industrial. “O ofício traça, então, a linha divisória entre os incluídos e os excluídos de tal sistema social. Aquém é o caos, a indignidade total das pessoas de “vil condição” [...]. O que há de fato fora dos sistemas de ofício é muito menos livre do que o trabalho forçado” (CASTEL, 2010, p. 175, grifos do original).

Assim, durante todo século XVIII, a classe trabalhadora, que ainda não possuía nenhuma articulação sindical ou outro elemento de junção para a melhoria da qualidade de vida, trabalhava exaustivamente, sem as mínimas condições de trabalho e salubridade, sem saneamento nem moradia adequados nas nascentes cidades industriais. Além disso, era intensamente explorado o trabalho infantil, de mulheres e de idosos, os quais eram considerados mão de obra barata para os donos das grandes fábricas, sobretudo as inglesas. “As transformações trazidas pela Revolução Industrial não ficavam somente circunscritas nos limites da produção industrial, era toda a sociedade que ganhava uma nova ordem social, polarizando-se entre duas grandes classes” (MARTINELLI, 2011, p. 96).

Uma forma de protesto utilizada por estes trabalhadores no final do século XVIII na Inglaterra foi o Ludismo, “movimento dos operários da indústria têxtil, que protestavam frequentemente destruindo teares mecânicos, contra as mudanças introduzidas pela Revolução Industrial” (MARX, 2013, p. 682).

Diante desse cenário, os trabalhadores deram-já no final do século XVIII-vazão às chamadas revoluções proletárias, as quais começaram a surgir num ambiente de extrema exploração capitalista. Todavia, no seio das ideias revolucionárias na Europa, estavam ideias liberais, cada vez mais difundidas na sociedade do capital. “O Liberalismo alimentado pelas teses de David Ricardo e Adam Smith,

introduziu a ideia do Estado mínimo sob forte controle dos indivíduos que compõem a sociedade civil e do trabalho” (BOCHETTI; BERING, 2016, p. 58).

Para além das ideias liberais, amplamente difundidas no seio do trabalho e das questões sociais, Arendt ressalta os princípios do liberalismo e a concepção de trabalho liberal como:

(...) uma ascensão repentina, espetacular, do trabalho, passando do último lugar, da situação mais desprezada, ao lugar de honra, tornando-se a mais considerada das atividades humanas. Isso começou quando Locke descobriu no trabalho a fonte de toda propriedade: prosseguiu quando Adam Smith afirmou que o trabalho é a fonte de toda riqueza; atingiu seu ponto culminante no “sistema de trabalho” de Marx, em que o trabalho se tornou a fonte de toda produtividade e a expressão da própria humanidade do homem (ARENDR, 2012, p. 114).⁶

Ante tamanho antagonismo, as Políticas Sociais foram fruto da luta da classe trabalhadora, tendo como cenário diferenças significativas quanto à percepção dos direitos e à proteção social nos distintos países europeus: que até hoje se encontram em diferentes níveis, principalmente no que diz respeito a representações sindicais mais sólidas, decisivas no assentamento de sistemas de seguridade social mais bem estruturados.

Temos a esse respeito, como primeiro destaque, as políticas de Seguro Social bismarkianas, que—como afirma Pereira—correspondem “ao pioneiro sistema previdenciário alemão, implantado

6 Essa teoria do trabalho na concepção liberal diz respeito aos valores ocidentalizados, que na prática desconsideravam o escravizado e o tinham na conta de inumano: como fala Mbembe, os primeiros negros vítimas de pilhagens e transformados em objetos chegam a Portugal em 1444, nesse processo a presença africana cresce até desequilibrar a demografia de algumas cidades europeias e aumentar significativamente o tráfico negreiro com a descoberta das Américas (MBEMBE, 2010, p. 37).

entre 1883 e 1889, pelo chanceler Otto von Bismarck, representando a primeira intervenção orgânica do Estado nas relações de trabalho industrial” (PEREIRA, 2001, p. 31).

Outro exemplo foi o Estado de providência francês, “como marco no ano de 1898, com a aprovação da primeira lei cobrindo acidentes de trabalho, estabelecendo a proteção social obrigatória aos trabalhadores sob responsabilidade estatal” (DORION; GUIONNET, 1993, p. 215).

Analisou-se assim, no século XIX, a inserção das primeiras Políticas Sociais para a classe trabalhadora, como a inclusão de tímidas intervenções. No entanto, “o Estado Capitalista no final do século em questão manteve-se, sobretudo, repressivo, apenas incorporando algumas tímidas parciais nas condições de vida dos trabalhadores, sem atingir o cerne da questão social” (BOCHETTI; BERING, 2016, p. 56).

Observa-se que as políticas sociais foram mais sólidas em países com sindicatos e movimentos operários mais atuantes, “uma existência decente não podia ser obtida simplesmente por meio de um protesto ocasional que servisse para restabelecer a estabilidade da sociedade perturbada temporariamente” (HOBSBAWM, 2009, p. 212).

Reforça-se que os movimentos sindicais na época passavam por constantes atividades, “era necessária uma eterna vigilância, organização e atividade do ‘movimento’-o sindicato, a sociedade cooperativa ou mútua, as instituições trabalhistas, os jornais, a agitação” (HOBSBAWM, 2009, p. 213).

Em meados do século XVIII, no processo intenso de desenvolvimento das máquinas, surgiram os sindicatos com o intuito de proteção do trabalhador, na luta contra o despotismo e a dominação do capital (ANTUNES, 2014, p. 04)

Sobre o arcabouço bismarkiano de seguro social, por outro lado, no final do século XIX, ocorreu a Conferência de Berlim (1884-1885), momento imperialista de partilha da África que perpetró várias consequenciais históricas para o continente negro e sua população, com vantagens para os europeus que executaram a sua colonização. Como anfitriã, estava a Alemanha do General Otto Von Bismarck, que tinha como intuito dar continuidade aos processos exploratórios e fomentar o mercado consumidor de produtos industrializados, bem como obter capacidade para financiar as Políticas Sociais instauradas na época. Assim:

A competição entre europeus pelo controle da África tem o seu momento ritualizado em 1884-1885, quando os representantes dos países com aspirações imperialistas se reúnem para negociar até onde cada um poderia ir. Chamou-se-lhe a “partilha de África”, e ficou conhecido como a Conferência de Berlim, sendo muito claro que se tratava de um jogo entre europeus para o qual não tinham qualquer papel, voz ou agência os africanos. No plano do mapa, disputavam-se milímetros; no da expectativa, jogavam-se fortunas, recursos, fronteiras de expansão que consagraram o projeto imperial na sua lógica europeia de contornos nacionalistas. Em finais do século XIX, o orgulho imperialista fazia parte do repertório nacionalista para a maioria dos europeus; nação e império sobrepunham-se. Mesmo entre os que não tinham experiência imperial, tentativas houve de entrar no festim da “partilha de África”, como aconteceu com a Bélgica de Leopoldo, cujas ambições ao controle do Congo foram uma das principais forças por detrás da conferência de Berlim (BASTOS, 2009, p. 57).

Assim, os países europeus saem fortalecidos, colocando em curso seu progresso, em detrimento das comunidades africanas, que tiveram suas terras invadidas pela sede imperialista de novos mercados consumidores de produtos manufaturados e pela extração de matérias-primas, além do intuito de exploração direta do trabalho dos povos africanos. Situações que impactam no desenvolvimento das Políticas Sociais, sobretudo nos territórios europeus imperialistas.

Século XX: Crises, Guerras, Revoluções, América, Neoliberalismo e Políticas Sociais

Nada obstante, no início do século XX, dois grandes acontecimentos deram vazão a iniciativas de Políticas Sociais para salvaguardar as populações dos países atingidos e causadores desses conflitos. O primeiro foi a segunda era imperialista dos países europeus, que desaguou na Primeira Grande Guerra, de 1914 a 1918, “o imperialismo nasceu quando a classe governante da produção capitalista se revoltou contra limitações nacionais à sua expansão econômica. Os burgueses se voltaram para a política por necessidade econômica” (ARENDDT, 2000, p. 253). Em seguida, houve a quebra da Bolsa de Valores de Nova York, em 1929, conhecida como a grande depressão, que abalou financeiramente muitos países inseridos no capitalismo concorrencial.

Com a crise da Bolsa de Valores de Nova York e a desestabilização do sistema liberal que atingiu inúmeros países, fez-se nascer uma crescente difusão de ideais baseados no keynesianismo-fordismo, além do fortalecimento dos pressupostos socialistas da Revolução Russa de 1917, que repercutiu diretamente em direitos sociais na América Latina, sobretudo no México.

Nesse sentido, a Constituição Mexicana de 1917 trouxe alguns avanços na legislação social na América latina, sendo precursora

das políticas de proteção, com viés de inclusão e influenciada diretamente pela Revolução Russa de 1917. Nela houve concessões à limitação da jornada de trabalho e ao direito de greve, porém o tensionamento da realidade mexicana levou oficialmente a efetivá-la apenas na década de 1940.

O Seguro Social Mexicano instituído na década de 1940 foi consenso de boa parte da sociedade, excluindo no primeiro momento os trabalhadores das indústrias que foram anexados gradualmente.

Segundo Bering e Boschetti, as Políticas Sociais se generalizaram nesse contexto, compondo o rol de medidas anticíclicas do período, e foram o resultado do pacto social estabelecido nos anos subsequentes com segmentos do movimento operário (BOCHETTI; BERING, 2016, p. 70)

Assim, os seguros sociais eram instaurados na Europa e na América, “protegendo” os trabalhadores de situações e intempéries da vida, “de fato, o seguro levou muito tempo para decolar verdadeiramente da velha base da Assistência. Somente em 1945, num contexto completamente transformado, o seguro obrigatório assumirá o princípio de uma cobertura generalizada” (CASTEL, 2010, p. 410).

Desse modo, o modelo de seguridade social se generalizou somente no contexto após a Segunda Grande Guerra, por meio da intervenção das políticas baseadas no Plano Beveridge, do sociólogo inglês William Beveridge, com caráter e ideais universalistas, “o qual teve como substrato a própria guerra e o fascismo, seguindo até os fins da década de 1960, ou seja, na passagem do imperialismo clássico para o capitalismo tardio ou maduro” (BOCHETTI; BERING, 2016, p. 69).

Nesse contexto, ocorreu também o período de independências dos países colonizados na África. Com destaque para o movimento conhecido como pan-africanismo, que impulsionou a libertação da maioria desses países. O pan-africanismo nasceu na América

do Norte, “nos séculos XVIII e XIX, em favor da luta dos negros pela libertação, contra a dominação e a explorações brancas” (KODJO; CHANAIWA, 2010, p. 897).

Entretanto, sobre os auspícios e reflexos do capitalismo, surgem novos mecanismos de controle criados pelos países hegemônicos, tais como: FMI–Fundo Monetário Internacional -, ONU–Organização das Nações Unidas–e Banco Mundial, não resultando em políticas sociais consistentes para os países africanos recém-independentes.

Chegamos aos anos dourados das políticas sociais no ocidente (1950–1970), o Welfare State, Estado de bem Estar-Social, baseado nas concepções de seguridade social, proteção garantida pelo Estado e financiada por todos os cidadãos com caráter universal,⁷ tendo como pressuposto o crescimento do orçamento e o crescimento sequencial da proteção integral. Como observa Esping Andersen, “o modelo proposto por Beveridge oferece uma ampla variedade assistencial e promove um alto grau de “desmercadorização”–termo cujo significado considera os serviços sociais como direitos do cidadão” (ESPING; ANDERSON, 1991, p. 123). Contudo, com o avanço do neoliberalismo no início da década de 1970 e o declínio do Estado de Bem-Estar Social, alguns países europeus mantiveram suas políticas sociais de proteção aos cidadãos, em detrimento de outros que fortaleceram o Estado mínimo, pressuposto primordial do liberalismo econômico.

7 A ideia do Estado de Bem-estar Social era fomentar a universalidade das políticas sociais para proteção de todos os cidadãos, todavia sabemos que o processo das políticas sociais não foi realizado uniformemente em vários países até mesmo na Europa, quiçá no Brasil e nos países do sul global. Segundo Marcos Aurélio Júnior, no Brasil vivemos um Estado de Mal-estar Social, mesmo com o advento da Constituição Cidadã de 1988 que alçou o tripé da Seguridade Social, Saúde, Assistência Social e Previdência Social como Política Pública de Direito, estando a grande maioria da população brasileira fora do alcance da cidadania, que se torna cidadania regulada para as minorias como negros, índios e comunidades tradicionais (JÚNIOR, 2020, p. 07).

O período analisado foi importante para a efetivação das políticas sociais, haja vista que fortaleceu os parâmetros de lutas e os direitos das classes trabalhadoras, contudo as minorias nos países do sul global são quase que totalmente negligenciadas da estrutura de direitos, sobretudo quando temos negligências interseccionais entre raça, classe e gênero (mulheres negras e pobres na base de todo o sistema social de exploração e supressão de direitos).

A interseccionalidade é uma conceituação do problema que busca capturar as consequências estruturais e dinâmicas da interação entre dois ou mais eixos da subordinação, classe, raça, gênero, ou mais (CRENSHAW, 2002, p. 177). Ela trata especificamente da forma pela qual o racismo e o patriarcalismo criam desigualdades básicas, tão negligenciadas durante séculos pelo sistema capitalista e pelas políticas sociais surgidas na Europa e nas Américas, com resultados igualmente precários no continente africano (dominado pelas elites associadas a hegemonia colonial ocidental).

Considerações Finais

As Políticas Sociais diminuem as mazelas historicamente estabelecidas na sociedade, provocadas e acrescidas pelo sistema capitalista que tendem a fortalecer as desigualdades e as individualidades.

Dessa forma, vislumbrar as Políticas Sociais na atualidade nos faz mensurar a luta durante séculos para a efetivação desses direitos, conquistados paulatinamente pela classe trabalhadora.

Nesse contexto, analisou-se a formação e a inserção das Políticas Sociais na Europa, berço da Revolução Industrial, o que acirrou as expressões da questão social, vista durante muitos séculos como punitiva e repressora da vagabundagem. Procuramos igualmente não silenciar os resultados desastrosos destas ações

para o continente africano e a origem deficitária das Políticas Sociais na América.

Na contemporaneidade, as lutas pelas políticas sociais específicas, corroborando com os Movimentos Sociais e a efetivação do Estado de Direito, nos fazem entender que a interseccionalidade, ainda que eclipsada pelo discurso liberal da homogeneização das diferenças, desponta como eixo articulador de lutas pela manutenção e a expansão de garantias sociais.

Sabe-se também que o contexto europeu não corresponde à totalidade das realidades encontradas nas políticas sociais, sobretudo nos países do sul global. Porém, a historiografia nos faz vislumbrar as lutas e as desigualdades que as classes trabalhadoras, como um todo, enfrentaram para minimamente garantir direitos suprimidos por séculos e que ainda não são ideias para dirimir as desigualdades de classe, raça e gênero no sistema capitalista.

Referências

- ARENDDT, H. **Sobre a Revolução**. São Paulo: Companhia das Letras, 2011.
- ARENDDT, H. **Origens do Totalitarismo**. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.
- ANTUNES, R. **O que é sindicalismo?**. São Paulo: Editora Brasiliense, 2000.
- BASTOS, C. **Maria Índia, ou a Fronteira da Colonização: trabalho, migração e política no planalto sul de Angola**. Porto Alegre: Horizontes Antropológicos, 2009.
- BEHRING, Elaine R.; BOSCHETTI, Ivanete. **Política Social: fundamentos e história**. São Paulo: Cortez, 2008.
- BOBBIO, N. **Elogio da Serenidade**. São Paulo: editora UNESP, 2011.
- BOBBIO, N. **Era dos Direitos**. São Paulo: Editora Campus, 2004.
- BOBBIO, N. **Dicionário de Política**. Brasília: UNB, 1998.
- CASTEL, R. **As Metamorfoses da Questão Social – Uma Crônica do Salário**. 9. ed. São Paulo: Editora Vozes, 2010.

- CRENSHAW, K. Documentos para o encontro de Especialistas em Aspectos da Discriminação Racial Relativa a Gênero. **Revistas Estudos Feministas**, 2002.
- DORION, Georges; GUIONNET, André. **La Sécurité Social**. 4. ed. Paris: PUF, 1993.
- DJEBRIL, N. **História Geral da África – Volume IV**. São Carlos: Universidade Federal de São Carlos, 2010.
- ESPING-ANDERSEN, G. As três economias políticas do Welfare State. **Revista Lua Nova**, São Paulo, n. 24, p. 85-116, 1991.
- FALEIROS, V. **A política social do Estado Capitalista**. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2012.
- HOBSBAWN, E. **Era dos Extremos**. 2. ed. São Paulo: Cia. das Letras, 2007.
- HOBSBAWN, E. **Era das Revoluções**. 3. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2009.
- JÚNIOR, M. A. **O Estado de Mal-Estar Social**. 1. ed. Paraná: Universidade Federal do Paraná, 2020.
- LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. **Fundamento de Metodologia Científica**. São Paulo: Editora Atlas, 2010.
- MARX, K. **O Capital**. São Paulo: Editora Boitempo, 2013.
- MALVEZZI, R. **Acumulação Capitalista e Desigualdade Social**. Londrina: Editora e Distribuidora Educacional, 2015.
- MBEMBE, Achille. **Crítica da Razão Negra**. Trad. Marta Lança. Lisboa: Editora Antígona, 2010.
- MONSTESQUIEU. **O Espírito das Leis**. São Paulo: Ed. Saraiva, 2001
- PEREIRA, P. A. P. Por uma nova concepção de seguridade social. **Revista SER Social**, Brasília, n. 7, 2000.
- PIKETTY, T. **Capital e Ideologia**. Rio de Janeiro: Editora intrínseca, 2020.
- SANTOS, Luane Neves. **A Psicologia na Assistência Social: convivendo com a desigualdade**. São Paulo: Cortez, 2014.
- KERSTENETZKY, C. L. **O Estado do bem-estar social na idade da razão: a reinvenção do estado social no mundo contemporâneo**. Rio de Janeiro: Elsevier, 2012.

<https://doi.org/10.29327/5140465.1-2>

O COLONIALISMO E A DESNUTRIÇÃO NA ÁFRICA

*Jamiro Paulo Sanca*¹

*Larissa Oliveira e Gabarra*²

Considerações iniciais

O objetivo deste trabalho é refletir sobre a relação entre colonialismo e desnutrição na África. Um continente que sofreu com a colonização e está ainda lidando com múltiplas consequências do colonialismo em todas as suas esferas: social, política e econômica e, especificamente, no âmbito nutricional. Na verdade, nesse sentido último é pouco explorado como tema acadêmico; no entanto, bastante visado nas políticas e discurso de governos locais, nacionais e organizações internacionais.

Dados sobre a fome, educação, saneamento básico, saúde são levantados anualmente por órgãos internacionais, como ONU, FMI, UNESCO com a finalidade, também, de medir a situação de civilidade do país e as, então, carências básicas da nação para pensar os financiamentos internacionais. Portanto, dados que afetam a di-

1 Mestrando Interdisciplinar em Humanidades. E-mail: paulosanca88@gmail.com.

2 Professora do Instituto de Humanidades e Permanente do Mestrado Interdisciplinar em Humanidades. E-mail: larissa.gabarra@unilab.edu.br

plomacia internacional de cada país, nomeadamente subdesenvolvido em relação àqueles denominados desenvolvidos.

Sabe-se que a presença colonial na África mexeu negativamente com a cultura alimentar dos povos africanos que se nutriam de múltiplas e diversificados alimentos. Na medida em que suas produções se baseavam na policultura de subsistência, com a dominação colonial essa forma de produção foi substituída pela monocultura, ou seja, muitos países africanos produziam apenas um produto, aquele que interessava à metrópole. Com o tempo, passaram a produzir o que os colonizadores necessitavam, portanto, produziam para exportação. Essa realidade os condenou a uma alimentação carente de muitos nutrientes.

Para essa discussão é importante destacar o conceito de desnutrição e de colonialismo. A desnutrição aqui é encarada com base em Josué de Castro (1959), como “fome específica”, ou melhor, fome ou carência de nutrientes. O que demonstra que a fome é entendida por esse autor de uma forma muito ampla, além de simples falta de alimento, mas também falta de alimentos nutritivos vitais. Sobre o colonialismo, também de forma ampla, podemos fazer referência a Panikkar (1965), ao tratar esse conceito sob as bases de uma “dominação ocidental” num período de longa duração. O indiano, tanto quanto George Balandier (1ª ed. 1951) ainda na metade do século XX já denunciavam a colonização como o controle que um determinado país exerce intencionalmente sobre outro país. Atualmente, Jane Hiddleston (2021) e Valentin Yves Mudimbe (2010) continuam afirmando essa dominação que ultrapassa os limites da colônia em si alcança padrões de experiências sociais.

Para melhor debruçar sobre o fenômeno da desnutrição em África, dividiu o trabalho em três partes. Na primeira parte, fez-se a precisão dos conceitos de colonialismo e desnutrição. Na segunda parte, tratou-se das consequências do colonialismo na África, focalizando mais os impactos sociopolíticos e econômi-

cos, conseqüentemente o agravante da fome. Finalmente, na terceira parte tratou-se de como o colonialismo provocou a desnutrição (fome) em muitos povos africanos, o que reitera a ideia de que existem marcadores da civilização, criadas na situação de colonização e pós-colonização que serve para a manutenção da visão dos países ex-colonizados como subdesenvolvidos, menos civilizados e, frequentemente, estatisticamente carentes.

Colonialismo e desnutrição

Neste tópico tem-se dois temas que se interseccionam para construir os objetos desta pesquisa: colonialismo e desnutrição. A priori, parece inconcebível alguma relação entre eles. A desnutrição, para o senso comum, é algo inerente à comunidade que a experimenta. Para desconstruir essa hipótese, faz-se necessário entender a construção do conceito de desnutrição vinculado aos marcadores modernos, para que se possa ter as referências do que ela é como experiência histórica de colonialismo nesse mundo global.

Parece que naturalmente quando um termo está sendo usado, com mais frequência, em determinado contexto, o seu sentido fundamental cada vez perde a sua solidez e, portanto, torna-se difícil de captá-lo. Levando em consideração esse fato, não se pode garantir que o colonialismo e a desnutrição são conceituados de forma exaustiva neste trabalho. Porém, isso não quer dizer que se deve ignorar os fatos expostos aqui. Portanto, cada um desses temas é abordado conceitualmente, neste tópico, começando com o colonialismo, para depois tratarmos da desnutrição.

Basicamente se pode dizer, na direção de Jane Hiddleston (2021), que o colonialismo se refere a dominação e controle que um determinado país exerce intencionalmente sobre outro país. Nessa direção, ele envolve a subjugação de um povo, de sua economia, de sua produção e de sua história, que passa a ser contada a partir de uma perspectiva alicerçada na ideologia de quem está coloni-

zando. Levando em consideração essa realidade do colonialismo, Hiddleston (2021) realça que o colonialismo é tanto um projeto político quanto econômico, amparado por um amplo discurso hegemônico e por práticas que estruturam essa realidade tal qual o projeto, ou ao menos semelhante. Portanto, para ela, se pode dizer que literalmente, o projeto colonial envolve o processo de entrada em um território estrangeiro e assumir o controle de tal sociedade. Essa sociedade é transformada em colônia, definida por H. Laurentie no texto de George Balandier, como “um país [ou sociedade] onde uma minoria europeia se sobrepôs a uma maioria indígena de civilização e comportamento diferentes”. (BALANDIER, 2014 p. 48).

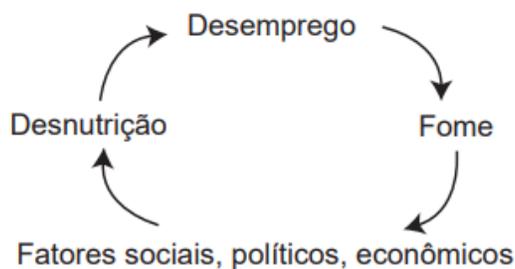
Mudimbe (2010), diferentemente da Hiddleston (2021), faz questão de tratar etimologicamente do termo colonialismo e colonização, afirmando que eles significaram basicamente organização, arranjo e que derivam da palavra latina *cólere*, que significa cultivar ou conceber. Um significado, que na ótica do autor, não faz jus às práticas coloniais, pois, historicamente, a experiência colonial não reflete, nem pode refletir, as conotações pacíficas destas palavras (cultivar ou conceber). Isso deixa claro o paradoxo que pode estar contido no significado de um determinado termo, como é o caso do colonialismo que originalmente está munida de uma carga semântica pacífica ou positiva, porém remete, empiricamente, também a um ato bárbaro de domínio de um povo sobre outro.

Se pode ver, a partir de Mudimbe (2010), que um outro autor que contribuiu também nessa discussão, foi J. A. Schumpeter, ao afirmar que o colonialismo, tal como a sua causa, o imperialismo, não obedeciam a qualquer lógica. Além disso, assevera Schumpeter que colonialismo e imperialismo “eram inclinações instintivas não-rationais e irracionais para a guerra e a conquista que guiavam tendências sem objeto para uma expansão forçada, sem limites definidos, utilitários” (SCHUMPETER, 1951, p. 183 *apud* MUDIMBE, 2010, p. 8). Nessa observação de Schumpeter, fica explícito que o colonialismo é a consequência do imperialismo, ou seja, este é consequência daquele.

Isso, de certa forma, pressupõe um forte vínculo entre colonialismo e imperialismo. Porém, Hiddleston (2021), embora tenha reconhecido a proximidade semântica entre colonialismo e imperialismo, enfatizou simultaneamente a distinção entre eles, pois, para ela, o colonialismo envolve um ato concreto de conquista, enquanto que o imperialismo é uma estrutura de hegemonia econômica ou política que não precisa incluir necessariamente o governo direto e a conquista de outros territórios, o que garante a sua permanência independentemente da existência, ou não, do “regime colonial tradicional”. Isso a levou a encarar o colonialismo como manifestação prática da ideologia imperialista. Até aqui, pelo menos isto deve ficar claro: o colonialismo tem a ver com a dominação plena de um povo sobre outro povo.

Considerando essas observações conceituais sobre colonialismo, é a vez, agora, de tratar do conceito de desnutrição, um termo significativamente popular, passível de sofrer deturpações no seu significado básico: “A desnutrição pode ser definida como uma condição clínica decorrente de uma deficiência ou excesso, relativo ou absoluto, de um ou mais nutrientes essenciais” (ZANIN, 2020). Neste sentido, a desnutrição está diretamente ligada ao contexto econômico, político e social em que o indivíduo está inserido.

Figura 1: Fatores que condicionam a desnutrição



Fonte: RECINE; RADAELLI (2002, p. 20).

Como se pode observar, a desnutrição materna e a nutrição fetal inadequadas afetam gravemente o peso da criança ao nascer. O peso baixo, junto com desmame prematuro sem condição de suprir a ausência do leite materno, abre espaço para infecções e parasitas; a alimentação e os cuidados de saúde inadequado, afetam o crescimento, ou seja, faz com que as pessoas tenham baixa estatura na infância³. Esta, por sua vez, amparada por alimentação e cuidados de saúde inadequados faz perdurar a baixa estatura até a adolescência, o que também, com a alimentação e cuidados de saúde inadequados, acaba provocando ganho de peso insuficiente na gestação, que conseqüentemente leva à mortalidade materno-infantil.

A realidade é esta, o: “grupo que apresenta maior risco de desnutrição são os bebês, especialmente quando a mãe não amamenta de forma adequada ou quando o bebê não consome o leite de forma adequada para sua idade, e as crianças de até 5 anos” (ZANIN, 2020). Portanto, sendo a desnutrição a ingestão ou absorção inadequada de nutrientes necessários para satisfazer as necessidades energéticas para o bom funcionamento do corpo, ela pode descaracterizar a vida de pessoa desde infância até fase adulta. A fome é, em certo sentido, altamente letal, pois ataca o sistema fisiológico humano, tornando, assim, o homem vulnerável às doenças que o matam lentamente. Além disso, uma pessoa profundamente esfomeada é incapaz até de ficar em pé, que dirá fazer um bom uso da mente, ou fazer outras coisas a não ser no intuito de se saciar. Esse impacto da fome sobre o homem em suas múltiplas dimensões fez dela arma em muitos contextos de guerra.

Uma evidência disso, foi ato colonial na “Guiné dita Portuguesa”, um país, onde os colonizadores portugueses serviram-se da fome

3 O desenvolvimento físico e cognitivo da criança depende do nível de nutrição recebida, mesmo que o leite seja o porto seguro da nutrição da criança nos primeiros anos de vida, ele não é suficiente não é suficiente se a mãe está desnutrida.

como arma para enfraquecer os colonizados e dominar com mais facilidade. Isso foi o motivo do interesse colonial em bombardear as *bulanhas* de arroz, durante a luta de libertação na Guiné-Bissau (MONTEIRO, 2016). Os colonizadores tinham ciência sobre o efeito da fome para o ser humano, sabiam que um combatente profundamente afetado pela desnutrição não constituiria preocupação.

Consequências sociopolíticas e econômicas do colonialismo

A observação de Albert Adu Boahen (2010), destacado por Balandier (2014), de que “Um dos eventos mais marcantes da história recente da humanidade é a expansão, pelo globo, da maioria dos povos europeus” (p. 33) e de que na história da África jamais se sucederam tantas e tão rápidas mudanças espetaculares e trágicas como num lapso de tempo bem mais curto, de 1880 a 1910, marcado pela conquista e ocupação de quase toda a África pelas potências imperialistas, que, posteriormente, instauraram o sistema colonial. Essas mudanças espetaculares, cicatrizes da tragédia colonial ainda estão frescas na alma dos povos que um dia foram colonizados, principalmente os da África, onde a colonização é mais recente.

Se comparada as lembranças e cicatrizes da colonização nas Américas, mesmo que os períodos históricos e consequentemente os processos coloniais tenham sido diferentes, as marcas do colonialismo deixadas, em certo sentido, trazem à tona a grande dificuldade que se pode encontrar no desencadeamento de uma reflexão sobre as consequências do colonialismo. Porque, esse fenômeno, além de impactar negativamente a história humana, constitui um motivo de grande debate entre diferentes estudiosos que debruçam sobre suas consequências.

Por um lado, encontram os que entendem que o colonialismo deixou algo de positivo, e, por outro lado, estão os estudiosos

que sustentam a inexistência desse algo positivo, quando o assunto é colonialismo. Para Boahen (2010, p. 921), alguns africanistas, como é o caso de Margery Perham, L. H. Gann, Peter Duignan, e P. C. Lloyd, em certo sentido, acreditam que o colonialismo foi benéfico, ou seja, não foi prejudicial para a África. Esse último afirma que os colonizadores proporcionaram as seguintes infraestruturas, das quais dependeu o progresso dos Estados africanos no período da independência: aparelho administrativo, rede de estradas, ferrovias e de serviços básicos em matéria de saúde e de educação. Além disso, para esse africanista, as exportações de matérias-primas contribuíram significativamente para o enriquecimento dos povos da África Ocidental.

Na contramão desses estudos que enfatizam o legado positivo do colonialismo na África, realça o mesmo autor, tem-se estudiosos africanos, negros e marxistas e, sobretudo, os teóricos do desenvolvimento e do subdesenvolvimento, que sustentam a tese de que “o efeito positivo do colonialismo na África foi praticamente nulo. Diante disso, Boahen dialoga com Walter Rodney, historiador guianês, que, para Boahen (2010), assumiu uma extrema posição ao afirmar que é falsa a tese de que os governos coloniais também contribuíram muito para o desenvolvimento da África e dos africanos. Além disso, destaca que é comum dizer que de um lado havia exploração e opressão, mas que, de outro lado, os governos coloniais fizeram muito pelos africanos e contribuíram para o desenvolvimento da África, porém para eles, isso é completamente falso. O colonialismo só tem um aspecto, um braço, remetendo a imagem de um bandido maneta. Com isso, tem-se dois pontos de vista opostos. Porém Boahen (2010), traz uma postura sábia e equilibrada sobre consequências do colonialismo na África, quando declara que

o impacto do colonialismo tanto é positivo como negativo. No entanto, há que salientar desde o início que a maior parte dos efeitos positivos não é de ori-

gem intencional: trata-se antes de consequências acidentais ou de medidas destinadas a defender os interesses dos colonizadores (BOAHEN, 2010, p. 921).

Diante dessa colocação de Boahen (2010), parece que naturalmente devem surgir as seguintes inquietações: quais são os impactos positivos da ação colonial em África? Até quanto se pode considerar esse impacto literalmente positivo? E quem foi o autor consciente dessa positividade, caso existisse mesmo? Portanto, daqui em diante, essas perguntas balizarão toda a reflexão a respeito da referida consequência. E isso acontecerá principalmente a partir de Boahen (2010), sem, portanto, se defender a ideia de que a colonização tem certo contributo social, político ou econômico positivo para os povos africanos.

No âmbito social, foi evidente que o colonialismo, acidentalmente, fez aumentar a população africana, acelerou o ritmo de urbanização, difundiu a educação, porém, instituiu as línguas europeias como línguas francas oficiais, provocou o surgimento de nova estrutura social. No âmbito político, levou, em certo sentido, à instauração de um grau maior de paz e de estabilidade, fez surgir os modernos Estados africanos, que herdaram o sistema judiciário e a burocracia colonial. Além disso, “criou indiretamente a cobra que posteriormente o picou mortiferamente”: o nacionalismo africano e o pan-africanismo. No âmbito econômico, destaca que não existiam consideráveis infraestruturas de estradas e vias férreas, telégrafos, telefones e aeroporto, as quais foram proporcionadas nesse período colonial e facilitaram a descoberta de inúmeras minas que até então não eram exploradas.

Fica claro que tudo isso não foi realizado pensando no bem-estar dos nativos, mas sim neles mesmos, os colonizadores, e com isso, surgiram alguns benefícios aos africanos, que souberam, posteriormente, apoderar-se desses feitos coloniais para melhorar suas vidas. Portanto, o que conclui Bohan é que essa “positividade”

foi “acidental”. Provavelmente, alguns países colonizadores quando olham, hoje, algo que deixaram nas ex-colônias como benéfico para os “ex-colonizados”, se arrependem de tê-lo feito. Além disso, quando se disse que a presença colonial na África provocou a instauração de maior grau de paz e estabilidade entres os grupos étnicos que contendiam entre si, não se deve esquecer de que nenhum povo consegue desfrutar da estabilidade e da paz sob o jugo colonial, pois este foi massacrante e desumano. Portanto, essa afirmação é essencialmente ideológica.

Não foram as políticas coloniais que fizeram parar as possíveis disputas internas, mas sim, a necessidade de se libertar do pesado e desumano colonial.

Diante disso, cabe apresentar o impacto do lado desastroso do colonialismo na África. Na vertente social, o colonialismo provocou o êxodo de jovens para grandes centros urbanos onde construiu o imaginário de que tudo – perspectiva de progresso – estava centralizado nessa zona, que de algum modo, podia ajudar esses jovens a mudar de vida (escolas, hospitais, trabalhos).

Infelizmente, a vida nesses centros não oportunizava esse progresso a todos, muitos passaram a ter uma vida destruída pelos vícios, tais como alcoolismo, trabalhos precários, como prostituição e situações que levavam a atos criminais, como roubos. Os serviços sociais eram descontextualizados e distribuídos de forma desiguais. Isso também foi visível no âmbito educacional, que se revelou inadequado e mal distribuído e orientado.

A língua franca oficial europeia impediu a oficialização de línguas nativas. O colonialismo também levou os africanos a um estado de humilhação generalizada, provocada pelo trauma coletivo, marcado na memória social do tráfico negreiro e pela segregação racial implementada de forma evidente e controlada durante a colonização. Assim acabou provocando neles um sentimento de inferioridade e de dependência em relação aos europeus. Foram con-

siderados, com base no chauvinismo cultural e o racismo, os “sem cultura” Boahen (2010), e sofreram impacto do “etnocentrismo epistemológico”, que segundo Mudimbe, é “a crença de que cientificamente não há nada a aprender com eles [os nativos] a menos que já seja nosso ou venha de nós” (2010, p. 27).

Na dimensão política dessa consequência desastrosa do colonialismo, figura-se o surgimento e desenvolvimento do nacionalismo monolítico, que se constituiu uma sequência de governos autoritários, baseados em partidos únicos num contexto de insatisfação e instabilidade política, permeado de golpes de Estado. A situação humilhante e opressora do regime colonial fez surgir preocupações em encontrar formas de minimizar o trauma da referida situação, acabou-se optando por um universalismo dado pelo formato do Estado-nação, na crença de obter um nacionalismo sustentável. Nesse quesito, a Guiné-Bissau, para a sua independência, procurou produzir um nacionalismo multiétnico, com muitas culturas, línguas, sob a base de um país binacional, em que um partido único governa Bissau e Cabo Verde (MONTEIRO, 2016). Talvez esse tenha sido um dos desafios mais árduos para domar as diferentes etnias, o que ganhou uma roupagem de nacionalismo guineense e cabo-verdiano.

O colonialismo provocou a “balcanização da África”⁴, criada artificialmente, a partir da Conferência de Berlim (1884-1885),

4 “O maior perigo que a África enfrenta actualmente é o neocolonialismo, cujo principal instrumento é a balcanização. Este termo define de modo particularmente correcto a fragmentação da África em estados pequenos e fracos; foi inventado para designar a política das grandes potências que dividiram a parte europeia do antigo Império Turco e criaram na península balcânica vários Estados dependentes e rivais entre si. O resultado desta política foi criar um barril de pólvora que qualquer faísca podia fazer explodir. De facto, a explosão produziu-se em 1914, com o assassinato do arquiduque austriaco em Sarajevo. Como os países balcânicos estavam estreitamente ligados às grandes potências e às suas rivalidades, o assassinato teve como consequência a Primeira Guerra Mundial, a maior desencadeada até então. Uma guerra mundial poderia também rebentar facilmente no nosso continente se os Estados africanos realizassem alianças políticas, económicas ou militares com potências exteriores às suas rivais. Vários comentadores políticos têm afirmado que a África se tornou o novo e vasto campo de batalha da Guerra Fria”. (NKRUMAH In: SANCHES, 2011, p 287).

a qual dividiu estados pequenos e outros grandes, com recursos naturais e econômicos bem desiguais e com fronteiras que dividem famílias, grupos étnicos, Estados e reinos já existentes, o que gerou perturbações sociais, tradas pela colonização como conflitos entre os grupos tribais – selvagens. Essa divisão visa “dividir para conquistar”, ou seja, balizar para melhor dominar (BOAHEN, 2010). Foi nessa perspectiva que o “Pan-africanista” ganês, Kwame Nkrumah (1909–1972), se posiciona, dizendo que

A transformação da África numa série de pequenos Estados faz com que alguns deles não tenham nem a população nem os recursos necessários para a sua integridade e viabilidade. Sem meios que assegurem o seu progresso económico, são obrigados a permanecer no quadro de uma economia colonial. É por essa razão que procuram alianças na Europa, o que os priva de uma política externa independente e prolonga a sua independência económica. Esta solução só os pode empurrar para trás e nunca para a frente. Para os Estados africanos, a solução realmente progressista é a unidade política, com uma política externa comum, com um plano de defesa comum e um programa económico comum, dirigido para o desenvolvimento de todo o continente. Só assim poderemos conjurar os perigos do neocolonialismo e da balcanização que o serve. Quando estiverem reunidas estas condições, as nossas relações com a Europa poderão entrar numa nova fase (NKRUMAH, 1977 *apud* SANCHES, 2011, p 290 -291).

Com essa colocação de Nkrumah, tornaram-se mais explícitas as consequências das políticas balizadoras dos países colonizadores em África, pois produziu Estados frágeis e continuamente dependentes, pois mesmo após as “independências políticas”, con-

tinuam refêns das artimanhas econômicas das antigas potências coloniais, o que na ótica de Nkrumah, adia a independência econômica desses debilitados Estados africanos.

Diante dessa condição, o ganês propõe uma solução “Pan-africanista”: “a unidade política, com uma política externa comum, com um plano de defesa comum e um programa econômico comum, dirigido para o desenvolvimento de todo o continente”. Nkrumah acredita que essa é uma saída sustentável para repelir as mazelas do neocolonialismo e da balcanização que o serve, que asseguram “a continuação da dependência desses territórios, face às antigas potências colonizadoras em matéria de ajuda econômica, e impedirá a realização da unidade africana. Esta política de balcanização é o novo imperialismo, o novo perigo que ameaça a África.” Quer dizer, a balcanização constitui um dos meios fundamentais nos quais se sustenta a continuação de outra forma da colonização.

O peso do colonialismo também recaiu sobre o sistema tradicional dos governos locais, pois, como realça Albert Memmi (2010, p. 929) “aboliram várias monarquias tradicionais, depuseram certas famílias reinantes”, instrumentalizando assim as sociedades colonizadas, iludindo alguns líderes com benefícios pessoais (MONTEIRO, 2016; BALANDIER, 2014). Também foram negados um dos mais importantes direitos fundamentais: “o direito à liberdade”, pois perderam suas soberanias e independência enquanto nação (BOAHEN, 2010).

Para fechar este tópico, não se pode deixar de fora as consequências do colonialismo para a esfera econômica, que talvez seja o setor que mais apresenta elementos interessantes para comprovar que a desnutrição, na África, é, também, um dos resultados maléficos da colonização. Começando com a infraestrutura (estradas e as ferrovias), destinado a escoar os recursos de exportação para as metrópoles. O que significa, na ótica de Boahen (2010), que a infraestrutura não garantia o desenvolvimento da África, pois

além de não facilitar contatos entre africanos, já que era destinada aos colonizadores, acabou por abolir comércio interafricano, fazendo da África um potencial mercado consumidor da produção da própria metrópole, reinando as monoculturas de exportação, além de proibir a industrialização da colônia. Este sistema atingiu significativamente a policultura tipicamente africana, que garantia produtos alimentícios diversificados, oriundo de uma produção familiar, que trocava o excedente; de modo que não precisavam importar, nem mesmo comprar ou contratar trabalhadores rurais. Portanto, passaram a produzir apenas para exportar, não mais para suas subsistências.

O trabalho forçado e o abandono da produção de alimentos provocaram bastante desnutrição, fome e epidemias severas em algumas regiões da África, nos primórdios do colonialismo, sobretudo na África francesa, conforme C. Coquery-Vidrovitch salientou no capítulo 15. Assim, no sistema colonial, os africanos estavam na maior parte dos casos destinados a produzir aquilo que não consumiam e a consumir aquilo que não produziam, o que mostra muito bem o caráter explorador, claudicante, da economia colonial (BOAHEN, 2010, p. 932-933).

Assim, a colonização fez com que os africanos colonizados deixassem de produzir alimentos para suas manutenções, trazendo a desnutrição (fome e epidemias) pela ausência da diversidade alimentícia de outrora.

Torna-se difícil pensar algo benéfico atrelado às consequências do colonialismo na África, tanto na esfera sociopolítica, quanto na esfera econômica, pois o âmago do colonialismo é a exploração exacerbada do mundo do colonizado, identificada numa metáfora onde um devorador sem piedade tenta saciar a fome que o ator-

menta. Naqueles que acreditam que desfrutar sabiamente dos restos dos colonizadores garante ao colonialismo algo de positivo estão negligenciando todas as atrocidades do colonialismo.

Colonialismo e desnutrição na África

Como já foi destacado, dizer que é inconcebível alguma relação entre o colonialismo e a desnutrição é se manter sob as bases de um falso fenômeno. É necessário analisar o fenômeno levando em conta a relação entre os dois elementos, que é em certo sentido indissociável:

Se um dia lhe pedirem para traçar um mapa da fome no mundo, saiba que, para isso, você não encontrará nenhuma dificuldade: basta que você localize as regiões que foram objeto de dominação colonial (com exceção dos EUA) e seu mapa estará pronto com uns 90% de precisão. Com efeito, colonialismo e fome são dois termos que costumam andar juntos (ABRAMAVAY, 1983, p. 62).

Essa colocação de Abramovay (1983) é muito importante, pois consegue, em um único parágrafo, chegar ao âmago da tese de que o colonialismo cria a fome. No caso, explica que a desnutrição do povo africano ao longo dos tempos é consequência, também, da colonização que permanece assombrando esses povos e outros também um dia colonizados. A criação de uma imagem geopolítica da fome/desnutrição a partir da colonização apresenta uma explicação didática do vínculo entre os dois fenômenos, a ponto de entendermos como um único fenômeno – dois lados de uma mesma moeda ou sistema.

Esses povos colonizados da África, da América e da Ásia eram povos que viviam de policulturas familiares. Produziam variedades

de produtos alimentícios para suas subsistências, portanto comiam dessas ricas variedades que os faziam gozar também das mais diversificadas nutrientes. O solo, por não viciar na mesma cultura, não sofre agressão em ausência de nutrientes específicos; portanto, solos mais ricos em variedades nutricionais.

Esses povos caçavam e pescavam, comiam carnes e peixes como os encontravam na natureza, suficiente para o equilíbrio alimentar. Quando faltava algo nutritivo em um dia, era recompensado no outro pelas variedades de alimentos que se ingeriam diariamente (CASTRO, 1959). A policultura garantia-lhes quase todos os principais nutrientes capazes de fazer funcionar equilibradamente os seus órgãos vitais. Mas com a colonização, como se pode perceber através de Castro (1959, 1984), essa policultura, baseada na cosmovisão dos nativos, foi engolida pela monocultura colonial de exportação.

Nessa direção, Ricardo Abramovay (1983) sustenta que os colonizadores optaram por plantar apenas o que lhes interessava, no caso: café, algodão, cana-de-açúcar, cacau, amendoim entre outros. Em detrimento dos nativos que produziam o máximo de variedades para suas manutenções, os colonizadores exigiram que os africanos produzissem especificamente os produtos importantes para enriquecer a variedade de produtos da mesa da metrópole. Esse fato era comum em quase todas as colônias, talvez variariam apenas na intensidade, local e duração, como já foi observado através de (BOAHEN, 2010, p. 932-933), que “no sistema colonial, os africanos produziam aquilo que não consumiam e a consumiam aquilo que não produziam, o que mostra muito bem o caráter explorador, claudicante, da economia colonial”. Quer dizer, os colonizadores:

Fizeram o possível para que os países coloniais voltassem as costas para si próprios, todos olhando reverencialmente para a mãe metrópole. Produtos,

comunicações, estradas, portos, toda a base econômica do país era moldada para enriquecer o colonizador, isto é, virada inteiramente para fora, para a exportação. (ABRAMOVAY, 1983, p. 63).

Essa forma de monocultura agrícola colonial não apenas empobreceu o solo dos países colonizados, como empobreceu, também, os donos da terra, que passaram a depender apenas dos colonizadores para inclusive se alimentarem. Grande parte das práticas agrícolas e plantas cultivadas pelo colonizador podem entrar na cena do devorador sem piedade. Exemplo disso é o cultivo de cana-de-açúcar, uma planta que para render lucro tem que ser produzida em grande escala e, portanto, tem também que ocupar grande quantidade de terra, o que constitui um perigo, pois devora tudo que está lidando com ela de perto: o solo, o rio, outras plantas, pequenos animais e até os seres humanos (CASTRO, 1984). Na verdade, as plantas escolhidas pelo colonizador tinham como prerrogativas dar lucro; e, portanto, o cacau, o cajueiro e o café-e não só-seguiram o mesmo ritmo de destruição da natureza.

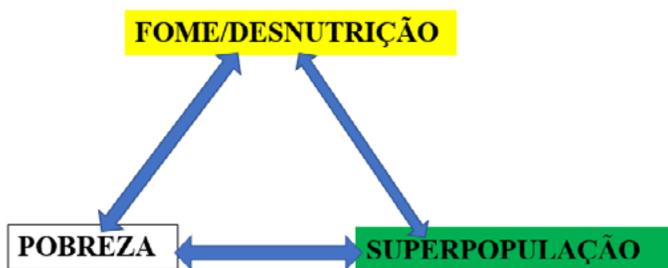
Se incluirmos o ser humano como parte da natureza, a monocultura dessas espécies nesse sistema de produção em larga escala exige a plantação em uma grande área contínua de terra. Para tanto ocorreram desapropriações de terras legais e ilegais de inúmeras comunidades, que perderam o direito de plantar, e para não perder o direito de morar viraram trabalhadores rurais das grandes concessionárias de produção agrícola industrial.

O empobrecimento da população nativa a obriga a se render às regras da economia monetária, imposta pela colonização: a começar pela cobrança dos impostos de palhota. Assim, quando ainda resta uma produção autônoma familiar, essa se vê obrigada a produzir para exportar a sua safra, ou direcioná-la ao mercado do consumidor do colonizador; que, por sua vez, acaba agravando ainda

mais a pobreza. Esse movimento acaba por abolir a produção destinada para o mercado interno. Essa realidade, na ótica de Ricardo Abramovay (1983) passa a acontecer de forma cíclica: “a pobreza estimula a produção voltada para o exterior, que por sua vez agrava o problema da pobreza”. Não constitui, assim, nenhum exagero dizer que a pobreza, por sua vez, gera fome/desnutrição.

No mesmo sentido, é comum pensar que a superpopulação também leva a fome. No entanto, com base nos estudos de Josué de Castro (1984) é o ciclo da pobreza e da fome que leva à superpopulação. Apesar de soar paradoxal, o cerne da questão implica pensar em um trabalhador saudável, que produz alimento para mais de uma criança. Portanto, não é a grande natalidade que leva à fome, mas a fome que registra uma taxa de natalidade de gerações e gerações de subnutridos. O indivíduo faminto não produz, só reproduz, nesse sentido, parece que a fome é também uma das causas da superpopulação nos países subdesenvolvidos ou subnutridos. Não é por acaso que os mapas da pobreza, da fome e da superpopulação coincidem, é porque são fenômenos que se retroalimentam, como se pode ver.

Figura 3: Relação entre fome, pobreza e superpopulação



Fonte: autoria própria.

A intenção por detrás dessa figura não é passar ideia de que todo pobre necessariamente é faminto ou desnutrido e vice-versa,

ou que todo desnutrido tem muitos filhos, causando assim a superpopulação e vice-versa, nem está se dizendo categoricamente que a superlotação causaria necessariamente a pobreza, nem que os pobres necessariamente têm muitos filhos. O que gostaria que ficasse claro é que qualquer fator ou mecanismo causador da pobreza é também o potencial fator causador da fome/desnutrição e superpopulação.

Para Josué de Castro (1959), essa estranheza em relacionar superpopulação com fome e principalmente elaborar a tese de que acabando com a fome se acaba com a superpopulação reside na contramão das ideias malthusianas de controle de natalidade, muito comum como política pública imposta a muitas mulheres no século XX, para se acabar com a fome. Para ele, a “redução do crescimento da população do mundo dentro de sua atual organização econômica só servirão, a nosso ver, para diminuir ainda mais a produção de alimentos e, portanto, para agravar ainda mais o fenômeno da fome” (1959, p. 81)

A fome, na ótica do fisiólogo brasileiro, aumenta o coeficiente de fertilidade e os índices de natalidade dos grupos miseráveis, vítimas da fome. Os países tidos, na metade do século XX, como “países da fome”—China, Índia e Japão—enquadram hoje nos mais populosos do mundo. Com isso fica claro que para Josué de Castro, a fome apesar de matar, mantém a superpopulação. Diante disso, concluiu que: “se não é possível exterminar a fome do mundo com as medidas tendentes a controlar o crescimento das populações, é perfeitamente viável obter-se o controle desse crescimento pelo extermínio da fome” (CASTRO, 1959, p. 81).

As principais causas da pobreza, em nível mundial, pontuados por Wayne Gruden e Berry Asmus (2016): o colonialismo; os bancos credores; o sistema econômico mundial/acordos de comércio internacional; convenções elaboradas pelas nações ricas e as empresas multinacionais. Nesta ordem o colonialismo é visto como

uma das principais causas da pobreza, que, por sua vez, causa fome/subnutrição.

Outro tipo de ordenação, a partir da análise sobre a pobreza, é apresentada por Anthony Giddens (2012), a partir da classificação dos países classificados em relação à sua renda: os de renda alta, da renda média e os de renda baixa. Essa classificação, porém, recebe muitas críticas, porque apenas leva em consideração as questões quantitativas, na medida em que alicerçam suas análises na mensuração do Produto Interno Bruto (PIB) e do Produto Nacional Bruto (RNB), sem atentar, significativamente, para aspectos qualitativos de um determinado país, que poderia facilitar a compreensão de outras dimensões sociais, e não só, de um determinado país. Nessa forma de classificar países em função apenas de suas rendas, ainda em Giddens (2012), daria para perceber que quase todos os países considerados de renda alta, correspondem os ex-colonizadores, os países de renda média, correspondem a dois grupos de países, os que um dia foram colonizados e os que não chegaram a passar pelo colonialismo e, finalmente, os países de renda baixa, representados basicamente por ex-colônias.

É claro que hoje será difícil encarar o colonialismo como causa direta das fomes em muitos lugares do mundo, porém ele deve ser considerado como uma das causas indiretas da desnutrição em nível global. No índice global da fome de 2021 figura-se como principais causadores atuais da fome, os conflitos armados, as alterações climáticas e a COVID-19, com destaque para conflitos violentos. Infelizmente, grande parte dos países que mais sofreram/sofrem de conflitos violentos e vivenciam a fome cotidianamente são ex-colônias.

O conflito e a fome têm uma ligação bidirecional. Pois, por um lado, o conflito violento consegue impactar praticamente todas as esferas da vida humana, não apenas dos países que estão em conflito, mas também afeta os países vizinhos indiretamente. Em Klaus Grebmer (2021), isso ficou claro, quando destaca que os confi-

tos violentos afetam desde a produção, colheita, processamento e transporte até ao fornecimento; afeta o financiamento, comercialização e consumo. “Ao mesmo tempo, o aumento da insegurança alimentar pode contribuir para o conflito violento” (GREBMER *et al.*, 2021, p. 5). Portanto, “sem resolver a insegurança alimentar, é difícil construir uma paz sustentável, e sem paz a probabilidade de acabar com a fome global é mínima” (GREBMER *et al.*, 2021 p. 5). Diante disso, tem-se uma retroalimentação mais restrita.

Figura 4: Relação conflito e fome



Fonte: autoria própria.

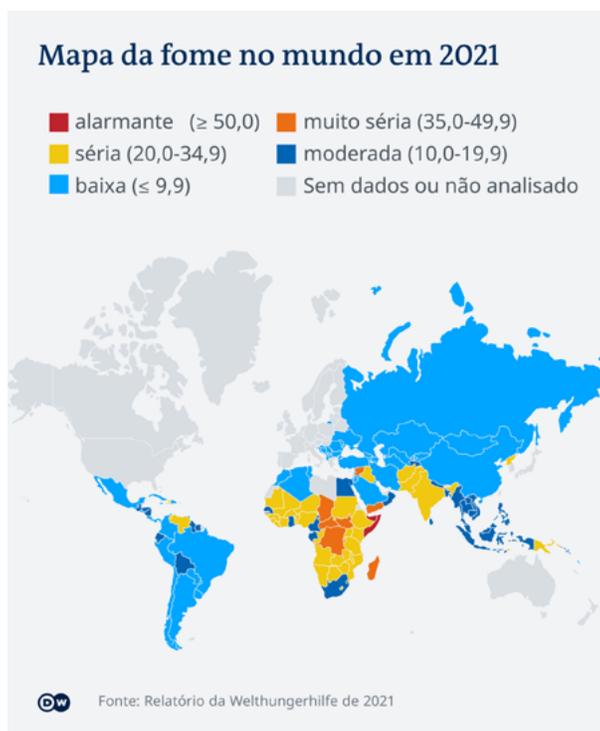
Entende-se que a fome tem primazia causal em relação ao conflito, ou seja, foi a principal causa das guerras, que se tem assistido ao longo da história. Josué de Castro, olhando para essa relação bidimensional entre a fome e a guerra, concluiu que “A fome e a guerra não obedecem a qualquer lei natural. São, na realidade, criações humanas” (CASTRO, 1959, p. 63). Olhando para a situação mundial atual, Grebmer também destaca que:

Com base nas atuais projeções do IGF, o mundo como um todo – e 47 países em particular – não atingirá um baixo nível de fome até 2030. Destes países, 28 estão localizados na África a Sul do Saara, estando os restantes países repartidos entre o Sul da Ásia, Ásia Ocidental e Norte de África, Leste e Sudeste Asiático, e América Latina e Caraíbas (GREBMER *et al.*, 2021, p. 8).

Mais uma vez, veio à tona grande coincidência entre o “espaço colonial” e o “espaço da fome”, pois grande parte dos países

que não vão concretizar “o fome zero” (meta das Organizações das Nações Unidas para a erradicação da fome no mundo até 2030) faz mais uma vez parte do grupo dos ex-colonizados, e a maioria (28) está localizado na África a Sul do Saara. Resumidamente, segundo as pontuações do IGF durante 21 anos (2000 – 2021) a África a Sul do Saara e o Sul da Ásia foram os que mais sofreram com colonialismo, são, respectivamente, as regiões que se encontra nos níveis de fome mais elevados, pontuando 27,1 e 26,1. Se encontram, portanto, nos níveis de fome considerados graves. Europa do Leste e Ásia Central, América Latina e Caraíbas, Ásia Oriental e do Sudeste Asiático, e Ásia Ocidental e Norte de África, cada um dos quais com uma pontuação do IGF na faixa baixa ou moderada (GREBMER *et al.*, 2021).

Figura 5: Mapa da Fome



Fonte: Guaedi (2021)

Esse mapa, mesmo sendo mais recente em relação à publicação de Abramovay (1983), reitera que os países em que a fome é séria são em grande parte da África, e dos outros países colonizados. Interessante é que após 40 anos depois da publicação de Abramovay (1983) colonialismo e fome ainda andam juntos.

Considerações finais

Diante do exposto, percebe-se que pouco se fala da consequência nutricional do colonialismo na África. Mas é evidente, principalmente por meio visual do mapa geopolítico, seja de 1983, seja de 2021, que as coincidências são fenômenos sociais. Ou como acreditamos em um único fenômeno de várias facetas. Os povos que um dia foram colonizados são, hoje, 1 – “os mais empobrecidos”; 2 – os mais desnutridos; 3 – os mais conflituosos; e 4 – os mais populosos e os mais humilhados (vistos como escravos por natureza, como miseráveis, preguiçosos). Diante desses fatos, entre as consequências da colonização, a desnutrição se encontra entre as vanguardas, porém quase ignorada no meio acadêmico e científico.

Os povos colonizados, tanto da África, da América e Ásia viviam de policulturas, produziam variedades de produtos alimentícios para suas subsistências. Portanto comiam dessas ricas variedades que produziam e que os faziam gozar também dos mais diversificados nutrientes. Aravam suas terras, caçavam e pescavam, portanto, comiam frutas, legumes, carnes e peixes. Os produtos alimentícios silvestres faziam significativamente parte do alimento diário de muitos povos.

Com a implementação da monocultura de exportação colonizadora em detrimento de policultura, baseada na cosmovisão dos nativos causou e está causando a desvalorização dos produtos nativos, prestando, assim, atenção aos produtos industrializados importados. A lógica se sustenta em substituir o natural pelo arti-

ficial, o natural pelo processado, o saudável, portanto, por aquele do mercado. Isso tudo só foi/é possível porque muitos foram/são levados a acreditar que o que é importado é, sem dúvida, o melhor.

A produção de exportação tornou-se comum em quase todo o continente africano. A produção de exportação constitui, assim, a indústria das fomes específicas, pois ao exportarem os produtos ricos em determinados nutrientes, direcionam a produção única e exclusivamente para essa espécie. Na sequência os países são obrigados a importarem os outros nutrientes que não produziram, com o discurso de comprarem produtos industrializados os mais baratos, refinados—menos nutritivos—no exterior passam a enfrentar a fome de determinados nutrientes. Outra consequência direta dessa falta de determinados nutrientes é a vulnerabilidade às doenças letais aos indivíduos.

Esse fenômeno pode ser entendido como a ideologia da dependência crônica, fruto principalmente da balcanização e da monetarização colonial, além da imprudência de alguns líderes políticos africanos, que de maneira mais ou menos controlada mantiveram o sistema monetário e a balcanização como base do Estado independente. O empobrecimento desses países e de seus povos é, também, a consequência direta da colonização – povos famélicos nutritivamente, enfrentando diferentes conflitos ao longo dos tempos. Portanto, compreende-se que as consequências do colonialismo ainda são sentidas também nutricionalmente na África, o que deixa claro a existência da relação que essa instituição tinha e tem com a desnutrição de muitos povos, principalmente os da África.

Diante disso, para as perguntas: quais são os impactos positivos da ação colonial em África? Até quanto se pode considerar esse impacto literalmente positivo? E quem foi o autor consciente dessa positividade, caso existisse mesmo? Se deve responder que não existe algo de positivo na ação conscientemente colonial na África, porque foram profundamente desumanizantes, por isso suas ci-

catrizes ainda são visíveis mesmo sem querer vê-las. Acredita-se que a fome, em suas múltiplas faces – fome de alimento, fome nutrientes, fome de poder, fome de dinheiro, fome de terra, é resultado, também, do colonialismo.

Referências

ABRAMOVAY, Ricardo. **O que é fome**. Tatuapé: Brasiliense, 1983.

BALANDIER, Georges. A situação colonial: abordagem teórica. **Cadernos Ceru**, 2014.

BOAHEN, Albert Adu. **O colonialismo na África**: impacto e significação In: BOAHEN, Albert Adu. (ed.). História geral da África, VII: África sob dominação colonial, 1880-1935. 2. ed. rev. Brasília: UNESCO, 2010.

CASTRO, Josué, **Geografia da fome**: o dilema brasileiro. Rio de Janeiro: Edições Antares, 1984.

CASTRO, Josué, **Geopolítica da fome**: Ensaio sobre os problemas de alimentação e de população do mundo. São Paulo: Brasiliense, 1959.

GAEDI, Monir. Mundo de afasta da meta de eliminar a fome. **DW**, 14 de outubro de 2021. Diponível em: <https://www.dw.com/pt-br/mundo-se-afasta-da-meta-de-eliminar-a-fome/a-59496604>. Acesso em 01 dez. 2022.

GIDDENS, Antheny. **Sociologia**. 6. ed. Porto Alegre: Penso, 2012.

GREBMER, Klaus von et al. **Índice global da fome**: Fome e sistemas alimentares em cenários de conflito. Dublin: Bonn, 2021.

GRUDEN, Wayne; ASMUS, Berry. **A pobreza das nações**: uma solução sustentável. São Paulo: Vida Nova, 2016.

HIDDLESTON, Jane. **Pós-colonialismo**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2021.

NKRUHMAH, Kwame In: SANCHES, Manuela Ribeiro. **Malhas que os impérios tecem**: textos anticoloniais, contextos pós-coloniais. Lisboa: Edições 70, 2011.

MONTEIRO, Artemisa Odila Candé. A luta de libertação da Guiné-Bissau e cabo - verde: o congresso de Cassacá e a criação do partido estado. **Revista Perspectiva Histórica**, jul./dez. 2016.

MUDIMBE, Valentin-Yves. A invenção da África: Gnose, Filosofia e a ordem do conhecimento. **Revista Concinnitas**, v. 1, n. 16, p. 75-83, 2010.

PANIKKAR, Kavalam Madhava. **A dominação ocidental na Asia do século XV aos nossos dias**. Rio de Janeiro: Ed. Saga, 1965.

RECINE, Elisabetta; RADAELLI, Patrícia. **Obesidade e desnutrição** (Material Pedagógico). Brasília: Ministério da Saúde. Secretaria de Políticas de Saúde – SPS; Departamento de Atenção Básica. Área Técnica Alimentação e Nutrição. Universidade de Brasília–UnB. Faculdade de Ciências da Saúde. Departamento de Nutrição. 2002.

SAWAYA, Ana Lydia. Desnutrição: Consequências em longo prazo e efeitos da recuperação nutricional. **Estudos avançados**, v. 20, n. 58, p. 147-158, 2006.

ZANIN, Tatiana. Desnutrição: o que é, sintomas, consequências e tratamento. **Tua Saúde**, 2020. Disponível em: <https://www.tuasaude.com/consequencias-da-desnutricao/#::~:~:text=A%20desnutri%C3%A7%C3%A3o%20pode%20levar%20ao,saud%C3%A1vel%20para%20evitar%20a%20desnutri%C3%A7%C3%A3o>. Acesso em: 01 dez. 2022.

<https://doi.org/10.29327/5140465.1-3>

A CONCEPÇÃO DO SISTEMA NACIONAL DE SAÚDE MOÇAMBICANO NO PÓS-INDEPENDÊNCIA: REFLEXÕES PARA O ENTENDIMENTO DO ACESSO À SAÚDE NA ATUALIDADE

*Monica Frederico*¹

*Hélio Maúngue*²

Considerações iniciais

Moçambique é um país da África Austral, localizado na costa oriental do continente. É uma das ex-colônias portuguesas, cuja independência foi alcançada em 25 de junho de 1975. Anos depois da independência, o país viveu uma guerra civil que durou até 1992, altura em que houve a assinatura dos Acordos Gerais de Paz (AGP), em Roma, entre os exércitos da Frente de Libertação de Moçambique (FRELIMO) e Resistência Nacional Moçambicana (RENAMO). Durante a guerra civil, o país estava sob a orientação política socialista, com um modelo econômico centralmente pla-

1 Pesquisadora do Centro de Estudos Africanos/Universidade Eduardo Mondlane (CEA/UEM). Email: mfederico45@gmail.com

2 Pesquisador do Centro de Estudos Africanos/Universidade Eduardo Mondlane (CEA/UEM). Email: helio.maungue@gmail.com

nejado. Este modelo caracterizou o país, antes de transitar para o neoliberalismo e abertura para as instituições do Bretton Woods (Banco Mundial – BM e o Fundo Monetário Internacional – FMI).

Da independência, herdou uma estrutura econômica e social dedicada à satisfação das necessidades dos colonos. No caso específico do setor de saúde, objeto reflexão deste texto, a política colonial privilegiou o estabelecimento de infraestruturas de saúde que asseguravam a assistência à população urbana, em detrimento da população que vivia na periferia e nas áreas rurais, majoritariamente negra e pobre. Nessa altura, a provisão de cuidados de saúde à população excluída pelo sistema colonial era assegurada pelas unidades sanitárias sob direção das congregações religiosas (LINDELOW, 2002; WALT; CLIFF, 1986).

Como o país sofreu a dominação colonial derivada das ambições capitalistas, a ideologia Marxista-leninista mostrou-se uma alternativa viável para a defesa dos interesses dos camponeses e operários. Uma doutrina econômica e política que surgiu no fim do século XVIII, na Europa, em contraposição às injustiças sociais produzidas pela Revolução Industrial. O cerne era transformar a sociedade capitalista numa sociedade justa e igualitária, pelo que o foco era a satisfação das necessidades da população de forma igual, sem distinção de *status*. Essa doutrina caracteriza-se pela ausência de i) anarquismo na produção e de concorrência das empresas, nem guerras, nem crises; ii) uma sociedade sem classes e de produção organizada, cujos meios de produção são propriedade do Estado e todas as pessoas têm o direito de dispor destes meios (BUKHARIN; PREOBRAJENSKI, 2018).

Com esse modelo, a responsabilidade de expandir e prover os serviços sociais básicos (água, saneamento e higiene, habitação, educação, saúde), para a população, passou a ser do Estado, uma vez que estes serviços tinham sido nacionalizados, para corresponder a ideologia adotada no ato da independência. Contudo, durante

a vigência desse modelo houve várias dificuldades tais como fraco investimento nas infraestruturas, ineficiência da gestão centralizada dos serviços pelo Estado, falta de recursos financeiros, para além da guerra civil (1977-1992) e a seca dos anos 80 que assolava o país nessa época. Consequentemente, o país mergulhou numa crise econômica que ditou o colapso do modelo socialista (ADAM, 1997; ABRAHANSON; NILSON, 1998), resultando na implementação de reformas, tais como o Programa de Reabilitação Económica (PRE) em 1987 e o Programa de Reabilitação Económica e Social (PRES) em 1990 (HANLON, 1996).

Essas reformas eram uma condição para a obtenção de fundos de doadores em particular das instituições de *Bretton Wood*. Com a adesão de Moçambique ao PRES, o governo liberalizou os preços, deixou de ser gestor do mercado, cortou o financiamento dos setores sociais, introduziu mudanças nas políticas de saúde e de educação, passando o acesso a estes setores a ser baseado no pagamento (WEIMER, 2012; ZANDAMELA, 2001). Isto é, as reformas culminaram com a adoção do modelo político democrático acompanhado da liberalização do mercado (WEIMER; CARRILHO, 2017).

Para corresponder a essas mudanças e tornar legais as ações reformistas que vinham decorrendo desde 1985, em 1990, Moçambique adotou uma nova constituição através da qual passou de República Popular para a República de Moçambique (NYAKADA, 2008). Deste modo, assistiu-se a um novo discurso ideológico, em particular no sistema de provisão de saúde, foco deste texto.

Este ensaio visa refletir sobre a influência das ideologias político-econômicas adotadas em Moçambique independente no setor de saúde, sua concepção e estratégias de resposta às necessidades de saúde da população e de redução das desigualdades de assistência médica no país. Desenvolver este trabalho é uma forma de contribuir para a documentação das diferentes formas de resposta do Sistema Nacional de Saúde (SNS), às necessidades de saú-

de da população desde a independência até os dias que correm. Também, constitui uma forma de contribuir para o debate sobre o alcance dos discursos de Samora e a atualidade do país.

O trabalho é qualitativo baseado na revisão de literatura de artigos científicos que tratam de sistemas de saúde, suas teorias e políticas de saúde, em particular em Moçambique após a independência. Metodologicamente, toma-se como referencial de análise alguns dos discursos de Samora Machel, nos quais estão as ideias que orientavam a oferta de serviços de saúde no período de 1975 a 1985; textos sobre reformas de saúde em Moçambique no período pós Samora, 1986 aos nossos dias. É também objetivo do texto trazer uma compreensão da força e do sentido dos discursos de Samora, tendo em vista as circunstâncias históricas ao longo do tempo (DARCH; HEDGES, 2018). O estudo recorreu também aos decretos de leis que guiavam/guiam o sistema de saúde no país.

Os dados extraídos foram analisados através do método de análise de conteúdo, obedecendo às etapas de leitura superficial, seguida por uma leitura aprofundada e no fim pela interpretação do seu conteúdo de acordo com os objetivos. Na medida em que, a análise do discurso do passado ou do presente, requer uma compreensão tanto da história como da política com o passar do tempo (DARCH; HEDGES, 2018).

O texto, além da introdução faz uma breve problematização da questão da saúde no país tendo em conta modelos de saúde “universais”; em seguida caracteriza a implementação do sistema de saúde nos períodos socialista e neoliberal; depois discute a influência dos modelos de gestão da saúde na atualidade e, por último traz algumas considerações finais onde deixa a discussão em aberto.

O cerne da questão: problematizando a questão de saúde em Moçambique

O papel do Estado na gestão da saúde, quer seja de intervenção, quer seja de articulação dos interesses dos diversos componentes, define o tipo de sistema de saúde existente num país. Um sistema de saúde consiste em todas as organizações, pessoas e ações cujo objetivo principal é promover, restaurar ou manter a saúde através da prestação de serviços curativos e/ou preventivos, de proteção e promoção da saúde pública, tendo em vista a equidade na distribuição dos serviços e custos de financiamento do sistema. Esse sistema tem também a responsabilidade de proteger as famílias contra os custos financeiros associados às doenças e seus cuidados (WORLD HEALTH ORGANIZATION, 2000). Tradicionalmente, existem modelos de sistemas de saúde tais como:

- a) **Sistema de Saúde de Mercado Livre:** tem como características principais o financiamento privado, sendo o envolvimento do Governo feito apenas com o propósito da aplicação da lei. Neste tipo de sistema, cabe ao mercado a decisão sobre a afetação de recursos necessários à produção e distribuição de bens, bem como a fixação do preço dos mesmos (COSTA, 2012). O mercado é livre e atua sob a lei da demanda e da oferta. Por este fato, este tipo de sistema não garante o acesso à saúde de forma equilibrada, nem universal, para toda a população, havendo casos de pessoas, tais como os pobres, excluídas da assistência devido à falta de recursos financeiros (BUŞOI, 2010; JÚNIOR; MESSIAS, 2005; REID, 2009);
- b) **Sistema de Seguros Sociais Obrigatórios (modelo Bismarck):** é um modelo caracterizado pelo uso de seguro obrigatório, obtido através de financiamento provindo da contribuição de trabalhadores e empregadores. A obrigatoriedade do seguro, garante que a cobertura da assistência à saúde seja “quase total”, independentemente do poder de compra dos cidadãos. Neste sistema, o Estado, orientado pela solidariedade, torna-se responsável pelo financiamento do se-

guro aos desempregados. No entanto, esse modelo só é eficiente em nações, cujo índice de desemprego é relativamente baixo, sendo o gasto do Estado pequeno para a garantia de saúde aos desempregados (BUÇOI, 2010; JÚNIOR; MESSIAS, 2005; REID, 2009), algo que não acontece em Moçambique;

- c) **Sistema de saúde Estatal** (modelo *Beveridge*): é um modelo em que o Estado é responsável pela saúde dos seus cidadãos, baseado no entendimento de que a saúde é um direito. Trata-se de um sistema universal, onde os cidadãos têm direito a assistência, sem uma “tributação reincidente” (BUÇOI, 2010; JÚNIOR; MESSIAS, 2005; REID, 2009). Este sistema corresponde ao sistema nacional de saúde cujo financiamento é feito com base em recursos públicos provenientes de impostos gerais (LOBATO; GIOVANELLA, 2012; SERAPIONI; TESSER, 2019), cabendo ao Estado a responsabilidade de garantir o financiamento, organização, regulamentação do setor de saúde, bem como a prestação destes serviços aos cidadãos, especialmente os cuidados primários (BUÇOI, 2010; JÚNIOR; MESSIAS, 2005; REID, 2009). Num SNS as regras são homogêneas para a maioria das ações e serviços de saúde, o que garante serviços similares em todo país, com característica de universalidade de acesso. A rede de serviços hospitalares, ou a maior parte dela, é de propriedade pública estatal e grande parte dos profissionais de saúde são empregados públicos. Entretanto, há uma coabitação com os serviços de saúde privados (BUÇOI, 2010; JÚNIOR; MESSIAS, 2005; REID, 2009; LOBATO; GIOVANELLA, 2012; SERAPIONI; TESSER, 2019). Anterior ao modelo *Beveridge* que criou SNS, este modelo estatal é designado modelo *Semashko*. Tal como o outro, este modelo também tem como objetivo assegurar o acesso universal à saúde. Entretanto, a sua planificação é muito centralizada; as unidades sanitárias são propriedade do Estado, os profissionais são empregados do Estado e não há serviços de saúde privados (DIAS, 2010; LOBATO; GIOVANELLA, 2012; SERAPIONI; TESSER, 2019).

Estudos sobre os sistemas de saúde adotados pelos diferentes países mostram que apesar da existência desses modelos, os siste-

mas de saúde estabelecidos nos diferentes países são influenciados pela ideologia política vigente (BUŞOI, 2010), circunstâncias econômicas e culturais de cada época e por conflitos específicos que ocorrem em cada país. Os diversos serviços, instituições e organizações que atualmente compõem os sistemas de saúde estão relacionados às ligações de atores setoriais, suas formas de organização, assim como as instituições políticas que moldam a atuação desses atores (LOBATO; GIOVANELLA, 2012). Este pode ser o caso de Moçambique onde, desde a independência vem assistindo-se a uma mudança no sistema de saúde, suas políticas e estratégias de resposta à saúde da população, acompanhando os diferentes momentos históricos do país.

Atualmente, no país o SNS é composto pelo setor público, o setor privado com fins lucrativos, o setor privado com fins não lucrativos e o comunitário (MBOFANA, 2019). No entanto, existe a medicina tradicional privada, que por séculos vem servindo a grande parte da população, sendo que este tipo não foi alvo da nacionalização. O setor público, que é o Serviço Nacional de Saúde é o principal provedor de serviços de saúde a escala nacional (MBOFANA, 2019; WALT; CLIFF, 1986). A composição do sistema de saúde atual é resultado de mudanças que ocorreram na política do país que influenciaram para a liberalização do sistema de saúde, criando assim um sistema misto de oferta de saúde (decreto 11/95 de 29 de dezembro). Com isso, novos atores, de caráter privado e lucrativo em sua maioria, entram no sistema para oferecer cuidados à saúde.

Ainda no contexto da provisão de saúde, em junho de 1996 foi aprovado o Regulamento de Assistência Médica e Medicamentosa (AMM), pelo Decreto n.º 21/96. Em outubro do mesmo ano, foi divulgada uma circular que define as regras para aplicação do regulamento de Assistência Médica e Medicamentosa. Esta circular indicava entre outras regras o percentual de 1,5% e 0,5% de desconto a ser efetuado nos vencimentos dos funcionários públicos para

a AMM e subsídio de funeral (MOÇAMBIQUE, 1996). No corrente momento instituições privadas oferecem aos seus trabalhadores o seguro de saúde. Entretanto, o acesso a ela permanece restrito devido aos custos diretos e indiretos de acesso a estes serviços. Mesmo tendo a atual constituição que proteger o direito das pessoas à saúde. (GIRONÉS *et al.*, 2018).

As circunstâncias descritas acima não eram observáveis no período imediato à independência, pois o sistema de saúde era de gestão estatal baseado na prestação de cuidados de saúde sob o princípio de igualdade entre a população. Apesar destas mudanças importantes na vida da população, pouca reflexão se tem feito sobre o sistema de saúde nos diferentes momentos ideológicos de Moçambique. Este fato permite com que se desenvolva esta reflexão para contribuir para o debate sobre o acesso aos serviços de saúde no país.

Sistemas de saúde no socialismo e no liberalismo econômico em Moçambique

Buçoi (2010) usando o exemplo da União Europeia (EU) destaca que mesmo os países com características semelhantes quanto à localização geográfica, população e tradição histórica, apresentam diferenças na organização e funcionamento dos seus sistemas de saúde. Com isso, conclui que, embora, se possa classificar o sistema de saúde de acordo com alguns fatores e encontrar várias analogias, não encontraremos dois sistemas idênticos.

Contudo, GIRONES *et al.* (2018) pesquisando sobre as desigualdades em saúde em Moçambique, destacam que o atual sistema de saúde moçambicano é bastante semelhante ao da maioria dos países da África Subsaariana, os quais são modelados e influenciados pela ideologia dos partidos políticos que governam esses países. Em seguida, descreve-se a influência das diferentes ideologias

no sistema de saúde em Moçambique. No entanto, cabe destacar que apesar do país ter passado por mudanças políticas e ideológicas (do colonialismo para o socialismo e do socialismo para o neoliberalismo) o partido que governa o país desde a independência é o mesmo.

Ideologia socialista em Moçambique e o sistema de saúde

Evidência da influência da ideologia política na definição do sistema de saúde está patente nos diferentes discursos presidenciais entre 1974 e 1986, um dos quais afirma que a política é a indicadora da direção que o país pretende tomar nas suas atividades de desenvolvimento e por via disso politizar a saúde faz parte das formas de atingir esse objetivo, como mostra trecho seguinte:

A política é que define a via que devemos seguir, define que tipo de desenvolvimento devemos seguir; que tipo de ciência devemos desenvolver; que tipo de sociedade a ciência deve servir. Por isso nós sentimos que é uma preocupação justa que a medicina seja politizada (MOÇAMBIQUE, 1976, p.16).

Com efeito, sob o princípio de direitos iguais, a medicina privada foi abolida e medidas de nacionalização dos serviços de saúde foram tomadas através do Decreto-lei nº 5/75, de Agosto de 1975. Com esta medida assegurava-se a assistência sanitária a todos os cidadãos sem discriminação e de forma gratuita. Com o estabelecimento deste Decreto todas as atividades de saúde, quer seja de prevenção, quer seja de tratamento de doença, ou de formação de técnicos de saúde passaram a ser de responsabilidade do Estado (MITANO *et al.*, 2016; MBOFANA, 2019). O trecho seguinte elucida o objetivo da nacionalização do sector da saúde:

Com vista a satisfazer uma das aspirações mais fundamentais do nosso povo, estabelecendo um sistema de saúde que sirva efectivamente, foi nacionalizada a medicina e interdita qualquer forma do seu exercício privado. Criou-se um serviço nacional de saúde destinado a assegurar a assistência sanitária a todos cidadãos, sem qualquer discriminação, alargando assim a todo o país as conquistas alcançadas nas zonas libertadas (MOÇAMBIQUE, 1979, p. 1).

Em 1977 foi promulgada a lei de Socialização da Medicina (Lei nº 2/77, de 17 de setembro), de modo a melhorar e ampliar o acesso aos cuidados de saúde. Embora em 1977 as circunstâncias tenham ditado que apenas as ações sanitárias de caráter profilático passavam a ser gratuitas, a introdução de pagamento de alguns serviços de saúde foi justificada com recurso às decisões tomadas na reunião do partido que dirigia o país nesse momento, como mostra o trecho que se segue da Lei nº2/77:

As medidas decretadas são as que melhor correspondem ao estágio actual da nossa evolução económico-social; elas devem no entanto, ser consideradas na perspectiva das directivas económicas e sociais aprovadas pelo III congresso da FRELIMO, que impõe o engajamento de todos na elevação da produção e da produtividade e na prioridade que deve ser dada aos sectores productivos (MOÇAMBIQUE, 1977, p. 503).

Esse ato, demonstra a relação entre a ideologia política e o sistema de saúde, que resultou em intervenções no setor para fazer vincar as questões revolucionárias. O Hospital Central de Maputo (HCM), a maior e principal unidade hospitalar do país, foi uma das unidades sanitárias onde o processo de politização da medicina

teve lugar, ao se esclarecer, à massa trabalhadora o cerne da nacionalização da saúde, durante a reunião que Samora Machel realizou nesta unidade sanitária, como podemos constatar no trecho do seguinte:

Depois da independência o sector da saúde foi nacionalizado para pôr a saúde ao serviço das massas, popularizá-la, pondo os ricos e pobres em pé de igualdade; não havendo por isso vidas mais preciosas que outras, democratizar a assistência médica (MOÇAMBIQUE, 1976, p. 20-21).

Apesar de se ter nacionalizado os bens e serviços para melhor servir ao povo, o processo de assimilação ideológica, em setores cruciais que nessa altura ofereciam alguma resistência à sua implementação integral, foi feito através da intervenção direta das estruturas máximas do partido FRELIMO. Tal foi o caso do HCM, que até 1976 ainda apresentava uma estrutura que, segundo MOÇAMBIQUE (1976, p.19),

era rígida, individualista e burocrática, inibidora de iniciativas, assim como obstáculo para participação dos trabalhadores na vida do hospital. Isto tornava os trabalhadores irresponsáveis e favorecendo a actuação de elementos não honestos e corruptos.

Para corrigir essa situação e corresponder aos princípios ideológicos da época, no HCM, foram criadas estruturas coletivas para a gestão dos diferentes setores desta unidade sanitária, como atesta o discurso de Samora Machel:

É lá que urge destruir a estrutura colonial, baseada numa direcção individualizada, burocrática e antidemocrática e substituí-la por uma nova

estrutura democrática e colectiva, que permita a participação organizada de todos os trabalhadores no estudo e solução dos problemas do hospital. Por isso, a partir de hoje, em cada enfermaria e em cada serviço de base do hospital, deverá ser criada uma estrutura de direcção colectiva dos trabalhadores (MOÇAMBIQUE, 1976, p. 25).

Ainda no espírito de integração da ideologia socialista, os discursos de Samora exortavam para a não especulação dos pacientes em troca de tratamento de sua doença como atestam os trechos seguintes:

Liquidar o espírito mercenário, largamente difundido no seio dos trabalhadores de saúde, liquidar a exploração do homem na base do seu sofrimento, fazer com que a doença dos outros deixe de ser necessidade para certa gente viver. Atacar a mentalidade individualista e liberal do pessoal da saúde, que perde o estatuto de trabalhador dito independente-profissão liberal (MOÇAMBIQUE, 1976, p. 21).
O médico não deve ver no doente uma mina para explorar. O doente não é mina de ouro, não é mina de carvão, não é mina de diamantes, nem depósito de petróleo, é um ser humano. Por isso dizemos que os nossos trabalhadores de saúde são os mobilizadores, organizadores, orientadores do povo na prática da higiene e da prevenção da doença (MOÇAMBIQUE, 1979, p. 1).

Ideologia Neoliberal em Moçambique e o sistema de saúde

Como indicam as características da doutrina neoliberal, as privatizações e a concorrência do mercado constituem meca-

nismos para o desenvolvimento da economia. Nesse âmbito, com a adoção dos princípios neoliberais em Moçambique, uma nova postura foi assumida em relação à resposta à saúde da população, bem como de outros setores cruciais do país.

Assim, em 1991, baseado na constituição de 1990, uma nova lei, Lei nº 26/91 anuncia a necessidade de envolver o setor privado no sistema de saúde para garantir o direito à assistência médica e sanitária à população. Nesse contexto, foi estabelecido entre outros fatos o seguinte:

ARTIGO 1: É autorizada a prestação de serviços de cuidados de saúde, em estabelecimento próprio ou domicílio dos doentes e o transporte de doentes, graves e parturientes, por pessoas singulares ou colectivas de direito privado com carácter lucrativo ou não, nos termos e condições definidos na lei. Os estabelecimentos sanitários do sector privado complementam a acção do sector público, colaborando dentro dos princípios e condições previstas na lei (MOÇAMBIQUE, 1991, p. 14).

Na mesma lei, foram estabelecidas as condições gerais de autorização para a prestação de serviços de saúde. Esta concepção do SNS introduziu o modelo *Beveridge* e de acordo com DECRETO PRESEIDENCIAL Nº 11/95 o sistema de saúde passou a ser um sistema misto em que coexistem os setores público, privado e comunitário, sem esquecer do tradicional, colaborando entre si, cabendo ao Ministério de Saúde o papel de aplicação da política de saúde. Com esta reforma, o financiamento do setor de saúde passou a ser feito através do orçamento do Estado, apoiado pelos doadores (WEIMER, 2012).

Com esta nova abordagem, surgem, de acordo com Weimer (2012, p. 436):

Hospitais privados que cuidam de doentes com poses e rendimentos altos, tanto nacionais como estrangeiros, com acesso a moeda estrangeira. Secções privadas dos hospitais centrais (clínicas especiais), com acesso preferencial a serviços médicos, com as facturas dos serviços são passadas em USD. Quartos e serviços especiais em hospitais públicos, negociados privadamente com os funcionários da saúde, e a serem pagos com tarifas extras ou 'sobretaxas'. Serviços normais para pessoas normais. 'Médicos' privados e 'prestadores de serviços' informais, ligados a cadeias de fornecimento de medicamentos e com conhecimentos médicos básicos, por exemplo, de experiência de trabalho como enfermeiro no exército ou no SNS, juntamente com curandeiros, tanto nas zonas urbanas como nas zonas rurais, fora do SNS.

Moçambique e a questão da saúde, onde estávamos, onde estamos e para onde vamos? Alguns elementos de discussão

Em 2022, Moçambique completou 47 anos de sua independência e a questão da saúde e da assistência médica continua um dos obstáculos no processo de desenvolvimento do país. Aspectos relacionados com o acesso e qualidade dos cuidados se manifestam como parte do entendimento da situação de saúde do país. Neste sentido, o principal desafio do Estado deve ser assegurar a sua responsabilidade constitucional de dar saúde a toda população como um direito humano fundamental, independentemente de a pessoa estar ou não segurada ou se pode ou não pagar por esse serviço (AMPORFU; NONVIGNON; AMPADU, 2013; BUŞOI, 2020; MBOFANA, 2019).

Apontamos antes, como o SNS Moçambicano está estruturado, segundo Gironés *et al.* (2018) e Mbofana (2019) o setor público de saúde é, o principal provedor de serviços de saúde (90,1%), comparado ao setor privado (4,7%) e médicos tradicionais (5,24%). No entanto, diferentes padrões de uso podem ser percebidos por regiões do país. Os provedores privados são mais frequentados na região sul (particularmente nas províncias de Maputo e Cidade de Maputo), enquanto nas regiões centro e norte (províncias de Niassa, Nampula e Zambézia), os pacientes, na sua maior, dirigem-se aos provedores da medicina tradicional.

Para Buçoi (2020), a discussão sobre a escolha de um sistema de saúde precisa ter em mente o papel do Estado, contudo, na atualidade não existem sistemas totalmente nacionalizados ou, ao contrário, totalmente privatizados. Para alguns autores existem sistemas de saúde liberais, sistemas nacionais e intermediários/mistos. Sendo o que distingue um sistema dos outros a forma de como é feita a gestão e os mecanismos de acesso ao mesmo. Nesse acesso, a questão da qualidade dos serviços é um dos elementos usados para sua avaliação.

Durante a colonização o movimento de libertação foi constatando que o regime colonial tinha um mecanismo desigual no que diz respeito ao acesso à saúde, com uma medicina para os colonos, brancos, e outra para os negros, nativos. Esse processo desigual de oferta de cuidados de saúde fez com que na conquista de alguns territórios fossem criadas as bases para a política de saúde para um atendimento médico igualitário.

Dessas bases as relações entre populações das zonas libertadas e o exército da FRELIMO tiveram um efeito profundo na política de saúde adotada com a independência. Apontamos antes que depois da independência a FRELIMO se tornou um partido Marxista-Leninista e o Estado de partido único orientado por prin-

cípios socialistas que tiveram efeitos nas dinâmicas da saúde herdadas do colonialismo.

Com isso, medidas intervencionistas foram adotadas para colocar fim às desigualdades que se manifestavam na saúde e em outros setores. Porque durante o tempo colonial a saúde era um instrumento concebido para servir o sistema de dominação colonial-capitalista do povo moçambicano, pois era um centro de discriminação racial e social (MOÇAMBIQUE, 1976; MISES, 2015; WALT; CLIFF, 1986). Ou seja, durante a colonização a saúde era caracterizada por uma divisão onde havia hospitais para doentes tidos como evoluído e hospitais para doentes tidos como pés descalços (MOÇAMBIQUE, 1976). Algo parecido com o que podemos constatar hoje, onde somente uma pequena parte da população tem capacidade de pagar pelos serviços privados de medicina, aparentemente com a “melhor” qualidade.

Nesse sentido, as nacionalizações foram parte dessas intervenções, com o propósito de tirar setores-chave das mãos dos capitalistas para deixá-los ao serviço do povo, pois, por exemplo o setor da saúde era:

Um centro de maus tratos e de humilhação do nosso povo – No Hospital existia um desinteresse total pelo doente pobre, que se manifesta na atitude como ele era observado pelo médico ou pelo enfermeiro, na falta de higiene das próprias instalações, no liberalismo e na total ausência de disciplina entre os trabalhadores. No hospital nosso povo era usado como cobaia, para se experimentarem novos medicamentos e certas operações que, caso dessem resultado, eram posteriormente aplicados aos burgueses nas clínicas e consultórios particulares [...]. Um centro de exploração capitalista desenfreada – para além da assistência precária, o doente era tra-

tado de acordo com as suas possibilidades econômicas. No hospital capitalista, o tipo de tratamento não dependia da gravidade da doença, mas sim pelo nível socioeconômico e por questões raciais – cor da pele (MOÇAMBIQUE, 1976, p.19, grifos nossos).

Nacionalizando a medicina, esperava-se que “à medida que fosse eliminada a exploração de um indivíduo pelo outro, seria eliminada a exploração de uma nação pela outra” (MARX; ENGELS, 2014, p. 53), pois “o doente não é uma mina de ouro, não é mina de carvão, não é mina de diamantes, não é depósito de petróleo, é um ser humano” (MOÇAMBIQUE, 1976). Assim, sobre a situação de saúde herdada da colonização, a sociedade comunista eliminaria o parasitismo, isto é, a existência de consumidores que nada fazem e vivem à custa dos outros (BUKHARIN; PREOBRAJENSKI, 2018).

Neste contexto, para responder aos princípios da ideologia do momento logo a seguir a independência, a assistência à saúde era gratuita, embora, em 1977 se tenha decretado que o povo deve contribuir parcialmente para os encargos de saúde, pagando um valor em caso de consultas em regime ambulatorial e alguns medicamentos (Lei nº 2/77, de 17 de setembro³), algo que se mantém até hoje de forma “simbólica”, com farmácias associadas, onde os preços da medicação também deveriam ser “simbólicos”. Mas, no que diz respeito às farmácias públicas, o que se assiste é ausência de medicamentos e seus usuários sendo obrigados a recorrer às farmácias particulares e/ou privadas, onde os custos tendem a ser altos.

No entanto, Moçambique como parte integrante de sistema mundial, forças contrárias à ideologia em vigor influenciaram para

3 Lei de socialização da medicina e que estabeleceu as infraestruturas de saúde bases para o país, pelo qual foi estabelecido um sistema de cuidados de saúde abrangente. Mas, só em 1991, 16 anos depois da nacionalização, através da Lei nº 25/91, de 31 de dezembro foi criado o Serviço Nacional de Saúde (MBOFANA, 2019).

a mudança na forma de pensar o desenvolvimento econômico e social no geral. A partir dos anos 1986, a nova dinâmica econômica foi determinante, tendo o sistema de saúde, passado de planificação centralizada e meios de produção estatal para um sistema, que embora seja estatal, coabita com o sector privado e o comunitário. Isaacman (2003) destaca que nesse período o Estado liderado pela FRELIMO tem sido uma opção tão influente das forças do capitalismo quanto foi para o resultado do socialismo, porque com as exigências de ajuste estrutural o histórico econômico sombrio do neoliberalismo, fez com que o Estado liderado pela FRELIMO usasse das privatizações para preservar seu próprio poder e acesso a recursos escassos.

Em meados dos anos 90, a governabilidade de Moçambique era fraca, o orçamento para responder às necessidades do país, em particular da saúde, era escasso e várias instalações de saúde foram destruídas no âmbito da guerra civil, principalmente nas áreas rurais. Além disso, o clima neoliberal, político e econômico da época, introduziu grandes mudanças negativas para o financiamento eficaz do sistema público (GIRONÉS *et al.*, 2018).

Com esta forma de conceber o sistema de saúde, assiste-se a um processo diferenciado de assistência médica em função do poder financeiro dos indivíduos, fazendo com que o acesso aos cuidados de saúde sejam um dos aspetos onde as desigualdades sociais se manifestam. Essas desigualdades condicionam certos aspetos relativos à qualidade do acesso, o tipo de provedor de cuidados de saúde preferido, bem como a prevalência e intensidade das necessidades de saúde.

O Banco Mundial (BM) enfatiza o financiamento da saúde em vários níveis: seguro de saúde privado para os ricos, seguro de saúde social para as classes médias e seguro financiado pelo sector público por meio de pacotes de benefícios para os pobres. Esta ideia do BM parece estar a ser levada em consideração na medida

em que “os provedores de serviços de saúde privados estão em proliferação, especialmente nas grandes cidades, alguns dos quais não estão regulamentados, oferecendo assistência médica de custo por serviço, no entanto, os dados sobre o seu desempenho não estão publicamente disponíveis” para medir suas manifestações capitalistas de busca de lucro (GIRONÉS *et al.*, 2018, p. 20). Essa proliferação é acompanhada pela atual emergência de planos/seguros de saúde que atendem tantos funcionários de entidades privadas, bem como do aparelho do Estado. No entanto, não fica claro se essa proliferação do setor privado de medicina com fins lucrativos deriva da incapacidade do Estado ou da falta de investimento público na saúde.

Segundo Gironés *et al.* (2018) quase metade dos sistemas de saúde africanos não tomam em consideração que quase metade da população tem na medicina tradicional a primeira opção para obter assistência médica. Esta medicina não é conotada como “lucrativa”, por isso não nacionalizada depois da independência, nem como oficial nem como comunitária. Porém essa medicina, tal como a privada, é tida como “cara”, pois a prestação de cuidados de saúde por este segmento do SNS acarreta custos para quem lá se dirige. Estes autores acrescentam que as barreiras econômicas, associadas a distância e/ou falta de transporte, aparecem como motivos frequentes para a não utilização dos serviços de saúde entre as populações mais pobres. Fazendo com que o país volte a conviver com manifestações de medicina em que o médico vê no doente uma mina para explorar, onde o doente não é tratado em função da sua doença, mas em função do que pode pagar (MOÇAMBIQUE, 1979).

Em suma, pode se notar que a ideologia explica os sistemas de oferta de serviços de saúde implementados no país, bem como a qualidade deles. De um sistema de saúde cuja política e estratégia era combater o enriquecimento com base no “doente”, fundamen-

to marxista-leninista, passou-se para um sistema de saúde onde a garantia de uma assistência de saúde adequada e célere, é determinante pelo *status* do indivíduo, característica do neoliberalismo, onde o mercado dita as leis, mas com marcas da saúde colonial onde a “melhor” é para quem pode pagar.

Considerações finais

Este trabalho teve como objetivo fazer uma breve reflexão, por isso, inacabada sobre a influência da ideologia política no sistema de saúde em Moçambique, no que diz respeito à definição das políticas e estratégias de resposta à saúde da população, bem como, refletir como a população tem ou pode ter acesso a mesma. Deste modo é uma reflexão para levantar e provocar debate sobre o atual estado da medicina e saúde no país.

Apesar de não terem sido trazidos dados concretos da situação da saúde e das condições do seu acesso, pode-se considerar que questões político-ideológicas influenciam as decisões sobre a implementação de uma e outra política de saúde. Por isso, é preciso continuar a reflexão e levantar debates como maneira de gerar conhecimento e evidências de modo que ocorram mudanças positivas na saúde pública e políticas escolhidas (GIRONÉS *et al.*, 2018).

Da reflexão, verificou-se que durante o período de 1975-1985, o sistema de saúde eleito foi o Estatal e centralizado dos meios de produção, em que o Estado era responsável não só pelo financiamento, organização e regulação, mas também era responsável pela prestação de serviços aos cidadãos. O primeiro passo para responder a este sistema foi a nacionalização do setor da saúde para colocá-lo ao serviço do povo. Ato adotado como estratégia de evitar uma política de saúde segregacionista igual à colonização.

No entanto, com a abertura do país ao neoliberalismo e o fim do socialismo, a privatização da medicina voltou a entrar

em cena e, mesmo existindo uma saúde pública, a provisão de serviços de saúde voltou a manifestar-se como desigual. No sentido de que os “melhores” cuidados de medicina são prestados no setor privado, em contrapartida aos prestados pelo Estado. Mas, para aceder ao tratamento no setor privado somente pagando “caro”, o que a maioria da população não pode.

Portanto, o que se assiste hoje é uma manifestação de desigualdades no acesso aos serviços de saúde de “qualidade”, principalmente para a maioria da população que é mais pobre e sem capacidades para ir aos serviços de saúde privados (hospitais, clínicas e até farmácias). Fato que pode corporificar uma crise sanitária, como manifestação de uma crise social, política e econômica. Neste sentido cabe questionar que caminhos o país deve seguir para o estabelecimento de sistemas de saúde mais justos e para todos, sem que o custo de acesso aos serviços seja o fator de desigualdades de saúde, no acesso a saúde de qualidade?

Referências

ABRAHANSON, Hans; NILSON, Anders. **Moçambique em transição**: um estudo da história de desenvolvimento durante o período 1974 -1992. Maputo: CEEI-ISRI, 1998.

ADAM, Yussuf. Evolução das Estratégias para o Desenvolvimento no Moçambique Pós-Colonial. In: SOGGE, David. (org.). **Moçambique**: perspectivas sobre a ajuda e o sector civil. Amsterdam: Frans Beijaard, 1997. p. 1-14.

AMPORFU, Eugenia; NONVIGNON, Justice; AMPADU, Scholastica. Effect of Institutional Factors on the Quality of Ghana's Healthcare Delivery. **Journal of African Development**, v. 15, n. 1, p. 99-123, 2013.

BUKHARIN, Nikolai; PREOBRAJENSKI, Ievguêni. **ABC do Comunismo**. Tradução e notas de Aristides Lobo. 2. ed. São Paulo: Edipro, 2018.

BUŞOI, Cristian, S. Health systems and the influence of political ideologies. **Management in health**, v. XIV, n. 2, p. 4-6, 2010.

COSTA, Manuel, J. R. P. **Sistemas de Saúde** – Convergência de modelos. 2012. Tese (Doutorado em Ciências Empresariais) – Faculdade de Ciências Humanas e Sociais, Departamento de Ciências Empresariais e da Comunicação, Universidade Fernando Pessoa, Porto, 2012.

DARCH, Colin; HEDGES, David. **Samora Machel**: retórica política e independência em Moçambique. Salvador: EDUFBA, 2018.

DIAS, Orlando P. **Uma análise compreensiva da reforma do sistema de saúde de Cabo Verde**: identificando as perspectivas de futuro na opinião dos principais actores. 2010. Dissertação (Mestrado em Saúde Pública) – Centro de Pesquisas Aggeu Magalhães, Fundação Oswaldo Cruz, RECIFE, 2010.

GIRONÉS, Alba Llop; BELVIS, Francesc; JULIÀ, Mireia; BENACH, Joan. **Desigualdades em Saúde em Moçambique**: necessidades, acesso, barreiras e qualidade de atendimento. Relatório Técnico. Barcelona: medicus mundi, 2018.

HANLON, Joseph. Peace **Without profit**: how the IMF blocks rebuilding in Mozambique. Oxford: J. Currey, 1996.

ISASCMAN, Allen. Transforming Mozambique: the politics of privatization, 1975–2000. **The International Journal of African Historical Studies**, v. 36, n. 2, p. 436–438, 2003.

JÚNIOR, José P. B.; MESSIA, Kelly L. M. Sistemas de serviços de saúde: principais tipologias e suas relações com o sistema de saúde brasileiro. **Rev.Saúde.Com**, v.1, n. 1, p. 79–89, 2005.

LINDELOW, Magnus. Health Care Demand in Rural Mozambique: Evidence from the 1996/97 Household Survey. Food Consumption and Nutrition Division, International Food Policy Research Institute. **Discussion paper**, Washington, 2002.

LOBATO, Lenaura V. C.; GIOVANELLA, Lígia. Sistemas de Saúde: origens, componentes e dinâmica. In: GIOVANELLA, Lígia et al. (org). **Políticas e Sistema de Saúde no Brasil**. 2. ed. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2012.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **Manifesto do Partido Comunista**. São Paulo: Martin Claret, 2014.

MBOFANA, Francisco. Municípios e saúde em Moçambique: da legislação à implementação. In: Desempenho e história nos sistemas de saúde: municipalização, recursos humanos e cooperação, 2018, Lisboa, Instituto de higiene e medicina tropical. **Anais [...]**. Portugal: Universidade Nova de Lisboa, 2018, p. 9-14.

MISES, Ludwig V. **Marxismo desmascarado**. São Paulo: Vide Editorial, 2015.

MITANO, Fernando; VENTURA, Carla A; LIMA, Mônica C.; BALEGAMIRE, Juvenal B.; PALHA, Pedro F. Direito à saúde: (in) congruência entre o arcabouço jurídico e o sistema de saúde. **Rev. Latino-Am. Enfermagem**, v. 24, p. 1-7, 2016.

MOÇAMBIQUE. **Lei nº 26/91 de 31 de Dezembro de 1991**. Maputo: Boletim da República, I Série nº52, 1991.

MOÇAMBIQUE. **Decreto Presidencial nº de 29 de Dezembro de 1995**. Maputo: Boletim da República, I Série, nº 52. 1995.

MOÇAMBIQUE. **Diploma Ministerial nº 40/2004 de 18 de Fevereiro**. Maputo: Boletim da República, I Série n. 7.

MOÇAMBIQUE. **Lei nº 2/77 de 27 de Setembro de 1977**. Maputo: Boletim da República I Série, nº 112, 1977.

MOÇAMBIQUE. MINISTÉRIO DA ADMINISTRAÇÃO ESTATAL; MINISTÉRIO DA SAÚDE; MINISTÉRIO DO PLANO E FINANÇAS. **Circular**. Boletim da República, I SÉRIE-Número 40, Quarta-feira, 2 de Outubro de 1996.

MOÇAMBIQUE. MINISTÉRIO DA SAÚDE. **Informação estatística 1987**. Maputo: Departamento de Planificação, 1990.

MOÇAMBIQUE. Presidente (1975-1986: Samora Moisés Machel). Desmantelar as estruturas coloniais e criar estruturas de carácter colectivo e democrático para colocar o hospital ao serviço do povo. Discurso por ocasião da reunião com trabalhadores do Hospital Central de Maputo. Maputo: **Revista Tempo**, p. 16-26, 1976.

MOÇAMBIQUE. Presidente (1975-1986: Samora Moisés Machel). **Discurso por ocasião da posse como Presidente da República Popular de Moçambique**. 25.06.1975.

MOÇAMBIQUE. Presidente (1975-1986: Samora Moisés Machel). **Promoção da saúde é uma atitude política que determina quem dela beneficia.** Discurso na abertura da 29ª. Sessão do Comité Regional da OMS para África. 1979.

NYAKADA, Vasco P. **Lógica administrativa do Estado Moçambicano (1975-2006).** 2008. Dissertação (Mestrado em Administração) – Programa de pós-graduação em Administração, Universidade de Brasília, Brasília, 2008.

REID, T.R. Four Basic Models of Health Care. Health. **The Change Agent**, 2009.

SERAPIONI, Mauro; TESSER, Charles D. O Sistema de Saúde brasileiro ante a tipologia internacional: uma discussão prospectiva e inevitável. **Saúde Debate**, v. 43, n. Especial 5, p. 44-57, 2019.

WALT, Gill; CLIFF, Julie. The dynamics of health policies in Mozambique 1975-85. **Health Policy and Planning**, v. 1, n. 2, p.148-157, 1986.

WEIMER, Bernhard; CARRILHO, João. **Political economy of decentralisation in Mozambique:** dynamic, outcomes and challenges. Maputo: IESE, 2017.

WEIMER, Bernhard. Saúde para o povo? Para um entendimento da economia política e das dinâmicas da descentralização no sector da saúde em Moçambique. In: WEIMER, Bernhard (org.). **Moçambique:** descentralizar o centralismo – economia política, recursos e resultados. Maputo: IESE, 2012, p. 424-47.

WORLD HEALTH ORGANIZATION. The World health report 2000–health systems: improving performance. **World Health Organization**, Switzerland, 2000.

ZANDAMELA, Horácio. **Lessons from Mozambique:** the Maputo water concession. Report for the Municipal Services Project 2001.

<https://doi.org/10.29327/5140465.1-4>

A INTERDISCIPLINARIDADE COMO NECESSIDADE METODOLÓGICA PARA O SOCIÓLOGO

Antônio Domingos Candiengue¹

Ricardo Ossagô de Carvalho²

Considerações iniciais

O ofício de sociólogo é um meio de vida que consiste no descobrir-se e no construir-se para o cotidiano do fazer e pensar a produção da vida em sociedade, e ser visto pelo mundo como um “aventureiro” que desempenha funções múltiplas de análise, observação e estudos da vida social produzida nos seus mais variados aspectos das relações sociais.

Ser sociólogo de ofício nas sociedades atuais é fazer da Sociologia um meio de vida ligado às necessidades do olhar da Ciência sociológica como ato de conceber as perspectivas ana-

1 Graduado em Humanidades (UNILAB/CE). Licenciado em Sociologia (UNILAB/CE). Pós-graduado em Psicopedagogia com Ênfase em Educação Especial (FMB). Pós-graduado em Direito Penal e Processual Penal (FAVENI).. Mestrando do Programa de Pós-graduação Interdisciplinar em Humanidades (UNILAB/CE). E-mail: candienguepaz2015@gmail.com

2 Professor permanente no Programa de Pós-graduação Interdisciplinar em Humanidades (MIH), vinculado ao Instituto de Humanidades da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-brasileira. E-mail: cienciapolitcahoje@unilab.edu.br

líticas da Sociologia para a construção e discussão do saber e do pensamento epistêmico. O sociólogo não é um mero analista da sociedade e da vida em sociedade, o sociólogo é um sujeito da sociedade que dirige o seu olhar treinado para a concepção do saber sobre a Ciência e a sociedade.

Assim, o ofício de sociólogo desempenha sobre a sociedade, uma variedade de funções que exercem sobre o profissional da Sociologia a necessidade de uma capacidade analítica e reflexiva sobre a realidade social e a produção da vida em sociedade. E para isto, é fundamental que o sociólogo enquanto profissional, pesquisador, estudioso e analista, tenha em si a capacidade de olhar para esta realidade múltipla e complexa com um olhar treinado, crítico, reflexivo e analítico fundamentado na interdisciplinaridade como método auxiliar na concepção teórica e prática do saber em Sociologia e do seu ofício.

Para tanto, o exercício do ofício de sociólogo requer para si a interdisciplinaridade como forma e elemento de pesquisa, estudo e análise do social, é um elemento fundamental e indispensável para pensar empírica e teoricamente a realidade social à sua volta. E para isso, o sociólogo precisa estar dotado de capacidades para dialogar interdisciplinarmente e romper os limites epistêmicos impostos pela especialização da Ciência.

A produção, construção ou desconstrução de saberes pelos agentes e atores do conhecimento múltiplo está cada vez mais exigente e ao mesmo tempo excludente nos seus mais variados aspectos do fazer e pensar científico e neste contexto o sociólogo é parte e ator participante deste processo do fazer e pensar o saber científico hoje.

O sociólogo, enquanto agente e ator dotado de capacidades teórico-analítica do saber, deve promover o olhar treinado para a interdisciplinaridade como forma e meio de produção de saberes

que contemple as necessidades da racionalidade epistêmica no seio das universidades, dos acadêmicos, grupos de estudos, pesquisas, pesquisadores e profissionais diversos, pois a Ciência exige de nós rigor e excelência na sua construção. Rigor este que passa por um processo complexo de olhares objetivos e subjetivos sobre o espaço e o objeto racional a construir. Este saber se dá e se constrói dentro da estrutura social.

A sociedade é um campo múltiplo de saberes, de olhares complexos, de culturas, vivências e epistemologias que ultrapassam fronteiras e limites da racionalidade epistêmica. É um espaço de saberes descobertos e não descobertos pelos seus atores e agentes, é um espaço que proporciona a todos a oportunidade de se descobrir, se desenvolver e aplicar as suas capacidades intelectuais e racionais que despertam a inquietude epistêmica da descoberta e da busca por explicar o descoberto por meio de seus argumentos empíricos, filosóficos, teóricos e epistêmicos, que resultem na construção do saber científico crítico, analisado, sustentado e argumentado pelo olhar multi, pluri e interdisciplinar do sociólogo.

Entretanto, pensar a interdisciplinaridade como necessidade metodológica para o sociólogo e seu ofício, implica pensar o saber científico e a sua construção sob os vieses da multidisciplinaridade, da interdisciplinaridade e da transdisciplinaridade, fomentando no seio dos seus agentes, sujeitos e atores, o olhar crítico e transgressor ao modo tradicional de se produzir ciência, que por sinal não emancipa o indivíduo que deste processo participa.

O olhar multidisciplinar, interdisciplinar e transdisciplinar, constitui assim o fundamento da produção não especializada, nem dissociativa do fazer e pensar científico dentro da sociedade onde o sociólogo e o licenciado em Sociologia atuam para o estudo e análise da conjuntura social complexa da realidade.

É neste conjunto de complexidades sociais do pensar e do produzir o social pelo olhar treinado do sociólogo nas sociedades atuais que o presente trabalho se delimita em discutir o olhar interdisciplinar como necessidade metodológica do sociólogo de modo compreender-se as especificidades e particularidades do construir e desconstruir saberes, argumentos, teorias, hipótese e análises do social. É por meio da interdisciplinaridade que o sociólogo e pesquisador da realidade social constrói novos horizontes metodológicos para a construção de saberes não especializados sobre a sociedade e os seus espaços complexos do cotidiano.

Assim, para a discussão do objeto em causa, o nosso objetivo consiste em pensar a interdisciplinaridade como necessidade metodológica no ofício de sociólogo. O objeto em causa se justifica por haver no seio dos profissionais da Sociologia (sociólogos de ofício) a necessidade de discussão e adoção da metodologia interdisciplinar entre as discussões e análises dos demais diversos assuntos sociais susceptíveis de análises e indagações sociológicas, bem como a adoção de caminhos transgressores do tradicional para a produção de saberes interdisciplinares, pois estes saberes trazem consigo diversos olhares que abrangem as especificidades e particularidades dos espaços múltiplos que formam a realidade social complexa.

Entretanto, esta análise vai contribuir significativamente para a construção de um referencial teórico e bibliográfico sobre a interdisciplinaridade como necessidade metodológica para o ofício de sociólogo, bem como para aprofundar e instigar a construção sólida da interdisciplinaridade no ofício do sociólogo. Por outro lado, o objeto em causa vai contribuir significativamente para a consciencialização do papel do profissional da Sociologia e a sua valorização nas sociedades atuais, demonstrando em todos os seus aspectos a necessidade de adoção da interdisciplinaridade.

Assim, para a construção deste escrito, fizemos uma abordagem qualitativa do objeto em estudo, e quanto ao seu objetivo, consideramos um estudo descritivo e exploratório, fazendo para tanto recurso à pesquisa documental e bibliográfica. Quanto à natureza, consideramos o trabalho básico, o que nos permite explorar melhor o objeto em estudo para a construção de um referencial teórico necessário para o objeto em discussão.

Assim, a discussão do nosso trabalho cingir-se-á em discutir a interdisciplinaridade como necessidade metodológica no ofício de sociólogo, considerado por nós como elemento fundamental e essencial, a seguir discutiremos a Interdisciplinaridade na Sociologia Africana e por fim apresentamos as considerações finais.

Interdisciplinaridade como necessidades metodológica no ofício do sociólogo

A interdisciplinaridade é para o sociólogo, um meio e um elemento fundamental e necessário para o olhar treinado do seu ofício, e para a leitura e análise dos fatos e fenômenos a sua volta, e com ela construir teses, argumentos, hipóteses e teorias do fazer e pensar ciência não especializada no mundo atual.

Ela é uma necessidade epistêmica imposta pela realidade ao sociólogo, pela vivência e rotina contínua do cotidiano acadêmico ou não, pela pesquisa e pela experiência adquirida e compartilhada entre seus pares, agentes e atores da realidade e do saber científico discutido dentro e fora dos muros universitários. Tanto mais que a produção do conhecimento se dá em todos os espaços do sujeito onde a dialogicidade da prática e da experiência se dão sob diversas perspectivas pontuadas pelo espaço social ou pelo espaço escolar.

A compreensão destas perspectivas, passa pelo olhar interdisciplinar do sociólogo que faz-se necessário para a compreensão

do mundo e da realidade a que nós somos partes, nós somos o mundo epistemicamente pensado, a realidade discutida e explicada multi, pluri e interdisciplinarmente através dos saberes não especializados e não dissociados do fazer e do construir ciência científica, e do discutir transversalmente o olhar teórico, empírico e racional de um objeto de estudo ou problema empírico a resolver.

Tanto que para o alcance deste olhar, pensar e do fazer epistêmico crítico da Ciência pelo sociólogo, é fundamental a Metodologia Interdisciplinar que consiste em estabelecer conexões entrecruzadas de saberes e abordagens pluridisciplinar, transversal e interconexa capaz de romper fronteiras epistêmicas entre os campos especializados da ciência esmigalhada, especializada e dissociada. Assim, a interdisciplinaridade impõe sobre o sociólogo e ao seu ofício, exigências epistêmicas capazes de congregam a ciência científica num todo não especializado, pois “a exigência interdisciplinar impõe a cada especialista que transcenda sua própria especialidade, tomando consciência de seus próprios limites para acolher as contribuições das outras disciplinas” (JAPIASSU, 1976, p. 26).

A interdisciplinaridade traz para tanto em referência, as diversas relações existentes entre a realidade e as ciências. Tanto é que a interdisciplinaridade se alimenta de forma permanente das fronteiras entre ciências, rompendo-as a partir de olhares treinados pela realidade e pelo ofício de análise do social (PIMENTA, 2013). Pois que “os que se preocupam seriamente em compreender a sociedade devem dedicar alguma reflexão aos meios pelos quais os fatos sociais podem ser obtidos” para a construção ou desconstrução de argumentos teóricos e epistêmicos do fazer e pensar ciência pelos vieses da Sociologia e do seu ofício (GOODE; HATT, 1977, p. 3).

Tanto mais que, sabemos nós que a metodologia é o caminho essencial para a construção teórica do raciocínio científico onde cada pesquisador e pesquisadora produz da pesquisa, teorias, ar-

gumentos e métodos úteis para o objeto em causa, em análise, e em discussão ou em estudo. É por meio da metodologia que este argumento teórico é solucionado e alcançado. A metodologia interdisciplinar para o sociólogo se constitui assim no estudo minucioso e criterioso do método adequado ao problema, a realidade social a analisar, a estudar ou a pesquisar. E o sociólogo interessado pela Sociologia como meio de vida, vivencia a realidade do seu cotidiano, e deve a todo custo “adquirir os instrumentos de pesquisa necessários ao seu trabalho. Para isso precisa realizar intenso programa de treino pela interdisciplinaridade como meio e método de análise da realidade social” (GOODE; HATT, 1977, p. 3). Isso porque “o saber chegou a um tal ponto de esmigalhamento, que a exigência interdisciplinar mais parece, em nossos dias, a manifestação de um lamentável estado de carência” (JAPIASSU, 1976, p. 30) da própria ciência em produzir saberes não especializados como consciência do mundo racional tal como Japiassu (1976) vê a ciência.

Assim, a metodologia interdisciplinar discute concepções metodológicas de construção teórico-científica e a capacidade de inventar métodos que procuram resolver os problemas da pesquisa, da realidade e do meio em análise. E isto se fundamenta na capacidade crítico-epistêmico do sociólogo capaz de desconstruir sob o viés da Sociologia e do seu olhar treinado as “novas evidências construídas pela disciplinaridade **(especialidade científica e acadêmica)** e, a descoberta de novos métodos de trabalho” para análise da realidade, (PIMENTA, 2013, p. 73, (grifos nossos)), porquanto que a “Sociologia trata dos problemas da sociedade e a sociedade é formada por nós e pelos outros”, (ELIAS, 2015, p. 13), sujeitos e atores da realidade social passível de interpretações e análises sociológicas. Tanto que “aquele que estuda e pensa a sociedade é ele próprio um dos seus membros” da realidade, (ELIAS, 2015, p. 13), e “a realidade conhecida é inevitavelmente aquela interpretada”

(DEMO, 2011, p. 22) pelo sujeito, pelo sociólogo enquanto profissional e estudioso da realidade social.

A metodologia aplicada por este estudioso da realidade na compreensão e análise do social e do meio em que vive enquanto profissional e sujeito da ciência científica, depende do olhar objetivo ou subjetivo da análise para o qual a observação do sociólogo está sendo realizada (DANNA; MATTOS, 2011). Assim, na concepção de Prodanov; Freitas (2013, p. 14), metodologia é compreendida como:

Uma disciplina que consiste em estudar, compreender e avaliar os vários métodos disponíveis para a realização de uma pesquisa acadêmica. A Metodologia, em um nível aplicado, examina, descreve e avalia métodos e técnicas de pesquisa que possibilitam a coleta e o processamento de informações, visando ao encaminhamento e à resolução de problemas e/ou questões de investigação.

Neste, entretanto, “os dados coletados por observação são usados para diagnosticar a situação-problema, para escolher as técnicas e procedimentos a serem empregados e para avaliar a eficácia dessas técnicas e procedimentos” na construção de argumentos teóricos do sociólogo que analisa e estuda a realidade social (DANNA; MATTOS, 2011, p. 14).

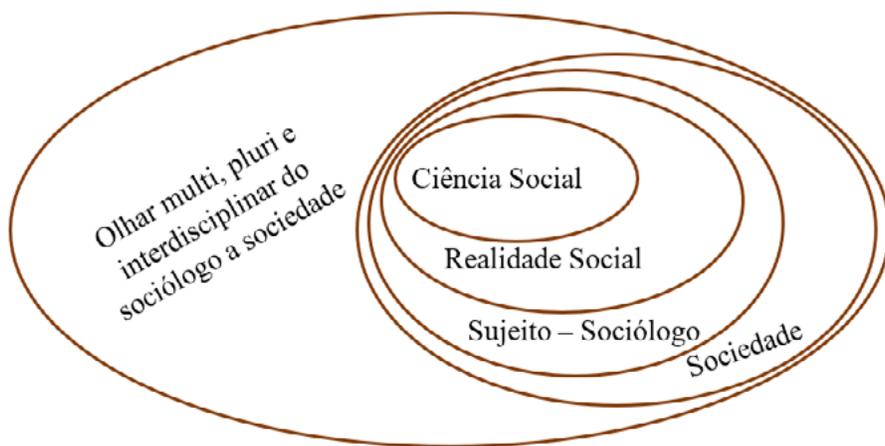
Assim, cabe ao sociólogo exercer sobre a realidade o olhar sociológico capaz de interpretar, questionar e analisar como um todo complexo a realidade social, e transformá-lo em conhecimento epistemicamente útil e necessário, ocupando para tanto no seio da sociedade, a sua capacidade de resolver os problemas sociais como fim último da ciência. No dizer de Goode e Hatt (1977, p. 23), o sociólogo deve: “aceitar as responsabilidades do cientista, ver fato

na teoria e teoria no fato”. Deste modo, ele deve ver fatos na teoria e teoria nos fatos, passa pela necessidade de o sociólogo enquanto estudioso da realidade, compreender a realidade social complexa das relações sociais e o valor social da ciência e a validade deste conhecimento como saber científico e a sua socialização científica no mundo atual.

Tanto que “a formação científica se torna também formação educativa, quando se funda no esforço sistemático e inventivo de elaboração própria, através da qual se constrói um projeto de emancipação social e se dialoga criticamente com a realidade” social através do seu ofício de sociólogo e do seu olhar treinado para a análise do social e da realidade (DEMO, 2011, p. 10).

O olhar do sociólogo está representado na Figura 1. Nela, observamos que o olhar do sociólogo enquanto parte e agente da vida em sociedade, abrange toda a estrutura social da realidade e da produção da vida em sociedade. Pois este olhar treinado, reflete a sociedade, a ciência, a realidade, os sujeitos, atores e agentes sociais e o modo de produção da vida em sociedade que traz consigo a produção de fatos, teorias, teses, argumentos e hipóteses que resultam em saberes socialmente úteis e observáveis. Tanto é que é no olhar treinado do sociólogo ao mundo social que se produz com as suas especificidades o saber reflexivo e crítico da realidade social e dos fatos e fenômenos que nele se produzem. Assim, a ciência produzida dentro desta sociedade, requer do sociólogo e de nós acadêmicos, a entrega total e a elaboração de métodos, técnicas e procedimentos interdisciplinar que nos permitam construir a consciência crítica epistêmica do fazer ciência e do pensar racional da consciência da sociedade, das relações sociais e suas especificidades e particularidades.

Figura 1 – O olhar do sociólogo



Fonte: Elaboração própria.

A interdisciplinaridade para o ofício de sociólogo e para o sociólogo, estabelece conexões sociológicas entre o experienciado, o vivido, o narrado, o observado e o dito dentro da realidade social complexa. E isto se dá num vasto campo de acontecimentos da realidade e da produção da vida em sociedade que consiste em estudar metodologia como caminho e técnicas “que ensinam como gerar, manusear e consumir dados, em contato com a realidade” (DEMO, 2011, p. 11). Tanto que “é preciso construir a necessidade de construir caminhos, não receitas que tendem a destruir o desafio de construção” o que nós designamos de saber científico especializado e excludente (DEMO, 2011, p. 10).

Assim, o ofício de sociólogo, auxiliado pela interdisciplinaridade, exerce sobre o indivíduo treinado, o olhar diversificado das coisas e do meio que a sociedade o apresenta como base e fundamento do saber epistêmico sobre o indivíduo e a sociedade.

Logo, o sociólogo conduzido pela interdisciplinaridade, precisa acompanhar as mudanças do meio social e assumir funções catedráticas do pensar e fazer social por meio da Sociologia

de modo a contribuir para o desenvolvimento da ciência social não especializada e da capacidade de pensar criticamente a realidade e o atuar autônomo do sociólogo na compilação e compreensão dos fatos e fenômenos socialmente relevantes e passíveis de questionamentos e análise sociológica do cotidiano, bem como a redefinição do processo de socialização do saber científico entre os agentes e sujeitos da realidade, explicando para tanto, o experienciado, o dito, o analisado, o observado, o vivido e o narrado dentro da complexa realidade dos indivíduos na sociedade.

Interdisciplinaridade na sociologia africana

A Sociologia está presente em todos os espaços onde a vida em sociedade se dá e se produz. Na África, a Sociologia se produz num todo complexo de cosmopercepções construídas através da cultura, tradições e vivências do cotidiano.

Esta produção de cosmopercepções da Sociologia se fundamenta na interdisciplinaridade do olhar holístico do sociólogo e profissional da Sociologia, que faz do seu ofício um meio de vida e de análise e produção do social, pois para África, a interdisciplinaridade é um conjunto de olhares do indivíduo para a realidade social local fundamentada em princípios, teorias, técnicas e procedimentos de construção de saberes do social e do cotidiano estudado, observado e analisado pelo ofício de sociólogo.

Tanto que o profissional da Sociologia (sociólogo de ofício), o cientista e o acadêmico “que registra e relata suas observações, permite que outros possam repetir o que ele está fazendo” a partir do seu olhar treinado, crítico e do seu ofício com base nas observações da realidade da sua sociedade e do seu meio (DANNA; MATTOS, 2011, p. 12). Pois assim, “seus procedimentos e conclusões podem ser criticados, aperfeiçoados e aplicados por outras pessoas. A observação é um instrumento de coleta de dados que permite

a socialização e conseqüentemente a avaliação do trabalho do cientista” (DANNA; MATTOS, 2011, p. 12).

A metodologia, no entanto, constitui assim, na “aplicação de procedimentos e técnicas que devem ser observados para construção do conhecimento, com o propósito de comprovar sua validade e utilidade nos diversos âmbitos da sociedade” que se observa a partir do olhar treinado do ofício do sociólogo (PRODANOV; FREITAS, 2013, p. 14).

Diante disso, é por meio deste olhar múltiplo e treinado, desta observação sistemática da realidade local e social que a interdisciplinaridade africana se concretiza e estabelece relações mútuas entre o dito, o experienciado, o vivido e o narrado. É, portanto, por meio deste processo observacional que a ciência se constrói como resultado holístico e cósmico das cosmopercepções do mundo social africano. Quanto mais a ciência na África e em todas as suas sociedades, se manifesta na compreensão, análise e observação da cosmopercepção holística e cósmica do tudo quanto nele existe e passível de observação, análise, estudos, argumentos e interpretações sociológicas (OYEWUMI, 2002). Assim, a observação científica se caracteriza por ser uma observação sistemática e objetiva.

Entendemos que a observação é sistemática pelo fato de ser planejada e conduzida em função de um objetivo anteriormente definido” pelo sociólogo ou pelo acadêmico pesquisador (DANNA; MATTOS, 2011, p. 15), e compreender assim “o mundo empírico no qual o homem vive” (GOODE; HATT, 1977, p. 2). Tanto que para “entender as características da pesquisa científica e seus métodos, é preciso, previamente, compreender o que vem a ser ciência” (PRODANOV; FREITAS, 2013, p. 14) dentro da estrutural social e o modo como se pensa e se constrói o saber científico da realidade observada no mundo acadêmico.

Pois a “ciência é um método de abordagem do mundo empírico todo, isto é, do mundo que é suscetível de ser experimentado pelo homem” (GOODE; HATT, 1977, p. 2). E isto significa no dizer de Demo (2011, p. 9), “cotidianizar a pesquisa, como processo normal de formação histórica das pessoas e grupos, à medida que significar também condição de domínio da realidade que nos circunda” em todos os momentos e circunstâncias da realidade social como espaço cósmico.

Cotidianizar a pesquisa nas sociedades africanas é algo que vem desde os tempos antigos, é um processo que vem muito antes inclusive do próprio processo colonial nas sociedades africanas. Assim, a ciência inventada em África segundo Bas’Ilele, (2021), desde a época “[...] pré-colonial, estruturou-se numa concepção holística e numa abordagem que oscilava entre o que se denomina hoje de multi, inter e transdisciplinaridade”, (BAS’ILELE, 2021, p. 37).

Então a interdisciplinaridade como meio e forma de produzir ciência pelo sociólogo e pensar a realidade social nas sociedades africanas já era uma realidade e é ainda uma realidade hoje. O nosso escrito é mais um reforço a esta interdisciplinaridade já existente desde os primórdios das sociedades africanas. Assim, é plausível afirmar que a Ciência em África é feita sobre os vieses destes três elementos da interdisciplinaridade (trans, multi e interdisciplinaridade). Tanto que “as possibilidades de diálogos, com outros saberes, eram a base de se praticar a ciência africana pré-colonial” (BAS’ILELE, 2021, p. 37). Aliás, a interdisciplinaridade no dizer de Pimenta (2013, p. 144), é aquela que “transmite a cada um de nós uma nova leitura da realidade” epistêmica vista pelo sociólogo como um produto social, cultural e histórico do fazer e pensar a ciência.

A interdisciplinaridade “alerta-nos para a necessidade de observarmos outras realidades, de adotarmos procedimentos diferentes para o fazer” (PIMENTA, 2013, p. 144), e isso agrega valo-

res em nós sociólogos, acadêmicos e em nossas pesquisas dentro da realidade social observada, ou ainda dentro e fora dos muros da universidade, pois “a ampliação do conhecimento científico, e a sua difusão social, exige o recurso à interdisciplinaridade” (PIMENTA, 2013, p. 143), como meio holístico de interpretar e observar a realidades social complexa e a sua invenção cultural.

Assim, a abordagem, interpretação e observação da invenção cultural sugerida pela interdisciplinaridade para o sociólogo, e demais profissionais, pesquisadores e acadêmicos, apresenta para o ofício do sociólogo algumas vantagens que permitem a flexibilidade e o diálogo entre as demais ciências da realidade epistêmica interpretada e observada. Eis as vantagens:

- a) A flexibilidade cognitiva do sociólogo;
- b) Flexibilidade metodológica de análise do profissional da Sociologia;
- c) Capacidade integradora de saberes sob o viés da Sociologia e do seu olhar treinado a sociedade;
- d) Percepção holística da realidade e sua observação;
- e) Conceptualização estrutural do conhecimento epistêmico e sua reorganização;
- f) Diálogo contínuo e permanente com os outros campos do saber para a inversão da marcha especializada;
- g) Compreensão interdisciplinar do método Sociobio Cósmico³ da ciência africana;
- h) Agregar valores ao sociólogo e ao seu ofício para reconhecer problemas comuns da ciência atual.

3 É o campo de investigação da Sociologia africana e o procedimento metodológico é e deve ser, a depender de casos de estudo, interdisciplinar e/ou transdisciplinar, com um olhar específico no tempo-espaço da história das sociedades africanas e suas instituições, (BAS'ILELE, 2021, p. 32).

Entretanto, estas vantagens se observadas pelo sociólogo ou por qualquer outro profissional, pesquisador ou acadêmico, lhe permitirá estabelecer uma relação múltipla de reconhecimento do conhecimento genuíno sociológico das sociedades africanas e demais espaços cósmicos da invenção cultural, aplicando sobre ele o seu olhar crítico e reflexivo.

Considerações Finais

O crescimento das técnicas para análise, observação e construção ou desconstrução do saber científico, tende e de forma significativa, a realizar-se no viés da especialização progressiva onde as disciplinas comprovam suas epistemologias a partir da dissociação do saber sustentado nas migalhas do fazer, pensar e observar a realidade social dos sujeitos, agentes e atores do mundo pensado e construído pela identidade e da condição dos relatos excludentes do campo investigativo.

Esta exclusão categoriza-se nos limites impostos pelo olhar não treinado à interdisciplinaridade como forma e meio de não introdução de modificações nos procedimentos e observações de circunstâncias que nos permitem questionar e socializar o produto científico do pesquisador. Tanto que os meios de satisfação destes saberes especializados multiplicam-se a cada conjunto de estudos científicos alienados e sobreviventes que são lançados para o mundo.

Assim, é tarefa nossa enquanto sociólogos e profissionais não especializados pelos problemas estruturais da ciência esmialhada, pensar de forma crítica e analítica, num processo de ruptura epistêmica que se fundamente na interdisciplinaridade do olhar sociológico para os problemas da realidade social enquanto campo aberto e observacional da ciência como consciência do mundo.

Pois a ciência crítica e reflexiva, pensada sobretudo no viés da interdisciplinaridade deve, a seu modo, inverter a marcha trazendo para ela a transversalidade interconexa dos outros saberes, e estabelecer assim um diálogo de complementaridade entre os saberes.

No entanto, deve o sociólogo estabelecer de forma contínua, um diálogo de abordagens que estabeleça conexões sociológicas profundas entre o olhar afroperspectivo, sociobio cósmico e holístico da realidade observada, experienciada, vivida, narrada e dita dentro da realidade social complexa de cosmossentidos.

Contudo, a metodologia interdisciplinar no ofício de sociólogo, constitui uma necessidade contemporânea que se propõe a adotar nos profissionais da Sociologia, o olhar treinado e direcionado a compreender as especificidades teórico-epistêmicas da observação interdisciplinar do saber afroperspectivo, sociobio cósmico e holístico como diálogo do apreender e compreender a lógica epistêmica da ciência científica reflexiva, crítica, cotidiana e sustentada na realidade, na tradição, na vivência, na cultura, no dito e no narrado.

Referências

DANNA, Marilda Fernandes; MATTOS, Maria Amélia. **Aprendendo a observar**. 2. ed. São Paulo: EDICON, 2011. ISBN 85-290-0370-5

DEMO, Pedro. **Pesquisa: princípio científico e educativo**. 14. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

ELIAS, Norbert. **Introdução à Sociologia**. Reimp. Lisboa: Edições 70, 2015.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **A interdisciplinaridade como necessidade e como problema nas Ciências sociais**. *Revista do Centro de Educação e Letras da UNIOESTE*, Campus de Foz do Iguaçu, v. 10, n. 1, p. 41-62, 1º semestre de 2008.

GOODE, William J; HATT, Paul. **Métodos de pesquisa social**. Trad. Carolina Martuscelli Bori. 6. ed. São Paulo: Editora Nacional, [1977].

JAPIASSU, Hilton. **Interdisciplinaridade e patologia do saber**. Rio de Janeiro: Imago Editora LTDA, 1976.

MALOMALO, Bas`Ilele. Anterioridade e feitura da sociologia africana. **Revista da ABPN**, v. 13, n. 36, mar.-mai. 2021. Disponível em: <<https://abpnrevista.org.br/index.php/site/article/view/1228/1128>>. Acesso em: ago. 2022

OYĚWÙMÍ, Oyèrónkè. Visualizing the Body: Western Theories and African Subjects. In: COETZEE, Peter H.; ROUX, Abraham P. J. (eds). **The African Philosophy Reader**. Nova York: Routledge, 2002. p. 391-415. Tradução para uso didático de wanderson flor do nascimento. Disponível em: <https://filosofia-africana.weebly.com/uploads/1/3/2/1/13213792/oy%C3%A8r%C3%B3nk%C3%A9%20oy%C4%Bw%C3%B9m%C3%AD%20-visualizando_o_corpo.pdf>. Acesso em: ago. 2022

PIMENTA, Carlos José Gomes. **Interdisciplinaridade nas ciências sociais**. Ribeirão: Edições Húmus, 2013.

PRODANOV, Cleber Cristiano; FREITAS, Ernani Cesar de. **Metodologia do trabalho científico: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico**. 2. ed. Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

<https://doi.org/10.29327/5140465.1-5>

ENTRE O AMÉM E O AXÉ: UM ESTUDO DO FENÔMENO INTER-RELIGIOSO NA CIDADE DE CANINDÉ/CE

*Gabriel Freitas de Sousa*¹

*Francisco Vítor Macêdo Pereira*²

Considerações iniciais: os primeiros contatos com a temática

A religião, para o primeiro autor deste escrito, sempre foi algo muito misterioso. Desde pequeno, gostava de ir às Giras³ de Umbanda que a sua avó paterna frequentava. A sua mãe biológica também frequentava alguns Terreiros da cidade e da zona rural de Canindé, no Ceará. Com o passar dos anos e posterior amadurecimento, a sua mãe e a sua avó lhe explicaram que havia uma tradição cultural e religiosa na família, que vinha de tempos muito

1 Bacharel em Humanidades e Mestrando Interdisciplinar em Humanidades pela Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-brasileira. Email: gabrielwwfreitas619@gmail.com

2 Professor de Filosofia do Instituto de Humanidades da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-brasileira. Email: vitor@unilab.edu.br

3 Giras de Umbanda: nome dado às reuniões e encontros festivos e ritualísticos, nos quais os/as médiuns incorporam entidades e realizam atendimentos às/aos participantes. O nome “Gira” também tem relação com a performance, segundo a qual a Mãe ou o Pai de Santo gira os filhos e as filhas da casa, mas também os/as espectadores/as, no intuito da energia vital-chamada de “Axé”-circular e permear todos os ambientes e pessoas do Terreiro.

antigos. Esse mesmo autor pertence etnicamente ao povo Karão Jaguaribaras e aqui gostaríamos de honrar suas/seus ancestrais que tombaram sob o jugo do colonizador, mas que seguem vivas/os na luta, nos corpos, na sabedoria e na memória de seu povo.

O mesmo autor lembra que, quando criança, entrava no quarto de sua avó e via diversos quadros e imagens de santos (católicos e da Umbanda), junto a alguns objetos os quais sempre teve curiosidade de tocar, desejando entender as suas funções e significados. Dentre esses objetos, estavam algumas guias de caboclo/a⁴, com as cores verde, branco e amarelo; algumas maracas⁵ e um pequeno coité (uma espécie de cabaça), no qual havia algumas palavras grafadas, “*yçé éry órunça kahoo ihõ*”: que, segundo a tradução de um tronco velho⁶ da família, significa “em todo lugar mora um espírito da floresta”.

Pode-se perceber, diante disso, que falar sobre o fenômeno religioso em Canindé envolve muito mais do que as tradicionais romarias e a devoção a São Francisco das Chagas. Em busca de desvelar um pouco das conexões inter-religiosas da região, fazemos o convite para um breve passeio na sua história e na sua cultura.

4 Os/as Caboclos/as, dentro do panteão e da ritualística das religiões afro-indígenas, são os/as originários/as da terra, as/os nativas/os, os Encantados dos povos indígenas. Em religiões como a Umbanda, o culto às/aos Caboclas/os é essencial para o funcionamento das ritualísticas. Já segundo Rabelo (2018) e Aragão (2018), as/os Caboclas/os, dentro do Candomblé, possuem outras funções, sendo frequentemente assentados/as como as/os donas/os da casa.

5 Dentro de um universo de símbolos e significados, a maraca é um instrumento que produz uma sonoridade característica e que pode ter diversos significados. Dentro da comunidade e da cultura do povo Karão-Jaguaribas, a maraca simboliza a chuva. Além disso, é um instrumento de proteção para aqueles/as que se aventuram na mata e também um instrumento de reza, podendo ser utilizado em benzimentos e curas.

6 A expressão “tronco velho”, muito comum no Ceará, é atribuída às/aos anciãs/ões das comunidades indígenas. São aquelas/es que guardam e repassam os segredos e os saberes de geração em geração, e possuem uma vasta experiência social na comunidade.

Canindé se localiza a 117,3 km da capital Fortaleza e se situa na mesorregião cearense chamada Sertões de Canindé⁷.

Assim como todo o território brasileiro, a região que compreende Canindé foi originariamente habitada por povos indígenas, como iremos perceber em Neto (2006) e Lima Neto (2019). Desde a instalação das primeiras fazendas de criar gado na localidade, por volta da metade do século XVIII, se tornaram frequentes os conflitos envolvendo nativos e colonos⁸.

Segundo Magalhães (2003), no ano de 1775, a localidade que hoje se compreende por Canindé já se encontrava povoada por fazendeiros. É nesse mesmo ano que se inicia a construção da capela dedicada a São Francisco das Chagas. Um dos principais motivos para a construção da capela era a falta de assistência social e religiosa na região. De acordo com Feitosa (2002), os mortos da então Vila de Canindé eram enterrados como pagãos, ou seja, não tinham um velório dentro de uma igreja nem sepultamento dentro das instâncias e prescrições religiosas.

Alguns autores, como Villeck (1962), afirmam que, a partir do século XVIII, Canindé já era destino de romeiros de outras províncias, como, por exemplo, de Pernambuco, Maranhão, Piauí e até mesmo do Amazonas (MAGALHÃES, 2003). No entanto, esse fluxo vai se concretizar apenas em meados do século XIX, mais precisamente com o Alvará de 30 de outubro de 1817, expedido por Dom João VI, que elevava a então capela de São Francisco à condição de igreja matriz.

7 Designação essa referenciada e abordada dentro do PPR (Planejamento Participativo e Regionalizado) do ano de 2019, do governo do estado do Ceará, que tem como objetivo a cooperação entre os governos municipais para debater estratégias de participação e regionalizar o planejamento público estadual.

8 Os primeiros colonos da região, segundo Magalhães (2003), eram advindos do Monte-Mor o Novo, atual Baturité. Segundo o mesmo autor, no ano de 1764, Manoel Lopes Cabreira reivindicou uma porção de terra na ribeira do riacho Salgado, alegando que ela se encontrava pacificada desde 1753, ou seja, dando a entender que houve, no primeiro momento, conflitos com povos que habitavam a região e que eles não eram mais uma ameaça, pois ou foram dizimados ou expulsos para territórios distantes.

São Francisco se popularizou na região devido a narrativas que se propagaram de maneira muito rápida, como, por exemplo, a do caso do operário Antônio Maciel, que ao despencar de um andaime, justamente em uma obra da igreja, valeu-se do Santo e ficou dependurado por suas roupas na ponta de uma coluna. Outro caso envolveu o próprio Francisco Xavier de Medeiros—considerado, por alguns historiadores locais, o fundador de Canindé, sendo o responsável pelo marco inicial da construção da capela de São Francisco—que, ao supervisionar a obra da igreja, viu uma tesoura cair sobre sua perna.

Os operários, percebendo que o acidente teve certa gravidade, recorreram ao Santo e, no dia seguinte, Xavier já se encontrava de pé, realizando mais um dia de supervisão. Dessa forma, segundo Villeck (1962), Magalhães (2003) e Feitosa (2008), desde o final do século XVIII, acontece a visita de romeiros/as a Canindé. São pessoas que buscam na sua fé em São Francisco a renovação da esperança de dias melhores, em meio a um sertão seco e perigoso.

Os primeiros sinais de práticas associadas ou identificadas com a Umbanda em Canindé são, por sua vez, apontados por Mãe Marica de Iemanjá, a Mãe de Santo mais antiga da região, ainda na primeira metade do século XX. Em seu relato, Mãe Marica aborda a existência de pessoas que viviam em comunidades rurais e que faziam rituais na mata, bem antes da chegada da Umbanda em sua atual feição no Ceará.

A essas práticas observadas por Mãe Marica podemos associar a anterioridade das religiosidades afro-indígenas na região. Portanto, antes da chegada do que se entende hoje por Umbanda em Canindé, já havia nas práticas e tradições católicas populares da região a incorporação de ritos, elementos e aspectos litúrgico-culturais dos povos indígenas e afro-brasileiros.

Ante a expansão da fé em São Francisco das Chagas em Canindé, é possível fazer alguns questionamentos: será que houve/há um compartilhamento de dupla pertença, entre as/os frequentadoras/es de Terreiros e a igreja? Quais os signos e os significados que, nesse contexto, se podem atribuir a objetos, como imagens de santos de Terreiro e outros artigos e adereços simultaneamente comuns à Umbanda e ao catolicismo popular franciscano? Será que possuem origens na cultura indígena? Objetivamos entender esses fenômenos a partir das narrativas das interlocutoras, Mãe Marica e Mãe Herlania, bem como da observação de campo no entorno da Basílica de São Francisco das Chagas, em Canindé/CE, e nos Terreiros das referidas sacerdotisas/zeladoras de santo.

Origens da devoção franciscana em Canindé

Ao longo do desenvolvimento social e econômico da cidade de Canindé, são notórios os caminhos moldados pela usurpação de terras dos povos originários, pela criação de gado e pela associação entre poder e exploração da fé. Canindé é uma cidade que foi povoada por volta dos séculos XVIII e XIX. Dentre os povoadores estava o sargento-mor português Xavier de Medeiros e os coronéis, senhores de fazendas, que tinham como patrimônio grandes latifúndios. O território que hoje faz parte da delimitação municipal foi doado por fazendeiros do Jaguaribe, de Baturité e de Fortaleza, para a então capela de São Francisco, que foi construída por volta de 1775, às margens do rio Canindé.

A história da construção da capela está repleta de crenças e lendas que ajudaram na propagação da imagem e poder do Santo. Uma delas, segundo Magalhães (2003), é que o sargento-mor Xavier estava a planejar a sua construção sem a autorização dos donatários da terra. Então, esses senhores, que eram três fazendeiros que viviam na cidade de Jaguaribe, ficaram sabendo do início da referi-

da construção e logo foram a Canindé, para tomar as providências quanto às licenças e pagamentos que julgavam necessários.

Xavier procurou explicar-se e pedir a doação das terras para a construção. Tendo seu pedido negado pelos três, aconteceram coisas terríveis com aqueles fazendeiros: dois adoeceram gravemente e o outro, vendo que o mal estava chegando, doou, por fim, a sua parte para o soerguimento da capela. Vendo o exemplo do último fazendeiro, os outros dois, mesmo doentes, acabaram igualmente doando as suas terras, e fazendo uma promessa a São Francisco, pedindo a restauração da saúde e vida longa (FEITOSA, 2002).

No século XIX, já eram tradicionais os festejos de São Francisco, que acontecem anualmente até os dias de hoje. Com esses festejos se tinha a romaria, que consiste na vinda de milhares de pessoas de diferentes cidades e estados, com o intuito de pagarem as suas promessas e votos a São Francisco. Toda essa movimentação fez com que a cidade se desenvolvesse a partir da igreja e da economia ali gerada.

Entretanto, somente em 29 de julho de 1846 foi que a cidade comemorou a sua emancipação, desmembrando-se da vilania de Baturité (que na época se chamava Vila Real Monte Mor Novo da América), Aquiraz e Fortaleza. Um dos eventos que então marcou a história de Canindé—e que impulsionou ainda mais o desenvolvimento do culto franciscano—foi a chegada dos frades capuchinhos da Itália, no ano de 1898. Depois disso, em pouco tempo, a comunidade liderada pelo Frei Matias de Ponterânica implementou grande progresso paroquial, e se tornou destacada célula benemérita da Ordem Franciscana (MAGALHÃES, 2003). Canindé já tinha, então, desde o final do século XIX, tudo para se tornar uma espécie de meca nordestina, contando com a vinda anual de milhares de devotos à cidade.

A Umbanda no Ceará e em Canindé

A Umbanda no Ceará é um tema amplo e complexo de se abordar. Para descrever essa memória histórica da religião afro-indígena no Ceará, faz-se necessário entender as práticas ritualísticas dos povos originários, como por exemplo, o Catimbó, a Jurema, o Toré e o Torém.

De fato, os povos originários influenciaram na formação de todo o arcabouço ritualístico da Umbanda no país, como afirma Cantuário (2009): “Neste sentido, cabe o reconhecimento do índio na religião popular de todas as regiões, como no caso da Pajelança no Pará e na Amazônia, do Encantamento no Piauí, do Catimbó nas demais áreas do Nordeste” (CANTUÁRIO, 2009, p. 76).

Já no contexto do pós-abolição, as manifestações religiosas afro-indígenas ocorriam em todo o território cearense, o que se acentuou ainda mais com o crescimento dos centros urbanos e com a chegada da indústria do algodão. Em um contexto maior, a associação desses, e de muitos outros fatores, fez com que a Umbanda ganhasse projeção e assumisse o *status* de religião brasileira, o que inicialmente se verificou no Sudeste do país, ainda na primeira metade do século XX.

É o que também podemos entender a partir de Pordeus Júnior (2000), especificamente no que se refere à memória histórica do espiritismo umbandista no Ceará. Em um dado momento da sociedade brasileira, o que se convém denominar de Espiritismo de Umbanda esteve relacionado à modernização, à industrialização e à urbanização, bem como à redefinição das classes sociais em um novo contexto de racionalização e secularização de crenças e costumes.

Outro ponto a se destacar aqui são as origens da Umbanda. A primeira e a mais conhecida versão a esse respeito é a de que

a religião teria sido criada por Zélio Fernandino de Moraes, em 1908, após incorporar o Caboclo das Sete Encruzilhadas e assim fundar a Tenda Espírita Nossa Senhora da Piedade, em São Gonçalo, no Rio de Janeiro. Muitos autores e pesquisadores discordam, contudo, dessa versão do surgimento da Umbanda⁹, e sintetizam, diante das tantas narrativas e controvérsias, algumas correntes adversárias à suposição dessa origem.

Muitos advogam que a Umbanda não surgiu a partir de uma única pessoa, mas que se tratou, desde o começo, de um movimento coletivo, mediunicamente trazido pela espiritualidade e espalhado pelos vários estados do Brasil; tendo inicialmente se concentrado na região Sudeste, a partir dos rituais denominados macumbas¹⁰, observados sobretudo no Rio de Janeiro e em São Paulo. A esse respeito, Roger Bastide nos diz que:

O termo Macumba substituiu em São Paulo o de Batuque, o único empregado antigamente, e isso se deu sob a influência do Rio e também em consequência da deturpação, que teremos de analisar, da verdadeira religião (Batuque) em magia negra (Macumba) (BASTIDE, 1973, p. 195-196).

Há outra hipótese que postula ainda que a Umbanda tenha surgido entre as décadas de 1920 e 1930, como uma religião inteiramente nova, com uma identidade própria, ajustada aos padrões de urbanização, industrialização, secularização e mestiçagem (de uma sociedade que recém saía de um passado agrícola e escravista

9 Essa é uma das versões que mais é propagada em meio aos povos de Terreiro, inclusive, na entrevista com Mãe Herlania (2022), podemos observar que ela corrobora com o mito fundante da Umbanda na figura de Pai Zélio Fernandino, idealizador da tenda de Nossa Senhora da Piedade, em 1908, na atual cidade de São Gonçalo, no Rio de Janeiro.

10 Pordeus (2011) afirma que alguns autores chamam a atenção para o surgimento e o desenvolvimento de uma expressão religiosa, elaborada pela população negra periférica do Rio de Janeiro e da Baixada Fluminense, a qual leva o nome de Macumba Carioca e que não demoraria muito para se espalhar por todo o país.

e que buscava, então, encontrar seu espaço na modernidade) (Cf. CARNEIRO, 2014, p. 65 *apud* RIVAS; JORGE, 2012, p. 122-123).

Ortiz (1991), não noutra sentido, relaciona a criação e a propagação da Umbanda no Brasil às mudanças sociais que ocorreram como fruto da industrialização e do desenvolvimento dos grandes centros urbanos, a partir da primeira metade do século XX:

(...) os anos de 1930 significam uma ruptura com o passado, passado simbólico, bem-entendido, o que permite a reinterpretação das antigas tradições. O nascimento da religião umbandista deve ser apreendido neste movimento de transformação global, de modernização e urbanização da sociedade (ORTIZ, 1991, p. 32).

Destacamos ainda a perseguição que as expressões e as manifestações umbandistas reiteradamente sofreram, e ainda sofrem: sendo as suas práticas e ritos de origem afro-indígena considerados, desde sempre, como feitiçaria, magia, bruxaria e curandeirismo, dentre inúmeras outras acusações e condenações.

Como afirma Cantuário (2009, p. 73-74): “São inúmeros os exemplos de leis que obrigavam sacerdotes e sacerdotisas a pagar taxas de cadastros na Delegacia de Polícia, a submeter-se a exames de sanidade mental, a fim de obter laudo psiquiátrico produzido pelo Instituto Médico Legal, dentre outras”.

Foi pensando nisso, nas perseguições aos povos de Terreiro, que Júlia Condante, conhecida como Mãe Júlia de Iemanjá, criou no Ceará a Federação Espírita de Umbanda, ainda nos anos 1950: passando a registrar diversos Terreiros, não apenas na região metropolitana de Fortaleza, mas também nos interiores do estado. Com a legitimação da federação, muitas práticas, antes atacadas, ganharam direito ao culto livre, e as expressões antes conhecidas

como Catimbó, Jurema, Toré, Torém, Macumbas, passaram a ser genericamente chamadas de Umbanda.

Leno Farias (2011, p. 29) comenta que a Umbanda no Ceará, além das práticas indígenas em seus ritos, possui também fortes influências do Terecô maranhense. O pesquisador destaca, ademais, que é a Mãe Júlia de Iemanjá que mais se deve a posterior incorporação de elementos do culto aos/às Orixás na conformação litúrgica da Umbanda local:

Mãe Júlia gera no Ceará uma mudança radical nas práticas afro religiosas. Ela implanta as linhas de Umbanda, linhas estas que substituem as famílias do Terecô, sendo agora dirigidas pelos Orixás e possuindo uma hierarquia em que vassallos espirituais são mensageiros dos ancestrais africanos (Orixás). Ela implanta também as cores e os colares relacionados com os Orixás e os identifica numa filiação espiritual. Cria também a farda no Terreiro e coloca a Umbanda em um patamar de legalidade, pois as práticas religiosas, até então, sofriam comumente com a perseguição policial (FARIAS, 2011, p. 29).

Na comunidade Vila Medeiros, zona rural de Canindé, mora a Mãe de Santo mais velha da região: Mãe Marica de Iemanjá, que hoje com 85 anos de idade exerce a sua função desde os anos 1950; ou seja, antes mesmo da denominação de Umbanda chegar ao Ceará. Ela¹¹ explica que os ritos que se faziam eram chamados de Catimbó Jurema das Matas:

11 Entrevista realizada no dia 15 de novembro de 2021. Na ocasião, Mãe Marica de Yemanjá recebeu o primeiro autor deste artigo em seu Terreiro, junto com a sua família de sangue. Após a entrevista, foi possível participar de uma Gira interna, na qual se pôde observar a presença e o uso de vários elementos indígenas, como a maraca, penas enfeitando as guias e, claro, a presença das/os Caboclas/os benditos/as, como Seu 7 Estrela, entre outras entidades, como Mestre Sibamba e Nego Gerson.

Nesse tempo, meu filho, quando eu era mais nova, a gente se juntava de grupo, e ia pras matas fazer os rituais. E quem me ensinou não foi ninguém não, foi a própria Jurema que me ensinou. Já me deu esse ofício. Meu Terreiro era debaixo de um pé de Jurema, anos depois foi que abri minha seara (MÃE MARICA, 2022).

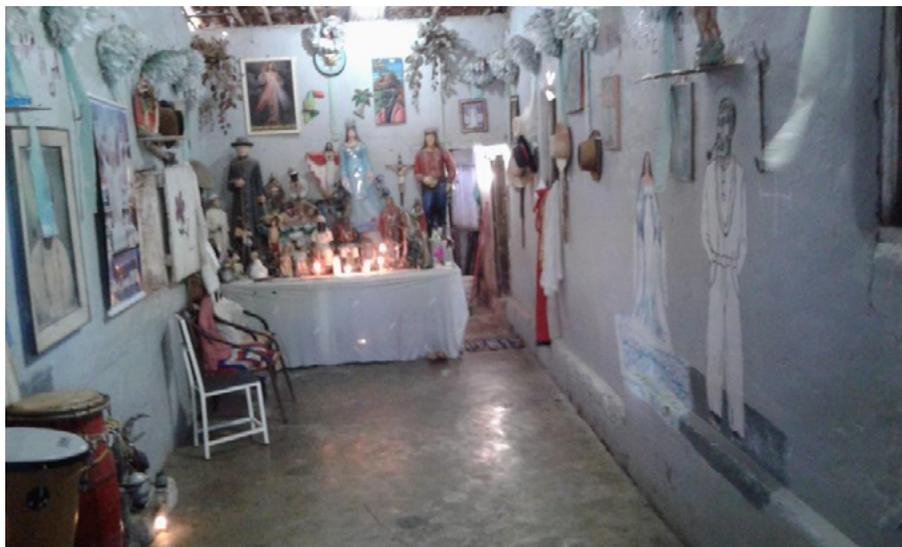
A respeito do Catimbó, Bastide (1971) nos explica um pouco das suas origens no Brasil:

O primeiro esboço do Catimbó aparece nas próprias origens da colonização, onde toma o nome de Santidade. Conhecemo-la através das confissões ou pelas denúncias dos baianos e dos pernambucanos diante do tribunal da Inquisição, em 1591-1592. Centralizava-se esse culto num ídolo de pedra, chamado Maria, e dirigido por um “Papa” E u’, a “Mãe-de-Deus”; entrava-se para esse culto por uma espécie de iniciação, simples cópia do batismo católico, e todo o cerimonial constituía um sincretismo bastante desenvolvido de elementos cristãos (construção de uma igreja para adoração do ídolo, porte de rosários e de pequenas cruzes, procissão de fiéis, os homens na frente e as mulheres com seus filhos atrás) e de elementos indígenas (poligâmias, cantos e danças, uso do tabaco, “a erva sagrada”, à moda dos feiticeiros indígenas: tragava-se a fumaça até a produção do transe místico, a que se chamava precisamente o espírito da santidade) (BASTIDE, p. 243-244, 1971).

Mãe Marica nos conta que, numa comunidade próxima a onde hoje é o seu Terreiro, morava uma mulher chamada Francisca Macumbeira, que na época (final dos anos 1950) já era uma senhora

idosa. Segundo ela, o que Francisca Macumbeira ritualmente realizava era diferente das práticas exercidas por ela, pois a velha já detinha então o conhecimento e a devoção aos/às Orixás. A título de ilustração, segue um registro fotográfico do interior do Terreiro de Mãe Marica (Figura 1)

Figura 1: Terreiro de Princesa Janaína, de Mãe Marica de Iemanjá, em Vila Medeiros (localidade de Canindé/CE)



Fonte: Acervo dos autores, 2021.

Ora, o culto aos/às Orixás, dentro da cosmo percepção Iorubá, invoca o reconhecimento e a presença de divindades africanas, as quais são emanadas e criadas por Olodumarê, em forma de energias que habitam e animam cada parte da natureza, como os ventos, a água, o fogo, a terra, os raios etc.

As formas distintas que Mãe Francisca e Mãe Marica aprenderam são deveras interessantes, porém, não sabemos quase nada a respeito da vida de Mãe Francisca Macumbeira. Tudo o que Mãe Marica de Iemanjá relata resume-se a alguns trabalhos que ela realizava em conjunto com Francisca Macumbeira:

Eu já iniciei tantos médiuns que perdi as contas. A Francisca vinha para minha casa, e eu ia para a dela, e assim a gente fazia os “cruzo” do povo. Foi nisso até ela morrer, pelo o que eu saiba, não tinha outra pessoa mais velha do que nós que fazia essas coisas em Canindé (MÃE MARICA, 2021)¹².

Por intermédio da fala de Mãe Marica de Iemanjá, percebemos que ela genericamente denomina as práticas realizadas, antes da expansão da Umbanda no Ceará, de *Catimbó Jurema das Matas*. Segundo ela, não houve uma transmissão oral desses ritos e saberes por meio de outro/a líder religioso/a anterior a ela; tudo se deu por meio de transes e experiências espirituais. Teria sido o próprio Caboclo 7 Estrela que, pessoalmente, designou-lhe o seu papel de liderança.

Eu tava doente, em tempo de morrer dentro de uma rede, aí corri pra debaixo de um pé de Jurema. Nisso me deitei, pedindo a Deus que não me levasse desse mundo. Dormi ali mesmo. Aí, meu filho, recebi a visita do Seu 7 Estrela, Ele me dizia que eu tinha que erguer meu Terreiro. Acordei e no outro dia mesmo comecei a fazer minha Seara (MÃE MARICA, 2022).

Atualmente, no município de Canindé, podemos encontrar diversos Terreiros de Umbanda espalhados na cidade e na zona rural, a maioria deles de filhos e filhas iniciados/as por Mãe Marica de Iemanjá. Como podemos observar nas tabelas abaixo:

12 Entrevista realizada no dia 15 de novembro de 2021. Mãe Marica relata que não sabia muitos detalhes da vida de Francisca Macumbeira, mas que, por meio dela, aprendeu bastante a respeito da religião.

Tabela 1: Terreiros de Umbanda em Canindé (Zona Rural)

Nome do Terreiro	Localização	Patrono(a) do Terreiro	Dia e Horário de Gira	Liderança responsável
Terreiro de Princesa Janaina	Vila Medeiros, Salão II.	Nego Gerson	Domingo, 14 horas	Mãe Marica de Iemanjá
Tenda de Cabocla Mariana e Nego Gerson	Ipueira dos Targinos	Cabocla Mariana e Nego Gerson	Domingo, 16 horas	Pai Pedro de Ogum
Terreiro Pai Paulo de Ogum	Vila Campos	Ogum	Não definido	Pai Paulo
Terreiro Pai Paulinho de Oxóssi	Bom Jesus	Oxóssi	Quintas-Feiras, 17 horas	Pai Paulinho de Oxóssi
Casa do Vira Mundo	Madeira Cortada	Vira Mundo	Domingos, 15 horas.	Pai Gleyciano de Ogum.

Fonte: autoria nossa.

Tabela 2: Terreiros de Umbanda em Canindé (Zona Urbana)

Nome do Terreiro	Localização (bairro/distrito)	Entidade dona do Terreiro	Dia e Horário de Gira	Mãe ou Pai de Santo responsável
Tenda de Ogum Beira Mar	Bairro Santa Luzia	Iemanjá	Alternado, 15 horas	Mãe Bilica
Terreiro Tenda de São Jorge Guerreiro	Bairro Bela Vista	Mãe Joana	Domingo, 14 horas	Pai Elano de Ogum
Terreiro de Príncipe Gerson	Bairro Can	Nego Gerson e Zé Pelintra das Almas	Domingo, 16 horas	Mãe Marliete de Oxóssi

Terreiro de São Jerônimo	Bairro Bela Vista	Xangô Agodô	Domingo, 16 horas	Mãe Lúcia de Xangô
Tenda Santa Bárbara	Bairro Santa Luzia	Não informado	Domingo, 14 horas	Mãe Dedé
Reinado de Mãe Maria Conga e Príncipe Gerson	Bairro Campinas	Mãe Maria Conga	Domingo, 14 horas.	Pai Tiago de Oxóssi
Templo de Umbanda Príncipe Gerson	Alto Guaramiranga	Nego Gerson	Alternado.	Mãe Herlania de Oyá
Tenda Santa Bárbara	Bairro João Paulo II	Nego Gerson	Alternado.	Pai Francisco Rocha
Tenda General de Brigada	Bairro Alto do Moinho	Zé Pelintra das Almas	Alternado.	Mãe Antônia.

Fonte: autoria nossa.

As tabelas 1 e 2 não abrangem todos os Terreiros, pois os espaços indicados foram catalogados a partir de uma rápida pesquisa na região de Canindé. Para este artigo, iremos focar em apenas dois desses espaços, a fim de entendermos as relações inter-religiosas envolvendo o catolicismo franciscano e os Povos de Santo.

Pesquisando com os Povos de Terreiro

Queremos compreender o fenômeno inter-religioso em Canindé a partir da Umbanda, mais especificamente das influências franciscanas sobre os cultos e ritos dos seus Povos de Terreiro, assim como denotar as influências indígenas que igualmente se inserem na conjunção local dessa Umbanda. As interlocutoras deste estudo são duas grandes lideranças de Terreiro em Canindé, as quais já foram apresentadas: Mãe Herlania de Oyá e Mãe Marica de Iemanjá.

Mãe Herlania de Oyá tem vinte e seis anos de religião e há três assumiu o cargo de sacerdotisa, zeladora de seu Terreiro, o qual foi aberto no bairro Alto Guaramiranga, na rua José Pereira do Ó, a alguns quarteirões da estátua de São Francisco, um dos principais pontos devocionais e turísticos da cidade. Atualmente, a sua casa conta com catorze Filhos/as de Santo e mantém semanalmente dois dias de Gira, sendo um específico para o desenvolvimento dos/as médiuns, às segundas-feiras, acontecendo aos sábados a Gira aberta ao público.

Mãe Herlania lidera o seu Terreiro com a ajuda de seu esposo e Pai Pequeno, Jandervan Silva. O Terreiro se chama “Templo de Umbanda Príncipe Gerson”. Segundo Mãe Herlania, o espaço “possui apenas três anos de existência, mas, espiritualmente, e isso são palavras do dono da casa (Príncipe Gerson), ele vem de muito tempo sendo construído” (MÃE HERLANIA DE OYÁ, 2022).

Ainda segundo Mãe Herlania (2022), a sua vertente religiosa pode ser chamada de Umbanda Raiz, e ela explica o que quer dizer com isso:

Nós trabalhamos com a Umbanda, que eu costumo dizer que é a Umbanda Raiz, por conta que minha Avó de Santo veio das práticas que se faziam na mata, e meu Pai já veio com esses ensinamentos, e meio que não tinha nenhuma nomenclatura. Hoje podemos dizer que o que ela fazia era o Catimbó. Mas, alguns vão dizer que não, porque, pra eles, Catimbó só é no Rio Grande do Norte, na Paraíba, no Maranhão, mas, o que se fazia de primeiro por aqui também era mesmo o Catimbó (MÃE HERLANIA DE OYÁ, 2022).

Sobre as influências franciscanas nos Terreiros, Mãe Herlania nos conta que, por causa do contexto sócio-histórico da região,

quem nasce em Canindé já adquire desde criança ensinamentos voltados para o catolicismo popular franciscano, e nos Terreiros não é diferente:

Aqui em Canindé não tem como você separar o umbandista do católico, quem nasce em Canindé já nasce sabendo que é terra de São Francisco, desde pequeno vê o avô, a avó, o pai e a mãe cultuando o Santo. Até o nome é batizado como Francisco, ou seja, não tem como separar o povo dessa devoção (MÃE HERLANIA DE OYÁ, 2022).

A Mãe de Santo nos conta ainda que, no período da festa de São Francisco, época do ano em que a cidade mais recebe romeiros/as, muitos/as vindos/as do Piauí, do Maranhão e do Rio Grande do Norte demandam hospedagem nos Terreiros da cidade:

No Terreiro do Pai (seu Pai de Santo, Elano de Ogum), em tempos de festa de São Francisco, formava era fila de ônibus para assistir as Giras e conhecer a casa. Tinha gente que ficava as festas todas no Terreiro, dormia por lá mesmo. Casa de Pai ou Mãe de Santo é assim, acolhedora. Tinha gente que ficava até depois das festas. Teve um Pai de Santo do Maranhão que passou aqui todas as novenas de São Francisco e ele ainda ficou mais uns dias no Terreiro (MÃE HERLANIA DE OYÁ, 2022, grifos nossos).

Dessa forma, Mãe Herlania de Oyá afirma que existem grandes influências do catolicismo em seu culto de Umbanda, principalmente em períodos específicos do ano (Festejos de São Francisco), os quais são igualmente importantes tanto para a igreja católica, quanto para os Terreiros da região. Tenha-se em vista a movimentação de um circuito verdadeiramente muito grande de pessoas

e práticas religiosas em Canindé, durante a última semana do mês de setembro e a primeira do mês de outubro de cada ano. Trata-se de um período intenso de fé, de adoração ao Santo, aos/às Guias, de profusa troca de experiências e fenômenos inter-religiosos.

Quanto aos aspectos e influências indígenas no Terreiro, Mãe Herlania de Oyá, em entrevista, nos diz que os Terreiros de Umbanda no Ceará possuem muito da cultura indígena. De fato, ao frequentarmos um Terreiro de Umbanda no Ceará, podemos perceber muitos elementos da cultura africana e, principalmente, das culturas indígenas. Isso vai desde os instrumentos percussivos, como tambor, maracas e, em algumas situações, dos apitos que imitam sons de pássaros, até as cantigas, curimbas e pontos, que remetem aos/às Caboclos/as ou aos/às Ancestrais e Encantados/as que já pisaram esta terra.

Além disso, são utilizadas nas indumentárias contas, penas e fios indígenas, feitos também de sementes de frutos e miçangas. As origens dessas influências atendem a inúmeros fenômenos de incorporação de valores e usos afro-indígenas presentes na cultura cearense. Ao abordar sobre os elementos ritualísticos da Umbanda que, por sua vez, envolvem a bebida e o fumo, antes trazidos como elementos do Catimbó, o pesquisador Luiz Assunção (2010) afirma que:

Essas descrições tratam de rituais em que se bebia, se fumava, se manipulavam ervas naturais, se invocavam os antepassados, como elementos culturais inseridos nos costumes de práticas vividas coletivamente. Com o avanço do processo de colonização, a população indígena foi sendo incorporada à sociedade nacional e, conseqüentemente, suas práticas culturais foram reelaboradas (ASSUNÇÃO, 2010, p. 75).

Um elemento deveras relevante dentro dos Terreiros, e que está presente nos rituais indígenas, é, pois, a utilização do fumo. Araújo (2016), em sua dissertação, faz uma análise sobre a importância do tabaco para alguns povos ameríndios, dentre eles os Hupd'äh:

Acerca do consumo de tabaco em contexto ritual e festivo, os Hupd'äh narram que os antigos atribuíam grande importância ao fumo na realização dos rituais Dabacuri, que eram mais frequentes no passado. Estas cerimônias reuniam todos os membros da aldeia e convidados externos (pertencentes ao mesmo grupo regional) numa grande festa que durava dias. Um evento importante da festa era a partilha de tabaco entre os homens. Para isso, previamente, preparava-se um longo cigarro. Como descrito, esses cigarros de fumo nativo são enrolados com folhas de diversas árvores e de outros vegetais da região (ARAÚJO, 2016, p. 22).

Desde o período colonial, é possível inferir a importância da utilização do fumo em rituais indígenas. Em documentos que contêm relatos dos exploradores desse período, como os analisados por Joan Nieuhof, em "*Memorável viagem marítima e terrestre ao Brasil*" (1966), confere-se destaque (ainda que em tom acen-tuadamente etnocêntrico) a algumas práticas e rituais tabagistas dos nativos (genericamente chamados de Tapuias).

Nieuhof (1966) conta que os sacerdotes, também chamados de feiticeiros, utilizam-se sempre do fumo e de beberagens para invocar espíritos, ou entrar em estados de transe. Desse modo, cigarros e cachimbos são elementos bastante comuns de se ver nos Terreiros do Ceará, principalmente quando o/a médium incorpora

Caboclos/as¹³ e Pretos/as Velhos/as. Os cachimbos podem ser feitos com alguns tipos de madeira, como a jurema, o angico, ou mesmo com cuias de coco, mais especificamente de um coco chamado babaçu.

Em entrevista a nós concedida, a liderança indígena Gleidison Karão¹⁴ (do povo Karão-Jaguaribaras) diz que a origem do uso do cachimbo não é precisamente a mesma, pois cada povo tem os seus modelos e usos rituais próprios desse objeto. Ele afirma que, para o povo Karão-Jaguaribaras, a etimologia da palavra cachimbo vem de *kahoobó*, que, segundo Gleidison, dá origem a outra palavra, que é justamente o *catimbó*. *Kahoo*, segundo Gleidison, significa espírito e *bó* ou *umbò* se traduz como fumaça ou cheiro; ou seja, a fumaça que nos interliga ao grande Espírito.

Kahoo é o grande Espírito, *umbò* é o chamado pela fumaça, a interligação com o divino, como, por exemplo, o *timbó*, que é uma planta de aroma forte, que retira o oxigênio da água e é utilizada para a pesca (GLEIDISON KARÃO, 2022).

Já na percepção dos Guarani Mbya, segundo Mello (2006), o cachimbo ganha outra significação, sem deixar de ser, contudo, um elemento integrante das principais ritualísticas. Mello (2006) traz, na sua discussão, a cosmopercepção do povo Guarani Mbya em relação ao Petyngué, que segundo ela:

(...) é um cachimbo feito de barro ou de madeira, com cabo de taquara, importante objeto de poder xamânico. Há vários estilos de petyngué e eles in-

13 Pesquisadores, como Lima (1999), afirmam que “o termo caboclo é amplamente utilizado na Amazônia brasileira como uma categoria de classificação social”. Além disso, segundo Assunção (2010), o termo significa o indígena que foi “domesticado”.

14 Entrevista realizada no dia 19 de julho de 2022. Na ocasião, Gleidison conta sobre a percepção do povo Karão-Jaguaribaras sobre o cachimbo, um objeto tão importante para a cultura de diversos povos indígenas no Brasil.

dicam o nível de poder xamânico de seu portador. Entre os objetos rituais é o que mais concentra poderes: tem o poder básico ligado à proteção (...). Além disso, ele está associado a todos os rituais de cura, pois não se faz uma cura sem um petyngua forte (MELLO, 2006, p. 231).

Outro elemento característico das culturas indígenas, que podemos encontrar em muitos Terreiros do Ceará, são as bebidas sagradas. Para os povos indígenas, essas bebidas detêm o poder de estabelecer a conexão com o mundo espiritual, e isso envolve todo o processo de feitura e iniciação das pessoas adultas, na trilha dos caminhos que as levam até os/as Ancestrais e Encantados/as. É o caso do mocororó e, principalmente, da jurema. Sobre esta bebida, Motta (2020) nos diz que:

Outra cerimônia importante, mas menos frequente, é o consumo solene da bebida, também denominada jurema, que consiste, ao menos em teoria, na infusão preparada com a raiz da jurema preta, à qual se atribuem virtudes alucinógenas. Mas minha experiência pessoal me diz que o efeito principal desse líquido se deve ao que na prática é o seu principal ingrediente, a aguardente de cana, à qual se acrescentam alguns pedaços da raiz sagrada (MOTTA, 2020, p. 10).

A bebida da jurema não é atualmente mais tão comum em Terreiros de Umbanda, sendo geralmente preparada e servida apenas em ocasiões específicas, seja para oferecer aos/às Caboclos/as ou em momentos festivos. Hoje em dia, as bebidas alcoólicas—como a cerveja e o vinho—têm substituído a jurema na maioria dos rituais. Motta (2020) nos traz, em seu estudo, a ideia de que algumas ramificações da Umbanda, como a Umbanda fundamentalista, proíbe o uso da jurema (bebida e fumo) em suas cerimônias.

Ao mesmo tempo, esse autor aborda a questão do “branqueamento” das práticas da religião de Umbanda. Tenha-se em mente que a Umbanda, em cada região do país, apresenta particularidades muito diversas: relacionadas às questões histórico-culturais e socioeconômicas dos grupos que a praticam, como bem demonstrou Renato Ortiz, no seu hoje clássico livro: *A morte branca do feiticeiro negro* (ORTIZ, 1999).

Considerações finais

À guisa de conclusão, podemos afirmar que a Umbanda possui diversas particularidades, dependendo do território, da cultura, dos grupos sociais nos quais a religião se insere. No Nordeste, mais precisamente no Ceará, a Umbanda se preenche, desde os cânticos (curimbas) aos elementos de cultos e rituais, das heranças indígenas na formação de sua teologia e de suas práticas litúrgicas. Diga-se que muitos grupos minoritários e periféricos encontram nessa religião uma forma de resistência aos diversos ataques e perseguições racistas (da cultura e do poder econômico hegemônicos na sociedade brasileira).

Grosso modo, esse estudo assume como principal objetivo contribuir para os estudos da religião de Umbanda no Ceará, notadamente em suas interfaces de dupla pertença e intersecções com o catolicismo popular de denominação franciscana. Na cidade de Canindé, à sombra da Basílica de São Francisco das Chagas, entre o amém e o axé dos Terreiros da periferia e da zona rural do município, os elementos tradicionais de cultos e práticas religiosas afro-indígenas se mesclam à ordem do catolicismo que movimenta a economia e a cultura religiosa do lugar.

Referências

ASSUNÇÃO, Luiz. **O reino dos mestres**: a tradição da jurema na umbanda nordestina. Rio de Janeiro: Editora Pallas, 2010.

BASTIDE, Roger. **Estudos Afro-Brasileiros**. São Paulo: Editora Perspectiva, 1973.

BASTIDE, Roger. **As religiões Africanas no Brasil**. São Paulo: Pioneira, 1971.

CANTUÁRIO, Maria Zelma de Araújo Madeira. **A maternidade simbólica na religião afro-brasileira**: aspectos socioculturais da mãe-de-santo na Umbanda em Fortaleza. 2009. Tese (Doutorado em Sociologia) – Programa de Pós-Graduação em Sociologia, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2009.

CARNEIRO, João Luiz. **Religiões Afro-brasileiras**: uma construção teológica. Petrópolis: Editora Vozes, 2014.

FARIAS, Luiz Leno Silva de. **Religiões afro-brasileiras**: História e memória em Fortaleza. Trabalho de conclusão de curso (Curso de Licenciatura em História) – Universidade Estadual Vale do Acaraú – UVA, Fortaleza, 2011.

FEITOSA, Neri. **Origens de Canindé**—escolar e turístico. Canindé: Instituto Memórias de Canindé, 2002.

LIMA NETO, Valdivino José de. **As classificações etnolinguísticas dos povos indígenas do Ceará, segundo os intelectuais do Instituto do Ceará (1926–1963)**. Monografia (Licenciatura em História) – Universidade Estadual do Ceará, Limoeiro do Norte, 2019.

LIMA, Francisco John Lennon Alves, Lima Maria das Graças. Influências e significados da festa de São Francisco das Chagas no comércio Varejista e na cotidianidade da população de Canindé-CE. **Caminhos de geografia**, Uberlândia, UFU, 2016.

MAGALHÃES, Augusto César. **Uma viagem pela história de Canindé**. Ensaio cronológico e iconográfico dos primórdios aos dias atuais. Canindé-CE: Instituto Memórias de Canindé, 2003.

MAGALHÃES, Augusto César. **Igreja de Canindé**—200 anos. Canindé-CE: Instituto Memórias de Canindé, 2008.

MELLO, Flávia Cristina de. **Aetchá Nhande rukuery Karai Retará**: Entre deuses e animais: Xamanismo, Parentesco e Transformação entre os Chiripá e Mbyá Guarani. Tese (Doutorado em Antropologia Social) – Universidade de Santa Catarina, Florianópolis, 2006.

MOTTA, Roberto. Xangô, Jurema e Umbanda: anotações sobre três formas de religião popular na região do Recife. **Revista do CESLA**, v. 26, 2020.

NIEUHOF, Joan. **Memorável viagem marítima e terrestre ao Brasil**. São Paulo: Martins, 1942.

ORTIZ, Renato. **A morte branca do feiticeiro negro**. Petrópolis: Editora Vozes, 1991.

PORDEUS, Ismael. **Umbanda**: Ceará em Transe. Fortaleza: Editora Museu do Ceará, 2002.

RABELO, Miriam C.M. ARAGÃO, Ricardo. Caboclos e Orixás no Terreiro: modos de conexão e possibilidades de simbiose. **Revista digital Scielo Brasil**, n. 38, 2018.

RIVAS, M. E.; JORGE, É. F. C. Por uma interpretação dos dados do censo 2010: da repressão ao movimento umbandista atual. **Revista Identidade!**, São Leopoldo, v. 17, 2012.

VILLECK, Frei Venâncio. **São Francisco das Chagas de Canindé**. Salvador: Editora Mensageira da Fé, 1962.

<https://doi.org/10.29327/5140465.1-6>

A DEMOCRACIA EM DISPUTA NO CONTEXTO IDENTITÁRIO DA GUINÉ-BISSAU: UMA ABORDAGEM SOB PERSPECTIVA QUALITATIVA E INTERDISCIPLINAR DA REALIDADE GUINEENSE

Jeraldino António Sambé¹

Ricardo Ossagô de Carvalho²

Introdução

Constata-se que a sociedade guineense tem experimentado ao longo dos tempos muitas instabilidades, tanto no ambiente sociocultural, quanto em nível político e econômico, deixando todas as suas identidades étnicas e ideológicas em constantes disputas. Neste sentido, o seguinte trabalho em curso parte da premissa de análises da “Democracia em disputa no contexto identitário

1 Graduado em Humanidades pela Unilab. Licenciando em Sociologia pela Unilab. Mestrando no Programa de Pós-graduação Interdisciplinar em Humanidades pela Unilab. E-mail: jeraldinosambe@gmail.com

2 Professor permanente do Programa de Pós-graduação Interdisciplinar em Humanidades (MIH), vinculado ao Instituto de Humanidades da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-brasileira. E-mail: cienciapolitcahoje@unilab.edu.br

e interdisciplinar: uma análise política guineense”, e as suas relações vigentes. Antes de entrar no cerne dessa discussão, vale lembrar que a República da Guiné-Bissau é um país situado geograficamente na Costa Ocidental da África, faz fronteira com o Senegal ao Norte, e a Guiné-Conacri (ex-colônia Francesa) no Sul, banhado pelo Oceano Atlântico ao Oeste. O território guineense abrange 36.125 km² (quilômetros quadrados) com uma população estimada de 1,6 milhão, constituída por diversidades políticas territoriais e étnicas (AUGEL, 2010; 2007).

Considera-se que a formação e o alinhamento étnico-cultural do que se define hoje como Guiné-Bissau é fruto de uma longa disputa, desde grupos que se formavam neste espaço até o processo da ocupação europeia portuguesa, nas suas diversas formas, deixando-se sequelas para os grupos que compõem esta territorialidade.

Figura 1: Mapa das regiões guineenses



Fonte: . Wikipedia, 2022.

Estima-se no mapa geográfico, acima referenciado que estes grupos étnicos estão concentrados em oitos (8) regiões e sectores, os que são realçados de negrito são regiões e seus devidos sectores: **Bafatá** (Bambadinca, Contuboel, Galomaro, Gã-Mamudo, Xitole); **Bolama/Bijagós**, (Bolama, Bubaque, Caravela, Uno); **Biombo** (Quinhamel, Prabis, Safim); **Cacheu** (Bigene, Bula, Cacheu, Caió, Canchungo, São Domingos); **Gabú** (Madina do Boé, Gabú, Pirada, Picthe, Sonaco); **Oio** (Bissorã, Farim, Mansabá, Mansoa, Nhacra); **Quínara** (Buba, Empada, Fulacunda, Tite); **Tombali** (Bedanda, Cacine, Catió, Quebo, Komo).

Conforme João Ribeiro Butiam, todas estas divisões formam o que hoje se ilustra como a Guiné-Bissau. Esse sentimento de pertença e valorização das coisas da terra ainda persiste quanto aos elementos que a identificam, como também com os que lhes distanciam, construindo-se um “nós” e “outros” no processo da identidade nacional, possibilitando-se certas classificações e desclassificações, às vezes com certos estranhamente e choques, ideológicos, políticos, regionais, culturais, e religiosas, e os demais poderes (CÓ, 2011). Essa contradição interna no aparelho estatal se verifica ao longo dos tempos, na Guiné-Bissau, às vezes transcendem para questões das personalidades políticos, começando da figura máxima do país, aos seus ministros, contudo ambas possuem seus poderes, mas a Constituição da República concede ao Presidente o poder de demitir chefe do governo (primeiro-ministro) como também de dissolver parlamento quando este se relaciona com situações das grandes crises políticas.

De modo estrutural os poderes são divididos em três (3) estágios: o Judiciário, Legislativo e Executivo. Salienta-se, que mesmo com essas separações, progrediram caminhos para instabilidade governativa na arena política guineense. Em vista dessa perspectiva, destaca-se, que o próprio Estado guineense enquanto instituição, parte da configuração complexa, desde a sua formação e a sua inser-

ção no processo democrático, torna-se fundamental problematizar esse assunto na qual se procura desvendar (MACAMO, 2012). Na base dessa reflexão, justifica-se, que “O espírito científico proíbe que tenhamos uma opinião sobre questões que não compreendemos, sobre questões que não sabemos formular com clareza. Em primeiro lugar, é preciso saber formular problemas” (BACHELARD, 1996, p. 18).

Por meio dessa reflexão, levanta-se a seguinte indagação: em que sentido, a compreensão interdisciplinar da pesquisa pode contribuir na resolução das disputas identitárias, perante a disputa do poder na democracia guineense? Com essa reflexão, procuraremos mobilizar o propósito metodológico interdisciplinar e qualitativo para resolução dessas complexidades. Partindo-se dessa justificava acima realçada, apontamos que “[...] o desafio interdisciplinar vem justamente da necessidade que muitos de nós – que nos identificamos como acadêmicos africanos – temos de questionar o sentido da própria noção de conhecimento, questionamento esse que, ao mesmo tempo, exprime aquilo que, e como, se deve questionar” (MACAMO, 2012, p. 70). Faz-se, assumir, que pressuposto das explicações interdisciplinares passam a “[...] compreensão de uma sociedade e das suas inter-relações” (LOPES, 1988, p. 135).

A grandeza epistemológica da interdisciplinaridade e a sua configuração, pode ser compreendida enquanto mecanismo teórico que orientam os indivíduos e instituições acadêmicas munidas de capacidades críticas, da produção do conhecimento, em decorrência das experiências que orientam a sua história (MACAMO, 2012).

Por via dessa narrativa sócio-histórica, desvenda-se na sociedade política guineense o impasse da democracia oriundo do mundo de fora. Deste modo, ilustra-se, no primeiro momento, uma indagação. Existem fórmulas prontas para se fazer pesquisas? Em seguida abordaremos o horizonte metodológico. Também tra-

taremos da interdisciplinaridade enquanto categoria de análise, sob jogos democráticos na Guiné-Bissau. Pois todos esses elementos, nos possibilitam construir a pesquisa.

Existem fórmulas prontas para se fazer pesquisa?

Existem muitas formas de responder esta pergunta. As realizações das pesquisas podem ser encaradas como sendo atos, do “saber/poder”, na qual se caminha sobre ritos de passagens e procedimentos que envolvem certas flexibilidades munidas de técnicas, que moldam eventuais ritos adotados pelos pesquisadores (as) para melhor conhecer, compreender e explicar fenômenos, que os rodeiam, deixando-se, possibilidades das respostas, que lhes impulsionam a mobilizar de forma cautelosa, os saberes culturais anteriores acumulados, com viés técnico que vão ao encontro das suas inquietações, ou, problematizações propostas (FRAGOSO, 2015; DEMO, 2011).

Cleber Cristiano Prodanov, por sua vez entende que a investigação dos fenômenos, são meios reflexivos e sistemáticos, que deve ser observadas criticamente, para melhor descobrir novas curiosidades, fatos ou dados que permitem relações, ou seja, teorias e técnicas em diferentes territórios dos saberes, ora, permitindo-se, o próprio pesquisador (a) oportunidades de conhecer de forma geral, ou parcial duma determinada realidade (PRODANOV, 2013). A pesquisa se faz através duma ação encruzilhada com muitos detalhes sistemáticos entre técnicas e métodos de conhecimentos, enquanto trajetos teóricos que explicam os fenômenos sociais, naturais, culturais e políticos, e a vida do próprio pesquisador (a) e do objeto investigado, e sua compreensão, na qual se denomina da metodologia. Nesta perspectiva ela se define enquanto questão acadêmica:

[...] como uma disciplina que consiste em estudar, compreender e avaliar os vários métodos disponíveis para a realização de uma pesquisa acadêmica. A Metodologia, em um nível aplicado, examina, descreve e avalia métodos e técnicas de pesquisa que possibilitam a coleta e o processamento de informações, visando ao encaminhamento e à resolução de problemas e/ou questões de investigação. A Metodologia é a aplicação de procedimentos e técnicas que devem ser observados para construção do conhecimento, com o propósito de comprovar sua validade e utilidade nos diversos âmbitos da sociedade (PRODANOV, 2013, p. 14).

Para Castro (2006, p. 101), “uma pesquisa, de certa maneira, é a continuação de um esforço prévio de conhecimento da realidade. O investigador retoma o problema no ponto em que seus antecessores o abandonam. É de suma importância que fique bem demarcada a transição entre o que se sabia e o que a pesquisa se propõe a esclarecer”.

Neste sentido, o autor percebe que, “[...] quantidade de termos usados para denominar diferentes tipos de pesquisas tende a criar certa perplexidade entre aqueles que tentam suas primeiras aventuras com a investigação científica” (CASTRO, 2006, p. 63). Segundo realça Pedro Demo, na pesquisa há de se fundamentar certas propostas entre teorias e práticas, fazendo com que esta transcenda as barreiras acadêmicas e dos instrumentos que dela se constrói. Por esta razão, precisamos desenhar alternativas que, por outro lado, valorizem as pesquisas empíricas e não simplesmente ficarmos amarrados aos muros das científicidades, mas sim tentar desmistificar a própria pesquisa (DEMO, 2011). Neste sentido, “[...] pode-se tentar cotidianizar a pesquisa, como processo normal de formação histórica das pessoas e grupos, à medida que se signi-

fique também a condição de domínio da realidade que nos circunda. De outro, a pesquisa poderia reintroduzir a adequação entre teoria e prática” (DEMO, 2011, p. 9). Conforme sinaliza o autor, a pesquisa coincide com a rotina alternativa na construção dos sentidos e formação de novos investigadores (as) mestres e mestras, a partir do momento que ela (pesquisa) é tida como sendo ato de “criar e emancipar”, fazendo com que este processo não transforme simplesmente num ato de “papagaio imitador” (DEMO, 2011).

Portanto, ele demonstra que o pesquisador (a) deve procurar sempre ativar o espírito educativo que coaduna em “[...] esforço sistemático e inventivo de elaboração própria, através do qual se constrói um projeto de emancipação social e se dialoga criticamente com a realidade. Predomina entre nós a atitude do imitador, que copia, reproduz e faz prova. Deveria impor-se a atitude de aprender pela elaboração própria, substituindo a curiosidade de escutar pela de produzir” (DEMO, 2011, p. 10). Essa produção deve ser vista enquanto condição *sine quo non* da mente crítica, que procura levar em consideração as proposições necessárias para um (a) pesquisadora (a) autônomo (a), que observa a realidade alternativa, não com uma visão da pressão externa, mas sim de chegar lá a partir duma construção social da nossa vivência, e adequá-la, sobretudo, aos desejos e necessidades pretendidas com esperanças de produzir caminhos que nos desafiam na própria construção desses mesmos alicerces da pesquisa (DEMO, 2011).

Alicerces esses que nos condicionam a certas limitações. Por este motivo, observa-se que “o processo de pesquisa está quase sempre cercado de ritos especiais, cujo acesso é reservado a poucos iluminados. Fazem parte desses ritos especiais certa trajetória acadêmica, domínio de sofisticadas técnicas, sobretudo de manejo estatístico e informático, mas principalmente o destaque privilegiado no espaço acadêmico” (DEMO, 2011, p. 11). Ainda realça o autor que, por este meio, necessitamos da “metodologia” e de suas

técnicas, que nos proporcionam a forma de construir e estudar dados da pesquisa, além de entrar em contato com a sua realidade, de modo a recolher esses mesmos dados para melhor compreender os fenômenos a ser estudados (DEMO, 2011).

Portanto, a pesquisa serve como ferramenta de emancipação política e educativa. “O caminho emancipatório não pode vir de fora, imposto ou doado, mas será conquista de dentro, construção própria, para o que é mister lançar mão de todos os instrumentos de apoio” (DEMO, 2011, p. 17). Para Suely Fragoso, estas instrumentalizações remetem aos pesquisadores (as) opções teóricas que lhes impulsionam a construir divisões artificiais que simplificam os direcionamentos acima das problematizações, tanto do ponto de vista das seleções e escolhas dos métodos, quanto nas formações estratégicas e procedimentais que serão utilizadas em razão das complexidades dos aspectos da pesquisa e do seu objeto, que, por outro lado, passa a ser vista como realidade efetiva (FRAGOSO, 2015). Desse modo, “ao valorizar alguns fatores e pontos de vista e deixar outros em segundo plano, os próprios processos de problematização que dão origem à pesquisa subdividem a realidade e impõem ordens artificiais e simplificadoras” (FRAGOSO, 2015, p. 54). A autora indica que seria importante uma compreensão qualitativa, sobretudo, no que auxilia a interpretação das problemáticas que assolam a nova investigação social, deste modo, ela se torna importante na vida do pesquisador (a) da sua construção sociocultural e epistemológica (FRAGOSO, 2015).

Segundo, Heloisa Helena T. de Souza Martins, os desenhos da pesquisa qualitativa são apontados como sendo a guia privilegiada no campo das análises e microprocessos que abrigam ações sociais individuais e coletivas na procura de emancipar o pesquisador (a) sobre a interpretação dos dados na qual que se caracterizam pela sua heterodoxia, facilitando-se o exercício intuitivo e imaginário, fato este que nos propôs assumir certos métodos (MARTINS,

2004). Pois nesta perspectiva, presume-se, sobre a ação metodológica e o horizonte a se seguir.

Qual horizonte metodológico teremos a seguir?

No mundo da produção científica, o desenvolvimento metodológico serve enquanto parte do mecanismo teórico e prático, que nos auxilia no desvendamento da nossa problematização e na construção dos sentidos que este carrega no procedimento metodológico de uma pesquisa. Por isso é tão fundamental saber distinguir o método e a metodologia. Para Howard Becker, estas duas concepções começam a ser diferenciadas a partir das etimologias, ou seja, o método era tido enquanto “méthodos”, equivalente a meta; caminho; para atingir um determinado objetivo desde a nossa relação social do cotidiano a produção dos conhecimentos científicos, pois, a metodologia, é vista enquanto adição de “méthodos” e lógos “conhecimentos”, que por conseguinte são constituídas pelas regras dos métodos da investigação científica (BECKER, 1997). Quando referimos metodologia significa que estamos referenciando o pensamento científico, tal como o mundo acadêmico nos exige enquanto pesquisadores (as): que devem seguir a se preocupar com as conexões das realidades socioculturais, epistemológicas e que procuram enunciar, de forma crítica, as evidências empíricas da realidade, mediante um pensamento interdisciplinar. Neste sentido, o uso da metodologia transita, além da responsabilidade dos metodólogos (as), a um estudo mais crítico, dos métodos que proporcionam aos pesquisadores (as) maior clareza em razão dos seus objetos, com intuito de compreendê-los (BECKER, 1997).

Neste sentido, compreende-se que as concepções epistemológicas da interdisciplinaridade na sociedade africana, e a sua configuração em volta dos significados dos fenômenos investigativos, pode ser compreendida enquanto mecanismo teórico que orienta

os indivíduos e as instituições acadêmicas, munidas das capacidades críticas na produção do conhecimento, que lida com as disputas ideológicas e identitárias culturais dos sujeitos (KI-ZERBO, 2010). Portanto, a metodologia da pesquisa, pode ser observada em diferentes concepções, e abordagens tomando em conta o objeto de estudo em causa, ou seja, nesta compreensão, desse jeito, estima-se, que perante essas realidades, certas técnicas são tidas nas suas interpretações execuções, fazendo-se, com que este processo metodológico, torna-se uma conjunção entre teoria e a prática.

Roberto Sidnei Macedo (2009) demonstra que o “[...] campo da práxis social, como tal deve satisfações à sua comunidade e à sociedade com a qual ela se compromete em termos de qualidade e responsabilidade, carregando todas as insuficiências, todos os inacabamentos e conflitos que se espera em qualquer prática humana” (MACEDO, 2009, p. 82). Sendo assim, horizontes metodológicos propõem critérios das organizações entre conceitos e instrumentos que servem enquanto condicionantes para realização das pesquisas convenientes ao universo acadêmico (MACEDO, 2009). Por esta razão, segundo aponta Gaudêncio Frigotto:

Os homens na busca incessante de satisfazer suas múltiplas e sempre históricas necessidades de natureza biológica, intelectual, cultural, afetiva e estética, estabelecem as mais diversas relações sociais. A produção do conhecimento e sua socialização ou negação para determinados grupos ou classes não é alheia ao conjunto de práticas e relações que produzem os homens num determinado tempo e espaço (FRIGOTTO, 2008, p. 43).

Deste modo, do ponto de vista metodológica, a interdisciplinaridade procura-se desafiar uma longa perspectiva investigadora

das ciências que almejam conservar os conhecimentos, ou seja, a intenciona-se uma neutralidade de saberes, mas sim um tipo de olhar que obriga as (os) investigadores (as) a compreender a complexidade das realidades sociais e científicas dos diferentes fenômenos, numa ordem decolonial (FIGUEIREDO, 2020). Portanto, se partimos de princípio de que a interdisciplinaridade, só ela, é um campo de disputa e de negociação entre os conhecimentos (ciências), ora de forma mais visível e sistematizada, ora de modo mais obscuro em relação ao questionamento dos conhecimentos. Porém neste sentido, ela procede a certa metodologia, desse modo, a sua execução, ainda transita na compreensão de aspectos reflexivos e críticos em tornarem-se, ideais e alternativos por outro lado, os próprios métodos da investigação científica (FIGUEIREDO, 2020; KI-ZERBO, 2010; FRIGOTTO, 2008). Por assim dizer, a pesquisa qualitativa prossegue, todos os caminhos de ponto de vista da atuação que envolve sujeitos em ação, desde uma simples reflexão e a forma como este procedimento interpretacionista do sujeito pesquisar se desenvolve com o seu objeto em jogo, ora constituía-se, “O vínculo entre o signo e significado, conhecimento e fenômeno, sempre depende do arcabouço de interpretação empregada pelo pesquisador, que lhe serve de visão do mundo e de referencial” (NEVES, 1996, p. 2). Se por um lado, a pesquisa quantitativa, preocupa-se, em mensurar na sua empregabilidade a orientação em que o pesquisador/a se estabelece ao longo do seu trabalho um plano estabelecido em consequência de perspectivar o seu resultado, através do mecanismo metodológico quantificada em que se procura definir as hipóteses de forma clara, com variáveis já determinadas a fim de alcançar resultados (GODOY, 1995). Desde modo, ainda aponta autora que:

[...] a pesquisa qualitativa não procura enumerar e/ou medir os eventos estudados, nem emprega instrumental estatístico na análise dos dados. Parte

de questões ou focos de interesses amplos, que vão se definindo à medida que o estudo se desenvolve. Envolve a obtenção de dados descritivos sobre pessoas, lugares e processos interativos pelo contato direto do pesquisador com a situação estudada, procurando compreender os fenômenos segundo a perspectiva dos sujeitos (GODOY, 1995, p. 58).

Nesta circunstância, os pesquisadores (as) têm por obrigação adaptar-se a uma metodologia que vá para além de uma visão linear da pesquisa, buscando, sobretudo, o que transcende os desafios postos pelo próprio estudo em caso. Por via dessa observação epistemológica, que mobiliza diversas formas da configuração dos conhecimentos desvalorizados pela metodologia tradicional (SANTOS; MENEZES, 2009). Nesta situação, de abordar as complexidades e paradigmas sociopolíticos guineenses, faz-se necessário criar ações metodológicas que vão para além daquelas sistematizadas tradicionalmente, sem qualquer possibilidade de diálogo interdisciplinar e a sua categoria de inter cruzamento da análise dos jogos da democracia.

Interdisciplinaridade enquanto categoria de análise, sobre jogos democráticos na Guiné-Bissau

Trabalhar esses procedimentos metodológicos alternativos em viés da sociedade guineense é repensar, sobretudo, os significados que estes possam levantar para as problemáticas e respostas que, ao longo dos tempos, perseguem a complexidade epistemológica numa sociedade complexa e multiétnica, com visões diversificadas. Na mesma linha de ideias, Gilberto Velho defende que:

Na sociedade complexa contemporânea existem tendências, áreas e domínios onde se evidencia a procura de contestar e redefinir hierarquias e a

distribuição do poder. Ao contrário de sociedades tradicionais mais estáveis ou integradas, está longe de haver um consenso em torno de lugares e posições ocupadas e do seu valor relativo. Existe o dissenso em vários níveis, a possibilidade do conflito é permanente e a realidade está sempre sendo negociada entre atores que apresentam interesses divergentes. Embora existam mecanismos de acomodação ou de apaziguamento, sua eficácia é muito variável e, até certo ponto, imprevisível (VELHO, 2004, p. 127).

Por assim dizer, percebe-se, que o maior aprofundamento de fato que se passe no centro da disputa de poder guineense, deve-se ao horizonte de metodologia interdisciplinar, de modo a perspectivar uma visão transgressora do conhecimento, desde modo, não se pode falar da metodologia sem recorrer à questão da ciência, ora aqui, não é a nossa intenção de apontar o que é tida como conhecimento científico e do não científico, como hierarquizava o mundo ocidental, e das suas afrontas vigentes, contra outros sujeitos, tidos como inferiores e subalternos (SPIVAK, 2010). O projeto político e a disputa democrática na Guiné-Bissau devem as imposições eurocêntricas, ignorando-se, aprofundamento das abordagens identitárias socioculturais políticas, e as formações das pertencas, que o mundo do “poder/hegemônico e contra hegemônico” e as suas dinâmicas na manipulação e disputas oriundas da própria democracia, e da sua inserção na sociedade política guineense (SANTOS; MENESES, 2009). A conjugação dessa realidade “democrática” não se coliga em parte do princípio pluriétnica na qual se encontra este país, e na tentativa de desfrutar essa diversidade, compromete-se, tomar a interdisciplinaridade se transmite nas explicações e questionamentos assumidos entre diferentes disciplinas, sem hierarquizar os condicionantes, entre uma ou ou-

tra, em relação às complexidades das disputas políticas na Guiné-Bissau (BENEVIDES; PINHEIRO, 2018). Porém nessa perspectiva, Ki-zerbo, (2010) persiste em apontar que, existe “[...] A estratégia geral da pesquisa, bem como as etapas táticas, devem ser estabelecidas em conjunto. Após ter definido, de comum acordo e à medida que forem surgindo, as interrogações essenciais, passa-se a dividi-las em grupos, segundo requeiram a intervenção desta ou daquela disciplina” (KI-ZERBO, 2010, p. 396).

Nesta condição, autor deu-se a entender que, com esse procedimento intervencionista entre diferentes pontos de vistas, ou seja, as disciplinas tornam-se ainda mais próximas em condição da facilidade de análise para o desenvolvimento da interdisciplinaridade, tanto quanto em retratar a questão da identidade política na sociedade africana, de modo particular guineense (KI-ZERBO, 2010). Por assim dizer, a disputa democrática identitária e política, não se procura justificar na intolerância, mas sim, sobretudo, em desvendar, ou seja, em “[...] argumentar que a política de identidade se baseia na suposição de que as identidades são aspectos essenciais dos indivíduos, que podem levar à intolerância, e de que nas políticas identitárias posições fundamentalistas são sempre um perigo” (MIGNOLO, 2008, p. 289).

Vale-salientar que a interdisciplinaridade, procura-se analisar os ângulos de uma determinada realidade política, a partir de modelos que procedem às superações antagônicas da pesquisa tanto no campo da investigação teoria, como aquela que se faz numa observação aplicada, em que a teimosia se faz presente, deixando a entender que “[...] a interdisciplinaridade se apresenta como problema pelos limites do sujeito que busca construir o conhecimento de uma determinada realidade e de outro pela complexidade desta realidade e seu caráter histórico” (FRIGOTTO, 2008, p. 47). A identidade nacional guineense era vista pelo Amílcar Lopes Cabral, enquanto fator político e principalmente cultural, na qual

grupos identitários e étnicos empresta para melhor se identificar entre uns aos outros, desde um sentimento particular de lugar, ao do nacionalismo guineense, resguardada na memória coletiva no processo da construção da nação, que por conseqüente recorre muitas teorias da sua interpretação e compreensão (CANDÉ, 2013; LOPES, 2012; AUGEL, 2007). Por esta razão, conforme aponta Michael Pollak:

Nessa construção da identidade—e aí recorro à literatura da psicologia social, e, em parte, da psicanálise—há três elementos essenciais. Há a unidade física, ou seja, o sentimento de ter fronteiras físicas, no caso do copo da pessoa, ou fronteiras de pertencimento ao grupo, no caso de um coletivo; há a continuidade dentro do tempo, no sentido físico da palavra, mas também no sentido moral e psicológico; finalmente, há o sentimento de coerência, ou seja, de que os diferentes elementos que formam um indivíduo são efetivamente unificados. De tal modo isso é importante que, se houver forte ruptura desse sentimento de unidade ou de continuidade, podemos observar fenômenos patológicos. Podemos portanto dizer que a memória é um elemento constituinte do sentimento de identidade, tanto individual como coletiva [...]. Se é possível o confronto entre a memória individual e a memória dos outros, isso mostra que a memória e a identidade são valores disputados em conflitos sociais e intergrupais, e particularmente em conflitos que opõem grupos políticos diversos (POLLAK, 1992, p. 5).

Com base destas reflexões sócio-históricas que sobre jogos identitários e sua disputa na democracia guineense “[...] envolvem um conjunto de variáveis que se relacionam ao conceito de identi-

dade, tais como “reconhecimento social”, “resistência”, “alteridade”, “campo simbólico”, “jogo de interesses”, “pertencimento” e “ação social” (BENEVIDES; PINHEIRO, 2018, p. 178). Portanto, sobre a justificativa levantada neste contexto, observa-se que essas relações podem, por outro lado, provocar tensões e conflitos democráticos, sobretudo quando se verifica a interligação entre as identidades étnicas e as suas manipulações, as quais, no seu sentido mais cauteloso, nos condicionam a compreender que a dinâmica política guineense deve ser vista enquanto mecanismo conceitual que possibilita a fundamentação e compreensão da realidade, no cruzamento interdisciplinar em causa (BENEVIDES; PINHEIRO, 2018). Para Hilton Japiassu (1976) a interdisciplinaridade, “[...] irá exigir de nós uma reflexão mais profunda e mais inovadora sobre o próprio conceito de ciência e de filosofia, obrigando-nos a desinstalar-nos de nossas posições acadêmicas tradicionais, das situações adquiridas, e a abrir-nos para perspectivas e caminhos novos” (JAPIASSU, 1976, p. 42).

Procedimentos estes que nos condicionam a entender que o projeto identitário e sua disputa democrática, deve-se sob perspectiva interdisciplinar, sendo esta formação metodológica, proporciona até certo ponto superar a visão da superficialidade, que as questões étnicas têm tidas na sociedade política bissau-guineense desta forma, opina-se que a interdisciplinaridade, parte do projeto político crítico e nas linhas de raciocínios epistemológicos, que consistem no cruzamento, e não hierarquização dos caminhos para resoluções dos problemas interdisciplinares (JAPIASSU, 1976). Ora não se nega, que a interdisciplinaridade, por si só, não faria sentido o desenvolvimento da pesquisa, mas sim, através de uma análise cautelosa, afinal a própria interdisciplinaridade ainda não se constitui de forma estável. Pois nesta ordem da justificativa, espera-se que a utilização da interdisciplinaridade, enquanto metodologia de investigação possa contribuir nos debates sociopolíticos na atu-

alidade da sociedade guineense, e ainda proporcionar as reformulações em volta das disputas políticas (JAPIASSU, 1976). Por assim dizer, torna-se importante trabalhar-se o projeto que valoriza as perspectivas interdisciplinares, desde as suas complexidades, ou seja, natureza possa contribuir na produção dos conhecimentos políticos que inter cruzam as bibliografias interdisciplinares, sobretudo, em questões étnicas nas tomadas de decisões políticas na Guiné-Bissau. Em torno dessa situação, uma posição interdisciplinar da análise democrática guineense, auxiliaria na condução política não linear dos fatos, e conflitos, mas sim, criar possibilidades das resoluções deles por vieses pluriversais, desde as suas teorias e práticas latentes que coadunam com a realidade guineense.

Considerações finais

No decorrer deste artigo, concluímos que as pesquisas, qualitativa e interdisciplinar, são tidas enquanto abordagens que assolam o desenvolvimento particular dos fenômenos socioculturais e das suas relações que perpassam uma dada temporalidade, num determinado espaço geográfico. No primeiro momento, compreende-se que existem muitos mecanismos metodológicos para a realização do trabalho científico, isto é, a depender do fenômeno a ser investigado. No contexto da Guiné-Bissau, esta realidade não foge à regra, apesar das complexidades dos fenômenos socioculturais e políticos, razão pela qual estes dois procedimentos metodológicos tornam-se viáveis na compreensão dos outros elementos que estão em disputa na sociedade guineense, sem se basear simplesmente numa metodologia tradicional da resolução das disputas democráticas.

Portanto, deve-se mapear os elementos políticos e identitários que proporcionam as instabilidades governativas e do próprio exercício da democracia enquanto chave basilar da construção

de um território nacional multiétnico em consolidação. Nesse sentido, verifica-se que a transição do regime político monopartidário ao liberalismo orientou no país a embrionárias formações partidárias, em constante disputas eleitorais e que agora passam assumir outras demandas, sobretudo as dinâmicas do pertencimento étnico, suas implicações na democracia e cenário sociopolítico guineense. Transparece de forma clara que a democratização política na Guiné-Bissau, ao possibilitar o desenvolvimento dos regimes políticos, congela ainda mais a democracia. Afinal, na sua articulação com as instituições sociais e humanas, entram no centro conflitos, sobretudo nas distribuições de cargos públicos em função do amiguismo, seja lá qual for (étnico-político, econômico, cultural, etc...), sem tomar em consideração a qualidade e a competência, que estão e estarão em jogo em prol do bem coletivo. Mediante o exposto, torna-se necessária a reformulação da democracia importada na Guiné-Bissau e a superação da manipulação dos jogos identitários e da maneira como eles se aprofundam, cada dia, na politização das eleições conforme modelos étnico-identitários de subordinação de votos.

Referências

AUGEL, Moema Parente. Vozes que não se calam. Heroização, ufanismo e guineidade. **Scripta**, v. 14, n. 27, p. 13-27, 2010.

AUGEL, Moema Parente. **O desafio do escombros**: nação, identidades e pós-colonialismo na literatura da Guiné-Bissau. Rio de Janeiro: Garamond, 2007.

AUGEL, Moema Parente. África e os desafios da cidadania e inclusão: o legado de Mário de Andrade. **CLIO: Revista de Pesquisa Histórica**, v. 26, n. 1, 2008.

BACHELARD, Gaston. **A formação do espírito científico: contribuição para uma psicanálise do conhecimento**. Trad. Esteia dos Santos Abreu. Rio de Janeiro: Contraponto, 1996.

BECKER, Howard S. **Métodos de pesquisa em ciências sociais**. São Paulo: Hucitec, 1997.

BENEVIDES, Mario Henrique Castro; PINHEIRO, Carlos Henrique Lopes. Narrativas e trajetórias: abordagens metodológicas a partir da UNILAB. **Caderno CRH**, v. 31, p. 169-186, 2018.

CANDÉ MONTEIRO, Artemisa Odila. **Guiné-Bissau: da luta armada à construção do estado nacional: conexões entre o discurso de unidade nacional e diversidade étnica (1959-1994)**. 2013. Tese (Doutorado em Ciências Sociais) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2013.

CASTRO, Claudio de Moura. **A prática da pesquisa**. 2. ed. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2006.

CÓ, João Ribeiro Butiam. Representação e confinação de estruturas sociais na Guiné-Bissau: uma abordagem sobre conflitos e consensos. **SOCIUS working Papers**, Lisboa, n. 11, 2010.

DEMO, Pedro. **Pesquisa: princípio científico e educativo**. 14. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

FIGUEIREDO, Angela. Epistemologia insubmissa feminista negra decolonial. **Revista Tempo e Argumento**, v. 12, n. 29, p. e0102-e0102, 2020.

FRIGOTTO, Gaudêncio. A interdisciplinaridade como necessidade e como problema nas ciências sociais. **Ideação**, v. 10, n. 1, p. 41-62, 2008.

GODOY, Arlida Schmidt. Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades. **Revista de administração de empresas**, v. 35, n. 2, p. 57-63, 1995.

JAPIASSU, Hilton. **Interdisciplinaridade e patologia do saber**. Rio de Janeiro: Imago editora, 1976.

KI-ZERBO, Joseph. Os métodos interdisciplinares utilizados nesta obra. In: KI-ZERBO, Joseph. **História geral da África, I: Metodologia e pré-história da África** / editado por Joseph Ki -Zerbo. 2. ed. rev. Brasília: UNESCO, 2010. p. 387-399.

LOPES, Carlos. **Desafios contemporâneos da África: o legado de Amílcar Cabral**. Tradução Roberto Leal. São Paulo: Ed. Unesp, 2012.

MACAMO, Elísio. Aquino de Bragança, estudos africanos e Interdisciplinaridade. In: SILVA, Terese Cru e; COELHO, João Paulo Borges; SOUTO, Amélia Neves de. (org.). **Como fazer ciências sociais e humanas em África**: questões epistemológicas, metodológicas, teóricas e políticas. DAKAR: Cordesria, 2012.

MACEDO, Roberto Sidnei. **Um rigor outro sobre a qualidade na pesquisa qualitativa**: educação e ciências humanas. Salvador: EDUFBA, 2009.

MARTINS, Heloisa Helena T. Metodologia qualitativa de pesquisa. **Educação e pesquisa**, v. 30, p. 289-300, 2004.

MIGNOLO, Walter. Desobediência epistêmica: a opção descolonial e o significado de identidade em política. **Cadernos de Letras da UFF-Dossiê: Literatura, língua e identidade**, v. 34, p. 287-324, 2008.

NEVES, José Luis. Pesquisa qualitativa: características, usos e possibilidades. **Caderno de pesquisas em administração**, São Paulo, v. 1, n. 3, p. 1-5, 1996.

POLLAK, Michael. Memória e identidade social. **Revista estudos históricos**, v. 5, n. 10, p. 200-215, 1992. Disponível em: <http://www.pgedf.ufpr.br/memoria%20e%20identidadesocial%20A%20capraro%202.pdf>. Acesso em: 8 jul.2022.

PRODANOV, Cleber Cristiano. **Metodologia do trabalho científico [recurso eletrônico]**: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico. 2. ed. Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula. **Epistemologias do sul**. Coimbra: Edições Almedina, 2009.

SPIVAK, Gayatri Chakravorty. **Pode o subalterno falar?**. Trad. Sandra Regina Goulart Almeida, Marcos Pereira Feitosa, André Pereira Feitosa. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010.

VELHO, Gilberto. **Observando o Familiar**. In: VELHO, Gilberto. Individualismo e cultura. Rio de Janeiro: Zahar, 2004.

<https://doi.org/10.29327/5140465.1-7>

A EXPRESSÃO DE SINGULARIDADE NO BORDADO DE LEONILSON DIAS

*Francisco Evandro Lemos dos Santos*¹

*Ivan Maia de Mello*²

Considerações Iniciais

O presente trabalho procura refletir sobre o bordado, como arte, na perspectiva da expressão que se articula à produção de sensações e singularidades, tendo como abordagem a interdisciplinaridade como construção do saber. O tema da pesquisa traz como objeto as obras do artista plástico cearense Leonilson Dias, que teve seu destaque nas décadas de 70, 80 e 90, com repercussão nacional e internacional, e que nos últimos quatro anos de sua vida, entre 1989 e 1993, introduziu o bordado na sua produção artística, dando destaque nesta feitura a uma reflexão sobre o seu cotidiano.

A escolha deste tema deu-se ainda na graduação, no curso de Bacharelado Interdisciplinar em Humanidades da Universidade

1 Mestrando do Programa de Pós-graduação Interdisciplinar em Humanidades da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-brasileira. Email: evandrolemos@aluno.unilab.edu.br

2 Professor Permanente do Programa de Pós-graduação Interdisciplinar em Humanidades da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-brasileira. Email: filosofenix@gmail.com

da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira – UNILAB, em uma exposição de artes na Universidade de Fortaleza – UNIFOR, onde estavam sendo expostas as obras de Leonilson.

A pesquisa busca alcançar os seguintes objetivos: compreender o contexto histórico da produção de sensações e subjetividade presente nas obras do artista José Leonilson Dias; analisar nas obras deste artista o processo do bordado como ofício na produção artística; caracterizar o bordado como arte na expressão de sensações.

Em termos de estruturação, este capítulo está organizado com as seguintes partes, além da introdução e das considerações finais: (1ª) a problematização que discute a questão da passagem do bordado do ofício para a arte; (2ª) apresenta a metodologia que foi elaborada como cartografia, na visão de Deleuze e Guattari; (3ª) o contexto histórico do bordado que traz referências ao caminho do bordado no percurso da história humana; (4ª) O bordado como ofício, que procura refletir sobre a construção deste; (5ª) O bordado como arte para além do ofício, traz a compreensão sobre o trânsito do bordado, entre o ofício e a arte; (6ª) O papel do bordado como influência sobre a masculinidade, no processo de transição entre o ofício e a expressão de arte, procura refletir sobre o bordado feito pelo masculino, no caso o artista em questão.

A questão da passagem do ofício à arte no bordado

O problema desta pesquisa pode ser expresso pela questão: Quando um bordado, que geralmente é considerado objeto de decoração e adorno, pode se tornar uma expressão de sensações artísticas? Esse questionamento gera motivação na escolha deste tema pois faz parte do cotidiano do pesquisador, enquanto prática de bordador e oficineiro, que produz bordados artesanais para fins comerciais. Porém a partir dessa prática surgiu o questionamento sobre como se daria a transição deste ofício para a expressão

de arte, que a partir da peça elaborada pudesse gerar subjetividades que expressassem o cotidiano social e trouxesse reflexões e impactos, afetando o observador.

A investigação, com base na análise interdisciplinar dialoga, no desenvolver da pesquisa, com o contexto histórico do artista, priorizando momentos, sensações e a maneira com que ele caracteriza o bordado como arte. Desta forma, busca compreender a questão, tomando, como referência teórica para definição das sensações, os seguintes autores: Félix Guattari e Gilles Deleuze. Estes autores, abordam a diferenciação entre representação e expressão, fazendo menção aos afetos e perceptos, levando um olhar específico no que se refere às relações sociais no sistema capitalista em que vivemos, propondo uma perspectiva baseada na noção de singularidade que se contrapõe à subjetividade capitalística.

A cartografia como metodologia

Esta pesquisa trata de uma análise documental das obras de José Leonilson Dias, levando em conta o recorte de sua produção em relação ao bordado. Foram feitas visitas ao Museu Leonilson Dias, localizado no Espaço Dragão do Mar em Fortaleza que mantém um acesso dos catálogos das obras e exposições do artista, também foram feitas visitas ao CEART, que centraliza o cadastro de artesãos bordadeiros e bordadeiras do estado do Ceará.

Desta forma, foi feita uma análise, que envolve a produção de subjetividade inserida no período histórico em que os bordados realizados estão ligados ao vivido, amparando-se na cartografia proposta por Deleuze e Guattari. Desta maneira, a pesquisa ainda se deterá na articulação de produção social com as obras pelo crivo da subjetividade e da singularidade.

A subjetividade como produção e modelização social é definição de Guattari e Deleuze. Ela se reproduz nas experiências vividas

como modelo social em que se contextualiza a trajetória do artista. Esta cartografia propõe um exercício que ensaia, de maneira preliminar, experimentar a produção em bordado sem interpretar a obra de Leonilson. Em outras palavras, assinalar os blocos de sensações que Leonilson cria, sua relação com as intensidades vividas, ao invés de recorrer à representação e aos critérios de interpretação por ela (representação) sustentados.

A cartografia, proposta por Deleuze e Guattari (1995, p. 11-37), consiste em uma marcação das linhas de forças que compõem os corpos, as relações entre corpos num processo mutante, isto é, em transformação e em movimento. Ela traz como imagem do pensamento o rizoma, indicando uma ruptura com as binaridades, as hierarquias e as transcendências, que fixam, explicam e projetam as posições, instituídas pelo pensamento científico moderno destinado a legitimar verdades.

Na cartografia, a impossibilidade de generalizar apresenta uma abordagem imanente ao acontecimento, buscando estabelecer para cada coisa sua medida e intensidade. Entretanto, há rigor nesta análise que busca apreender as relações de forças e suas composições em linhas molares, que definem padrões e políticas, e linhas moleculares, que manifestam os poderes microfísicos e cotidianos numa superfície de registro social assinalada pelo capitalismo. A análise se faz transversal, rigorosa, problematizada pelo percurso de pesquisa num persistente revezamento teoria-prática, conforme destaca Deleuze na entrevista “Os intelectuais e o poder” (FOUCAULT, 1996, p. 69-70):

Talvez seja porque estejamos vivendo de maneira nova as relações teoria-prática. Às vezes, se concebia a prática como uma aplicação da teoria, como uma consequência; às vezes, ao contrário, como devendo inspirar a teoria, como sendo ela própria

criadora com relação a uma forma futura de teoria. De qualquer modo, se concebiam suas relações como um processo de totalização, em um sentido ou em outro. Talvez para nós a questão se coloque de outra maneira. As relações teoria-prática são muito mais parciais e fragmentárias. Por um lado, uma teoria é sempre local, relativa a um pequeno domínio e pode se aplicar a um outro domínio, mais ou menos afastado. A relação de aplicação nunca é de semelhança. Por outro lado, desde que uma teoria penetre em seu próprio domínio encontra obstáculos que tornam necessário que seja revezada por outro tipo de discurso (é este outro tipo que permite eventualmente passar a um domínio diferente). A prática é um conjunto de revezamentos de uma teoria a outra e a teoria um revezamento de uma prática a outra. Nenhuma teoria pode se desenvolver sem encontrar uma espécie de muro e é preciso a prática para atravessar o muro. [...] Não existe mais representação, só existe ação: ação de teoria, ação de prática em relações de revezamento ou em rede. (FOUCAULT, 1996, p. 69-70).

A cartografia não possui pretensão de verdade como o conhecimento científico, o qual faz uso da representação, da interpretação e do decalque. Ela visa demarcar os jogos de interesses, as relações de forças vividas, os saberes instituídos, os movimentos de rupturas e capturas ligados aos investimentos de interesses que se manifestam em uma subjetividade capitalística indissociável das dimensões políticas, econômicas, sociais e culturais. Assim, a cartografia propõe uma experimentação que, sem aspiração de representar, recusa a interpretação, trazendo o pensamento como um exercício em ato, sem separar o pensar do vivido, das práticas atravessadas por enunciações.

A cartografia como “procedimento” desta pesquisa aproxima-se da maneira com que Leonilson opera para criar suas obras. Para disparar esta pesquisa, é realizado um levantamento do catálogo do artista e selecionada uma obra para análise. Esta obra é suporte para marcar a passagem do bordado à arte, quando tramada aos conceitos e aos trabalhos acadêmicos que se referem ao artista e à sua obra, a fim de transversalizar com o problema proposto.

O contexto histórico do bordado

O bordado é uma modalidade do artesanato, considerado como ofício, que tem acompanhado a humanidade desde as suas origens. A partir da necessidade da costura, inicialmente rústica até as tramas mais elaboradas (SOUSA, 2012) que, com linhas e agulhas, inserem as cores no lugar da tinta e pincel. O bordado é comumente como uma produção do cotidiano familiar, conforme Fernandes que diz,

Assim como na tradição do bordado, essa técnica fez parte do cotidiano da família do artista que imprimiu sua arte por meio do bordado em peças do dia-a-dia, tais como fronhas e lençóis, além de peças do vestuário, indo além das telas e dos papéis, suportes habituais em arte (FERNANDES, 2018, p. 39).

Na antiguidade quando se fala em arte há uma divisão que expressa e diferencia os trabalhos elaborados em duas categorias, conforme Silva,

[...] a divisão das artes em Maiores–arquitetura, pintura, escultura e música–e arte Menores–todas as artes manuais, também chamadas de artes mecânicas, geralmente executada pelos servos, como a joalheria, a tapeçaria, o mobiliário, o bordado,

a glíptica, entre outras. Esta divisão se estabeleceu com mais ênfase na Idade Média não de maneira depreciativa no sentido estético, mas como um conceito que expressava a noção de classe, que a princípio separava os senhores feudais dos servos, onde se incluíam os artífices (SILVA, 1995, p. 40).

O bordado acaba sendo inserido como um ofício que também atende às necessidades daqueles que necessitam de algo que viessem a valorizar seus momentos ou rituais festivos, religiosos e que expressassem suas emoções. Da idade antiga à idade média, o bordado tem seu espaço bem definido principalmente com a influência oriental no período do renascimento.

A cristandade deu uma ênfase diferenciada ao bordado, e este teve uma forte expressão no simbolismo social, já que desde as vestes reais assim como os trajes sacerdotais eram incrementados com inúmeros bordados que representavam a dignidade da nobreza, como comenta Silva,

Chegando a era cristã, em contato com os povos orientais, o bordado chega ao continente europeu para competir com a renda e a tapeçaria. O imperador Aureliano (270-275) foi o primeiro a usar o luxo do bordado a ouro adornado com pedras preciosas, nas vestes imperiais, inspirado pelo gosto asiático. Diocleciano difundiu tal costume por toda a sua corte, incorporando o uso dos bordados luxuosos à noção de dignidade (SILVA, 1995, p. 45).

Como até aos nossos dias, dependendo das localidades os altares são enriquecidos pelos adornos bordados, “nos séculos XVII e XVIII, as bordadeiras conventuais eram inigualáveis na confecção de bordados a ouro para ornamentar os paramentos do clero: estolas, mitras, frontais de altar, cortinas de sacrário, panos para púl-

pitos, pálios e umbelas.” (SILVA, 1995). O período do ROCOCÓ é um dos mais lindos e influencia as mãos que bordam até os nossos dias, influenciando a escultura, arquitetura e a moda.

No Brasil, o bordado expressa com muita força as virtudes domésticas destinadas às mulheres, que eram reforçadas com o ideal de que elas deveriam cuidar da casa e do marido,

O bordado, assim como outros afazeres domésticos, circunscrito aos espaços do lar patriarcal, demarcava os atributos da mulher e de seu estilo de vida, símbolo de habilidade, paciência e sujeição. Educadas nos tradicionais padrões do sistema patriarcal de família e economia doméstica, a mulher brasileira aristocrática e mais tarde as representantes da burguesia emergente repassaram para as classes pobres padrões técnicos e de gosto europeu, no trato das “alfaias finas da casa” (SILVA, 1995, p. 50, grifos do original).

O bordado era uma atividade exclusiva da mulher e uma maneira de garantir que ela permanecesse em casa sem tempo para outras atividades para além do lar, do cuidado dos filhos e do marido. Não é de admirar que, com o processo de libertação da mulher, a partir das ideias feministas, em suas diversas ondas, o bordado seja excluído de sua rotina, como protesto ao domínio masculino.

Com a industrialização e a produção em massa, o bordado se impõe entre as máquinas, dando uma nova roupagem às misturas das linhas no chão fabril. Esta mecanização do bordado e sua descaracterização de trabalho artesanal, enquanto padronização e programação dos desenhos reproduzem padrões determinados de gostos, cores, temas em escala serializada.

Na atualidade, há uma diferenciação entre o bordado com máquinas ou industrial e o bordado manual o qual se torna critério para definir o que é artesanal. É o caso de instituições como o CEART³ (Central do artesanato do Ceará) que, dentre as suas exigências, determina que o trabalho seja totalmente manual e com uso de matéria-prima natural ou confeccionada pelo artesão. No que se refere ao bordado, estes critérios são aplicados tanto no corpo quanto em seus acabamentos. Como vemos, mesmo com toda tecnologia proposta durante a industrialização, a modernização não extingue o trabalho manual personalizado, mas, dá ênfase ao artesão em seu trabalho que, através do ofício, cria sua “arte”.

Na atualidade, o bordado tem várias expressões e uma diversidade, quando se fala de gênero, de artesãos e artesãs, que em seu cotidiano elaboram diversas peças, seja para comercialização para uso particular, e tem também aqueles que fazem uso deste ofício para expressar o cotidiano da sociedade a partir da expressão artística.

O Bordado como Ofício

Nesta perspectiva, do ofício, o bordado, geralmente, é enquadrado como artesanato, arte popular ou ofício, envolvendo um saber-fazer interdisciplinar compreendendo que:

(...) a interdisciplinaridade é uma circulação de saberes entre disciplinas que conduzem a uma alteração da reflexão crítica sobre a ciência, a qual pode conduzir, em último grau, a uma alteração do quadro disciplinar. (PIMENTA, 2013, p.179)

3 A Central de Artesanato do Ceará (CEART) cadastra os artesãos(ãs) do estado utilizando critérios rígidos para seleção dos participantes e de seus trabalhos, além de propiciar capacitações e comercialização destes produtos <http://ceart.sps.ce.gov.br/>.

Quanto às técnicas disciplinares e aprendizagens repassadas com a tradição, sua valorização tende a permanecer limitada a estes critérios de reconhecimento cultural numa compreensão sociológica e/ou antropológica. Pensar o bordado somente como ofício com resultado utilitário ou decorativo provoca inquietação acerca da sua potência como arte. Desta forma observamos a caracterização do bordado enquanto representação fixa de uma forma de produção artesanal voltada para a ornamentação.

O Bordado como arte para além do ofício?

A transição entre o bordado enquanto ofício e a expressão da arte, passa por possíveis relações entre representação e subjetividade, em contraponto com expressão e singularidade, gerando uma relação interdisciplinar que na compreensão de Pimenta,

Aprender a fazer, dominar um conjunto de técnicas sobre a interdisciplinaridade é importante, facilita o trabalho a realizar e é para aí que devemos caminhar. Mas a aquisição de conhecimentos indispensáveis à manipulação e controle das técnicas não é imediata. É necessário que o seu utilizador tenha a capacidade de refletir por si próprio sobre os problemas que se lhe colocam em cada momento (PIMENTA, 2013, p. 9).

Considerando as formas, as limitações e as articulações desses conceitos na prática que referenciam a vida e a obra de Leonilson Dias, o bordado transborda as fronteiras do artesanato para ganhar um novo estatuto, segundo um crivo especializado das artes ou um aporte teórico-conceitual.

Alguns pesquisadores têm realizado trabalhos com esta temática e com o mesmo artista, fazendo uma análise da subjetivi-

dade, mesclando sua obra à sua biografia em uma mesma direção, como vemos em Lopes:

[...] através dessas breves análises, podemos observar que mesmo sem ter a pretensão de ser, a obra de Leonilson deixa uma grande contribuição para arte contemporânea, pois evidencia um artista que, como poucos, transferiu sentimentos de sua vida para sua obra de forma direta e ao mesmo tempo subjetiva (2011, p. 70).

A autora valoriza o caminhar histórico de Leonilson, sendo sua obra a representação de seus sentimentos mais pessoais, estando a obra, conforme a autora, relacionada à biografia do artista, o contexto histórico, suas vivências, porém com a lupa da expressão, buscando apreender a singularidade de Leonilson Dias, percebendo que no sistema em que vivemos a cultura é submetida ao ideal capitalista e industrial da produção de massa, gerando uma subjetividade coletiva e padronizada, conforme Guattari,

A cultura de massa produz exatamente indivíduos: indivíduos normalizados, articulados uns aos outros segundo sistemas hierárquicos, sistemas de valores, sistemas de submissão- não sistemas de submissão visíveis e explícitos, como na etologia animal, ou como nas sociedades arcaicas ou pré-capitalistas, mas sistemas de submissão muito mais dissimulados (GUATTARI, 2013, p. 22).

Portanto bordar, poderá significar esta subjetivação e ir além, rompendo com a padronização exposta nas tramas das linhas, com a agulha saindo da mera representação e expressando sensações com as inúmeras possibilidades de criação na proposta de leitura de mundo, sendo o artesão um instrumento vivo nessa pro-

dução que poderá envolver o espaço e tempo que o cerca e o olhar singular que o envolve na criação de uma peça, seja para comercialização, para uso doméstico ou para expressar uma singularidade. Buscar outro olhar seria romper com a subjetividade modelizada e propor uma nova forma de viver para além do padrão numa perspectiva interdisciplinar.

A produção do conhecimento e sua socialização ou negação para determinados grupos ou classes não é alheia ao conjunto de práticas e relações que produzem os homens num determinado tempo e espaço. Pelo contrário, nelas encontra a sua efetiva materialidade histórica (FRIGOTTO, 2008, p. 43).

Desta forma, a proposta de buscar a compreensão do bordado como arte e expressão da singularidade pressupõe um enfoque teórico que venha a propiciar análise para o tema. Compreender esse processo torna-se um desafio, já que a noção de subjetividade modelizada que ampara este projeto está colada a algo padronizado na cultura, tornando-se um processo que constrói indivíduos, padronizando-os no percurso de suas vidas.

Na perspectiva de Deleuze e Guattari, a singularidade prioriza a diferença e a divergência do padrão, do modelo e da semelhança. O singular escapa a qualquer tentativa de comparação e de inclusão em modelos, que atuam como centros de referência para determinar o verdadeiro, o normal, o reconhecido. Como não está relacionado a nenhum modelo, o singular implica a diferença como a criação de algo sempre novo que se mescla, se compõe a partir de elementos heterogêneos e diversos.

Isso se passa também em relação à interdisciplinaridade, conforme Frigotto (2008, p.43). Sendo assim, pensar essa construção traz a possibilidade de diálogo entre as diversas formas do saber,

incluindo a produção de subjetividades. Desta forma, estabelecer um novo olhar envolve uma outra maneira de produzir pensamento e práticas que poderá ser chamada de singularidade conforme Guattari,

Eu oporia a essa máquina de produção de subjetividade a ideia de que é possível desenvolver modos de subjetivação singulares, aquilo que poderíamos chamar de “processos de singularização”: uma maneira de recusar todos esses modos de encodificação preestabelecidos, todos esses modos de manipulação e de telecomando, recusá-los para construir modos de sensibilidade, modos de relação com o outro, modos de produção, modos de criatividade que produzam uma subjetividade singular (GUATTARRI, 2013, p. 22).

Segundo o autor, a recusa aos modelos pré-estabelecidos gera uma nova postura no modo de vida social, onde o individualismo já não faz mais sentido, são substituídos pelo coletivo, se dissolvendo pela afirmação das diferenças na proposição de um olhar para além da padronização. Esta padronização, que manipula e enrijece as ações, é sustentada pela representação, que impossibilita o olhar para além do horizonte, fora das fronteiras do sistema, castrando o processo criativo.

As ferramentas conceituais da filosofia da diferença possibilitam assinalar a maneira como Leonilson apresenta um modo de subjetivação, que é social, comporta enquadramentos, identificações e preconceitos para além da experiência individual. Simultaneamente, sua produção que comporta o vívido problematiza esta subjetivação, trazendo linhas de fuga que afirmam a potência da singularidade no seu cotidiano, a qual é tramada e ganha corpo em seus bordados.

Esta pesquisa utiliza ferramentas da filosofia que rompem com as noções de representação e interpretação da arte para tratá-la como expressão e criação. Segundo Foucault,

Dois princípios reinaram, eu creio, sobre a pintura ocidental, do século quinze até o século vinte. O primeiro afirma a separação entre representação plástica (que implica a semelhança) e referência linguística (que a exclui). Faz-se ver pela semelhança, fala-se através da diferença. De modo que os dois sistemas não podem se cruzar ou fundir (FOUCAULT, 1973, p. 39).

Desta forma, vemos um rompimento na maneira da produção artística tradicional, já que a representação e expressão não se cruzam, sugerindo uma nova percepção. Desta forma, o objetivo da arte é definido como,

O objetivo da arte, com os meios do material, é arrancar o percepto das percepções do objeto e dos estados de um sujeito perceptante, arrancar o afecto das afecções, como passagem de um estado a um outro. Extrair um bloco de sensações, um puro ser de sensações (DELEUZE, 1992, p. 218).

Para estes autores, a arte possui outra perspectiva que abrange o ato do pensamento, onde o olhar, o sentir, o pensar, fogem das transcendências e das interpretações, já que envolvem blocos de sensações.

A singularidade surge da expressão porque rompe com os padrões e os modelos tanto no plano vivido quanto no pensamento e na arte. A ruptura com padrões e modelos de referência que provocam enquadramentos e sujeições. Ousadia e criação são ações que suspendem o real e a verdade, gerando um deslocamento

em que a diferença traz uma impossibilidade de comparar, medir e enquadrar. Fuga da norma e do normal em direção à criação e ao novo.

Um novo bordado e uma nova masculinidade que emergem da transição do bordado como ofício para o bordado como arte em Leonilson Dias

O artista Leonilson Dias viveu em um período de transição entre a ditadura e o processo de redemocratização, marcados por preceitos morais rígidos e conservadores que regiam a época, a questão da AIDS que o levou ao falecimento é um fato que mobilizou toda uma geração e que gerou uma mudança, apesar de relutante, na maneira de ver e conviver com o outro. Essas influências acabam sendo problematizadas em suas obras, gerando os blocos de sensações, no qual estamos amparando o argumento desta pesquisa.

A arte e a vida de Leonilson encontram-se inseparáveis. Ela nos atualiza e nos instiga, para além da visão hegemônica, levando-nos a pensar e sentir os impasses, os preconceitos e os padrões vividos nesta produção social em que ele está inserido, nesta reflexão há uma abertura para repensar o papel do masculino, procurando compreender a ideia da masculinidade hegemônica, a colonização e descolonização deste homem.

Pensar o bordado de Leonilson Dias tendo como referência, é propor um olhar sobre uma nova masculinidade que não se importa em estar como coadjuvante em relação ao feminino, pelo contrário sua atuação enquanto artista traz o bordado como referência, uma ação também do masculino que se coloca como complementar ao feminino gerando novas subjetividades na expressão da singularidade.

Considerações Finais

A passagem do bordado transitando entre o ofício e a arte numa perspectiva da busca da singularidade, se articula com a proposta interdisciplinar, se levado em conta a pluralidade de conhecimento que leva à construção da realidade deste ofício do bordar realizado nos ateliês ou em diversos espaços que venham abrir possibilidades de criação. As obras de Leonilson Dias e o trânsito para a expressão da arte que se mistura ao seu cotidiano singular, gera sensações, afetos e perceptos que se articulam com o olhar de quem observa.

O desafio neste caminhar está em compreender as diferenças, e refletir sobre as linhas de fuga que trazem à tona o afunilamento para demarcar as relações, entre o bordar enquanto representação fixa, e o bordar enquanto expressão de singularidade, do trabalho artesão que busca realizar uma técnica passada de geração a geração para a arte singular de Leonilson Dias. A pesquisa conseguiu alcançar seus objetivos ao tentar compreender, analisar e caracterizar que o bordado pode sim, ser utilizado como instrumento para expressar a arte na linguagem do cotidiano. O desafio em desconstruir o tradicional do artesão, gera uma ação de desterritorialização levando o artista a subverter o ofício e transformá-lo em algo que traga uma nova forma de expressão.

Por fim, ter o bordado como expressão de arte transcende o ofício e produz outras formas de singularidades que se aproximam e se afastam, gerando agenciamentos e levando a diversas reflexões. O bordado perde sua função de adorno, fixo em um altar, para expressar sensações, profanando sua função original e influenciando quem o observa.

Referências

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Felix. **O que é filosofia?**. Trad. Bento Prado Júnior. Ed.34. Rio de Janeiro.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. 8. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1989

FERNANDES, Danielle Gouveia. **Capacitação em artesanato: da visão crítica ao modelo gerencialista à experiência em criação no grupo de bordados na linha da serra, guaramiranga-ce**. 2018. 109 f. Dissertação (Mestrado Interdisciplinar em Humanidades) – Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-brasileira, Redenção, 2018.

FRIGOTTO, Gaudêncio. A interdisciplinaridade como problema e como necessidade nas ciências sociais. **Revista do Centro de Educação e Letras**, Foz do Iguaçu, 2008.

PIMENTA, Carlos José Gomes. **Interdisciplinaridade nas ciências sociais**. Ribeirão: Edição Húmus, 2013.

Parte 2

matrizes
educacionais

<https://doi.org/10.29327/5140465.1-8>

A FORMAÇÃO DE PROFESSORES(AS) NA PERSPECTIVA DE UMA EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA

*Tânia Maria de Góes*¹

*Mara Rita Duarte de Oliveira*²

Considerações iniciais: o lugar do racismo

A história da educação brasileira tem em sua origem uma sociedade excludente e preconceituosa, fundada em uma lógica dualista entre brancos e negros, que decorre de séculos de escravidão e que até hoje está enraizada na história da nossa nação. O preconceito ainda é um dos aspectos mais recrudescente nessa sociedade dualista que projeta uma visão negativa sobre os/as negros/as.

As práticas do racismo são ainda veladas, amplia-se um senso de desvalorização do sujeito negro, colocando-o na condição de in-

- 1 Mestranda do Mestrado Interdisciplinar em Humanidades (MIH) da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB). Licenciada em Educação do Campo pela Universidade Federal do Pará (UFPA). Bolsista da Fundação Cearense de Apoio ao Desenvolvimento Científico e Tecnológico (FUNCAP/CE). E-mail: taniagoes@live.com
- 2 Professora Permanente do Mestrado interdisciplinar em Humanidades (MIH) da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB). Doutora em Educação Brasileira pela Universidade Federal do Ceará (UFC). E-mail: mararita@unilab.edu.br

ferioridade, diminuindo sua condição de cidadão. O crime de racismo é uma dessas formas de violação dos direitos, dessa maneira, é por meio da Constituição Federal de 1988 que é, de fato, definido como crime. No Art. 3, inciso IV, que “constituem objetivos fundamentais da República Federativa do Brasil: promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação”; e no Art. 5º, inciso XLI, que “a lei punirá qualquer discriminação atentatória dos direitos e liberdades fundamentais”.

O racismo está em todo lugar, na escola, no âmbito familiar, nos espaços públicos e privados. Ele está enraizado de uma maneira “naturalizada” ao ponto de a sociedade negar a existência que está evidente nessas esferas da vida social. Há muitas questões postas sobre como combater o racismo na estrutura hierárquica da sociedade brasileira, já que ele está introjetado na sociedade e se nega sua existência. Destaca-se que existem muitos debates atuais que evidenciam a existência do racismo em nossa sociedade.

Munanga (2005) nos revela o poder da educação para a perpetuação dessa prática do racismo impregnada na sociedade que vivemos:

Com efeito, sem assumir nenhum complexo de culpa, não podemos esquecer que somos produtos de uma educação eurocêntrica e que podemos, em função desta, reproduzir consciente ou inconscientemente os preconceitos que permeiam nossa sociedade (MUNANGA, 2005, p. 15).

Munanga alerta sobre essa reprodução inconsciente no cotidiano escolar, em quaisquer dos níveis da educação escolar, por vezes explícitos ou implícitos, perpetuados nos discursos, nas brincadeiras socialmente aceitas, que mascaram as diferenças sociais.

Ou seja, é extremamente comum escutar expressões como: “a coisa tá preta”; “você está na minha listra negra”; “até parece preto”; “mercado negro”; “magia negra”; “ovelha negra”; “denegrir” e “lápis cor de pele”. Podem parecer simples expressões, mas possuem caráter ofensivo e contribuem para o processo de inferiorização da população negra, reforçando no inconsciente coletivo a relação preconceituosa que coloca a negritude como algo negativo. Isto é, quando expressões racistas são constantemente naturalizadas em sala de aula, o/a estudante negro/a é colocado/a em uma posição inferioridade, levando, na pior das hipóteses, a evasão escolar.

Nos anos de 2003 e 2008 tornou-se obrigatório a disciplina história e cultura afro-brasileira e indígenas,

Nos estabelecimentos de ensino fundamental de ensino médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena. Conteúdo programático a que se refere este artigo incluirá diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes e história do Brasil (11.645/08).

Desse modo, a lei 11.645/08 incluiu o ensino da cultura dos povos indígenas, ampliando a participação do negro e do índio, conforme o disposto na lei 10.639/03. Dessa forma, a cultura desses grupos étnicos não só retoma a valorização da contribuição na formação da sociedade nacional, mas reconhecidamente carac-

teriza a formação da população brasileira dando uma nova coloração à identidade nacional.

Nesta legislação, destacam-se que “Os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial, nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileiras.” Isto significa que, a lei 11.645/08 aponta em seu texto legal que a educação afro-brasileira não está restrita ao professor(a) da disciplina de história, estende-se a todo o currículo escolar, sendo um compromisso de todo corpo de uma instituição escolar.

Em nossa análise, a formação docente que assume a compreensão da legislação em vigor e a proposta apresentada pelos conteúdos curriculares trazidos por essa legislação, pode em muito contribuir para a formação de estudantes que incorporem em suas vidas cotidianas—o antirracismo.

Formação do professor na perspectiva antirracista

Há de se reconhecer que temos que promover cursos de formação inicial e continuada voltados para a construção de um novo projeto de educação antirracista, que deve ser pautada pela experiência do movimento negro, germinada no solo em que pisam as populações negras e indígenas, a partir de suas vivências, identidades, valores, culturas, sonhos e utopias. Porém, a efetivação desse projeto de formação, ainda representa um desafio para as educadoras e educadores brasileiros.

Desse modo, temos que ter uma formação docente voltada para a valorização e reconhecimento da cultura afro-brasileira e indígena, que reconheça e valorize a ancestralidade desses povos e suas culturas, pois, só assim a prática docente na sala de aula será capaz de provocar nos/as alunos/a consciência de que esses povos são sujeitos da história brasileira, tanto quanto os descendentes

dos colonizadores europeus, e não povos subalternos ou sujeitos de segunda categoria.

Neste sentido, para termos uma educação antirracista no futuro, precisamos ter o compromisso com a formação docente. Um/a professor/a que não conhece a legislação educacional em vigor, não vai ter uma atitude de combate ao racismo, porque, na maioria das vezes esse racismo está introjetado nas práticas subjetivas e cotidianas desenvolvidas na sala de aula e não é perceptível. Um/a professor/a pode cometer um ato de racismo inconscientemente, por simplesmente não ter consciência disso. É importante que professores/as estejam preparados/as para trabalhar essas temáticas relacionadas às relações étnico-raciais na sala de aula.

Há estudos que já apontam a necessidade de professores/as refletirem sobre suas práticas docentes e direcioná-las para a realidade em que atuam, voltadas aos interesses e as necessidades dos/as alunos/as, para que valorizem as manifestações culturais, a formação identitárias, e principalmente, a diversidade cultural existente na escola e fora dela. Logo, podemos afirmar que tanto a formação inicial, quanto a continuada, interferem diretamente na atuação docente do(a) professor(a) na escola, com isso cada vez mais, é necessário o investimento de políticas de formação inicial e continuada, para que possamos ter um conjunto de professores/as com uma formação sólida, em todos os aspectos necessários para uma educação emancipadora ancoradas em uma consciência antirracista e igualitária, que tenha uma prática voltada para o combate do racismo e o respeito à diversidade cultural dos/as alunos/as.

Muitos professores, ainda, desconhecem a legislação educacional vigente, e não têm a oportunidade de participar de processos formativos que abordem mais frontalmente as questões étnico-raciais e o racismo na sociedade brasileira. Por isso, deve haver um modelo diferenciado de educação escolar centrado na realida-

de sócio-histórica dos/as professores/as e alunos/as, valorizando a diferença e a diversidade étnico-racial nos espaços educativos, estabelecendo o respeito aos valores, princípios e a identidade de matriz africana e as demais questões referentes à população afro-brasileira, buscando combater ao racismo e à desigualdade racial.

No Brasil, a escola ainda se constitui, na maioria das vezes, em um espaço que reproduz o racismo e o preconceito, pois, historicamente essa mentalidade discriminatória foi alimentada pelo próprio capitalismo predatório e individualista, que estabeleceu a diferença entre brancos e negros. Essa educação preconceituosa deve ser desmistificada, visto que, a escola deve ser um espaço de acolhida e construção do saber voltada à realidade do/a aluno/a. Munganga, em seu livro *Superando o racismo na escola*, diz que:

A educação é capaz de oferecer tanto aos jovens como aos adultos a possibilidade de questionar e desconstruir os mitos de superioridade e inferioridade entre grupos humanos que foram introjetados neles pela cultura racista na qual foram socializados (MUNANGA, 2005, p. 17).

Assim, percebemos que a escola precisa ter um papel mais eficaz e comprometido com a educação antirracista, com as lutas, além do respeito às diferenças, como também, romper com posturas de interesses burgueses e impor-se como práxis transformadora da própria realidade.

A educação escolar, para ser emancipadora precisa de professores/as comprometidos/as com essa proposta de educação desde o processo formativo acadêmico, até o chão da escola. Para Paulo Freire (1996), nenhuma formação docente pode estar alheia à realidade do educando, ensinar exige reflexão crítica sobre a prá-

tica e ensinar exige o reconhecimento e a assunção da identidade cultural (p. 18).

Apesar da complexidade da luta contra o racismo, exige várias frentes de ações, não temos que ter dúvidas de que precisamos transformar as nossas mentes como professores/as para uma educação emancipadora, que essa é uma tarefa importantíssima.

Essa transformação fará de nós os verdadeiros educadores, capazes de contribuir no processo de construção da democracia brasileira, que não poderá ser plenamente cumprida enquanto perdurar a destruição das individualidades históricas e culturais das populações que formaram a matriz plural do povo e da sociedade brasileira (FREIRE, 1996, p. 32).

Nessa perspectiva de análise, destaca-se a importância da formação inicial e continuada do(a) professor(a) fundamentada na Lei 10.639/2003, que se refere a inclusão dos estudos sobre a história da África e da cultura afrobrasileira, e da Lei 11.645/2008 que estendeu a inclusão ao ensino da cultura dos povos indígenas. No entanto, para que haja a efetividade desses dispositivos legais, faz-se necessária a participação efetiva do Estado em consonância com a inserção social no processo de reconhecimento do estudo e das práticas que levam à valorização da cultura negra e indígena.

A formação de professores inicial e continuada deve ser o ponto fulcral entre a busca pela valorização e a viabilização da inclusão do ensino da África, afro-brasileiros, quilombolas e indígenas no contexto atual. Muito se fala em novas formas de ensinar, a exemplo disso, fala-se do resgate de uma história nunca contada, realizada por intermédio de uma prática diferente daquelas feitas anteriormente por professores/as, os quais se embrenharam somente em saberes escondidos por trás dos mitos europeus. Tal fato

tornava difícil, quando não impossível, a concretização dessa conquista ímpar na história do povo brasileiro, pois, como podemos afirmar “a Educação se constitui como uma das principais ferramentas de ação no processo de transformação social de um povo” (COSTA; SILVA, 2014, p. 04).

É importante notar que as leis, em destaque, surgem a partir da reivindicação do movimento negro e indígena, para que a diversidade cultural não fique restrita apenas ao reconhecimento do outro como diferente, mas para assegurar que a escola seja cada vez mais um espaço da diversidade étnico-cultural na busca pela superação da discriminação e preconceito que tem marcado as relações sociais no contexto da sociedade brasileira desde o período de sua colonização.

A formação de professores de forma contínua deve ser o ponto fulcral entre a busca pela valorização e da inclusão do ensino da África, Afro-brasileiro e indígena no contexto educacional atual. Muito se fala em novas formas de descobrir conhecimentos, novas formas de se resolver os casos difíceis da sociedade, como é o caso do reconhecimento de uma história nunca antes contada. Sem que, no entanto, as professoras e professores se embrenhem nos saberes escondidos por trás dos mitos dos europeus fica difícil, pois “a Educação se constitui como uma das principais ferramentas de ação no processo de transformação social de um povo” (COSTA; SILVA, 2014, p. 04).

Os autores explicam ainda que estas leis são em respostas aos movimentos negros que reivindicavam o reconhecimento pela cultura e a superação do déficit da população negra no ambiente escolar, lutas estas por inclusão social, “uma reparação da dívida social e histórica com a população negra brasileira” (p. 04). Portanto, a formação dos docentes serve a esse propósito de compreender o universo de ensino com base na cultura negada e hoje reconhecida legalmente para disseminar em sala de aula a correta

narrativa dos fatos vividos pelo povo negro. Neste sentido, a educação somente se faz: “mediante a esse processo educativo de valorização das suas raízes e ancestralidades culturais e religiosas, justificando-se metodologicamente embasada na Lei 10.639/03, traçando caminhos de enfrentamento para o racismo, e a negação da identidade” (COSTA; SILVA, 2014, p. 09).

Os conteúdos curriculares propostos pelas Leis nº 10.639/2003 e 11.645/2008 são de cunho coletivo, mas, que de um ponto de vista mais detalhado afeta o ser humano individualmente. Pois, permitir a pessoa descobrir sua história, ser conhecedora de sua própria origem, de sua própria vivência, aprendendo que o indivíduo negro/a não somente é um produto social, mas é a sociedade por assim dizer. Quando reconhecemos nossa história passamos a valorizar a nossa cultura. Assim, “esses temas são reconhecidos como Elementos Articuladores, que por sua vez visam mudar a forma que os conteúdos vêm sendo abordados, tentando integrar de forma mais reflexiva e contextualizada” (ALMEIDA; ANTUNES, 2014, p. 06). Nesta perspectiva, as leis nº 10.639/2003 e 11.645/2008 propõem uma reestruturação no currículo escolar, com a valorização da cultura e dos saberes do povo negro e indígena.

Assim, tem-se que a continuidade da formação docente dará esse suporte para que o professor possa entender o sentido e alcance esperados pelas Leis nº 10.639/03 e 11.645/08, quando de sua efetividade se busca disseminar a história não sofrida, mas vivida dos povos excluídos com a desvalorização dos seus valores e de suas crenças.

Por exemplo, para Freire, “ensinar exige respeito aos saberes dos educandos” (p. 15), saberes estes que somente se passam a serem conhecidos quando oportunizada a compreensão por meio das práticas educativas. Práticas estas que, segundo Freire (1996), para serem efetivadas precisam de formação constante dos/as docentes, haja vista que o instante fulcral de se discutir criticamente

o saber é na relação com a prática. Deve-se compreender, portanto, que a prática tem de estar aliada à teoria, gerando uma reflexão crítica sobre o que fazemos e sobre o que pensamos.

Por isso é que, na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática e a mudança radical dela. Não é possível a assunção que o sujeito faz de si numa certa forma de estar sendo sem a disponibilidade para mudar. Para mudar e de cujo processo se faz necessariamente sujeito também (FREIRE, 1996, p. 18).

Desta maneira, as Leis nº 10.639/03 e 11.645/08 buscam aproximar os/as alunos/as das práticas vividas juntamente com o/a docente, com o diferencial que a partir deste momento o aprendiz passará a manter contato com a sua realidade, transformando-a em reflexão crítica, o que conduzirá ao entendimento de que a reflexão teórica convalidará a prática defendida por Freire (1996). Ele diz que o processo formativo perpassa pela reflexão para a práxis, ou seja, o professor formador precisa vivenciar a prática e refletir sobre ela, para refazê-la.

A prática educacional deve despertar os/as alunos/as e direcioná-los/as para caminhos mais solidários, considerando suas relações em convívio com a sociedade. É uma exigência atual que o/a aluno/a compreenda o mundo em que vive e se proponha, como cidadão, a compreender a necessidade da busca de melhores condições de vida para todos. Por isso, nas relações sociais atuais que permeiam a escola, não se concebe mais a transmissão-assimilação de verdades acabadas, que forma sujeitos individualistas e alienados, a serviço da hegemonia dominante que predomina sobre a estrutura que aí se apresenta. Por tanto, o modelo tradicional e excludente não serve mais a sociedade contemporânea, visto que os propósitos de ensinar exigem a convicção de que a mudança é possível, urgente e necessária.

Considerações Finais

É perceptível que se faz necessário a mudança nos currículos educacionais, tanto no âmbito regional e nacional, apontando para uma mudança nas práticas docentes e pedagógicas no interior da escola e fora dela. É preciso que haja a valorização e a incorporação dos saberes tradicionais no currículo oficial, assim como a construção de novas práticas educativas condizentes com a diversidade étnico-racial da população brasileira.

Em nossa análise, o comprometimento da efetivação das leis e legislação de interesses sociais, propondo não apenas os aspectos formais da legislação na formação de professores, mas uma formação que se preocupa, inicial e continuada, em uma educação mais humanizada e antirracista. Tendo em vista que, a formação de professores é fundamental para as mudanças na escola e a luta antirracista, para que venha ressignificar o imaginário social “negativo” atribuídas às populações negras e indígenas em nossa sociedade.

Os professores não podem ficar resignados perante os saberes adquiridos durante o processo formativo inicial, eles reconhecem que a formação continuada é necessária sempre, parafraseando Freire (1996), que menciona que o conhecimento que era novo hoje, amanhã será velho, por isso a necessidade de se reinventar continuamente.

É urgente repensarmos a formação dos/as professores/ de acordo com a necessidade social da escola pública, aberta ao novo, capaz de oferecer ao/as aluno/as caminhos para a busca de respostas aos problemas que enfrenta no cotidiano, e em especial, enfrentar o racismo institucionalizado.

Também, é necessário possibilitar, ao/a futuro/a professor/a, uma formação inicial e continuada que contribua para a construção de uma identidade profissional que corresponda às exigências

de uma educação antirracista. É preciso investir numa formação que vincule teoria e prática, desde o início do curso e que se desdobre durante a atuação destes/as professores/as no chão da sala de aula, a partir de uma efetiva inserção no interior da escola. É preciso avançar nas reflexões e na produção de conhecimentos sobre os fundamentos epistemológicos que assegurem uma formação de professores frente aos desafios do contexto atual na luta contra o racismo institucionalizado.

Concordando com Freire (1996), é impossível ser educador/a sem se comprometer apaixonadamente com o ato de educar para além das formalidades e da burocracia do sistema de ensino e da sociedade classista, é necessário, muitas vezes, transgredir para chegar mais próximo da realidade do/a aluno/a para de fato se efetivar o processo de ensino e aprendizagem, pois, aprender e compreender o mundo que o cerca. O ensinar requer comprometimento com o/a educando/a na busca de transformar o ato educativo em uma relação dialógica, democrática e inclusiva (FREIRE, 1996).

Referências

ALARCÃO, Isabel. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. São Paulo: Cortez, 2003.

ALMEIDA, Tatiane Machado de; ANTUNES, Alfredo Cesar. A importância da implementação das leis 10.639/03 e 11.645/08 e sua articulação com os conteúdos estruturantes da educação física. **Cadernos PDE**, Paraná, 2014.

BRASIL. Planalto. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br/>>. Acesso em: 03 mar. 2018.

BRASIL. Planalto. **Lei no 10.639, de 9 de janeiro de 2003** (Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências.). Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br/>>. Acesso em: 03 mar. 2018.

BRASIL. Planalto. **Lei nº 11.645, de 10 março de 2008** (Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei no 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”). Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br/>>. Acesso em: 03 mar. 2018.

BRASIL. Planalto. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996** (Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional). Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br/>>. Acesso em: 03 mar. 2018.

BRZEZINSKI, I. **Profissão professor: identidade e profissionalização docente**. Brasília: Plano Editora, 2002.

CANDAU, Vera Maria. **Cultura(s) e educação entre o crítico e o pós-crítico**. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

CANDAU, Vera Maria. **Sociedade, Educação e Cultura(s): questões e propostas**. Petrópolis: Editora Vozes, 2002.

COSTA, Iany Elizabeth da; SILVA, Severino Bezerra da. A Lei 10.639/03 na Educação das relações étnico-raciais da Educação Infantil numa escola de remanescentes quilombolas. **Cadernos Imbondeiro**, João Pessoa, v. 3, n. 2, 2014.

SILVA, Nilce; DA SILVA FERREIRA, Cléa M. Formação de professores com base na lei 10639/03 cultura africana e o legado de Eduardo Mondlane nos dias atuais. **Millenium-Journal of Education, Technologies, and Health**, n. 34, p. 347-355, 2016. Disponível em: <https://revistas.rcaap.pt/millenium/article/view/8377> Acesso em: 01 de dezembro de 2022.

FREIRE, Paulo. **Educação como Prática da Liberdade**. 12. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

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

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

FREITAS, Wesley R. S.; JABBOUR, Charbel J. C. Utilizando Estudo de Caso(s) Como Estratégia de Pesquisa Qualitativa: Boas Práticas e Sugestões. **Estudo & debate**, Lajeado, v. 18, n. 2, p. 07-22, 2011.

GODOY, Arilda Schmidt. Pesquisa Qualitativa: tipos sociais. **Revista de Administração de Empresas**, São Paulo, v. 35, n. 03, 1995.

GOMES, Nilma Lino. **Indagações sobre currículo: diversidade e currículo**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.

IMBERNÓN, F. **Formação continuada de professores**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

JAROSKEVICZ, Elvira Maria Isabel. **Relações étnico-raciais, história, cultura africana e afro-brasileira na educação pública: da legalidade à realidade**. Disponível em: <<http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/>>. Acesso em: 03 mar. 2018.

LEITE, Yoshie Ussami Ferrari. **A formação de professores nos cursos de licenciatura: algumas diretrizes e práticas**. Disponível em: http://www.anpae.org.br/congressos_antigos/simposio2007/467.pdf. Acesso em: 02 nov. 2016.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 33. ed. Petrópolis: Vozes, 2003.

MUNANGA, Kabengele. **Superando o racismo na escola**. 2. ed. rev. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

NÓVOA, António. **Vida de Professores**. Porto: Porto Ed., 1992.

NÓVOA, Antônio. Formação de professores e formação docente. In: NÓVOA, António. (org.) **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

NUNES, Georgina Helena Lima. Educação Quilombola. In: BRASIL. **Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-Raciais**. Brasília: SECAD, 2006. p. 141-163.

OLIVEIRA, Dalila Andrade; VIEIRA, Livia Fraga. As políticas de formação e a crise da profissionalização docente: por onde passa a valorização. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 46, n. 32, p. 51-74, mai./ago. 2013.

OLIVEIRA, Dalila Andrade; VIEIRA, Livia Fraga. **O trabalho Docente na Educação Básica: a condição docente em sete estados brasileiros**. Belo Horizonte: Fino Traço, 2012.

PEREIRA, Júnia Sales. Diálogos sobre o Exercício da Docência – recepção das leis 10.639/03 e 11.645/08. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 36, n. 1, p. 147-172, jan./abr., 2011.

PERES, Ângela Domingos. **Movimento quilombola e capitalismo no Brasil**. Disponível em: <<http://www.uel.br/>>. Acesso em: 17 fev. 2019.

PIMENTA, Selma Garrido. **Formação de professores: saberes da docência e identidade do professor**. In: FAZENDA, I. (Org.). Didática e interdisciplinaridade. Campinas-SP: Editora Papirus, 1998.

POLLAK, Michael. Memória, esquecimento, silêncio. **Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, v. 2, n. 3, p. 3-15, 1992. Disponível em: <bibliotecadigital.fgv.br/>. Acesso em: 10 out. 2016.

ROBERTO K. Yin. **Estudo de Caso**—planejamento e métodos. trad. Daniel Grassi. 3. ed.—Porto Alegre: Bookmam, 2005.

SANTOS, Ana Carla Silva dos. A importância da formação do professor para a efetivação da Lei 10.639/03 na escola Municipal Agnelo de Brito. **Formação Docente**, Belo Horizonte, v. 09, n. 17, 2010.

TARDIF, Maurice. **Saberes Docentes e Formação Profissional**. 12. ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2002.

TORRES SANTOMÉ, Jurjo. As culturas negadas e silenciadas no currículo. In: SILVA, Tomaz Tadeu. **Alienígenas em sala de aula**. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

<https://doi.org/10.29327/5140465.1-9>

APONTAMENTOS SOBRE A PRECARIZAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL (EEEP'S) DE NÍVEL MÉDIO NO CEARÁ (2016-2023)

*Ana Keully Pereira Bezerra*¹

*Roberto Kennedy Gomes Franco*²

Considerações Iniciais

O presente trabalho que aqui será apresentado tem como objetivo apresentar a precarização do trabalho docente na modalidade de educação profissional integrada ao ensino médio no estado do Ceará, a partir da vivência dos docentes lotados neste formato de escola. Esta modalidade teve sua implementação durante o ano de 2008, e de lá para cá tem passado por algumas modificações, muitas delas provocadas pelas mudanças de gestões governamentais.

Desde sua introdução na educação escolar cearense, sofreu questionamentos, em sua maioria negativos, por parte de profes-

1 Mestranda do MIH-UNILAB/CE. Professora efetiva da rede pública estadual do Ceará. Email: keully196@gmail.com

2 Pós-doutor em História da Educação Escolar Indígena pela Universidade de Lisboa (ULisboa). Professor Adjunto na Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira-UNILAB/CE. Email: robertokenedy@unilab.edu.br

sores que questionavam entre tantas coisas o motivo deste novo modelo receber tantos investimentos enquanto as outras escolas existentes não recebiam tais aparatos. O que se sabe é que os comentários são coerentes, recorrentes e inúmeros entre os educadores estaduais quando o assunto é a educação profissional, em especial, no que diz respeito aos investimentos, formações e diferenças dispensadas às escolas estaduais de educação profissional como se as demais instituições não fizessem parte da mesma rede estadual de educação.

Assim, através de uma perspectiva sob a óptica marxista de apreensão e compreensão da realidade serão apresentados os contextos históricos pelos quais passaram a educação profissional no Brasil e no Ceará; os sujeitos, professores lotados em uma escola profissional situada em Fortaleza; a origem da instituição, o contexto social no qual ela está inserida; e como fatores internos e externos corroboram no trabalho docente, em suas práticas, e nas condições que tais atividades são desenvolvidas.

Como método optou-se pelo materialismo histórico-dialético pois como apresenta Ciavatta, ao falar sobre a pesquisa em Educação Profissional

A primeira lição de pesquisa que extraímos do materialismo histórico é que se trata de uma teoria profundamente enraizada nas condições de vida da humanidade de seu tempo, que deve ser historicizada, isto é vista no seu tempo-espaço. [...] A pesquisa da educação profissional supõe o tratamento da questão do trabalho considerando as condições de vida dos trabalhadores e as relações de trabalho da classe trabalhadora (CIAVATTA, 2022, p. 1).

Na filosofia grega, Platão (428/427-348/347 a.C.) concebia a dialética como “um processo pelo qual a alma se eleva, por de-

graus, das aparências sensíveis às atividades inteligíveis ou às ideias” (CIAVATTA, 2015, p. 41). Aristóteles (384-322 a.C.), por sua vez, afirmava ser “a dedução feita a partir de premissas apenas prováveis” (CIAVATTA, 2015, p. 41)). Já Hegel (1770-1831) acreditava ser a dialética “um movimento conjunto do pensamento e do real” (CIAVATTA, 2015, p. 41)). E é a partir desta última concepção que Marx irá aperfeiçoar sua definição a respeito da dialética, com uma distinção expressa na passagem

Meu método dialético, em seus fundamentos, não é apenas diferente do método hegeliano, mas exatamente seu oposto. Para Hegel, o processo de pensamento, que ele, sob o nome de Ideia, chega mesmo a transformar num sujeito autônomo, é o demiurgo do processo efetivo, o qual constitui apenas a manifestação externa do primeiro. Para mim, ao contrário, o ideal não é mais do que o material, transposto e traduzido na cabeça do homem (MARX, 2011, p. 78-79).

Logo, Karl Marx defendia que o pensamento originar-se-ia a partir de uma base material, ou seja, no mundo real. O conhecimento para ser apreendido necessita fazer parte deste mundo, pois é neste que os homens se encontram. Assim, tal conceito é parte integrante do conjunto de ferramentas que permitem a construção da história e a compreensão das relações que o ser humano desenvolve com o mundo no qual está inserido.

Para isso, inicialmente, contaremos com depoimentos de três professores da EEEP Professor Onélio Porto, que explicitarão como eles enxergam a precariedade do trabalho docente em suas atividades cotidianas. Os nomes serão preservados para que se mantenha a integridade dos profissionais e possam ser evitados possíveis constrangimentos e até represálias por parte dos órgãos superiores.

Além dessas contribuições, o estudo será articulado às questões da Sociologia, da História e da Educação, corroborando para o campo dos estudos Interdisciplinares, e compreendendo Pimenta quando diz que a “Interdisciplinaridade articula conhecimentos provenientes de diversas ciências, assume uma determinada metodologia, utiliza um conjunto de instrumentos de trabalho, pretende atingir determinados fins” (PIMENTA, 2013, p. 15).

Logo, desfazendo a ideia da fragmentação das ciências e contribuindo ao pensamento de Japiassu, na obra *Interdisciplinaridade e Patologia do Saber*, ao afirmar que “a especialização exagerada e sem limites das disciplinas científicas, a partir sobretudo do século XIX, culmina cada vez mais numa fragmentação crescente do horizonte epistemológico” (JAPIASSU, 1976, p. 40), é que embasaremos nossos estudos tentando apresentar a situação de precariedade na qual encontram-se os docentes investigados sempre realizando uma confluência entre os pontos que serão abordados.

Um Breve Histórico da Educação Profissional no Brasil

Os primeiros dados acerca da educação profissional no Brasil datam do ano de 1809, quando o príncipe regente fundou o Colégio das Fábricas. Este destinava-se a ensinar alguns ofícios aos órfãos que vieram com a comitiva real. Segundo Aranha

A aprendizagem ocorria nos próprios locais de trabalho, como cais, hospitais, arsenais militares e da marinha, sem precisar de escolas. Apenas mais tarde é que cuidaram de ensinar as primeiras letras a esses jovens. Como os homens livres desprezaram esses ofícios, o governo usou de subterfúgios para conseguir formar artífices, confinando desocupados e miseráveis para a aprendizagem compulsória em guarnições militares e navais (ARANHA, 2020, p. 263).

Ainda neste século, durante o ano de 1875, foi criado o Asilo dos Meninos Desvalidos. Este local servia como abrigo aos garotos, que tinham entre 6 e 12 anos, e viviam em situação de extrema pobreza. Eles eram recolhidos pelas autoridades policiais e encaminhados à instituição, local

Onde recebiam instrução primária e aprendiam os ofícios de tipografia, encadernação, alfaiataria, carpintaria, marcenaria, tornearia, entalhe, funilaria, ferraria, serralheria, courearia ou sapataria. Concluída a aprendizagem, o artífice permanecia mais três anos no asilo, trabalhando nas oficinas, com o duplo fim de pagar sua aprendizagem e formar um pecúlio, que lhe era entregue ao fim desse período (CUNHA, 2000, p. 3-4).

Os anos de 1930 e 1940, representam um grande período para a educação profissional brasileira. No início dos anos trinta, tem-se a criação do Ministério da Educação e Saúde Pública, sob o comando de Gustavo Capanema que a partir de então passa a supervisionar as Escolas de Artífices, através da Inspetoria do Ensino Profissional Técnico. A partir desta década, o público-alvo deixa de ser apenas os pobres e marginalizados e passa a inserir também os ricos como participantes deste processo educacional. Ainda nos anos de 1937, com a Constituição de 37, tem-se a primeira abordagem relacionada ao Ensino Profissional e Técnico, afirmando que

[...] as escolas pré-vocacionais e profissionais, destinadas às classes menos favorecidas, constituíam dever do Estado, a quem competia, com a colaboração das indústrias e dos sindicatos econômicos, criar, na esfera de sua especialidade, escolas de aprendizes, destinadas aos filhos de seus operários e associados (BRASIL, 1937).

O ensino médio passa então a ser organizado em dois ciclos. O primeiro era o ginasial, que possuía uma duração de quatro anos, e o colegial com duração de três anos tendo os ramos de secundário e técnico-profissional. Este por sua vez, foi subdividido em industrial, comercial e agrícola. Nesse mesmo período surge o sistema S de ensino. Somente com a publicação do Manifesto dos Pioneiros da Educação, em 1932, que encontrar-se-á uma tentativa de quebra do paradigma de que a educação acadêmica deve ser para a elite, enquanto a profissional deve destinar-se à população menos abastada.

No ano de 1971, houve uma reforma do ensino fundamental e médio. Em um de seus parágrafos, ela instituía a criação de uma escola única profissionalizante. Outra característica desta lei foi a formação especial de habilitação profissional, que delegava a formação do currículo de acordo com as necessidades de cada região, contanto que agregasse as três áreas econômicas: agropecuária, indústria e serviços.

As medidas da Lei de Ensino Profissionalizante visavam pôr fim à dualidade existente no ensino brasileiro. No entanto, a adoção de tais medidas não significou vantagem ao cenário educacional. A ausência de profissionais docentes especializados, de estrutura para efetivação deste modelo, provocou prejuízos à educação. Devido ao desastre provocado pela Lei 5.692/71, no ano de 1982 sancionaram outra lei que retirava a obrigatoriedade do ensino profissional das escolas, sugerindo uma educação que trabalhasse a formação geral do educando.

Passado algum tempo, veio a aprovação da LDB 9.394/96 que também não trouxe consigo a obrigatoriedade da educação profissional vinculada ao ensino regular. A integração da modalidade profissionalizante só foi regulamentada no ano de 1997, com o Decreto 2.208/97, no Artigo 2º que estabelecia que “A educação profissional será desenvolvida em articulação com o ensino regu-

lar ou em modalidades que contemplem estratégias de educação continuada, podendo ser realizada em escolas do ensino regular, em instituições especializadas ou nos ambientes de trabalho” (BRASIL,1997).

A partir do ano de 2003, durante o primeiro mandato do presidente Luiz Inácio Lula da Silva, houve uma expansão das unidades federais pelos interiores dos estados. No ano de 2004, o Decreto de nº 5.154 revogou o Decreto de 1997 e além de estabelecer a oferta concomitante e subsequente, também deferiu que a educação profissional fosse articulada e integrada ao nível médio como vê-se a seguir

§ 1º. A articulação entre a educação profissional técnica de nível médio e o ensino médio dar-se-á de forma: I-integrada, oferecida somente a quem já tenha concluído o ensino fundamental, sendo o curso planejado de modo a conduzir o aluno à habilitação profissional técnica de nível médio, na mesma instituição de ensino, contando com matrícula única para cada aluno; (BRASIL, 2004).

Durante o ano de 2008, os Cefet’s foram substituídos pelos IF’s, Institutos Federais de Educação, além disso através da Lei 11.741 (BRASIL, 2008a) foi organizada a LDB e incluídos dois importantes pontos para a modalidade profissional. A primeira foi o acréscimo do termo “tecnológico” à nomenclatura do capítulo, e a segunda foi a inserção de uma seção que tratava da Educação Profissional Técnica de Nível Médio, ao Capítulo II, que abordava a educação básica.

O ano seguinte foi um tanto quanto conturbado em todos os contextos. Após as eleições de 2014, iniciaram uma corrida e abriram pedido de *impeachment*, nesse mesmo ano, e em 2016, a primeira mulher eleita para a presidência foi deposta, assumindo

em seu lugar seu vice, Michel Temer. Uma das primeiras medidas, do agora presidente, foi a proposição da Medida Provisória de nº 746, que definia as novas diretrizes curriculares nacionais, ao passo que também fomentaria à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. De forma rápida, sem tempo estendido para consulta e análise dos docentes, e diante de inúmeras críticas, a proposta foi aprovada e convertida na Lei 13.415/17, que apresentaremos mais adiante de forma detalhada.

Atualmente, no governo de Jair Messias Bolsonaro, nada de novo, promissor ou benéfico foi realizado pela educação. O que se visualiza é a submissão da educação à economia, o corte das verbas em todos os níveis e modalidades de ensino, e a evidente situação de descaso para com a educação pública brasileira que podem ser verificados com os sucessivos escândalos ocorridos no Ministério de Educação desde que o ex-campeão assumiu a presidência.

Implementação das Escolas de Educação Profissional do Estado do Ceará

A história de uma educação profissional e tecnológica de nível médio tem seu início em meados de 2008, quando foram criados os Centros de Educacionais para Juventude (CEJOVEM) que algum tempo depois passaria a chamar-se de Escolas Estaduais de Educação Profissional. Sob o governo de Cid Gomes, esta política pública educacional consistia na entrega das instituições de Ensino Médio Integrado à Educação Profissional, em tempo integral, favorecendo um ensino que culminasse na formação e no ingresso para o mercado de trabalho.

Para que essa rede de educação fosse implantada, o Governo Estadual contou com apoio e parceria do Governo Federal através do Programa Brasil Profissionalizado, que foi instituído em 2007,

e que por sua vez era um desdobramento e iniciativa do Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego, conhecido como PRONATEC. Este atua de maneira a fomentar ações que propiciem a expansão, ampliação e modernização de Escolas da Rede Estadual de Educação Profissional e Tecnológica, com o intuito de gerar um aumento na oferta de Cursos Técnicos de Nível Médio, principalmente se este último estiver integrado à formação técnica.

A inspiração do Estado do Ceará para a criação de escolas deste modelo teve origem no Programa de Desenvolvimento dos Centros de Ensino Experimental- PROCENTRO, que haviam sido implementados no estado de Pernambuco. Estes Centros, também intitulados de Ginásios Experimentais, foram criados em 2003 e tinham o papel de reforçar um ensino integral voltado aos estudantes do ensino médio, passando assim a serem escolas-modelo deste novo formato de ensino.

Então, durante o segundo semestre do ano de 2008, como já mencionado, o plano sai do papel para ser posto em execução. Inicialmente, vinte e cinco escolas foram contempladas para darem início a este novo projeto. Vinte municípios receberam uma instituição profissional e as outras cinco foram distribuídas na capital. Tal divisão ocorreu de acordo com a disposição das vinte sedes administrativas, localizadas no interior, chamadas de CREDE, Coordenadorias Regionais de Desenvolvimento da Educação; e da SEFOR que são as Superintendências das Escolas Estaduais de Fortaleza. Estas são divididas em três coordenadorias as quais cada uma dirige duas regiões que agregam os bairros da capital.

Após a decisão dos municípios, sedes e bairros de Fortaleza que receberiam as primeiras escolas, vieram os critérios que definiriam qual instituição tornar-se-ia profissional. Alguns pontos levados em consideração foram: contexto de vulnerabilidade social, indicadores que estivessem abaixo do desejado, evasão, abandono escolar, infrequência, e principalmente, uma escola que tivesse

condições estruturais e físicas de naquele momento inicial receber alunos em tempo integral.

Ainda nesse momento, houve a escolha dos cursos que seriam ofertados. Esta se deu em função da região na qual a escola encontrava-se, de suas características socioeconômicas, e que estivessem em consonância com o projeto traçado pelo governo estadual, no que dizia respeito ao desenvolvimento econômico do Estado naquele momento. Assim, os quatro cursos iniciais desenvolvidos foram Informática, Enfermagem, Guia de Turismo e Segurança do Trabalho.

Apresentação da EEEP Professor Onélio Porto

A instituição teve sua origem como EEEP, no ano de 2009. No entanto, sua fundação data de 1997. Para que pudesse ofertar o ensino profissional, a escola passou por uma adaptação em sua estrutura e em sua gestão. O núcleo gestor que assumiu teve de passar por uma seleção como pode ser percebido na fala da gestora que está à frente desde 2009,

[...] mesmo a gente tendo feito um processo seletivo, que foi de prova, posteriormente a essa aprovação nessa prova, nós fizemos uma entrevista com psicólogo, depois dessa entrevista com o psicólogo, que era até o Pablo, nós fizemos uma avaliação comportamental, individual e grupal, né? Então nós passamos uma semana nisso (L.M.F.B, 63 anos, diretora escolar).

A escola está localizada no bairro Conjunto Prefeito José Walter, periferia de Fortaleza, desde seu início povoado por famílias em condições vulneráveis. Importante salientar que o local integrava o distrito de Mondubim, hoje um bairro de Fortaleza, sub-

dividido em pequenos conjuntos, estando nos limites de Fortaleza e Maracanaú, região metropolitana da capital cearense. A instituição passou a receber estudantes das várias regiões vizinhas, tais como os bairros Planalto Ayrton Senna, popularmente conhecido como Pantanal, Grande Mondubim, Cidade Nova, e mais recentemente, dos residenciais Cidade Jardim I e II, dois conjuntos habitacionais entregues pela prefeitura aos cidadãos que habitavam áreas de risco nos mais diversos bairros da capital cearense, e o Conjunto Industrial já pertencente ao município de Maracanaú.

Inaugurada com os cursos de Enfermagem, Finanças, Informática e Produção de Moda, a escola recebeu alunos oriundos de outras instituições, e de acordo com relatos era bem difícil fechar turmas naquele momento inicial, pois os alunos não queriam permanecer dois turnos na escola. Além do núcleo gestor os professores e os estudantes passavam por um processo de seleção

Abriram processo seletivo para os professores, logo na inscrição os professores tinham que assinar um documento, dizendo que estavam de acordo com o andamento da escola profissional, em ficar as 40h na escola e tudo mais, né. E aí foi feito todo um processo, né, a princípio era de 1 semana de aplicação da metodologia de como era a escola... tem lei, tem a lei de criação da escola profissional, né... tem a lei que abre pra seleção dos diretores e tem, especificamente nessa lei, como deve ser o processo de seleção dos professores. Então, a gente passava uma semana com os professores, na avaliação comportamental e tal, eles fazendo trabalhos grupais, eles individualmente se colocando, né? (L.M.F.B., 63 anos, diretora escolar).

Atualmente, a escola oferta os cursos de Administração, Contabilidade, Desenvolvimento de Sistemas, Finanças, Enfermagem e Informática. Conta com um quadro de 17 professores da base comum, 6 professores da base técnica, 1 apoio de multimeios, 6 orientadores de estágio, 5 pessoas do núcleo gestor (diretora, coordenadores e secretária escolar), 4 vigias, 1 porteiro, 1 auxiliar de secretaria, 1 financeiro e 4 funcionários que auxiliam nos serviços gerais. Externamente à escola ainda há funcionários que prestam serviço com a alimentação que é oferecida aos alunos.

A precarização do trabalho docente

A partir de meados da década de 1990 no Brasil, pode-se observar o avanço de pressupostos do neoliberalismo que influenciaram e acarretaram mudanças e prejuízos em diversos setores econômicos, políticos e sociais. Infelizmente, o campo educacional sofreu com algumas influências deste novo modelo de adaptação do capitalismo que acabaram por gerar o que chamaremos de condição de precarização.

Tal concepção neoliberal de que a escola deve formar competências para a vida, contribuindo dessa maneira para o crescimento econômico, configura uma descaracterização da finalidade da educação, presente no artigo 2º da Lei 9.394/96, que diz que a educação tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 1996). A formação com intuito de “competências para a vida”, não passa de uma simples adaptação da educação ao mercado globalizado, baseado nos princípios da competitividade e das exigências impostas ao novo modelo de ensino posto em prática.

A educação brasileira seguindo esse modelo neoliberal tornou-se refém de organismos internacionais e ganhou uma “nova

configuração”. Destaca-se que tal roupagem visava à valorização do capital, do lucro empresarial e não a qualidade de serviços que deveriam ser prestados ao povo, como salienta o fragmento

No contexto da reforma neoliberal do Estado, coube à educação pública um lugar de destaque, a Escola ganhou uma nova caracterização e ficou, em certa medida, refém de intervenções, sobretudo dos organismos internacionais—Banco Mundial e FMI—que impõem condições pautadas no princípio empresarial da eficiência e qualidade para a liberação de financiamentos para a educação dos países “em desenvolvimento” (DERISSO; DUARTE, 2017, p. 1171-1172).

Outra característica presente deste novo sistema são as parcerias estabelecidas entre Estado e empresas privadas, fundações, instituições, organizações não-governamentais. Tais vínculos permitiram a atuação direta destes órgãos nas questões referentes à educação da rede pública de ensino.

Atualmente, verifica-se que as reformulações e redefinições aplicadas no plano educacional são executadas por especialistas que fazem parte destes grupos. Tais profissionais, alheios à rede de ensino pública, elaboram materiais, realizam oficinas e treinamentos para os professores saberem como utilizar tais recursos e monitoram a execução destes processos através das Secretarias de Educação.

Na rede pública de ensino do Ceará, para citar como exemplo, estas parcerias são evidenciadas através do Instituto Aliança e Instituto Unibanco. O primeiro é o responsável pela elaboração do material didático utilizado nas disciplinas de Mundo do Trabalho e Projeto de Vida, bem como das formações repassadas aos professores que ministram tais disciplinas. O segundo instituto atua

com o Programa Jovem de Futuro (que se define como uma ação que tem por objetivo a garantia de uma aprendizagem de qualidade aos alunos do Ensino Médio).

De acordo com Araújo; Mourão (2021, p. 5), o trabalho precário pode ser dividido em dois níveis: precarização social do trabalho e precarização social do trabalhador. O primeiro apresenta a precarização das condições de trabalho, nas formas de empregos não-formais, subempregos, “mistificação da pejetização” e terceirização. Ainda fazendo parte deste nível, tem-se a insegurança trabalhista, a diminuição de salários e rendimentos e as inovações técnico-gerenciais. O segundo nível traz consigo a intensificação, a dessindicalização, o adoecimento, e a insegurança que de forma objetiva funda a insegurança generalizada.

O trabalho precarizado, resultado de uma flexibilização imposta pelas reformas educativas, pode ser identificado através da informalização, de contratos temporários, de uma flexibilização dos direitos, da perda dos vencimentos básicos, e principalmente, na insegurança que estes fatores provocam na vida do trabalhador. Sendo comum encontrar nos ambientes escolares profissionais que vivenciam sistemas de

[...] regimes de trabalho temporário; carga horária que precisa ser complementada em mais de um turno; condições de trabalho insalubres; pressão das avaliações internas e externas; informatização da rotina de trabalho; escolas sem material e salas superlotadas que têm caracterizado a precarização social do trabalho docente (ARAÚJO; MOURÃO, 2021, p.7).

Importante que se compreenda também que o termo precarização não diz respeito apenas às condições inadequadas que ocasionam adoecimento aos docentes. O termo abrange todos os pro-

cessos que permeiam a dinâmica de trabalho destes profissionais. Dessa forma, toda e qualquer ação de imposição e, consequentemente, exploração da força de trabalho, que ocorrem através de cobranças por parte da gestão ou da Secretaria de Educação, como na entrega de resultados satisfatórios; ou atos que culminem em violência, tanto física quanto psicológica, resultando em problemas psíquicos são evidentes casos de precarização do trabalho docente.

A precarização sob a ótica dos docentes

Para contribuir com o estudo, foram selecionadas as respostas de dois professores efetivos lotados na EEEP Professor Onélio Porto. Seus nomes e disciplinas serão preservados para assegurarmos a total confiabilidade e veracidade das respostas dadas aos questionamentos. Foi enviado um questionário pelo *google forms* com as seguintes perguntas: a) há quanto tempo você pertence à rede estadual de ensino do Ceará?; b) encontra-se como Professor Efetivo ou Professor Temporário?; caso seja temporário, há quanto tempo nesta instituição?; c) o que você entende sobre Precarização do Trabalho?; d) como verifica a precarização em suas atividades cotidianas?

Os docentes serão identificados pelas letras A e B. O docente A está há dez anos (3 como temporário e 7 como efetivo) na rede estadual de educação básica. Enquanto isso, o professor B está há 8 anos e sempre na condição de efetivo. Ao questionamento do item c do questionário, o docente A afirmou que

Entendo como a falta de recursos físicos e intelectuais. Quando não há estrutura física para o trabalho acontecer de forma positiva e quando não se dá a oportunidade do professor se capacitar cada

vez mais. Isso nos deixa desatualizados, desmotivados e com a prática repetitiva (DOCENTE A).

No mesmo sentido, o docente B disse que “Entendo o termo precarização como necessidades básicas indispensáveis para uma boa realização de trabalho, como no caso docente planejamento, materiais, gestão etc.”

Com relação ao último questionamento sobre como eles verificavam a precarização em suas atividades cotidianas, ambos manifestaram de forma contundente a necessidade de suporte não apenas físico, mas também humano para o desenvolvimento de um trabalho de excelência. Para o professor A:

As aulas ficam defasadas por não haver na escola uma estrutura ideal para aulas da disciplina X. A falta de material deixa as práticas de X incompletas. E principalmente a falta de tempo e oportunidade para formação acadêmica dos professores. E isso nos faz ser muitas vezes repetitivos e desatualizados na nossa prática docente (DOCENTE A).

O X foi utilizado para substituir a disciplina na qual o docente leciona. A utilização da letra garante o anonimato e a segurança do professor durante a participação na pesquisa. O docente B, de forma mais aprofundada, afirmou que:

Consgo perceber a precarização em diversos momentos da minha prática docente, desde a tentativa de realização de uma aula diferenciada até a planejamento básico para realização de provas. Primeiro, o trabalho na escola em que leciono não organiza uma jornada pedagógica para o início do ano letivo (em 2021 e 2022 foi reservado um dia para constar como se tivesse sido realizada), essa fa-

Iha torna a minha atividade escolar precária, pois sem planejamento e debates pensando na melhoria do rendimento escolar não acontece, sinto-me desmotivado. Fica difícil melhorar, pois não há um momento de análise de dificuldades. Outro fato da precarização é a falta de estrutura do prédio, algo básico como uma biblioteca com espaço para leitura e realização de projetos não há. Não há momentos de análise de rendimentos dos alunos para verificar o que tem que melhorar ou pontuar o que foi bom. Isso torna o trabalho precário, pois há uma estagnação do trabalho docente, sem análise de melhorias. Portanto, diversos fatores contribuem para a não realização adequada da atividade docente: sem planejamento, gestão ausente, sem estrutura física, falta de entrosamento entre professores (DOCENTE B).

Ou seja, nos dois relatos, verifica-se a insatisfação no que diz respeito à ausência das mínimas condições necessárias para que o professor possa desenvolver suas atividades. Seja na carência de uma estrutura física que comporte o desenvolvimento pleno das atividades, como também do acompanhamento das atividades pela equipe da escola responsável por este suporte aos mestres. Dessa forma, a inviabilização e conseqüentemente a realização do trabalho fica comprometido e acaba gerando sensações de desconforto e insatisfação como pode ser verificado nos relatos acima.

Considerações finais

Diante do percurso pelo qual passou a educação profissional na história brasileira, e mais especificamente como ela se construiu no estado do Ceará, a partir da integração entre ensino médio e ensino profissional, se faz de extrema importância para os estudos

concentrados nesta área que se tenha um olhar crítico e apurado sobre às influências empresariais recebidas e praticadas nas instituições escolares. O modelo gerencial aplicado nesta modalidade, em muito tem corroborado para a dispersão e esquecimento de uma formação que preze pela formação plena do educando e forneça subsídios legais de trabalho ao docente que está na execução deste ensino.

O que tem se verificado é que diante de tantas cobranças que, vão além das funções que deveriam ser realizadas pelos professores em sala de aula, os mestres encontram-se desmotivados, sobrecarregados e adoecidos. Some-se a este fator, outro agravante que foi o período de pandemia, no qual os docentes tiveram que desdobrar-se, reinventar-se para criarem fórmulas que fizessem com que o rendimento permanecesse o mesmo ou parecido quando as aulas eram presenciais. Nem precisa falar que foi o momento de maior adoecimento entre os professores.

Logo, pode-se verificar que a temática da precarização está mais que presente no cotidiano das instituições escolares, especificamente da aqui apresentada, a rede profissional integrada ao ensino médio do Ceará. Diante de tudo que foi exposto e dos relatos que expressam a carência de suporte para que tais atividades e práticas docentes possam ser efetivamente realizadas, fica evidente a situação precária na qual os professores são submetidos diariamente em seu ambiente de trabalho. Acrescente-se ainda a cobrança de retornos significativos de aprendizagem para virarem índices a serem apresentados pela Secretaria ao término de cada período letivo. Assim, a cada que passa, a educação e o trabalho docente viram apenas índices, alguns retocados, a serem repassados para que se tenha a impressão de que o trabalho está tendo resultado.

Referências

ARANHA, M. L. de A. **História da educação e da pedagogia geral e Brasil**. São Paulo: Moderna, 2020.

ARAÚJO, J. J. C. do N.; MOURÃO, A. R. B. O trabalho precário nos Institutos Federais: uma análise dos processos de intensificação do trabalho verticalizado. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 47, e226325, 2021.

BRASIL. **Decreto nº 2.208 de 17 de abril de 1997**. Regulamenta o §2º do art. 36 e os artigos 39 a 42 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: http://www.planalto.gov.br/civil_03/decreto/D2208.htm. Acesso em: 23 jul. 2002.

BRASIL. **Decreto nº 5.154 de 23 de julho de 2004**. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os artigos 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: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2004-2006/2004/decreto/d5154.htm. Acesso em: 23 de julho de 2022.

BRASIL. **Lei nº 11.741, de 16 de junho de 2008a**. Altera dispositivos da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para redimensionar, institucionalizar e integrar as ações da educação profissional técnica de nível médio, da educação de jovens e adultos e da educação profissional e tecnológica. Disponível em: www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11741.htm. Acesso em: 23 jul. 2022.

BRASIL. **Lei nº 13.429, de 31 de março de 2017**. Altera dispositivos da Lei n. 6.019, de 3 de janeiro de 1974, que dispõe sobre o trabalho temporário nas empresas urbanas e dá outras providências; e dispõe sobre as relações de trabalho na empresa de prestação de serviços a terceiros. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13429.htm Acesso em: 26 jul. 2022.

CIAVATTA, M. O materialismo histórico e a pesquisa em educação profissional. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, [S.I.], v. 1, n. 22, p.1-15, e13896, abr. 2022. ISSN 2447-1801.

CIAVATTA, M. **O trabalho docente e os caminhos do conhecimento: a historicidade da Educação Profissional**. 1. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2015.

CUNHA, L. A. **O ensino de ofícios artesanais e manufatureiros no Brasil escravocrata**. São Paulo; Brasília: Editora Unesp; Flacso, 2000.

CUNHA, L. A. **O ensino de ofícios nos primórdios da industrialização**. São Paulo; Brasília: Editora Unesp; Flacso, 2000.

DERISSO, J. L.; DUARTE, R. de C. Crítica ao ideário neoliberal na educação: precarização e descaracterização da escola pública paulista. **Rev. HISTEDBR On-line**, Campinas, v. 17, n. 4 [74], p. 1169-1185, out./dez. 2017.

ENGELS, F.; MARX, K. **A ideologia alemã**. São Paulo: Boitempo, 2007.

JAPIASSU, H. **Interdisciplinaridade e Patologia do Saber**. Rio de Janeiro: Imago

Editora, 1976. p. 40-47.

MARX, K. **O Capital** (Crítica da Economia Política). 1. v. Trad. Rubens Enderle. Coleção: Marx & Engels. São Paulo: Boitempo Editorial, 2011.

PIMENTA, C. **Interdisciplinaridade nas Ciências Sociais**: manual. Coimbra: Húmus, 2013.

SAVIANI, D. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 5. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2019. (Coleção memória da educação)

SILVA, A. M. de. **Formas e tendências de precarização do trabalho docente**: o precariado professoral e o professorado estável-formal nas redes públicas brasileiras. Curitiba: CRV, 2020. 198 p.

<https://doi.org/10.29327/5140465.1-10>

DESIGN THINKING: UMA PROPOSTA DE METODOLOGIA ATIVA DE APRENDIZAGEM DA ESCRITA NA EDUCAÇÃO BÁSICA

Geórgia Maria Feitosa e Paiva¹
Margarida Maria Vieira Rosa²

Considerações Iniciais

Com os últimos resultados do SAEB – Sistema de Avaliação da Educação Básica (BRASIL, 2020), os índices melhoraram, pois 55% dos estudantes do 2º ano do ensino fundamental atingiram nos níveis 5 a 8 de proficiência em língua portuguesa, sendo que uma boa parte deles se concentra no nível 5, isto é, cerca de 21,55 % dos estudantes. Embora este resultado seja animador, 4,62% estão abaixo do nível 1, constatando que os alunos não dominam o conjunto básico de habilidades que compõe o teste. De todos os testes avaliados, apenas 5,04% dos estudantes alcançaram o ní-

1 Professora do Instituto de Linguagens e Literaturas da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira, Membro Permanente do Mestrado Interdisciplinar em Humanidades. E-mail: georgiafeitosa@unilab.edu.br.

2 Professora do Instituto Politécnico de Tomar, mestra em Gestão Escolar. E-mail: margaridarosabr@gmail.com

vel 8, considerado o nível máximo de proficiência, o que corresponde ao domínio efetivo da maioria das habilidades testadas.

Tal realidade nos leva a uma série de indagações, pois apesar da obrigatoriedade do ensino regular, dos investimentos na formação dos professores e dos programas para o acesso a compra de livros didáticos para os estudantes, os números ainda avançam lentamente. Acrescenta-se a este contexto, um período pandêmico, quando se faz necessário que escolas, professores, estudantes e famílias realinhem seus esforços para a manutenção da educação. Diante dos graves problemas em função da pandemia pela Sars Cov -2, com o fechamento das escolas públicas na grande maioria dos estados brasileiros e todas as dificuldades em ofertar educação remota de forma equânime para os estudantes. Principalmente por saber que a aquisição da língua escrita e o domínio da leitura serão competências essenciais para o prosseguimento dos alunos em quaisquer níveis de ensino. O cenário pandêmico, para além da doença, clama pela reinvenção dos modos de ensinar e aprender, cenário este que já estava adoecido.

Segundo o censo de 2010 realizado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE, a taxa de analfabetismo entre jovens e adultos em 1970 acometia 33,7 pessoas a cada 100 brasileiro na faixa etária acima de 15 anos. Em 2010, essa taxa reduziu para 9,6 %, no entanto, se compararmos no mesmo período o resultado do Brasil com outros países da América do Sul, tais como a Argentina em torno de 3% e o Paraguai em torno de 5%, os brasileiros ainda precisam avançar muito para se considerarem parte de uma nação letrada.

Esses resultados reforçam o quanto precisamos avançar neste processo, a começar pelas crianças, e mais urgente os pequenos oriundos de classes populares, cuja imersão ao mundo letrado nem sempre é cercado de oportunidades, com adultos comprometidos sejam pais, professores ou responsáveis que possam fortale-

cer neste investimento do prazer para a leitura desde bem pequenos, ou que promovam a compreensão da funcionalidade da escrita. Uma escrita nesta interdependência com a leitura, que promova a autonomia do aprendiz.

Nesse sentido, consideramos necessário que as famílias tenham conhecimento quais métodos estão sendo utilizados pelas instituições de ensino no trabalho quanto a aquisição da leitura e a escrita pela criança, para que também possam participar deste processo, atentas quais estratégias são mais significativas para a criança, dando o sentido e o prazer na apropriação desta nova descoberta e ampliando com novas metas de aprendizagem na medida que a criança avança e se constitui como um sujeito social.

Diante de uma grande diversidade de metodologias educacionais (tradicional, construtivista, socioconstrutivista, montessoriana, freiriana, antropofásica) que visam atuar como meios de alfabetizar, nos questionamos se a escolha delas e a forma como essas metodologias estão sendo empregadas estão contribuindo para o analfabetismo funcional, e se a aplicação de uma metodologia transversal pode reconduzir esse processo de ensino e aprendizagem reduzindo a disfuncionalidade, hoje, iminente. Partindo deste questionamento, este artigo tem como objetivo compreender como a metodologia do *Design Thinking* pode ser aplicada ao ensino de escrita proporcionando aos professores e estudantes formas mais ativas, criativas e afetivas de aprendizagem.

Considerando a originalidade e a natureza deste tema, este estudo baseia-se na revisão de literatura e pesquisa bibliográfica sobre diferentes metodologias educacionais para apresentar um conjunto de procedimentos, técnicas, estratégias que compõem a metodologia *Design Thinking* para o ensino da leitura e escrita nas séries iniciais da Educação Infantil e Ensino Fundamental.

Metodologias de ensino da leitura e da escrita no contexto da Educação Infantil e Ensino Fundamental

As metodologias de ensino podem ser conceituadas como os diferentes modos de planejamento, organização e realização das atividades de aprendizagem. Cada metodologia encontrará eco não somente na prática docente como também na cultura organizacional e currículo adotados pela Instituição de Ensino. Deste modo, cada metodologia conceberá de modo mais ou menos privilegiado o conteúdo, a avaliação, o professor e o estudante.

Dentre as metodologias mais conhecidas, destaca-se a metodologia tradicional (PINHO *et al.*, 2010) cujo professor é aquele que detém maior status e é responsável por repassar seus conhecimentos para a turma. Partindo desta abordagem, atividades como debates e discussões não ganham atenção, sendo a aula expositiva o recurso mais frequente. As escolas que trabalham com a metodologia tradicional privilegiam atividades de reprodução como estímulo à aprendizagem da escrita.

Nos últimos anos, as metodologias construtivistas e socioconstrutivistas têm ganhado bastante terreno nas escolas. As metodologias construtivistas partem do princípio de que o aluno deve ser o protagonista do seu processo de aprendizagem, cabendo ao professor ser um facilitador desse processo. A abordagem construtivista é necessariamente indutiva que parte da assimilação e acomodação de esquemas cognitivos simples e complexos como base para o desenvolvimento humano. No construtivismo, o estudante é um sujeito em construção, e baseadas nos estudos de Piaget (1967), as escolas que se afirmam construtivistas prometem que as crianças aprenderam a ler e a escrever com base na experimentação com o ambiente e o estímulo cognitivo contínuo.

O socioconstrutivismo, assim como o construtivismo, surge da psicologia do desenvolvimento. Um dos nomes mais importan-

tes desta abordagem é Vygotsky (1984) que concebe a criança como um sujeito histórico e social e coprotagonista do seu processo de aprendizagem. Neste modelo, a criança não somente aprende a ler e escrever com base nas suas capacidades cognitivas como também motivada pelas suas relações sociais e a sua própria história. Nesta abordagem, o professor e todos os estudantes da turma podem atuar como mediadores importantes no processo de desenvolvimento ocorrido pelo que o autor chamou de zona de desenvolvimento proximal (ZDP).

Além dessas três abordagens metodológicas, também podemos encontrar escolas adotando as metodologias antroposóficas e montessorianas. As escolas que adotam a metodologia montessoriana, conforme Habowski e Conte (2019), investem na aprendizagem situada, na observação científica e na construção e desenvolvimento da autonomia, responsabilidade e cidadania da criança. Nessa abordagem, as avaliações são formativas e a criança exerce protagonismo na execução das atividades.

As metodologias antroposóficas e montessorianas partem do princípio que o currículo tradicional de ensino não colabora para a compreensão da criança como indivíduo afetivo e social. As escolas antroposóficas, por sua vez, organizam as turmas com estudantes de diferentes idades, por ciclos que levam um período razoável para serem concluídos. Esse tipo de organização curricular, como sugere Lanz (1979, p.74-74), pode ter algumas vantagens:

Nesse convívio diário e variado, um relacionamento íntimo se estabelece entre ele e a classe. Acompanhando a classe, ele constata o desenvolvimento de cada um dos seus alunos; o contato íntimo faz dele (ou dela) uma figura principal na vida da criança: ‘meu’ professor ou ‘minha’ professora tornam-se tão importantes quanto os próprios pais.

Com relação ao ensino da escrita, propriamente dita, os métodos tradicionais ainda imperam, mesmo nos currículos diferenciados de outras abordagens metodológicas. No Brasil, os mais conhecidos são o método analítico e o sintético. Este último se divide em três correntes, isto é, os alfabéticos, os silábicos e os fônicos. Normalmente, tais métodos partem de unidades linguísticas menores em que a criança vai juntando pequenas unidades, para partes de unidades maiores, codificando e depois decodificando até formar palavras, frases e textos.

Os métodos sintéticos ao tratar do ensino da leitura normalmente se iniciam com a apresentação das letras e a respectiva nomeação (método da soletração/alfabético), ou de seus sons (método fônico), ou das “famílias silábicas” (método da silabação). Logo após esta fase, as letras são reunidas em um conjunto de sílabas, geralmente começando pelos encontros “vocálicos” e em seguida as “famílias silábicas”, iniciando com sílabas simples, até chegar às sílabas mais complexas. Adiante, se passa para a construção de palavras, frases isoladas, até se chegar aos textos.

Vale ressaltar que a grande diferença entre o ensino de leitura e escrita nas séries iniciais para a metodologia tradicional e as demais se materializa na organização curricular que refletem essas metodologias. Sendo assim, na metodologia tradicional a aprendizagem da leitura e escrita se dá pelo trabalho com textos ou segmentos de criados artificialmente cujo intuito é que o aprendiz memorize um conjunto de sílabas, sem nenhuma relação com o seu universo cultural, social, quiçá das práticas reais do seu contexto como sujeito histórico. Na metodologia antroposófica, a criança aprende a ler e a escrever quando se sente pronta, mas a técnica continua perpassando o conhecimento alfabético, silábico, léxico e textual, mas desta vez contextualizado e organizado segundo às demandas dos estudantes.

Assumimos que a abordagem metodológica desenvolvida por Paulo Freire (1987) com a publicação da obra *Alfabetização: leitura do mundo, leitura da palavra* apresenta uma nova perspectiva de alfabetização, em particular de jovens e adultos, ao questionar o modelo de educação bancária latente na metodologia tradicional, cujo conhecimento se efetivava quando o professor depositava os conteúdos nos estudantes e mais tarde recolhia os dividendos. Nessa perspectiva, a consciência crítica do aluno era anulada, pois o diálogo necessário nas relações entre os estudantes e a realidade era inexistente, nesse convite necessário do olhar profundo entre a teoria e a prática, em uma visão dialógica que permita aprender com significado, criticidade, liberdade e autonomia.

Assim, o método de Paulo Freire se baseia na palavra geradora que se inicia pelos levantamentos prévios do universo vocabular dos alunos, cujas palavras são analisadas em seus elementos básicos de significação e constituição, propiciando a formação de outras. Nessa linha, essas palavras expressam a experiência vivida dos aprendizes, ou seja, palavras e textos que tragam contextos de pessoa, de pensamento e pensadores, de politicidade, de eticidade e humanidade (FREIRE, 1987).

Já no método analítico temos a palavração, a sentenciação e o método global como proposições, cuja ideia é partir de unidades maiores, algumas vezes utilizando textos, por vezes artificiais que não falam do cotidiano ou dos interesses das crianças, mas estão ali disponíveis como pretexto para se aprender um determinado grupo de fonemas.

O fato é que que no contexto tradicional, sejam métodos analíticos ou sintéticos, todos estão a serviço de um mesmo projeto, em uma concepção restrita do que venha a ser alfabetizar, isto é, ensinar a criança a ler, algo aqui visto como decodificação, e a escrever, visto como codificação, em um processo de escrita em que muitas vezes não é dada voz à criança para questionar e compre-

ender toda a estrutura do nosso sistema ou que a torne desejante naquilo que lhe traga contexto, experiência e ação.

Nesse sentido, observamos que o enfoque é muito mais empirista/associativista, não trazendo a capacidade de reflexão e não permitindo a criança construir hipóteses acerca desse objeto tão necessário, que transformou a história que é a escrita

Diante desse panorama na década de 80, surgem novas investigações quanto a aquisição da leitura e a escrita pela criança, ganhando um novo movimento principalmente com as contribuições de Ferreiro e Teberosky (1986) da psicologia do desenvolvimento e a psicologia cognitiva, analisando o objeto da aprendizagem e o processo como se dá essa aprendizagem, evidenciando que estar alfabetizado não é apenas o domínio de um código, mas a aprendizagem de um sistema de representações em que signos(grafemas) representam, não codificam os sons da fala (fonemas) (SOARES, 2019) .

As investigações acerca da Psicogênese da Língua Escrita evidenciam que a criança necessita de respostas para significar o que a escrita representa, assim como a notação, por vezes arbitrária, que são representadas nos sons da fala, a fim de atribuir significado. As hipóteses elaboradas pelas crianças são de ordem cognitiva e linguística, em que se busca compreender os mecanismos de funcionamento da escrita, nesse processo de aprendizagem na aquisição da leitura e da escrita (FERREIRO; TEBEROSKY,1985).

Também foi na década de 80 que se levantou novos questionamentos sobre o que é estar alfabetizado, pois dominar o sistema alfabético não era suficiente para formar bons leitores e escritores, já que muitas das demandas das práticas sociais de leitura e escrita, muitos dos jovens não eram capazes de responder. Assim, era necessário aliar alfabetização com letramento, o qual deve ser esse entendido como um conjunto de habilidades e estratégias de leitu-

ra e escrita para atuar dentro das práticas sociais, ou seja, falando, compreendendo, inferindo, argumentando e produzindo textos. Não era mais possível só alfabetizar, foi o que Soares (2019) chamou de *Alfaletrar*.

O *Design Thinking* (DT) aplicado a educação

O termo e conceito de *Design Thinking* (DT) surgiu no período da revolução industrial, momento em que houve um grande avanço técnico, científico, assim como transformações nas áreas artísticas, sociais e culturais.

O método originado no movimento Bauhaus atravessou os limites da arquitetura, chegou às ciências exatas, e ganhou terreno nas ciências sociais aplicadas inspirando autores como Dewey (1960), Rittel e Webber (1973), Simon (1996) e Faste (1992) que contribuíram fortemente para o desenvolvimento e aplicação do *Design Thinking*. Por volta dos anos 2000, a metodologia foi adotada por várias empresas de tecnologia para o desenvolvimento de soluções mais criativas e colaborativas para a criação de produtos que adotamos no nosso cotidiano e daí, nos anos 2000, a metodologia avançou para a área educacional.

Entre as abordagens que mais se destacam no início deste século, ressaltamos a metodologia desenvolvida por Brown (2010), a qual divide a metodologia de *Design Thinking* em três fases, que podem ser amplamente aplicadas em todas as áreas científicas, são elas: inspiração; idealização e implementação. Com base nessa proposta, podemos dizer que o *Design Thinking* surge necessariamente com o objetivo de desestabilizar conhecimentos ou modos de conhecer já cristalizados para provocar mudanças e reflexões necessárias na nossa sociedade.

Para Gonsher (2016, p. 3), “o *Design Thinking* é um método científico aplicado ao processo criativo e caracteriza-se por ser

centrado na interatividade e no ser humano”. No que se refere à educação, o DT surge como uma metodologia ativa de aprendizagem, pois eleva o status do aluno a cocriador de seu processo de aprendizagem. Além de centrar-se no ser humano, para Riverdale (2013), o *Design Thinking* como metodologia educacional deve ser: experimental, otimista e colaborativa e pode atuar na reestruturação de currículos, espaços, sistemas e processos e ferramentas.

O grande desafio de implementação do *Design Thinking* na educação infantil e Ensino Fundamental está centrado na cultura e na metodologia educacional adotada pela escola (tradicional, construtivista, socioconstrutivista, montessoriana, antroposófica, freiriana), no modo como o seu gestor vê o papel do professor e do aluno e se de algum modo a esses papéis é permitido algum nível de flexibilidade, pois o *Design Thinking* parte da criação colaborativa.

Partimos do princípio de que o *Design Thinking* é uma metodologia transversal podendo ser aplicada juntamente com muitas metodologias já citadas, e com ela, os educadores atuam como parte de uma transformação social, afetiva e ambiental, e desse modo, o currículo deve ser sensível a metodologias que possibilitem o protagonismo docente e discente. Tal metodologia confronta modelos tradicionais de ensino e aprendizagem, buscando sempre alcançar a personalização e a empatia no processo de aprendizado.

Para Riverdale (2013, p. 15), o *Design Thinking* aplicado à educação “é uma abordagem profundamente humana, que depende da habilidade de ser intuitivo, de interpretar o que se observa e de desenvolver ideias que são emocionalmente significativas para aqueles para quem se está trabalhando”. Trata-se, portanto, de uma aprendizagem situada, afetiva e funcional e no caso da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, a criança quando aprende sabe o porquê está aprendendo sobre aquele conteúdo, pode escolher

a melhor forma de aprender, por meio de técnicas mais criativas e afetivas e dentro do seu tempo.

O Design Thinking como metodologia transversal de alfabetização

A metodologia do *Design Thinking* aplicada a educação, começa com o planejamento, e nele o educador tem protagonismo, pois é ele quem vai “desenhar” a trajetória do conhecimento conduzida pelas experiências de ensino e aprendizagem. Trata-se, portanto, de um desafio, pois em sala de aula, é comum que o educador receba³ o currículo e a partir dele, busca-se planejar atividades com diferentes finalidades, essas atividades podem envolver aulas expositivas, dialogadas, atividades lúdicas, atividades psicomotoras, entre outras.

Ao trabalhar com *Design Thinking* o professor torna-se parte da produção e condução, assumindo e compartilhando o controle juntamente com o grupo, e sem dúvida essa é uma escolha transformadora para o docente, que impacta de modo significativo a sua prática pedagógica, a experiência de aprendizagem discente e a própria escola.

Ao elaborar os planos de aula, geralmente, o docente tem em mente qual é finalidade daquela aula, quais competências e habilidades serão mobilizadas e quais recursos ele e o grupo vão dispor para a resolução das atividades. Muitas vezes a atividade é entregue, mas o resultado não condiz com o esperado, há, nesse momento, algum nível de frustração por parte do educador, que por sua vez, caso queira melhorar sua prática, deve se questionar: a atividade planejada foi clara o suficiente para os estudantes? O que realmente espera-se dessa atividade? O tempo dedicado à atividade foi su-

3 Note-se que o verbo “receber” implica que o papel do educador é coadjuvante nesse processo, em oposição ao currículo, que parece ser o protagonista nas decisões tomadas em sala de aula.

ficiente? A atividade considerou os aspectos afetivos e cognitivos dos estudantes?

Dentro de uma abordagem de metodologia ativa de aprendizagem, esse professor deve estar ciente que não existe uma única resposta ao problema proposto e que outras formas de aprender podem emergir e que como educador, ele deve tirar vantagem da criatividade do aluno para estimular o seu desenvolvimento.

Utilizando o Design Thinking, os estudantes são convidados a se desafiar constantemente a partir do ponto de vista do professor, que realizará de forma constante diagnósticos individuais. Nesta metodologia não há tarefas ou avaliações somativas, não é criada a expectativa de competitividade, e sim de desenvolvimento do pensamento científico a partir da aprendizagem colaborativa. O verbete “desafio” é definido em língua portuguesa como “ato de instigar alguém para que realize alguma coisa, normalmente, além de suas competências ou habilidades” (AURÉLIO, 2021), deste modo espera-se que o professor conheça o nível dessas habilidades e competências e provoque a mudança nesse status, auxiliando o estudante no seu processo de desenvolvimento. Ainda com respeito a semântica das palavras “tarefa” e “prova”, vale ressaltar que a essas palavras estão associadas concepções bancárias sobre o processo de aprendizagem, assujeitando o educando no seu próprio desenvolvimento, “o educador é o que diz a palavra; os educandos, os que a escutam docilmente; o educador é o que disciplina; os educandos, os disciplinados” (FREIRE, 2005, p. 68).

Os desafios construídos já devem ser indicados no plano de aula e devem ser compartilhados com a turma em momentos oportunos. Uma das grandes marcas do Design Thinking quanto a redação, estes desafios devem ser escritos de forma clara, objetiva, evitando palavras vagas ou confusas, eles devem ser restritivos, ou seja, o estudante terá já na proposta um foco e a este deve se ater para a realização do desafio. A restrição também é importante para

o planejamento do educador, uma vez que otimiza seu tempo quando propõe desafios específicos aos seus estudantes.

Os desafios devem ser planejados considerando a idade dos estudantes, o nível de desenvolvimento deles, o espaço, recursos disponíveis e o tempo dedicado ao conteúdo do desafio, mas não só isso, pois por se tratar de uma metodologia essencialmente centrada no ser humano, é salutar que se considere também o tempo do aluno e o tempo da turma, se algum estudante possui altas habilidades, deficiência, se é novato ou veterano, suas habilidades com a linguagem e a expressão devem ser consideradas como parte da estruturação do próprio desafio. O professor, como condutor deste processo, deve procurar equilibrar as características de cada um, evitando a desmotivação, a competição, a intolerância e a falta de empatia.

Na educação infantil, o desafio deve ser oralizado, tendo em vista, que muitos estudantes ainda não sabem ler ou escrever. A enunciação do desafio deve ser realizada de modo otimista para os estudantes, introduzido pela expressão “como podemos ...”. Vale ressaltar que esta expressão atua como um gatilho cognitivo e afetivo, pois quando propõe algo novo, estimula a curiosidade da criança; e social/afetivo quando faz uso da estratégia de polidez positiva (BROWN; LEVINSON, 1987) ao usar a primeira pessoa do plural como agente do desafio, ou seja, educador e educandos estão coexistindo no mesmo lugar social, ressaltando o sentimento de pertencimento. Conforme Riverdale (2013), o *Design Thinking* aplicado à educação envolve cinco fases: a descoberta; a interpretação; a ideação; a experimentação e a evolução.

Na fase da descoberta, o professor deve centrar-se em conhecer a turma, esse processo de conhecimento exige dele uma imersão, isso significa que ele deve dedicar bastante tempo observando, escutando e anotando suas impressões sobre os estudantes. O educador pode se deparar com situações muito peculiares, como

é o caso de crianças que ainda não falam, crianças com deficiência cognitivas, motoras, auditivas e visuais, ele também pode encontrar crianças com superdotação. É importante frisar que no momento da descoberta o professor não deve fazer avaliações, ou mesmo enunciar comentários avaliativos. Nesta etapa, ele deve saber diferenciar entre observar e avaliar, que, conforme Rosemberg (2006), é um dos elementos que podem contribuir para o estabelecimento de relações mais empáticas.

Na Educação Infantil e no Ensino Fundamental, ao realizar a imersão é importante que, além de conhecer a criança, o professor conheça a família do estudante, conheça sobre seus hábitos, cultura, e caso seja necessário, ele pode formular perguntas para estimular a expressão desses conhecimentos, e uma vez expressados, que ele os ouça e não julgue. Nesta fase de imersão é comum que os desafios passem por mudanças significativas, pois uma impressão pode se tornar uma confirmação ou mesmo um evento esporádico. O desafio pode e deve ser proposto com base no grupo, e por isso ele deve ser revisado para atender às demandas dos estudantes como um todo.

Depois da revisão, o professor pode apresentar o desafio aos estudantes, que dependendo da faixa etária podem contribuir com uma última reformulação. Depois de enunciado o desafio, o professor deve representá-lo. A representação pode ser feita de forma colaborativa com desenhos, recortes, colagens e colocada em lugar visível em sala de aula para que todos possam ver. Nesta etapa, é importante reforçar que o desafio é uma construção do grupo para o grupo, e por isso usar materiais que sejam atrativos para os estudantes pode reforçar a autoestima, o sentimento de pertença, o zelo e o cuidado com o ambiente.

Depois da construção do desafio, o professor deverá ser o primeiro a respondê-lo. A sua resposta será o primeiro gatilho para as respostas dos educandos, ao passo que está sendo compartilha-

do conhecimentos sobre o tema proposto. Como se trata de processos de aquisição da escrita, o professor deve escrever e oralizar o seu conhecimento e colá-lo junto ao desafio. Depois da sua contribuição (conhecimento compartilhado), o professor deve ampliar o desafio, pedir algo mais específico e adaptado às competências e habilidades da turma, e nesta fase, ele pode dividir a turma em equipes, distribuindo os integrantes conforme os critérios estabelecidos por Vygostsky (1987) no que diz respeito a zona de desenvolvimento iminente e proximal.

Com relação à divisão da turma em grupos, é importante que o professor considere as competências socioemocionais e aproveite o momento para ajudá-los no processo de conhecimento e autocohecimento, assim como no planejamento das atividades e composição de regras, bem como o respeito a elas e aos colegas. O estímulo do trabalho em equipes é fundamental para o *Design Thinking* e a partir dele pode-se ajudar a construir bases sociais mais empáticas e menos competitivas.

Depois de conhecer os estudantes, identificar suas características, níveis de aprendizagem da escrita, se estão na fase silábica ou pré-silábica, por exemplo, o professor tem em mãos uma ferramenta importante que permitirá o refinamento do seu planejamento, alterando o desafio conforme às demandas do grupo, considerando suas subjetividades e aspectos biopsicossociais. Desta feita, o docente pode estabelecer um cronograma e que deve ser compartilhado com o grupo, o uso de papéis, cartolina, pincéis, desenhos e texturas podem compor um cronograma feito pelo e para o grupo. Com o cronograma feito de modo colaborativo, temos, pelo menos, a mobilização de várias competências, entre elas, podemos destacar: a matemática, a linguística e socioemocional.

Os cronogramas ilustrados e divertidos lembrarão à turma quais as metas que serão alcançadas e quais prazos serão necessários para a realização de cada uma dessas metas. Esse tipo de ati-

vidade ancora-se em um currículo personalizado, em que o professor, ciente das demandas de seu público, pode projetar desafios mais ou menos complexos dependendo dos estágios de desenvolvimento da aquisição da leitura e escrita dos grupos.

A metodologia do *Design Thinking* é configurada como uma experiência científica, o professor atua como um orientador do processo de aquisição dos alunos, estimulando-os a fazerem seus próprios problemas, hipóteses e descobertas. Como se trata de uma metodologia centrada no ser humano e nas suas competências cognitivas e socioemocionais, o professor pode estimular a turma a observar, entrevistar, representar suas impressões sobre seus processos de conhecimento e compartilhar com o grupo.

Antes de dar início ao trabalho de pesquisa, o professor pode compartilhar com a turma uma história sobre a letra, depois pode convidá-los a idealizar o projeto, pedindo-lhes a colaboração para o desenvolvimento de um questionário, a partir de uma atividade de *brainstorm*, presente na etapa de ideação do *Design Thinking*, e para isso, o professor deve:

a) evitar o julgamento. Não há mais ideias nesta altura. Haverá bastante tempo para selecioná-las depois; **b) encorajar as ideias ousadas** Mesmo que algo não pareça realista, o professor pode estimular uma ideia em outra pessoa; **c) construir em cima das ideias dos outros**, o professor pode acrescentar às ideias utilizando “e”, evitando o uso da expressão “mas”; **d) focar no tópico.** Para aproveitar melhor a sessão, ele deve estimular e manter *brainstorm*; **e) conduzir uma conversa de cada vez.** Todas as ideias precisam ser ouvidas, para que se possa construir em cima delas; **f) representar visualmente as ideias.** Desenhar as ideias, em vez de só escrevê-las. Bonecos palito e esboços simples podem dizer mais

do que muitas palavras; **g) Quantidade é melhor que qualidade.** [...] A melhor forma de encontrar uma boa ideia é ter várias ideias; **h) Erros são bem-vindos.** Aceitar erros e falhas faz parte do processo [...] (RIVERDALE, 2013, p. 52).⁴

Nesse contexto, o professor atuará como mediador e organizador do conhecimento, auxiliando-os na aprendizagem com base na indução e pensamento científico.

As descobertas do grupo durante a pesquisa de campo são colocadas em categorias ou agrupamentos. É possível começar pedindo que cada membro do grupo escolha três papéis adesivos que tenham achado mais interessantes. Coloquem cada um em uma grande folha de papel e comecem a procurar evidências de um mesmo tema. O que muitas pessoas mencionaram? Alguém disse o contrário? Há comportamentos repetidos? Que assuntos foram óbvios? Reorganize os papéis adesivos nesses novos grupos (RIVERDALE, 2013, p. 44).

Percebe-se que o esforço e o trabalho envolvido em projetos como esse exigem mais dos estudantes e dos professores, pois retira-os da zona de conforto do ensino e da aprendizagem por repetição, tão presente na metodologia tradicional, e instiga a turma a trabalhar colaborativamente e sistematicamente para o alcance de metas específicas. Os estudantes vão aprender a ler e a escrever experienciando, e não decorando qual é a letra inicial e a letra final do nome dos alunos da turma.

4 Grifo nosso.

Considerações finais

Lecionar na Educação Infantil e no Ensino Fundamental no Brasil ainda é um grande desafio, que se torna ainda maior quando o objetivo do docente é alfabetizar ou alfaetrar, como diria Magda Soares (2019). Sabemos que as rotinas laborais do professor brasileiro caminham na contramão da valorização de seu trabalho e do seu papel social, contudo, acreditamos na vocação e na vontade de transformar uma estatística que subestima a nossa nação em uma que a estima, e por isso decidimos elaborar esse estudo.

Neste artigo, buscamos, a partir de um estudo bibliográfico, compreender como a metodologia do *Design Thinking* pode ser aplicada ao ensino de escrita proporcionando aos professores e estudantes formas mais ativas, criativas, afetivas e porque não dizer efetivas de aprendizagem.

Inicialmente, revisamos os principais métodos de ensino e aprendizagem adotados pelas escolas brasileiras, conhecemos os processos de ensino da escrita, e depois demonstramos como o *Design Thinking* pode contribuir para a aquisição da leitura e da escrita, suas etapas e em quais circunstâncias ele pode ser aplicado. Demonstramos que o *Design Thinking* pode ser aplicado em concomitância com a maioria das metodologias de aprendizagem, tais como a socioconstrutivista, freiriana, montessoriana e antropofásica, mas que exige do docente e da escola um longo processo de discussão, planejamento e implementação de um currículo centrado no ser humano e nas suas relações com o ambiente e a comunidade.

Também mostramos que as etapas do *Design Thinking* contribuem de modo bastante significativo para a mobilização e trabalho das competências socioemocionais indicadas pela BNCC (BRASIL, 2018) e que além disso, ele promove uma aprendizagem mais sólida com base no conhecimento científico. Este artigo é um convite a transformação da nossa prática enquanto educadores e cidadãos.

Referências

BRASIL. **Relatório Saeb 2019**: panorama do Brasil e dos estados. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), 2020. Disponível em: <https://gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/saeb/resultados>. Acesso em 25 de fevereiro de 2021

BRASIL. **Relatório Saeb/ANA 2016**: panorama do Brasil e dos estados. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), 2018.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: Ministério da Educação, 2018.

BROWN.T. **Design thinking**: uma metodologia poderosa para decretar o fim das velhas ideias. Rio de Janeiro: Campus Elsevier, 2010.

DEWEY, J. **Experience and nature**. Nova York: Dover Publications Inc., 1958.

FAST, A.R. **An improved model for understanding creativity and convention**. Stanford: Design Division, Mechanical Engineering Department, 1992.

FERRO, Gláucia de Salles. **Design thinking**: modelo aplicável em desafios complexos e em inovação. São Paulo: Pimenta Cultural, 2020.

FERREIRO, Emília; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.

FREIRE, Paulo; MACEDO, Donaldo. **Alfabetização**: leitura do mundo, leitura da palavra. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

IBGE. Censo Demográfico 1970-2000. In: IBGE. **Estatísticas do século XX**. Rio de Janeiro: IBGE, 2007. Diversas tabelas. Disponível em: <https://seriesestatisticas.ibge.gov.br/series.aspx?vcodigo=ECE305> Acesso em: 12 de fevereiro de 2020.

IBGE-INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Indicadores sociais municipais**: uma análise dos resultados do universo do censo demográfico 2010. Disponível em: <http://www.ibge.gov.br/home/>

[estatistica/populacao/censo2010/indicadores_sociais_municipais/tabelas_pdf/tab5.pdf](#)>. Acesso em: 22 de fevereiro de 2021

GONSHER, Ian. Beyond Design Thinking. **Rhode Island School of DesignDigitalCommons@RISD**, 2016. Articles. Disponível em: https://digitalcommons.risd.edu/critical_futures_symposium_articles/15 Acesso em: 02 de fevereiro de 2021.

LANZ, Rudolf. **A Pedagogia Waldorf**: Caminho para um ensino mais humano. 9. ed. São Paulo: Antroposófica, 2005.

SCLIAR CABRAL, L. Sistema Scliar de alfabetização para formar leitores e redatores competentes. **Abralin EAD**, 2020. Disponível em: https://ead.abralin.org/pluginfile.php/5357/mod_resource/content/2/Aula%202%20valores%20dos%20grafemas.pdf Acesso em: 17 de fevereiro de 2021.

SOARES, M.. **Alfabetização**: a questão dos métodos. São Paulo: Contexto, 2016.

SOARES, M. **Alfalettrar**: Toda criança pode aprender a ler e a escrever. São Paulo: Contexto, 2020.

SIMON, H. **The sciences of artificial**. E-book. 3. ed. Cambridge: MIT Press, 1996. Disponível em: <https://courses.washington.edu/thesisd/documents/Kun_Herbert%20Simon_Sciences_of_the_Artificial.pdf>. Acesso em: 22 nov. 2020.

PIAGET, Jean. **A linguagem e o pensamento da criança**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

PINHO, Silvia Teixeira de; ALVES, Daniel Medeiros; GRECO, Pablo Juan; SCHILD, José Francisco Gomes. Método situacional e sua influência no conhecimento tático processual de escolares. **Motriz: Revista de Educação Física**, Rio Claro. v. 16, n. 3, p. 580-590, jul./set. 2010

HABOWSKI, Adilson Cristiano; CONTE, Elaine. Uma releitura de Montessori na Educação Infantil e os atravessamentos tecnológicos. **Revista EducaOnline**, v. 13, n. 3, p. 95-112, 2019. Disponível em: <http://www.latec.ufrj.br/revistas/index.php?journal=educaonline&page=article&op=view&path%5B%5D=1068&path%5B%5D=868> Acesso em: 22 fev. 2020.

RITTELW, J. H.; WEBBER, M. M. **Dilemmas in a general theory of planning:** working papers from the urban & regional development. Berkeley: University of California, 1973.

RIVERDALE, I. D. E. O.. **Design thinking para educadores.** Trad. Instituto Educadigital. [2013]. Disponível em: <http://www.dtparaeducadores.org.br>. Acesso em: 02 fev. 2021.

VYGOTSKY, L. **A Formação Social da Mente.** Rio de Janeiro: Martins Fontes, 1984.

VYGOTSKY, L. **Pensamento e Linguagem.** São Paulo: Martins Fontes, 1987.

VYGOTSKY, L. A pré-história da língua escrita. In: VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente.** Trad. José Cipolla Neto *et al.* São Paulo: Martins Fontes, 2007. p. 119-134.

<https://doi.org/10.29327/5140465.1-11>

A ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO DA EDUCAÇÃO INFANTIL: ENTRELAÇAMENTO DE CONCEPÇÕES, SABERES E CONHECIMENTOS

*Maria Alda de Lavor Freire*¹

*Jeannette Filomeno Pouchain Ramos*²

Considerações iniciais

A questão da organização do trabalho pedagógico na primeira etapa da Educação Básica nos coloca diante de dois assuntos amplos e complexos, ou seja, o currículo e a Educação Infantil, assim refletir sobre o conceito de currículo ao longo da história da referida etapa não é uma tarefa simples, bem como dialogar com os fundamentos e concepções que expressam as especificidades da Educação Infantil também é algo inspirador e desafiante.

Partindo desta premissa, questionamos: quais concepções estão presentes nos documentos oficiais sobre o conceito de criança,

- 1 Mestranda do Programa de Pós-graduação Interdisciplinar em Humanidades da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira. Email: aldalavorfreire2017@gmail.com
- 2 Professora Permanente do Programa de Pós-graduação Interdisciplinar em Humanidades da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira. Email: ramosjeannette@unilab.edu.br

Educação Infantil, currículo e conhecimento e como estes reverberam na organização do trabalho pedagógico? Além disso, como se interseccionam os processos de planejamento, documentação e avaliação, o currículo e a organização do trabalho pedagógico?

O objetivo deste capítulo consiste em trazer reflexões sobre a organização do trabalho pedagógico da Educação Infantil de acordo com os documentos oficiais de âmbito nacional e estadual do Ceará, sendo eles: RCNEI (BRASIL, 1998); o Parecer CNE/CEB n. 20/09; a resolução CNE/CEB nº 05/09 que sintetiza o parecer e fixa as DCNEI (BRASIL, 2009); a BNCC (BRASIL, 2017); o DCRC (CEARÁ, 2019); bem como toma como referencial bibliográfico Barbosa e Oliveira (2016), Girão e Brandão (2021), Kramer (2013), Ki Zerbo (1982), Goodson (2007), Pimenta (2013), Ramos (2010), Ostetto (2010), Alarcão (2011) e Rinaldi (1999). Este é um estudo de natureza qualitativa, de cunho bibliográfico, que revisita a literatura e o marco legal.

Optamos em refletir sobre o Referencial Curricular Nacional para Educação (RCNEI, 1998) que, apesar de não ser mais tão consultado para elaboração de propostas curriculares, seus fundamentos e concepções ainda perpassam o cotidiano das instituições educativas; o Parecer CNE/CEB n. 20/09, descritor do processo de elaboração das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI, 2009); a resolução CNE/CEB nº 05/09 que sintetiza o parecer e fixa as (DCNEI, 2009), documento normativo para organização das propostas curriculares/pedagógicas das redes de ensino e das escolas que ofertam Educação Infantil.

Paralelo a estes referenciais, temos a Base Nacional Comum Curricular para Educação Infantil (BNCC, 2017), documento de caráter normativo, definidor de aprendizagens essenciais, que devem percorrer o desenvolvimento dos educandos no percurso da Educação Básica, assegurando seus direitos de desenvolvimento e aprendizagem em acordo com o que determina o Plano

Nacional de Educação (PNE, 2014). No âmbito do Estado do Ceará, o Documento Curricular Referencial do Ceará (DCRC, 2019), constituído por diretrizes e linhas de ação que representam o Projeto Curricular do Estado do Ceará, consta como o documento legal mais consultado atualmente.

Compreendemos que no curso da história do atendimento institucional não doméstico voltado para os bebês, crianças bem pequenas e crianças pequenas, os referidos documentos são norteadores da elaboração das propostas curriculares/pedagógicas das redes de ensino e das escolas, reverberando no cotidiano pedagógico das instituições educativas.

Nesse sentido Kramer (2003, p. 14) pontua “Entendemos o currículo como uma obra que está a meio caminho entre o texto puramente teórico e o manual de atividades, configurando-se como um instrumento de apoio à organização da ação escolar, e, sobretudo, à atuação dos professores [...]”.

A concepção de criança como um sujeito de direitos é referendada na Constituição Federal de 1988 e ratificada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9.394/96). Diante dessa assertiva Barbosa e Oliveira (2016, p. 16), destacam: “[...] as crianças ganharam um novo estatuto: da tradicional imagem e denominação de menores, passaram a ser tratadas como sujeitos de direitos, e, nesse novo contexto, o projeto de sua escolarização passou também a contemplar os seus primeiros anos de vida”.

A aceção da Educação Infantil como direito da criança e integrante da primeira etapa da Educação Básica é ratificada pela LDB (1996) que determinou a oferta dessa etapa educativa em creches e pré-escolas, bem como um modo particular de avaliar a criança que considera o acompanhamento do percurso de desenvolvimento e aprendizagem dela na instituição, sem o objetivo de promoção, mesmo para o Ensino Fundamental, dentre outras questões.

Ainda em relação ao direito, Sousa Santos (1999, *apud* GIRÃO; BRANDÃO, 2021, p. 08) ressalta que a ideia do direito precisa ir além da sua centralidade na figura do Estado e chama atenção para perspectiva do direito como “prática social”, ou seja, que emerge de movimentos sociais e entidades representativas dos variados segmentos da sociedade. Essa reflexão é fundamental para compreendermos que esse estatuto de criança como sujeito de direitos emanou de diversas lutas dos referidos segmentos.

Segundo Kramer (2003), a função pedagógica do trabalho com crianças deve ser capaz de favorecer o desenvolvimento infantil e a aquisição de conhecimentos, e ainda ressalta:

[...] o trabalho pedagógico precisa se orientar por uma visão das crianças como seres sociais, indivíduos que vivem em sociedade, cidadãos e cidadãs. Isso exige que levemos em consideração suas diferentes características, não só em termos de histórias de vida ou de região geográfica, mas também de classe social, etnia e sexo (KRAMER, 2003, p. 19).

Nesse sentido, a Resolução N° 5 (BRASIL, 2009) destaca que o trabalho pedagógico dessa etapa assegure formas de como as aprendizagens devem transcorrer, pautadas nos princípios éticos, políticos e estéticos, os quais reafirmam o compromisso com a visão de criança como sujeito de direitos, historicamente situado, produtor de cultura que interpreta a si, o outro e o mundo por meio de diferentes linguagens.

Ademais o referido documento orienta um trabalho que vise a implementação de práticas pedagógicas comprometidas com os eixos estruturantes da Educação Infantil, sendo eles as interações e a brincadeira articulados com um conjunto de doze experiências que proporcionaram o desenvolvimento da criança de forma integral, bem como destacamos também o Parecer n° 20/2009, apro-

vado em 11/11/2009, o qual pontua que o currículo da Educação Infantil deve ser organizado por meio de campos de experiências.

Por meio do Pacto Colaborativo envolvendo o Ministério da Educação (MEC), Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED), União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME), União Nacional dos Conselhos Municipais de Educação (UNCME) e Fórum Nacional dos Conselhos Estaduais de Educação (FNCEE), estabelecido no início de 2018, as redes de ensino começaram o processo de implementação da BNCC, iniciando o percurso de (re)elaboração de suas propostas curriculares (DCRC, 2019). No Estado de Ceará, ressalta-se que o Programa de Alfabetização na Idade Certa/PAIC, criado em 2007 e que, em 2016, com a Lei Nº 15.921, foi ampliado para o Programa Aprendizagem na Idade Certa/MAISPAIC consolida o regime de colaboração com os municípios cearenses (DCRC, 2019).

Nesse sentido, o Estado do Ceará ratifica esse acordo e inspirado pelos fundamentos expostos na BNCC (BRASIL, 2017) e nas DCNEI (BRASIL, 2009) elabora e publica o DCRC (CEARÁ, 2019) como documento que expressa a identidade estadual, reafirmando o compromisso com os princípios éticos, políticos e estéticos que embasam o trabalho junto aos bebês e às crianças bem pequenas e crianças pequenas na instituição de Educação Infantil, servindo também de referência curricular para a elaboração das propostas curriculares/pedagógicas das redes de ensino e das escolas.

Nesta perspectiva, iniciamos analisando o curso da história dessa etapa educativa, considerando os modos de organização curricular que reverberam formas de compreender os princípios e concepções que nortearam e ainda orientam o currículo nas escolas da infância. Adiante, evidenciamos a organização do trabalho pedagógico em consonância com o marco legal de âmbito nacional e estadual do Ceará, refletindo sobre a concepção de criança, Educação Infantil, currículo e conhecimento presentes nos docu-

mentos oficiais, bem como de referenciais teóricos que embasam essa organização. Para finalizar, refletimos sobre o caráter dialógico dos processos pedagógicos, isto é, do planejamento, da documentação e da avaliação como elementos fundamentais para qualificação das práticas nessa etapa educativa.

Educação Infantil: modos de organização curricular

No curso da história da Educação Infantil há diferentes perspectivas de organizar o trabalho pedagógico voltado para as crianças que reverberam em formas de compreender a etapa, a criança, o currículo e o conhecimento, pois como afirma Barbosa e Oliveira (2016, p. 15): “[...] o currículo é o elemento central na constituição da proposta político-pedagógica da escola que guia a formação das crianças”.

O currículo, por muito tempo, foi caracterizado como uma simples lista de conteúdos disciplinares a serem transmitidos para os estudantes e, portanto, visto como uma mera folha em branco no qual o professor era apenas um transmissor de conhecimentos historicamente produzidos pela humanidade, sem estabelecer relação com a realidade, os interesses, os conhecimentos e saberes das crianças. Assim, há uma intencionalidade nas escolhas dos conteúdos a serem ensinados, nas histórias a serem contadas, nas culturas a serem valorizadas.

Nesse sentido, Goodson (2007, p. 243) pontua: “[...] o currículo se tornou um mecanismo de reprodução das relações de poder existentes na sociedade”. De modo que, sob um discurso baseado na inclusão social fomenta práticas excludentes, sendo assim, vejamos alguns recortes dos modos de organização do currículo na Educação Infantil que reverberam práticas de exclusão, dentre eles: listagem de atividades, datas comemorativas, áreas de desenvolvimento, áreas de conhecimento e temas (OSTETTO, 2010).

O currículo orientado como uma **listagem de atividades** expressa uma compreensão praticamente inexistente do papel dessa etapa educativa, ao desconsiderar as especificidades do ser criança e do seu desenvolvimento. Esta etapa tem como finalidade a formação integral da criança, percebendo a indissociabilidade entre o cuidar e o educar como um princípio político e identitário da Educação Infantil em sua especificidade (DCRC, 2019).

Esse modo de organização era baseado em listagem pura e simples de atividades, a serviço do bater dos ponteiros do relógio que evocam uma compreensão que a criança é um sujeito passivo, sem conhecimentos, que deve manter-se concentrada em atividades que controlem seu corpo e sua mente.

Similar à listagem de atividades, o planejamento embasado em **datas comemorativas** é regido pelo calendário anual, permeado por datas de celebração, as quais são julgadas pelos adultos como importantes para a formação das crianças. Contudo, não se questiona que história essas datas contam? O que realmente ensinam? “A pseudo-história marcada pelo fascínio exclusivo da cronologia” (J. KI-ZERBO, 1982, p. 388), fazendo ecoar uma cosmovisão pautada em determinada ideologia, pois as datas escolhidas geralmente são aquelas que expressam a cultura hegemônica, portanto contam-se as histórias dos heróis homens brancos, da religião católica, além do incentivo ao consumismo exagerado, já que algumas datas são ligadas diretamente ao comércio, tais como: dias dos pais, mães, natal, dentre outras, ou seja, um planejamento que reverbera numa formação de subjetividades pautadas nas relações de dominação.

A perspectiva da abordagem curricular embasada em **aspectos do desenvolvimento** é influenciada pela corrente da psicologia do desenvolvimento, a qual valoriza a criança sob sua dimensão psicológica, afetiva, cognitiva e motora. No entanto, esse planejamento não concebe a criança como um sujeito que se constrói numa cultura e é construtor dela. Nesse sentido, essa perspectiva descon-

sidera o processo de aprendizagem da criança sobre os diversos conhecimentos construídos pela humanidade, tais como: tecnológicos, científicos, artísticos e culturais articulados com os saberes e conhecimentos que as crianças possuem. Essa perspectiva também percebe as crianças numa espécie de régua de padronização do desenvolvimento, como se todas tivessem que se desenvolver de maneira igual e num determinado tempo, ou seja, a criança real, com suas histórias, particularidades, contextos é desconsiderada. A premissa de uma criança ideal é valorizada e o olhar mais ampliado sobre a realidade é subvalorizado.

A organização curricular em **temas** tem o caráter de eixo condutor do trabalho. Essa perspectiva vislumbra uma preocupação em atender os interesses e necessidades das crianças, bem como estimula o educador a observar o que as crianças demonstram terem vontade de conhecer e aprender. No entanto, algumas formas de organização do trabalho com temas reverberam na simples organização de um conjunto de atividades realizadas com as crianças ao longo das semanas, tendo como eixo o tema escolhido pelo professor, bem como amarra o planejamento pedagógico a esses temas, inviabilizando assim, a concepção de um currículo emergente. Nessa perspectiva, Rinaldi (1999) pontua que:

Um planejamento como um método de trabalho no qual os professores apresentam objetivos educacionais gerais, mas não formulam os objetivos específicos [...] formulam hipóteses sobre o que poderia ocorrer, com base em seus conhecimentos das crianças e das experiências anteriores (RINALDI, 1999, p. 113).

Outra perspectiva de planejamento que merece destaque diz respeito ao organizado por **áreas disciplinares**, pois este é marcado pelo trabalho fragmentado do conhecimento, sendo norte-

ado pelas seguintes áreas, a saber: língua portuguesa, matemática, ciências sociais e ciências naturais. Essa perspectiva rompe com a concepção de educação para crianças vinculada à guarda e assistência. Sendo assim, as crianças vão à escola para aprender os conhecimentos sistematizados historicamente pela humanidade reverberando numa articulação com a etapa posterior, ou seja, o Ensino Fundamental.

Contudo, esses conhecimentos não são relacionados entre si, muito menos aos saberes e conhecimentos que as crianças possuem, tão pouco aos seus direitos, interesses e necessidades, já que o que orienta o trabalho pedagógico, são os conteúdos de cada área disciplinar. Desse modo, essa perspectiva corrobora com as ideias de Japiassu (1976, p. 60) “a progressiva exploração científica especializada numa certa área ou domínio homogêneo de estudo”.

Outro elemento importante que merece nossa atenção diz respeito ao currículo oculto (APPEL, 2007 *apud* BARBOSA; OLIVEIRA, 2016, p. 21). Estudiosos destacam que esse conceito se refere:

[...] o currículo não é apenas construído por aquilo que os professores conscientemente dizem e escrevem nos seus planos que vão ensinar, mas também é composto pelo modo que os mesmos professores se relacionam com seus alunos, pela maneira como disponibilizam os materiais, ordenam o espaço, atribuem valores, elegem os conhecimentos, elaboram estratégias, decidem normas, pelos silêncios, etc. [...].

Nessa perspectiva, as relações que são estabelecidas na instituição que expressam compreensões de mundo, valores, crenças, percepções dos docentes e crianças também são balizadores do currículo vivido na escola da infância.

Diante dos modos de organização curricular supracitados que expressam uma maneira de compreender a educação infantil, a criança, o conhecimento, o homem, a sociedade, a política torna-se urgente repensar o currículo das escolas de Educação Infantil, refletindo sobre a própria atuação do professor e suas compreensões sobre o que seja o currículo dessa etapa educativa, pois a visão estritamente prescritiva ainda é valorizada, em detrimento de uma percepção atrelada a valorização dos contextos, interesses, necessidades das crianças, como também, da própria autonomia e a criação dos docentes, abrindo espaço para um currículo de caráter narrativo, ou seja, um currículo atrelado a valorização das histórias de vida e identidades dos educandos (GOODSON, 2007).

Considerando esse breve histórico dos modos de organização curricular na primeira etapa da Educação Básica, passamos a refletir sobre o papel dos documentos oficiais de âmbito nacional e estadual do Ceará e suas influências no fomento da organização do trabalho pedagógico da Educação Infantil.

Os documentos oficiais de âmbito nacional e no estado do Ceará

O RCNEI (BRASIL, 1998), guia didático orientador, fomentou especialmente no fim da década de 90 e anos 2000 a elaboração de propostas curriculares das escolas e, conseqüentemente, os planejamentos pedagógicos elaborados pelos professores a conceber o conhecimento de modo fragmentado. Este referencial contribuiu para a ampliação do olhar sobre a Educação Infantil, destacando a indissociabilidade dos processos de educar e cuidar, a natureza das linguagens infantis, a formação da identidade e da autonomia da criança.

No entanto, a forma de compreender o conhecimento ainda era vinculado a uma perspectiva disciplinar, intitulada no docu-

mento de conhecimento de mundo, a saber: o movimento; a música, as artes visuais, a natureza e sociedade; a matemática e a linguagem oral e escrita.

Contudo, ressalta-se que as concepções expressas no material foram um passo importante para o rompimento com modos de organizar o currículo desvinculado de uma compreensão acerca da visão de criança como sujeito de direitos, inclusive, de ter acesso aos conhecimentos produzidos pela humanidade. Diante dessa assertiva Ramos, Leite e Filgueiras Filho (2010, p.24) pontuam: “sendo responsável pela aprendizagem, cabe à escola propiciar a todos os instrumentos necessários à aquisição do saber sistematizado, pois é a apropriação desse saber, da ciência, o que justifica sua existência” [...].

Considerando o Parecer N° 20/2009, a resolução n° 05 que fixa as DCNEI (Brasil, 2009) como marcos legais decisivos quanto ao olhar sob a criança que referenda a perspectiva de sujeito de direitos, assim as DCNEI (BRASIL, 2009) concebem a criança como:

Sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura.

Compreender a criança como protagonista da sua história rompe com a perspectiva do pensamento moderno que coloca as gerações adultos e crianças num viés hierárquico e padronizado, sendo a criança vista como um sujeito em falta ou como um vir a ser. Nesse sentido, Sousa Santos (2002 *apud* GIRÃO; BRANDÃO, 2021, p. 05) resume da seguinte forma: “[...] não é possível abordar as questões da contemporaneidade a partir de uma lógica que ain-

da se ancora nos elementos constitutivos da sociedade moderna [...]”.

Portanto, pensar nessa criança ao seu tempo requer de nós um olhar ampliado sobre a realidade contemporânea, os contextos os quais as crianças estão inseridas, buscando uma relação adulto – criança baseada numa escuta sensível e responsável, ou seja, as concepções e crenças vinculadas ao pensamento da modernidade não dão conta de responder às singularidades, especificidades das infâncias, pois as crianças não são homogeneizadas nem vistas por um prisma universalista.

Outro elemento importante referendando nas DCNEI (2009) diz respeito às culturas infantis, Assim, de acordo com (FLORESTAN FERNANDES, 2004 *apud* CANAVIEIRA; CALDEIRON; 2004, p. 156), o autor discute sobre a “base social da cultura infantil”, que possui características próprias nos seus modos de se relacionar, interagir, socializar, compartilhar, e, sobretudo, brincar. Assim, o documento, em especial, quando versa sobre os eixos estruturantes do trabalho pedagógico na EI, as interações e a brincadeira corroboram com a perspectiva das singularidades e as especificidades das culturas infantis.

Considerando o artigo 9º das DCNEI (BRASIL, 2009), que versa sobre doze experiências que devem ser trabalhadas atreladas aos eixos supracitados. Sem dúvida, o documento legal trouxe a essa etapa uma visão dialógica de planejamento, pautado numa intencionalidade pedagógica que valoriza as relações estabelecidas entre as crianças e os adultos, o ambiente, os materiais e as outras crianças. Além disso, segundo a Resolução nº 5, em seu Artigo 3º, o currículo é concebido como:

Um conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, ar-

tístico, ambiental, científico e tecnológico, de modo a promover o desenvolvimento integral de crianças de 0 a 5 anos de idade (BRASIL, 2009, p. 01).

Os aspectos discutidos acima nos ajudam a compreender o atual caminho da organização do trabalho pedagógico na Educação Infantil. As discussões trazidas pela BNCC (BRASIL, 2017) consideram que a organização do trabalho educativo deve garantir os direitos de aprendizagem articulados aos campos de experiências.

Nessa perspectiva, os campos de experiências têm por objetivo o rompimento com a perspectiva disciplinar presente no planejamento baseado em áreas e inaugura um modo “interdisciplinar” de educar bebês, crianças bem pequenas e crianças pequenas. Desse modo, o paradigma interdisciplinar é expresso na rotina pedagógica da Educação Infantil e como assevera, Pimenta (2013, p. 144) “a interdisciplinaridade transmite a cada um de nós uma nova leitura da realidade, provavelmente mais holística, ampla e integrada” [...].

A compreensão da criança em sua totalidade e complexidade que se desenvolve e aprende por meio das interações e a brincadeira é essencial para o trabalho docente, assim como a compreensão dos referidos processos de desenvolvimento e aprendizagem como interligados, são de extrema importância para que não se compreendam os campos como desarticulados e estanques.

Outro elemento importante diz respeito em perceber que os conhecimentos imbricados nos campos de experiências são interligados, estabelecendo articulações com as práticas sociais, ou seja, os campos entrelaçam saberes, conceitos, linguagens, identidades, esse arranjo curricular demarca as especificidades e a identidade dessa etapa educativa.

No que se refere à Educação Infantil, o DCRC (BRASIL, 2019) ressalta as culturas infantis e a diversidade, de crianças e infâncias, refletindo sobre como os direitos de desenvolvimento e aprendizagem são efetivados no cotidiano pedagógico. Um elemento importante mencionado no documento diz respeito ao papel mediador do professor que por meio da organização do trabalho pedagógico imprime intencionalidade educativa ao cotidiano pedagógico da escola da infância, pensando nos ambientes de aprendizagem como propulsores de desenvolvimento e aprendizagem.

Desse modo, organizar rotinas, materiais, espaços, interações são fundamentais para efetivar uma educação infantil que garanta os direitos das crianças. Alarcão (2011, p. 32) pontua: criar, estruturar e dinamizar situações de aprendizagem e estimular a aprendizagem e a autoconfiança nas capacidades individuais para aprender são competências que o professor de hoje tem de desenvolver”.

No resgate dos documentos oficiais de âmbito nacional e estadual e suas influências no fomento da organização do trabalho pedagógico da Educação Infantil faz-se necessário refletir sobre o caráter dialógico dos processos pedagógicos, isto é, o planejamento, a documentação e a avaliação.

Planejar, documentar e avaliar: processos dialógicos na organização do trabalho pedagógico

A organização do trabalho pedagógico na escola da infância requer um olhar atento às crianças e suas particularidades, considerando que ela está imersa num espaço educativo que deve garantir seus direitos e no qual estabelece variadas formas de interagir. Nesse sentido, faz-se necessário que o professor compreenda o caráter dialógico dos processos de planejamento, documentação pedagógica e avaliação para potencializar um trabalho propulsor de práticas qualificadas.

Desta feita, planejar não pode ser encarado como simplesmente escrever/digitar numa folha de papel um simples passo a passo do cotidiano de trabalho. Diante dessa assertiva Kramer e Barbosa (2016, p. 59) destacam:

Se o planejamento leva em conta apenas a perspectiva dos adultos, estabelecendo temas, conteúdos e rotinas a priori, ele corre o risco de se tornar impositivo, burocrático, desconsiderando as crianças e seus interesses. Com esse tipo de planejamento, a criança vive à espera de alguém para lhe dizer o que fazer e como fazer.

Diante dessa reflexão, é de fundamental importância conceber o caráter projetivo do planejamento, vislumbrando um cotidiano educativo com base na escuta e na valorização das crianças, das suas linguagens e experiências, como também aprimorar e valorizar as relações estabelecidas.

Nos documentos oficiais atuais supracitados deve-se planejar considerando os campos de experiências que solicita que o professor desenvolva um olhar para a criança como um ser integral e integrado, composta por diversas dimensões, localizada no tempo e no espaço, sujeito de direitos e produtora de cultura.

Desse modo, planejar é atitude do professor diante da complexidade de direitos, saberes, conhecimentos, interesses, desejos, indagações, observações, conquistas, descobertas, dificuldades expressas pelas crianças de até 5 (cinco) anos. Kramer e Barbosa (2016, p. 49) caracterizam:

Assumir as crianças como produtoras de cultura, como aquelas que inventam o mundo, com uma história e uma cultura a serem partilhadas, envolve planejar esse cotidiano levando em conta o pon-

to de vista das crianças, seu jeito de conhecer e interagir com o mundo à sua volta, seu modo de se expressar por meio das mais diferentes linguagens, movimentos, produções.

Nessa perspectiva, o planejamento não caminha sozinho na organização do trabalho da Educação Infantil, mas em diálogo intenso com outros processos pedagógicos, dentre eles: a documentação e a avaliação.

A potência do trabalho educativo nessa etapa perpassa pela compreensão que para realização de um trabalho pedagógico pautado na criança, como destaca o Parecer 20/2009: “A criança, centro do planejamento curricular, é sujeito histórico e de direitos que se desenvolve nas interações, relações e práticas cotidianas [...]”, é preciso que seja desenvolvido um cotidiano pedagógico subsidiado na observação, na escuta, no registro e na reflexão minuciosa do que as crianças demonstram interesse, necessidade, curiosidade e direito de conhecer, sistematizado em forma de documentação pedagógica.

Propõem a documentação como um ciclo de investigação, composto de diferentes etapas desde a formulação de perguntas, passando pela observação, registro e produção de dados, pela organização dos dados observados e registrados, até chegar na análise e interpretação dos registros produzidos, o que permitirá a reformulação de perguntas e a composição de projetos e planejamentos futuros. (GANDINI; EDWARDS, 2002 *apud* PINAZZA; FOCHI, 2018, p. 19).

Ainda refletindo sobre a documentação pedagógica acrescenta Kramer e Barbosa (2016, p. 57) a documentação consiste no:

“envolvimento da observação, registro e reflexão; dá visibilidade aos processos de aprendizagem das crianças; possibilita a leitura, a revisitação e a avaliação desses processos, tanto para o(s) professor (as) quanto para as crianças”.

Avaliar possui múltiplas dimensões, isto é, tanto a avaliação perpassa pelo acompanhamento do desenvolvimento e aprendizagem das crianças dentro das escolas de Educação Infantil; como a qualidade do serviço ofertado, bem como o desenvolvimento de um olhar avaliativo sobre as práticas educativas oferecidas às crianças.

Contudo, é de fundamental importância compreender o planejamento e a documentação como processos articulados à avaliação. Seguindo essa perspectiva, buscaremos refletir sobre o processo de acompanhamento das crianças dentro das escolas da infância relacionando com o movimento autoavaliativo que o professor deve realizar sobre sua prática. Nesse sentido, avaliar coloca o professor e a criança como protagonistas de modo que tanto um como outro se desenvolvam e aprendam.

No entanto, o âmbito de desenvolvimento e aprendizagem da criança perpassa pelo seu desenvolvimento integral e integrado e o âmbito de aprendizagem do professor atravessa seu desenvolvimento profissional, pois o professor toma uma postura autoavaliativa sobre o que oportuniza às crianças do ponto de vista de material, de interação com outras crianças, de relação adulto-criança, de ambientes, de situações e contextos de aprendizagem.

Além disso, o processo de avaliação da criança dentro das creches e pré-escolas deve ser realizado com base em constante observação, escuta, registro, reflexão sobre os registros, viabilizando experiências que atendam às crianças. Sendo assim, Souza e Moro (2016; p. 95) destacam:

Ao observar diariamente a criança, os professores conseguem conhecer seu desenvolvimento, historicizando suas conquistas e seus avanços em termos de aprendizagem, ampliação e conhecimentos e desenvolvimentos. É importante sempre registrar tudo que foi observado, pois o registro materializa as observações feitas e legitima a tomada de decisão acerca das mudanças necessárias ou da manutenção das práticas educativas que estão sendo realizadas.

Nessa perspectiva, o professor deve potencializar a organização do trabalho pedagógico guiado pelo diálogo entre o planejamento, a documentação e a avaliação, embasados na reflexão acerca da prática, das demandas das crianças, dos conhecimentos já construídos por elas, das suas necessidades afetivas, dos seus direitos e da necessidade de ampliar suas leituras acerca do mundo e de si mesmas.

Considerações finais

Considerando as inquietações dos professores sobre como organizar o trabalho pedagógico, assim como relacionar os processos de planejamento, documentação e avaliação numa visão dialógica, tendo como objetivo organizar o trabalho pedagógico torna-se pertinente pensar sobre os modos de organização curricular presentes na história da Educação Infantil que expressam formas de compreender a criança, a própria etapa educativa, o currículo e o conhecimento.

Nesse sentido, fez-se necessário realizar um resgate histórico dos documentos oficiais de âmbito nacional e estadual do Ceará que fundamentaram e embasam a (re) elaboração das propostas curriculares/pedagógicas organizadas pelas Redes de Ensino e pelas escolas.

Desse modo, os referidos documentos versam sobre a criança como sujeito de direitos, construtora de seu conhecimento, protagonista e como ser que possui uma cultura específica. Nessa perspectiva, um currículo meramente prescritivo não consegue expressar a multiplicidades de sentidos, experiências, linguagens, histórias expressas pelas crianças de zero a cinco anos e onze meses, faixa etária das crianças atendidas na Educação Infantil.

Destaca-se, ainda, a natureza dialógica dos processos pedagógicos que potencializam a organização do trabalho pedagógico de modo que um processo retroalimenta outro sendo sempre embasados por observação, registro e reflexão sobre as crianças e dos contextos de aprendizagem que são possibilitados a elas.

Com base no que relatamos até aqui, consideramos que o atual caminho do currículo da Educação Infantil destaca a garantia dos direitos das crianças no cotidiano pedagógico da escola da infância, bem como ressalta as especificidades e corrobora com a afirmação da identidade dessa etapa educativa.

Referências

ALARCÃO, I. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

BARBOSA, M. C. S.; OLIVEIRA, Z. R. Currículo e educação infantil. **Caderno 6-Currículo e linguagem na educação infantil**. Brasília: MEC (Coleção leitura e escrita na Educação Infantil), 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular: educação infantil e ensino fundamental**. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação**. Brasília: Ministério da Educação, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parecer CNE/CEB nº 20/2009**, de 11 de novembro de 2009. Diretrizes curriculares nacionais para a educação

infantil. Brasília: Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica–CEB, nov. 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução nº 5**, de 17 de dezembro de 2009.

CANAVIEIRA, F. O.; CALDEIRON, A. C. Relações entre as crianças pequenas e a produção das culturas infantis: vistas, ouvidas e citadas. In: **Culturas infantis em creches e pré-escolas: estágio e pesquisa**. Campinas: Ed. autores associados, 2011.

CEARÁ. **Documento Curricular Referencial do Ceará**: Educação Infantil e Ensino Fundamental. Fortaleza: SEDUC, 2019.

FERREIRO, E. **Com todas as letras**. Trad. Maria Zilda da Cunha Lopes; retradução e cotejo de textos Sandra Trabucco Valenzuela. São Paulo: Cortez, 2008.

GIRÃO, F. M. P.; BRANDÃO, A. C. P. A criança como sujeito de direitos no pensamento de Boaventura de Sousa Santos: diálogos com a sociologia da infância e implicações para a pesquisa em educação. **Eccos-Rev. Científica**. São Paulo. n 56. p. 1-17, 2021.

GOODSON, I. Currículo, narrativa e o futuro social. Trad. Eurize Caldas Pessanha e Marta Banducci Rahe. **Revista Brasileira de Educação**, v. 12, n. 35. 2007.

JAPIASSU, H. **Interdisciplinaridade e Patologia do Saber**. Rio de Janeiro: Imago editora LTDA, 1976.

KI-ZERBO, J. **Os métodos interdisciplinares utilizados nesta obra**. História Geral da África: I. Metodologia e Pré-História da África. São Paulo: Ática, 1982.

KRAMER, S.; BARBOSA, S. N. F. Observação, documentação, planejamento e organização do trabalho coletivo na educação infantil. **Caderno 6–Currículo e linguagem na educação infantil**. Brasília: MEC, 2016. (Coleção leitura e escrita na Educação Infantil).

KRAMER, S. **Com a pré-escola nas mãos**. São Paulo: Ática, 2003.

MORO, C.; SOUZA, G.. Avaliação e educação infantil. **Caderno 6–Currículo e linguagem na educação infantil**. Brasília: MEC, 2016. (Coleção leitura e escrita na Educação Infantil).

OSTETTO, L. E. **Encontros e encantamentos na Educação Infantil**. 6. ed. Campinas: Papyrus, 2007.

PIMENTA, C. **Interdisciplinaridade nas Ciências Sociais (manual)**. Porto: Húmus, 2013.

PINAZZA, M. A.; FOCHI, P. S. Documentação Pedagógica: observar, registrar e (re)criar significados. **Revista Linhas**, Florianópolis, v. 19, n. 40, p. 184-199, mai./ago. 2018.

RAMOS, J. F. P.; ADRIANA, A. L.; FILGUEIRAS FILHO, L. de A. Função social da escola: qual o lugar do pedagógico, do político e do trabalho? In: RAMOS, J. F. P.; CAMARÃO, V. do C.; TEIXEIRA, C. M. G. (org). **Novos rumos para velhas questões?** participação, cidadania e gestão na escola municipal. Fortaleza: Edições SME, 2010. p. 21-35.

RINALDI, C. O currículo emergente e o construtivismo social. In: EDWARDS, C.; GANDINI, L.; FORMAN, G. (org.). **As Cem Linguagens da Criança:** a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância. Porto Alegre: Artmed, 1999. p. 113-122.

<https://doi.org/10.29327/5140465.1-12>

INTERDISCIPLINARIDADE E FORMAÇÃO HUMANA-INTEGRAL: PROJETOS NA ESCOLA FRANCISCA PINTO DOS SANTOS (OCARA-CE)

Antonio Leonardo Freitas Siqueira¹
Carlos Henrique Lopes Pinheiro²

Considerações Iniciais

Um dos princípios preconizados pela Educação do Campo é a promoção da Formação Humana e Integral dos povos que vivem no território camponês, a fim de contribuir com o desenvolvimento e o reconhecimento da cidadania desses sujeitos. Por conseguinte, a crítica e a negação ao conhecimento fragmentado e desconectado do real estão nas bases dessa proposta.

Por isso, o processo formativo não prescinde da abordagem convergente e dialógica entre as diferentes disciplinas, com vistas à superação do saber fragmentado, e o estabelecimento da formação integral dos sujeitos educados. Não muito distante do que propõe

1 Mestrando do programa de pós-graduação Indisciplinar em Humanidade (POSIH/UNILAB). E-mail: leonardo.freitas@aluno.unilab.edu.br

2 Docente do quadro permanente do Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Humanidades (POSIH/MIH) da Unilab. E-mail: carlos.henrique@unilab.edu.br

o documento normativo, que orienta a construção dos currículos dos estabelecimentos de ensino da Educação Básica no Brasil, conhecido como: Base Comum Curricular- (BNCC)³. Esta, indica o desenvolvimento de aprendizagens essenciais ao educando, definidas como conhecimentos, habilidades, atitudes e valores, que juntas viabilizaram a formação do sujeito educado em sua integralidade.

Nesse contexto, o presente trabalho objetiva discutir: Interdisciplinaridade e Formação humana a partir da Educação do Campo, com foco no projeto educativo da Escola Francisca Pinto dos Santos (Ocara-CE).

No desenvolvimento desse debate dialogaremos com os seguintes autores: Borges; Begnami; Neto; Cavalcante; Machado e Araújo (2012)–no que tange a Formação Humana-Integral e Educação do Campo. Boaventura (2009) em relação aos conhecimentos dos povos tradicionais. Em Oliveira (2018); Ribeiro (2014) e Sousa (2020)–encontramos elementos para discutir a Educação Rural e do Campo. No tocante a Japiassu (1975); Kizerbo (2010); Gallefi (2009) e Frigotto (2008)–destacamos e dialogamos com a ideia de Interdisciplinaridade e a necessidade desse conhecimento. Não obstante, as contribuições de Martins (2018) sobre as áreas de reforma agrária popular e criatividade social, e de Mignolo (2007), no que se refere à proposta de desenvolvimento da Modernidade também substanciam nossa discussão sobre os referidos tópicos.

Por fim, trataremos de dois projetos escolares de cunho interdisciplinar, a saber: a) Mini-descastanhadeira e b) Irrigação Inteligente, produzidos por discentes da Escola Estadual de Ensino Médio do Campo Francisca Pinto dos Santos (Ocara-CE).

3 Resolução CNE/CP N° 2, de 22 de Dezembro de 2017 (Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular). Acesso em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>

A educação do campo e sua proposta educativa

A Educação do campo surge a partir da organização, resistência e luta dos movimentos sociais ligados à luta pela terra, e dos agricultores (as) das populações do campo por um projeto educacional que viesse a contribuir com a garantia da cidadania dos povos que viviam no campo brasileiro, tendo em vista que, estes sujeitos tinham suas cidadanias violadas pela ausência de serviços básicos como saúde e educação.

Nesse contexto, é importante fazer um breve resgate de marcos e conquistas históricas no campo educacional que abrem espaço para a discussão sobre Educação do Campo, conforme discorre (OLIVEIRA, 2018). Uma delas se refere à promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) de 1996⁴, a qual impulsionou o debate sobre a necessidade de contextualização da educação à realidade da vida no campo. Outra, é a conquista relacionada ao acontecimento do I Encontro Nacional dos Educadores da Reforma Agrária (ENERA) em julho de 1997 que ocorreu na Universidade de Brasília (UNB) em parceria com organizações, como o Fundo das Nações Unidas para as crianças (UNICEF). Desse Encontro, saiu o “Manifesto das Educadoras e Educadores da Reforma Agrária ao povo brasileiro”, no qual se exigia a elaboração de um novo projeto educacional para a sociedade, principalmente para o campo.

No final do I ENERA, também ficou determinada a criação de uma coordenação para a elaboração de projeto de educação para os assentamentos em parceria com as instituições de nível superior. A realização da I Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo em julho de 1998, na cidade de Luziânia/GO, propôs batizar o projeto educacional voltado à população camponesa, como Educação do e no Campo.

4 Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996. Acesso em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1996/lei-9394-20-dezembro-1996-362578-publicacaooriginal-1-pl.html>

É nesse contexto que surge o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), construído entre janeiro e fevereiro de 1998 (OLIVEIRA, 2018). Uma importante política pública, voltada à formação de jovens, adultos e educadores em áreas de assentamentos rurais. Estes são alguns dos pontos importantes de mencionar no percurso de constituição e consolidação da Educação do Campo como uma modalidade educacional prevista na Lei De Diretrizes e Bases da Educação Nacional- (LDB).

Desde o seu surgimento, a proposta da Educação do campo assume o compromisso com a formação integral dos camponeses. O processo formativo preconizado a partir da pedagogia da alternância, por exemplo, entende que: os sujeitos não se educam somente na escola, mas no Movimento, na comunidade e etc.. É uma alternância de integração conforme propõe:

A alternância integrativa pressupõe uma abordagem multidimensional e complexa. Nessa perspectiva, a alternância é definida como uma pedagogia das relações, ou seja, relações entre instituições, sujeitos, diálogo entre os diferentes saberes e utilização de metodologias participativas nos processos de formação, numa perspectiva dialética ou dialógica (BORGES *et al.*, 2012, p. 39).

Esta proposta de formação humana encontra-se com aquilo que propõe Japiassu:

Trata-se de um tipo de interdisciplinaridade que não se efetua por simples adição nem tampouco por mistura. O que é uma combinação das disciplinas, correspondendo ao estudo de novos campos de problemas, cuja a solução exige a convergência de várias disciplinas, tendo em vista levar a efeito uma ação informada e eficaz (JAPIASSU, 1975, p. 81).

Para tanto, a referida modalidade educacional, compreende os processos de ensino e aprendizagem sob a perspectiva construtivista e crítica do processo educacional. O primeiro passo é entender a complexidade do sistema capitalista, ao qual estamos imersos, e seus reflexos na organização da vida política, econômica e social.

Nesse cenário, é oportuno problematizar ainda a “proposta positivista” de neutralidade da ciência, e a produção de conhecimentos fragmentados que impossibilitam a compreensão problematizadora da realidade social em sua totalidade. Frigotto corrobora com essa ideia:

Evidencia-se aqui, também, de forma mais clara porque a pretensão positivista da neutralidade do conhecimento social, sob as condições de uma sociedade fraturada, cindida é historicamente inviável. Esta visão de neutralidade, ao contrário expressa apenas a representação do tipo de consciência e de conhecimento funcional reprodução das relações sociais dominantes. (2008, p. 51).

De outro modo, a Educação do Campo, como uma proposta educativa voltada às áreas de Reforma Agrária Popular, nasce sobre a perspectiva de construção de um projeto de educação crítico e alternativo ao paradigma educacional urbano-insdustrial do modo de produção capitalista-(RIBEIRO, 2014), que privilegiava a cidade como *lócus* de referência da vida moderna.

Entre os seus princípios, essa proposta educativa visa à formação cidadã dos sujeitos que vivem no campo, atravessada por uma visão holista⁵ do real, que só é possível com um movimento de convergência, dialógico e colaborativo entre “*as diferentes*” áreas do saber. Mais do que formar um especialista preparado para o mercado

5 Perspectiva que busca compreender os fenômenos na sua totalidade e globalidade.

de trabalho, pretende-se formar o Homem em sua integralidade, em todas as suas dimensões. Como nos apresenta:

A formação integral tem em conta que cada pessoa é distinta e completa, em si mesma, mas ao mesmo tempo coletiva, porque vive numa comunidade e não se subsiste enquanto indivíduo isolado. Por isso, a formação integral compreende a formação da pessoa como um todo, levando em consideração todas as dimensões da pessoa: pessoal e coletiva, afetivo-emocional-intuitivo e intelectual-racional, profissional e lúdica, física e psicológica, espiritual e material-econômica, ética e ecológica política e cultural... (BORGES *et al.*, 2012, p. 41).

Entende-se, portanto, que o conhecimento cindido e fragmentado, enfraquece a luta por igualdade e cidadania no campo. Assim, é preciso dispor de um saber que não perca de vista o todo, com vistas à complexidade do real, que colabore para a compreensão dos processos de exclusão, opressão e desigualdade social em sua totalidade. Isto só é possível quando as disciplinas curriculares são articuladas num movimento dialógico, ou seja, em regime de colaboração, a fim de possibilitar o entendimento integral do cenário de produção de conhecimentos.

Ademais, é preciso esclarecer que a proposta da Educação do Campo não trata simplesmente de pensar e impor algo “para o campesinato”, como faz os conhecidos-“pacotes educacionais”-propostos de cima para baixo. Mas sim, de uma proposta que nasce do próprio campo no sentido de valorizar o contexto e a realidade vivida dos sujeitos educados em território camponês. Para tanto, o caráter monopolista da ciência moderna que prima pelo silenciamento e/ou negação de outras formas de saberes e conhecimentos é aqui problematizado.

Como propõe Boaventura (2009, p. 25), “Refiro-me aos conhecimentos populares, leigos, plebeus, camponeses, indígenas do outro lado da linha. Eles desaparecem como conhecimentos relevantes ou comensuráveis por se encontrarem para além do universo do verdadeiro e do falso”. Em razão de intencionar a percepção de quem historicamente teve suas formas de conhecimentos, culturas e tradições subjugados, neste caso, os camponeses.

Portanto, não se trata simplesmente de tornar os camponeses objetos de um projeto educacional pensado a partir de outro lugar que não seja o próprio campo. Dado que, eles são sujeitos e protagonistas na construção de sua proposta educativa, que nasce da experiência da terra, ou seja, do próprio território campesino.

Outra discussão que merece destaque é a problematização da proposta de desenvolvimento que deveria ser levado ao campo e, que, historicamente, esteve relacionada à industrialização, ao modo de vida urbana e de produção capitalista. Corroborar:

Ficou aparente, lá pelo fim dos anos sessenta e início dos setenta – com a crise do Estado do Bem-estar (*Welfare State*) –, que “desenvolvimento” era um outro termo na retórica da modernidade para esconder a reorganização da lógica da colonialidade: as novas formas de controle e exploração do setor do mundo rotulado como Terceiro Mundo e países subdesenvolvidos. (MIGNOLO, 2007, p. 293).

A intenção de fazer convergir dialogicamente as diversas áreas do conhecimento nas escolas do campo promovendo assim a interdisciplinaridade, origina-se da compreensão do caráter dialético da realidade social vivida pelos sujeitos em nossos dias, indo ao encontro daquilo que sustenta:

A necessidade da interdisciplinaridade na produção do conhecimento funda-se no caráter dialético da realidade social que é, ao mesmo tempo, una e diversa e na natureza intersubjetiva de sua apreensão, caráter uno e diverso da realidade social nos impõe distinguir os limites reais dos sujeitos que investigam dos limites do objeto investigado. Delimitar um objeto para a investigação não é fragmentá-lo, ou limitá-lo arbitrariamente (FRIGOTTO, 2008, p. 43).

Assim sendo, entender os processos ensejados pela dinâmica social exige uma imersão de investigação profunda e cuidadosa, evitando as explicações rasas e reducionistas dos processos e/ou fenômenos sociais. Nessa perspectiva, o surgimento do conhecimento problematizador, que não despreza complexidade do real, no qual estamos inseridos, é potencialmente possível a partir da abordagem que tenha em vista a dimensão integral e convergente “*entre*” as diferentes disciplinas.

Não se trata, no entanto, de amontoar a diversidade de conteúdos das disciplinas, mas sim de oferecer através da própria organização disciplinar da escola “*uma outra*” forma de conhecimento que não é só justaposição disciplinar, mas um saber “*entre*”-disciplinas. Como discorre; “A uma interdisciplinaridade por justaposição, deve-se preferir uma interdisciplinaridade por enxerto de abordagens e disciplinas. A estratégia geral da pesquisa, bem como as etapas táticas, devem ser estabelecidas em conjunto” (KI-ZERBO, 2010, p. 396).

O contexto de uma escola gestada por um Movimento Social que preza pela igualdade e por direitos sociais no campo, de forma nenhuma, pode negar a liberdade e a autonomia de produzir o conhecimento que leve aos alunos e alunas compreender o caráter sistêmico das relações sociais, de opressão, e dominação, que historicamente violaram suas cidadanias no Brasil.

A viabilidade de um conhecimento dialógico, integrado e convergente, entre os mais variados campos do saber, que busque compreender de forma mais articulada, os processos sociais contemporâneos, não só deve despertar a crítica, mas promover alternativas de intervenções coletivas e locais a fim de mobilizar a transformação social.

Por isso mesmo, o pensamento sobre interdisciplinaridade a partir da Educação do Campo, fundamenta-se no entendimento que esse projeto educacional assume na construção de novas relações sociais, ou seja, de uma sociedade mais democrática, participativa, de homens e mulheres verdadeiramente engajados na construção do futuro.

A Educação do campo, desde sua origem, surge como uma crítica e negação à sociedade de classes, geradora de subordinções sociais, e move-se pela construção de novas relações sócio-humanas. Assim, é oportuno pensar nos assentamentos rurais, que desde a fase da luta dos camponeses pela conquista de terras improdutivas dos ditos “senhores” tem como pressuposto a resistência criativa contra a exploração e a dominação de uma sociedade cindida em classes sociais, fazendo emergir uma nova forma de organização da vida social, com novas formas de produção e etc. Como sustenta Martins:

(...) Curiosamente, no entanto, é o que ocorre nos assentamentos da reforma agrária do governo em há a presença política do Movimento na direção e na organização. Ali, o fato mais importante é a modernização tecnológica e econômica acompanhada de uma notável criatividade social, uma verdadeira reinvenção da sociedade. Uma clara reação aos efeitos perversos do desenvolvimento excludente e da própria modernidade. (2018, p.38).

Nesse contexto, é importante ressaltar que o conhecimento disciplinar, produzido pelas ciências em seus objetos próprios de pesquisa e análise, teve e tem sua importância no desenvolvimento das sociedades. Não obstante, a emergência de uma educação que tenha um olhar voltado à interdisciplinaridade parece ser uma urgência na sociedade de massas. Fortalece esta compreensão, o que nos apresenta muito bem Gallefi:

(...) Porque o que está em jogo são os conhecimentos que se podem alcançar e construir para o benefício e realização dos indivíduos, das sociedades e da espécie em sua unidade diversa. Ela deve compreender em uma unidade nova o passado, o presente e o futuro dos indivíduos, das sociedades e das espécies (incluindo-se a humana), como campo de cultivo do presente vivo e ofertado ao tempo futuro em sua salutar destinação. (2009, p. 27).

De modo geral, as dificuldades estão postas, as sociedades contemporâneas são complexas. Esta condição é o ponto de partida da necessidade do conhecimento integral, dialógico e convergente, com vistas à compreensão globalizante dos fenômenos sociais, em todas suas dimensões, não limitadas às questões locais, muito menos às explicações pontuais e desconexas da realidade vivida. É neste ponto que o conhecimento interdisciplinar apresenta seu contributo, como um saber significativo, uma ferramenta de leitura e compreensão do mundo.

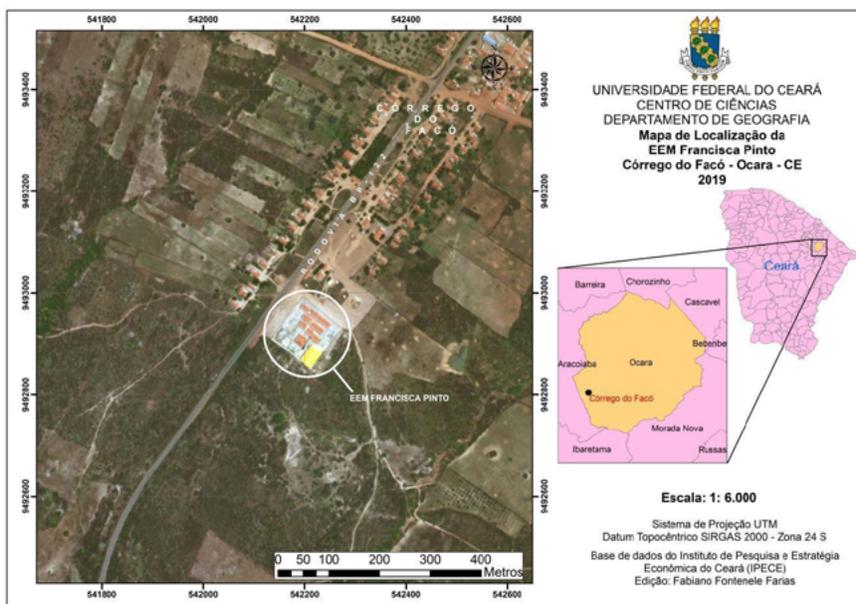
Caminhos interdisciplinares trilhados em projetos na escola Francisca Pinto dos Santos–(Ocara-CE)

A Escola Francisca Pinto dos Santos, seu contexto e proposta

A Escola Francisca Pinto dos Santos está localizada no Assentamento Antônio Conselheiro, no município de Ocara-

CE- (Mapa 01). Segundo dados do Instituto de Pesquisa e Estratégia Econômica do Ceará (IPECE, 2012), o município de Ocara faz parte da macrorregião de planejamento de Baturité e da microrregião de Chorozinho. Sua nomenclatura é originária do tupi, *Ocara* quer dizer *terreiro ou terraço da aldeia*. (IPECE, 2012, p. 5 e 6).

Mapa 1: Escola Francisca Pinto dos Santos, Assentamento Antônio Conselheiro (Ocara-CE)



Fonte: Farias (2019).

A luta pela consolidação de uma educação que viesse atender à população que integra o Assentamento Antônio Conselheiro (Ocara-CE), não foi fácil. Destaca Sousa (2020), que em um dos embates travados, as dificuldades estiveram relacionadas à discordância de autoridades da Secretaria de Educação local de decisões firmadas nas assembleias do Assentamento. A escolha da gestão escolar feita pelos camponeses não foi prontamente respeitada, o que exigiu a articulação e mobilização dos assentados, e assim

ocorreu a primeira ocupação da escola e o fechamento da estrada a fim de assegurar o direito à educação e à autonomia escolar. Outra dificuldade esteve relacionada à demora da inauguração da escola por parte da CREDE⁶, mesmo já estando pronta para o início dos trabalhos.

É nesse contexto de embate, luta e resistência que a escola iniciou seus trabalhos com Ensino Médio regular em agosto de 2017. E segundo seu Projeto Político Pedagógico- (PPP)- o intuito das comunidades de assentados é fazer desse espaço um lugar de formação humana, ofertando o curso de técnico em agropecuária e, nessa linha, priorizar a agroecologia e a convivência com o semiárido. Nesse contexto, a instituição é pensada a partir da relação com seu entorno, ou seja, da realidade dos sujeitos que a compõe, configurando-se como referência de motivação à vida camponesa, valorizando, pois, a cultura, o trabalho e a dinâmica das comunidades em suas lutas por direitos sociais, bem como pelo desenvolvimento socioterritorial do campo.

Educação em Projetos na Escola Francisca Pinto dos Santos (Ocara-CE)

Discutiremos agora, alguns projetos de cunho interdisciplinar presentes na Escola Francisca Pinto dos Santos localizada no município de Ocara-CE. Nesta parte, não se pretende discutir simplesmente a reunião de diversos conteúdos disciplinares em projetos escolares mas o estabelecimento de um “ponto de convergência e diálogo entre diferentes disciplinas e suas metodologias”, que juntas são postas em ação operando colaborativamente, com foco na contribuição e transformação da realidade socioespacial dos sujeitos educados.

6 Coordenadoria Regional de Desenvolvimento da Educação (CREDE).

O primeiro projeto que apresentamos é o projeto da mini-descastanhadeira⁷. Desenvolvida por um estudante do Ensino Médio junto ao docente de Física escolar, a produção integra conhecimentos adquiridos da Física, da Geografia e da economia local, a partir de um componente curricular da base diversificada a OTTP- (Organização do Trabalho e Técnicas de Produção).

Figura 01: Mini-Descastanhadeira- Escola Francisca Pinto (Ocara-CE)



Fonte: Siqueira (2019).

Se levarmos em conta a presença dos cajueiros, que são comuns nas áreas de transição geográfica entre as depressões sertanejas e os tabuleiros pré-litorâneos no Ceará, entenderemos a relação desse projeto com a realidade vivida do educando, que por sua vez, integra-se a aspectos da economia local, que tem entre

7 Vídeo da mini-descastanhadeira na Escola Francisca Pinto dos Santos (Ocara-CE). Acesso em: <https://www.youtube.com/watch?v=TnKBJkHWJ6s>

suas atividades econômicas de base; a exploração do caju e da castanha.

Outro projeto é o de um estudante de 16 anos, da segunda série do Ensino Médio, da Escola do Campo Francisca Pinto dos Santos em Ocara-CE (2019), em parceria com seu educador, desenvolveram um projeto de Irrigação Inteligente⁸ (Figura 2)- com o objetivo de evitar o desperdício de água, sua ideia tinha como princípio fundamental contribuir com o desenvolvimento socioterritorial “para a população camponesa” de Ocara-CE que, historicamente e ambientalmente, sofre com a escassez de recursos hídricos. Isto só foi possível porque a proposta educacional da escola está comprometida com o desenvolvimento socioterritorial do campo.

Figura 2: Apresentação do Projeto: Irrigação Inteligente, São Paulo (2019)



Fonte: Ferreira (2019).

Como se nota, o desenvolvimento do campo que a Educação do Campo pretende contribuir é pensado a partir do próprio terri-

⁸ Projeto premiado e reconhecido. Acesso em: <https://www.ceara.gov.br/2019/09/23/escola-estadual-de-ocara-tem-projeto-premiado-em-feira-nacional-de-ciencia-e-tecnologia/>

tório campesino, que tem suas dinâmicas e demandas próprias que, por sua vez, se diferencia da realidade citadina.

Para a concretização desse projeto acima, foi necessário um conhecimento integrado e dialógico, de cunho “inter”-disciplinar, promovido pelo componente curricular Organização do Trabalho e da Técnica da Produção (OTTP), que fez convergir conhecimentos de Geografia, Sociologia, Física, e até noções de matemática, ao desenvolver um sistema que permite entender a quantidade de água necessária a cada tipo de solo.

Por isso mesmo, pontuamos a relação entre: Educação do Campo e Interdisciplinaridade como um diálogo possível. Porquanto, a referida modalidade educacional busca garantir a formação humana e integral, pautada por abordagens dialógicas e integradoras na produção do conhecimento. Por isso, a sua organização e proposta curricular fazem emergir um saber de convergência entre as diversas áreas do conhecimento. É justamente aqui, que visualizamos uma possibilidade de o educando apropriar-se de um saber de integração, efetivo e significativo para sua vida.

Por fim, é importante pontuar que não se trata de um projeto pedagógico que nega o conhecimento disciplinar, historicamente produzido pelas sociedades, mas, sim de uma proposta que apresenta uma alternativa ao saber fragmentado e desconectado da realidade. Tudo isso, em vista da *práxis*, do concreto e da vida, pois a escola junto ao Movimento Social entende que o saber formal, produzido na instituição escolar, só é significativo se despertar nos estudantes o compromisso com seus territórios.

Considerações Finais

Por fim, a Educação do Campo é um terreno frutífero para se pensar interdisciplinaridade e realizar um projeto educativo interdisciplinar. Aliás, como discorrido, seu surgimento está relacio-

nado à luta e a resistência dos camponeses por um projeto educacional que estivesse comprometido com a superação das opressões e dominações do processo de subordinação camponesa que violava as cidadanias do campesinato brasileiro.

Por conseguinte, a Educação do Campo por objetivar a formação integral dos sujeitos educados, possibilita a estes ir além do conhecimento fragmentado e desconectado da realidade vivida, obstáculo à construção do saber que lhes permita superar as compreensões rasas e reducionistas dos problemas sociais, econômicos e políticos nos quais estão imersos.

Os camponeses organizados, na relação com os movimentos sociais do campo, compreendem que “o saber é poder”, neste caso, principalmente quando se objetiva a compreensão integral e problematizadora do modo de produção e das relações sociais que os sujeitos educados se encontram envolvidos. Por isso, a interdisciplinaridade na Educação do Campo é uma necessidade, que se caracteriza em apropriação do conhecimento disciplinar historicamente produzido, a fim de promover o saber dialógico e dialético com foco na formação cidadã, integral e humanística dos camponeses.

Referências

BORGES, Sousa Ideuzuith; BEGNAMI, João Batista; NETO, José Joaquim machado; CAVALCANTE, Maria Rosinira Bezerra; MACHADO, Manoel Bezerra; CAVALCANTE, Taciana Araújo. A pedagogia da Alternância praticada pelos CEFFAs. In: ROCHA, M.I.A; MARTINS, M.F; ALVES, A.A. Territórios Educativos: Na Educação do Campo: Escola, Comunidade e Movimentos Sociais. Gutenberg, Belo Horizonte, 2012. P.37-56.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: Distrito Federal, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/> . Acesso em: 17 jul. 2022.

CALDART, Roseli Saete. A Escola do Campo em Movimento. In: ARROYO, M. G. CARLDART, R. S.; MOLINA, M. C. **Por uma Educação do Campo**. Petrópolis-RJ: Vozes, 2004. p. 89-131.

FRIGOTTO, Gaudêncio. A Interdisciplinaridade como necessidade e como problema nas Ciências Sociais. **Ideação**, Foz do Iguaçu/PR, v. 10, n. 1, p. 41-62, 2008.

INSTITUTO DE PESQUISA E ESTRATÉGIA ECONÔMICA DO CEARÁ. **Perfil Básico Municipal**, Ocara. 2012. Disponível em: <<https://www.ipece.ce.gov.br/wp-content/uploads/sites/45/2013/01/Ocara.pdf>>. Acesso em: 26 jul. 2022.

JAPIASSU, Hilton. **Interdisciplinaridade e Patologia do Saber**. Rio de Janeiro: Editora IMAGO, 1976. p.39-71.

KI-ZERBO, Joseph. *et al.* Metodologia e pré-história da África. Os métodos interdisciplinares utilizados nesta obra. In: **História geral da África**. Brasília: UNESCO, 2010. p. 387-399.

DANTE, G. O rigor nas pesquisas qualitativas: uma abordagem fenomenológica em chave transdisciplinar. In: MACEDO, R. S.; DANTE, G.; ÁLAMO, P. **Um rigor outro**. Salvador: EDUFBA,2009 . p. 13-64.

MARTINS, J. S. **A sociabilidade do homem simples**. São Paulo: Editora Contexto, 2018.

MIGNOLO, Walter D. Desobediência epistêmica: a opção descolonial e o significado de identidade em política. Trad. Ângela Lopes Norte. **Cadernos de Letras da UFF - Dossiê: Literatura, língua e identidade**, n. 34, p. 287-324, 2008.

RIBEIRO, Marlene. Educação Rural da expropriação dos saberes práticos do camponês a expropriação da Terra. **Revista Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v. 22, n. 2, p. 323-346, 2014.

SANTOS, Boaventura de Souza; MENESES, Maria Paula. (Orgs.). **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Editora Cortez. 2010. p. 20-32.

SIQUEIRA, Antônio Leonardo Freitas. **O protagonismo da juventude na escola do campo Francisca Pinto dos Santos (Ocara-CE)**. 59f. Trabalho de conclusão de curso de Graduação (Licenciatura em Geografia) –

Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2020. Disponível em: <<http://www.repositorio.ufc.br/handle/riufc/59171>> Acesso: 17 jul. 2022.

SOUSA, Emílio Lopes de. **Educação do campo em território camponês**: O estudo de caso da Escola de Ensino Médio Francisca Pinto do Santos, no Assentamento Antônio Conselheiro, Ocara-CE. 2020. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Departamento de Geografia, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2020.

Parte 3

matrizes territoriais

<https://doi.org/10.29327/5140465.1-13>

AS MULHERES DO CÓRREGO DOS IÚS E O “DRAMA”: UMA CULTURA DE RESISTÊNCIA DO SER QUILOMBOLA

*Wolgans Amadeus Pongitori Soares*¹

*Edson Holanda Lima Barboza*²

Considerações iniciais

O texto traz à tona memórias das mulheres quilombolas do Córrego dos Iús que carregam tradições ancestrais da Comunidade. Para a reconstituição de tais memórias, utilizou-se a microetnografia como lógica de investigação, uma vez que ela permite a análise de uma situação local e do engajamento interacional dos indivíduos, formulando a experiência social investigada (OLIVEIRA, 1998).

1 Mestrando do MIH-UNILAB/CE. Professor efetivo da rede pública estadual do Ceará. E-mail: amadeuspongitori@aluno.unilab.edu.br

2 Doutor em História Social pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo-PUC/SP. Professor Adjunto na Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira-UNILAB/CE e Docente Permanente do Mestrado Interdisciplinar em Humanidades (MIH). E-mail: edsonholanda@unilab.edu.br

A pesquisa ocorreu na Comunidade Quilombola do Córrego dos Iús³, localizada no distrito de Aranaú, entre Acaraú e Cruz, municípios do Ceará. As personagens que constituem o arcabouço desta pesquisa são as mulheres do Quilombo, mais especificamente, duas mulheres dramistas; as quais guardam as memórias, a cultura, os símbolos e, conseqüentemente, a principal forma de resistência e sobrevivência do Ser Iú.

O estudo exposto tem como objetivo principal catalogar as memórias e saberes das mulheres dramistas, buscando a edificação e preservação da existência desse povo, suas práticas e costumes. Ademais, busca-se compreender as vidas das mulheres, suas histórias e lutas, como instrumentos de sustentação da identidade local. Sendo assim, tem-se a questão de pesquisa: Como a tradição do drama⁴, praticada por duas mulheres anciãs tem se mantido como ferramenta de resistência da Comunidade Quilombola do Córrego dos Iús?

Além de documentos escritos⁵, a pesquisa utilizou-se da gravação de momentos considerados determinantes na formação e consolidação da cultura local, priorizando o Drama, devido ser a manifestação cultural mais relevante à Comunidade, e prin-

- 3 A Comunidade Remanescente de Quilombo do Córrego dos Iús encontra-se com processo aberto no INCRA (Nº 54130.000483/2014-08), tendo sido reconhecida pela Fundação Cultural Palmares com certidão emitida na Portaria Nº 139, de 9 de dezembro de 2014, porém, ainda com situação fundiária não titulada. A Comunidade é composta, atualmente, por 60 famílias, estas vivendo da agricultura e pesca, embora alguns membros atuem no turismo, comércio e construção civil, como meio de complementação de renda.
- 4 O Drama é uma teatralização feita por 5 mulheres, que explanam por meio desta o surgimento da Comunidade, bem como suas formas de organização social, atividades de subsistência e valores culturais ancestrais. Tal representação ocorre regularmente, quando das reuniões comunitárias, em celebrações de nascimento e morte de seus membros, assim como em datas relevantes, como o Dia da Consciência Negra.
- 5 O acesso aos documentos escritos (Relatório Técnico de Identificação e Delimitação (RTID); Certidão de Autodefinição de Comunidade Remanescente de Quilombo; Declaração de Utilidade Pública Municipal da Associação Comunitária dos Remanescentes de Quilombo Córrego dos Iús – Lei nº 040, 21 de maio de 2015; Moção de Apoio à Comunidade Quilombola do Córrego dos Iús; Processo Judicial pela Posse da Terra e Censo Demográfico.) contou com os acervos dos seguintes órgãos: Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (Incra); Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE); Fundação Cultural Palmares (FCP).

principalmente, por expressar o quão potente é a participação das mulheres, por meio da descendência de Maria Verçosa, hoje refletida no papel das Dramistas. Vale ressaltar que, pelos dados obtidos até aqui, o “Drama” é uma manifestação cultural específica desta Comunidade, não se encontrando em nenhuma outra comunidade quilombola do Ceará ou do Brasil.

Entrevistamos, ainda, um morador nativo, integrante da Associação Comunitária dos Remanescentes de Quilombo do Córrego dos Lús, porque se faz necessária a percepção da consciência e participação de outros membros da comunidade. Executamos a análise exploratória do lugar para vivenciar o cotidiano da comunidade, sequencialmente, assumindo um viés descritivo analítico, para a coleta de dados primários, utilizamos a técnica da observação participante, que consiste na participação presencial do pesquisador, no lugar de investigação. Optamos por aplicar entrevistas semiestruturadas, conforme roteiro temático dos objetivos da pesquisa, com perguntas objetivas, subjetivas e semidirigidas. A escolha pela entrevista semiestruturada se deu pelo interesse em alcançar a espontaneidade da conversação com os participantes, trazendo revelações ricas à investigação (BONI; QUARESMA, 2005).

Os direcionamentos que ocorreram foram com o intuito de preservar os pontos cruciais à pesquisa, porém sempre mantendo a flexibilidade para o aproveitamento das subjetividades. Para tal, foi necessária a imersão na comunidade, buscando interpretar, de modo isento de quaisquer preconceitos, a experiência dos saberes e sabores vivenciados, cotidianamente, por tais pessoas, suas ações (reações), suas expressões diante das ocorrências. Nisto, a subjetividade ganhou corpo e se fez essencial para o olhar e interpretação dos dados, documentos e artefatos colhidos; estes, se não interpretados (ou mal interpretados) à luz das memórias e das fontes orais reproduzidas, tornam-se números frios e perdem a riqueza dos detalhes, que estão além dos fatos, como afirma Portelli (1996, p. 2):

[...] recordar e contar já é interpretar. A subjetividade, o trabalho através do qual as pessoas constroem e atribuem o significado à própria experiência e à própria identidade, constitui por si mesmo o argumento, o fim mesmo do discurso. Excluir ou exorcizar a subjetividade como se fosse somente uma fastidiosa interferência na objetividade factual do testemunho quer dizer, em última instância, torcer o significado próprio dos fatos narrados.

Um fator extremamente relevante da prática de consideração pelas subjetividades é que o pesquisador pode atingir maior alcance dos membros da comunidade, uma interação mais profunda e com ela a confiança de informações, dados, declarações, até então escondidas por não haver uma relação de confiança e credibilidade entre o pesquisador que analisa, e os participantes do processo investigativo, construtores diretos dessa caminhada investigatória, seguindo em consonância ao pensamento de Portelli (1996, p. 4) em afirmação: “Se formos capazes, a subjetividade se revelará mais do que uma interferência; será a maior riqueza, a maior contribuição cognitiva que chega a nós das memórias e das fontes orais.”

É vigoroso e contundente como as fontes orais e os enigmas guardados em suas subjetividades dão estofa à investigação, por meio da abertura de caminhos muitas vezes inimagináveis, permitindo ao pesquisador fazer parte da comunidade que é seu campo de pesquisa. As fontes orais permitem que os membros da comunidade se percebam não como experimentos desse processo, mas artesãos minuciosos da história.

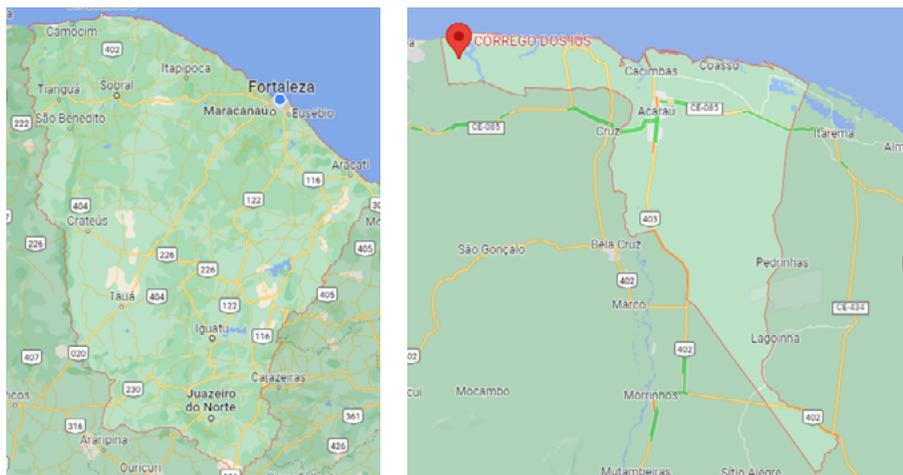
A partir dos dados, realizamos uma categorização dos eventos mais recorrentes (BARDIN, 2011), de modo que se lançou mão da triangulação de dados (DUARTE, 2009) e uma análise contrastiva de tais dados, a fim de estabelecer o confronto das distintas formas de obtenção dessas informações e suas interligações, à luz da teo-

ria, já que numa perspectiva etnográfica, atenta ao “ponto de vista dos nativos” (GEERTZ, 1997). A ação é primordial para a compreensão mais potente a respeito das riquezas dos eventos observados, documentos coletados, depoimentos obtidos, termos ouvidos e interações assistidas.

A comunidade de córrego dos íús: a gênese de um quilombo

A Comunidade Quilombola de Córrego dos Íús está localizada entre os municípios de Acaraú e Cruz. Segundo relatos dos moradores, o córrego é oriundo do Córrego de João Francisco, na localidade de Caiçara (situada no Município vizinho – Cruz). Houve uma enchente e um peixe chamado Íú, veio sair no lagamar, por isso colocaram o nome Córrego dos Íús, por conta daquele peixe que por lá passava.

Figura 1: Mapas do Ceará e do Município de Acaraú, com destaque à Comunidade Córrego dos Íús



Fonte: Site Google Maps (<https://www.google.com.br/maps/>). Editado pelos autores.

Não é possível precisar quando nasceu a Comunidade dos Iús, mas os relatos remontam aos processos migratórios de cativos fugidos da escravidão, bem como das secas, encontrando refúgio na região do Baixo Acaraú. No caso, os moradores citam a vinda de uma mulher chamada Maria Verçosa, a qual teria sido a primeira a chegar à localidade, vinda da Bahia (LIMA *et al.*, 2018). Observemos o depoimento a seguir:

De premero vei uma senhora chamada Maria Verçosa, a mais velha desse setor aqui. Não tem documento, são só relato que diz dos bisavô, que diz pros avô que ela tinha vindo fugida da Bahia, perseguida; uns homi perseguia ela no mato, pra levar pros cativeiro. Eram muitos, eles se escondia nos matos e saia por esse litoral, os grupo, aí onde dava pra ser refugiar eles se refugiavam, aí os grupo iam se espalhando, porque já era as estratégia que se as ameaça chegasse, dava tempo de avisar uns pros ôtro e fugir.⁶

Não sabemos ao certo o período de tal migração, porém lembramos da fuga como forma de resistência ao tráfico entre províncias, que na segunda metade do século XIX e, especialmente, durante a seca de 1877 foi bastante intenso:

Outro segmento bastante afetado foi o trabalhador escravizado, ao enfrentar o tráfico interno de escravos para fora da Província, que alcançou, entre os anos de 1877 e 1880, seu ápice. A seca apunhalou muitas famílias escravas, pois significava a separação de mães, pais, filhos e agregados. Havia ainda

6 Morador nativo, sexo masculino, 77 anos, membro da Associação Comunitária dos Remanescentes de Quilombo do Córrego dos Iús. Entrevista cedida a Wolfgang Amadeus Pongitori Soares, em 23 de julho de 2022. Seguindo as diretrizes do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Unilab, preservamos o anonimato em todas as entrevistas que fundamentam o presente artigo para evitar possíveis constrangimentos ou danos aos (às) entrevistados (as).

o receio de serem negociados para grandes fazendas do Sul (BARBOZA, 2013, p. 42).

Sendo assim, a partir dos relatos apresentados por membros da Comunidade Quilombola do Córrego dos Iús, supomos que a formação original do quilombo esteja ligada ao contexto apontado anteriormente de resistência ao tráfico interno.

A construção do quilombo se deu a partir de uma localização geográfica, estrategicamente escolhida, como forma de garantir a segurança e os meios de sobrevivência necessários, quando da fixação dos seus membros na região.

Com essa perspectiva que protagoniza Maria Verçosa como a fundadora da Comunidade Quilombola do Córrego dos Iús, chega-se à seção seguinte, onde será abordada a relevância contínua das mulheres, suas funções e práticas, para a existência e a sobrevivência atuais da Comunidade.

A comunidade quilombola do córrego dos iús e suas mulheres

Maria Verçosa e a Comunidade Quilombola do Córrego dos Iús configuram a matrilinearidade trazida à tona por Ponce (1983), no que tange à organização de uma sociedade que se fundamenta nos costumes disseminados pela linha materna. Verçosa é a fundadora e povoadora da Comunidade; seu nome é carregado, até os dias atuais, pela maior e mais antiga família da Comunidade dos Iús, sendo, sem qualquer estremecimento de dúvida, figura medular para a compreensão da formação material, da organização política e social, da sobrevivência e resistência da Comunidade Remanescente de Quilombos do Córrego dos Iús.

Um aspecto que não deixa de ser fundamental para este processo é o fato de que os homens absorvem, compreendem e se orgulham de ser parte de uma Comunidade alicerçada pelas mãos

de uma mulher que carrega a bravura necessária para assumir condição de tamanha envergadura, percebem-se aí traços da presença do matriarcado, estrutura encontrada em diversos povos africanos. Este cenário nos remete a afirmar que a Comunidade tem perfil originalmente matriarcal, rompendo assim com os paradigmas do patriarcado, da epistemologia colonial, comuns às sociedades modernas. Tais caracteres confluem com perspectivas apontadas por Cheikh Anta Diop:

O regime do matriarcado propriamente dito se caracteriza pela colaboração e desenvolvimento pleno e harmonioso dos dois sexos, apresentando uma certa preponderância da mulher na sociedade devido às condições econômicas de origem, que, de todas as maneiras, é aceita e inclusive defendida pelos homens (DIOP, 1982 *apud* SCHOLL, 2016, p. 27).

Nestes termos, percebamos que Maria Verçosa veste-se da toga de provedora da Comunidade, sendo suas ações o fio condutor para a existência e sobrevivência dos seus. Esta condição também dialoga com as ideias de Amadiume (1997, *apud* SCHOLL, 2016) quando aponta o matriarcado como sendo um sistema organizacional baseado em definições e soluções estabelecidas pela mãe, a qual determina a forma de produção do provimento familiar e sua divisão dentro do seio familiar.

Seguindo a tradição, as mulheres da Comunidade Quilombola do Córrego dos Lús possuem papéis preponderantes na organização social da comunidade, onde estas exercem desde atividades mantenedoras do sustento de suas famílias e lares, como agricultura, pesca e artesanato, até funções políticas dentro da associação que atua na comunidade, possuindo vozes ativas quanto às decisões sobre como seus membros devem proceder diante das lutas diárias enfrentadas, concernentes à proteção e à manutenção da ter-

ra, seus cultivos, assim como de manifestações de interesse local. Todas as ações e funções aqui citadas não as impede de executarem as atividades domésticas, cuidando da alimentação e educação das suas proles, por exemplo.

As informações coletadas acima foram frutos de observações participantes realizadas pelos autores do estudo, o que torna nítido que esta comunidade possui uma disposição bastante peculiar, a qual remonta às comunidades tradicionais africanas matriarcais, não se estabelecendo lugares rígidos a homens e mulheres, nem restrições às suas ações em sociedade, tampouco ao seu direito de manifestação diante dos seus membros. É certo que não há mais a liberdade dos corpos e de suas sexualidades, pois vivem de forma monogâmica, como a maior parte das sociedades patriarcais, porém ainda assim, as diferenças organizacionais entre elas são abissais. Observemos o que afirma Hita (2014, p. 75):

Elas são donas (têm a propriedade) de suas casas e dos principais recursos para a manutenção de seu grupo doméstico; são chefes da casa e do grupo familiar, em que não é raro encontrar vários homens adultos (e pais de outros filhos) que trabalhem (parentes ou não). Por isso, tampouco a ausência masculina – de um esposo – é o que determina a matriarcalidade.

Na Comunidade Quilombola do Córrego dos Íús, as mulheres possuem relação intrínseca com o “Drama”, sendo este a revelação mais impactante da cultura ancestral quilombola para a Comunidade, fato que será visto a seguir.

O drama: simbologias, resistência e preservação

Os quilombos nasceram como núcleos de resistência, desde o período colonial à escravidão imposta aos corpos negros sequestrados e enquadrados no sistema mercantil adotado por países europeus, como Portugal. É necessário dizer que aqueles núcleos não abrigaram apenas negros, mas gentes de toda sorte: indígenas, brancos pobres, soldados desertores, etc. (RATTS, 2009).

Sofrendo com a invisibilidade, o racismo e a negação de sua existência, o negro no Ceará busca organizar-se e obter seu reconhecimento, e para tal alcance, os quilombos contemporâneos vêm à tona, trazendo seus saberes, uma epistemologia negra, carregada de ancestralidade, não reconhecida, mas que ecoa por meio de suas potentes manifestações culturais, instrumentos de resistência e preservação de seus costumes e de suas origens, repassados por gerações, cultivados nos seios das famílias quilombolas (FUNES, 2000). Neste sentido, a Comunidade Quilombola do Córrego dos Iús tem no “Drama” sua mais impactante manifestação histórica e cultural.

O “Drama” se dá como uma representação teatral dos costumes mais longínquos da Comunidade, abrangendo sua organização social, seus meios de sobrevivência, estratégias de luta e religiosidade, dependendo do que se busca resgatar na execução de tal demonstração. Um teatro musicado e cantado, onde as mulheres de mais idade (algumas, por suas limitações físicas, já não conseguem exercer, sendo o posto assumido por mulheres mais jovens) realizam danças, cânticos, invocando os costumes, os saberes, as vivências passadas pelos mais antigos membros que compuseram a referida sociedade.

Na Figura 2, é perceptível o uso de roupas com muitas estampas, cores vivas, turbantes, que remetem às vestimentas utilizadas

pelos mais diversos povos do continente africano. Sabe-se que os povos africanos estabelecem a comunicação por meio dos adornos e vestimentas, distinguindo-se a partir delas. Para Nogueira (2002, p. 142 *apud* MONTEIRO; FERREIRA; FREITAS, 2005, p. 388): “não é apenas cor, textura, matéria-prima, forma e função. O objeto é tudo isso, e mais história, contexto cultural, emoção, experiência sensorial e comunicação corporal”.

Figura 2: Mulheres dramistas



Fonte: Acervo comunitário cedido aos autores (2022).

No que diz respeito à investigação referente à Comunidade, foi relatado que a prática do “Drama”, em regra, acontece à noite, por meio de um ato alusivo às vivências ancestrais, quando os negros e as negras precisavam fazer suas manifestações de forma mais reclusa. Sendo assim, o ambiente é preparado para a manifestação, com a disposição dos objetos, formando um caleidoscópio de símbolos, cada um com sua representatividade; as plantas fazem alusão aos usos medicinais, o pilão à importância do milho e de outros grãos, a esteira de palha remete à mesa e à família reunida, o pote alude à abundância de água e o uru (cesto) remete à colheita do feijão, conforme é notório na Figura 3.

Figura 3: Ambientação para o “Drama”



Fonte: Acervo comunitário cedido para os autores (2022).

Esta investigação poderia abordar uma gama de expressões culturais muito caras aos Iús e às comunidades tradicionais quilombolas espalhadas pelo território brasileiro, como: maculelê, reisado, capoeira, coco. Porém, a escolha pelo “Drama” deu-se, principalmente, pelos relatos de moradores de que esta seria uma manifestação exclusiva dos Iús, ou seja, não praticada por nenhuma outra comunidade quilombola e, por esta razão, a mais vigorosa, de maior mobilização, pois nela, as Dramistas, guardiãs da memória ancestral, externam os mais íntimos saberes, revivendo as mais antigas histórias, tão substanciais para a Comunidade Quilombola do Córrego dos Iús.

A partir da explanação acima, uma música específica da Comunidade dos Iús, utilizada na prática do “Drama”, foi escolhida para análise como forma de interpretar a cultura ancestral: “Acostumado lá na roça / é de nossa estimação / com nossos cachimbos acesos / apanhando nosso feijão”.⁷

⁷ Lembranças de cumadres. Acervo comunitário cedido para os autores (2022).

O primeiro trecho já permite uma reflexão sobre a essência da vida daqueles e daquelas que formam a Comunidade Quilombola do Córrego dos Iús, ou seja, sua íntima relação com a terra, seu trato, e a prática da agricultura como meio principal de subsistência, registrada no apanhar do feijão, mas não apenas deste, já que o milho, a mandioca, o coco, fazem parte da base alimentar da Comunidade.

Porém, um fato implícito na letra da música captado nas falas das Dramistas é de que não há interesse em especular a terra, fazer dela um negócio, adequar às práticas de mercado, ou seja, o intuito é de se manter na terra, retirando dela os recursos necessários para viver, entregando a essa terra mantenedora, a proteção devida para que não haja o seu esgotamento.

Em outro trecho elas cantam: “Cumadre você se lembra / daquele tempo passado / pra comer cassaco / e farofa de torrado”; esta passagem do “canto das cumadres” permite “navegar” nas memórias mais profundas do mar de saberes e vivências, resgatadas por essas senhoras, por meio do “Drama”. Evidencia-se, principalmente, a presença da caça como um costume comum e complementar à atividade agrícola, como relato no trecho anterior. A pesca na lagoa é atividade rotineira para os Iús, mas nem sempre ela os favorece, os quais partem para alternativas alimentares ofertadas pela fauna local, sendo o cassaco, uma espécie de gambá, uma carne bastante apreciada, que segundo moradores, é similar à carne de galinha. Péclat (2005, p. 3) afirma que:

[...] o homem está longe de “comer de tudo”. Ele é por ação cultural, um ser seletivo. Comer transcende em muito a simples satisfação de necessidades orgânicas. Assim, temos “comida para nós” e “comida para os outros”. A classificação alimentar serve para distinguir o “nós” de “outros”, isto é, constitui um elemento simbólico da afirmação. (...) “somos

o que comemos”. Somos aquilo que escolhemos comer. E comemos aquilo que está relacionado ao nosso universo simbólico.

Assim, substitui-se de bom grado alguns tipos de proteínas que não chegam à composição alimentar local. Diante do exposto, dois aspectos se interseccionam: a simbologia que a caça carrega, por demonstrar a simbiose existente entre a terra e o povo quilombola dos Iús, como também o caráter de insegurança alimentar sofrido pela Comunidade, pela escassez de acesso às carnes comumente comercializadas (gado, porco, frango) devido ao alto custo atrelado. Aqui aborda-se um aspecto de resgate cultural de uma ancestralidade africana que os Iús praticam, uma vez que, “na África, por exemplo, os recursos faunísticos também servem como a maior fonte de alimento para muitas famílias rurais que vivem no Sul do Sahara” (ASIBEY, 1974, *apud* FIGUEIREDO; BARROS, 2016, p. 692).

O terceiro e último trecho da cantiga dialoga com a representação exposta na Imagem 2: “Cumadre você se lembra / daquele tempo passado / eu vestia um vestido com / vinte e cinco babados”, porém há de se realçar que as vestes devem ser sempre salientadas como instrumento de percepção e absorção da cultura por parte das futuras Dramistas. Uma referência que precisa ser exaltada sobre o “Drama” é de que as mulheres estão sempre no protagonismo das ações, não por acaso, mas como reforço da organização matrilinear da Comunidade (PONCE, 1983). Ao longo da apresentação teatral, há participações masculinas, todavia sempre coadjuvantes, comparadas às mulheres. Vale salientar que os trechos do cântico trazem o termo “Cumade” como forma de tratamento entre as mulheres; são mulheres resgatando, apresentando, preservando e consolidando a cultura dos Iús para toda a Comunidade, mas, primordialmente, para elas próprias.

A experiência de imergir com e na Comunidade Quilombola do Córrego de Iús, na perspectiva etnográfica, possibilitou a observação de aspectos muito significativos, isto é, são eventos que fogem de um sistema linear, de lógica social, que precisam ser compreendidos e catalogados. Um destes pontos aconteceu por meio da apreensão da singularidade sonora do “sotaque”, fortemente percebido nos diálogos, na execução das canções, nos dizeres cotidianos da Comunidade. Tal questão é de suma relevância, considerando que a construção humana com relação a si e ao outro, passa diretamente pelo ato de falar (HALL, 2000).

É interessante perceber, segundo Bonfim (2016), que a língua falada, no caso o “sotaque”, retrata vivências, trajetórias, sendas percorridas, singularizando a Comunidade, de sorte que é possível trajar uma roupa, um adereço, “igual”, contudo, a linguagem, o “sotaque”, são únicos (BONFIM, 2016).

Retomando a importância do Drama para a Comunidade dos Iús, é potente afirmar que esta manifestação cultural ancestral é também um grandioso instrumento de educação e ensinamento para os mais jovens, dentro das práticas e costumes locais. Neste sentido, emerge a pessoa de Paula Alzira do Nascimento, tendo conquistado grande participação e influência junto ao Quilombo dos Iús, sendo seu nome recorrente nas falas dos moradores da Comunidade, desde os mais idosos até os de mais tenra idade.

O fortalecimento da figura de Paula Alzira deu-se pelo papel que desempenhou ao longo dos anos, de suma importância para o empoderamento do Quilombo dos Iús; ela passou a atuar como professora dentro da Comunidade, utilizando-se do espaço da sua própria casa e pleiteando junto às autoridades municipais, recursos para a viabilidade do projeto. Várias gerações passaram por suas mãos e ensinamentos. Sua atuação não deixa de ser um ato político, de transformação social, de luta pela existência e resistência da Comunidade. O relato a seguir é crucial para o entendimento

da importância de Paula Alzira para os Iús e como sua presença e ausência, repercutem junto à Comunidade.

Faz muita falta não ter mais a Tia Paula...o pouco que nós sabe foi ela que insinou nós. Não é que eu seja contra, não sou não, mas quando esses menino e menina de hoje sai daqui pra istudar fora, o que é insinado mexe com a nossa vida. A Tia Paula insinava as coisas daqui, os costumes daqui. Eu aprendi a lê e iscrevê um pouco que sei, foi com ela. Mas se eu tô aqui mostrando o Drama pra você, é porque ela também insinou. Chame hoje uma menina dessa [apontando para uma moça mais jovem, que amamentava em meio à entrevista] pra aprender o Drama... ela não quer não; mas chame pra escutar esses paredão pra você vê.⁸

A fala da Dramista 1 abre o debate sobre a relevância da educação quilombola, da necessidade de uma escola no seio da Comunidade e dos desafios para gerar um sentimento de pertencimento cultural entre as novas gerações. A importância de uma abordagem educacional específica entre os e as quilombolas também é destacada por Ana Eugênio Silva (2021), ao analisar uma comunidade quilombola no município de Quixadá, Silva afirma que a escola dentro do Sítio Veiga era uma extensão de casa, estudando a partir da realidade local, juntamente com “o seu povo”.

O depoimento da Dramista 1 também nos revela a afetividade que havia e ainda há pela pessoa de Paula Alzira do Nascimento. O ato de levar as crianças e os jovens para sua própria casa, acolhê-los (as), educá-los (as), remete não apenas à prática do ensino, mas também do cuidado para com os filhos (as), futuro da Comunidade dos Iús.

8 Dramista 1, 67 anos, moradora nativa da Comunidade Quilombola do Córrego dos Iús. Entrevista cedida a Wolfgans Amadeus Pongitori Soares, em 22 de julho de 2022.

A relação criada entre Tia Paula e todos os que tiveram a experiência do convívio com ela, soa a esta investigação de forma análoga ao que afirma bell hooks:

A pedagogia engajada não só me impele a ser constantemente criativa na sala de aula como também sanciona o envolvimento com alunos fora desse contexto. Acompanho os alunos à medida que eles progridem em sua vida fora da nossa experiência de aula. De várias maneiras continuo a ensiná-los, e eles, inversamente, se tornam mais capazes de me ensinar. A lição importante que aprendemos juntos, a lição que nos permite caminhar juntos dentro e além da sala de aula, é a do engajamento mútuo (HOOKS, 2013, p. 270-271).

Ainda aprofundando o depoimento Dramista 1, temos a revelação de como esta moradora enxergava a escola, mesmo que improvisada, os sentimentos que até hoje carrega e como tais lembranças incidem sobre as suas práticas, na busca por reavivar o legado ancestral, assim como a preocupação com o futuro que aguarda os mais jovens.

Por fim, abordou-se neste texto o que é apontado pelas próprias pessoas que fazem a Comunidade, como crucial para a sobrevivência ou apagamento da Comunidade Quilombola do Córrego dos Iús, no caso, as dificuldades enfrentadas para formar novas Dramistas. É interessante observar o relato de outra Dramista:

Lá fora tá chei de coisa pá chamá atenção dos jovi... antigamente, minha mãe me ensinarra o ‘Drama’, que a minha Vó ensinô a ela; me levava pas quermesse, apresentava o “Drama”, todo mundo se ajuntava pá modi vê, e ainda ajuntava um trocadin pá tê o que cumê. Agora, essas minina sai daqui pá estudá

alí no Aranaú, porque nós não tem escola. Chega lá, num aprende nada que é nosso, é tudo de fora, e é tarefa, devê... Eu num sô contra a escola não, mas se chamá uma moça nova praí prum paredão tocando um forró ou pra aprendê o “Drama”, ela vai querê o que? Esse é o problema.⁹

Nota-se, com o relato anterior, a ausência escancarada de políticas públicas voltadas ao atendimento e à promoção de autonomia e dignidade à Comunidade. Apesar desta ter reconhecimento pela Fundação Palmares, Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (Incra) e Prefeitura Municipal de Acaraú, a invisibilidade e desdém com que as autoridades governamentais tratam as causas da Comunidade, são gritantes. Não havendo instituições que fortaleçam a prática da cultura local, esta fica cada vez mais restrita à memória dos mais idosos, que não tardam a serem esquecidas por suas limitações físicas.

Para as Dramistas, a extinção do Drama significa o sepulcro da maior representatividade cultural e existencial da Comunidade dos Iús, e conseqüentemente, da Comunidade em si e das famílias ali existentes, pois reforçaria a ideia que se espalha pelas vizinhanças, de que ali não há negros, não são quilombolas, não possuem nada que comprove, de fato, que são o que dizem ser, e sim, “sabedoria” para se apossarem de uma grande faixa de terras “gratuitamente”.

A investigação revela que as mulheres do Quilombo dos Iús buscam reverberar a ancestralidade adquirida através das práticas e valores que foram de grande impacto para a formação do Quilombo, e ainda necessárias para a continuidade da Comunidade. Cabe afirmar que estas mulheres, em termos similares aos apontados por Hooks (2013), promovem uma prática antissexista, uma educação eman-

9 Dramista 2, 59 anos, moradora nativa da Comunidade Quilombola de Córrego dos Iús. Entrevista cedida a Wolfgans Amadeus Pongitori Soares, em 22 de julho de 2022.

cipadora e decolonial, sem mesmo saberem formalmente do que tratam estas questões; são mulheres negras feministas, sem mesmo conhecerem a palavra. A partir do levantamento histórico de formação das famílias-tronco e figuras ancestrais da Comunidade Remanescente de Quilombo do Córrego dos Iús, faz-se necessário garantir a permanência de manifestações culturais que fundamentam as lutas desta por sua própria existência, pela terra, por Ser Quilombola, por Ser Iú.

Considerações finais

O objetivo deste estudo foi catalogar as memórias e saberes da Comunidade Quilombola do Córrego dos Iús que buscam a edificação e a preservação da existência daquele povo, suas práticas e costumes. Para o alcance do objetivo proposto, foi conduzida uma pesquisa de natureza etnográfica, que contou com a participação da Comunidade. No entanto, houve a escolha por focar na compreensão da vida e saberes de mulheres Dramistas, tidas pela Comunidade como as guardiãs da memória ancestral. Para além disso, documentos oficiais e não oficiais, mas contributivos para a investigação, foram analisados, permitindo uma triangulação dos dados obtidos.

A investigação evidenciou o papel preponderante da mulher na organização social da Comunidade Quilombola do Córrego dos Iús através do “Drama”, por meio das simbologias, resistências e sua preservação, potencializando outros olhares em torno do estudo da mulher como protagonista daquela comunidade. Então, as discussões e reflexões inerentes à questão fundamental foram observadas: as vestimentas, os alimentos, a caça, a agricultura, o sotaque.

Outrossim, percebe-se que os turbantes, vestidos floridos, coloridos e arredondados, presentes na identidade das mulheres,

fundamentam-se como instrumentos poderosos para a existência e a resistência de uma mulher Iú. Dando continuidade às percepções investigativas, chegou-se ao entendimento de que a razão do alimento não se finda em uma reserva energética para a manutenção do corpo, mas uma questão identitária; o plantio e a colheita do feijão, milho e mandioca, a pesca do Iú, que dá origem ao nome da Comunidade, assim como a caça do cassaco, se reverberam na própria identidade do ser Iú, fazendo ecoar o grito de resistência de uma luta incessante pela terra, que tem sua demarcação intrinsecamente atrelada à cultura, fato que se leva a enxergar que a terra não tem um sentido apenas geográfico, físico, mas de identidades territorial, cultural e ancestral.

Conforme já destacamos, a pesquisa etnográfica permitiu o levantamento de pontos representativos, jamais citados em documentos oficiais, que subsidiam o reconhecimento daquele povo, comunidade e sua organização, como o “sotaque” pelo qual os membros se comunicam, assim como as formas de tratamento que são atribuídas entre si, como também quando as mulheres Dramistas se intitulam por “cumade”.

Entende-se as mulheres como protagonistas da identidade local, entretanto, enquanto pesquisa etnográfica, admite-se a necessidade do aprofundamento do estudo do grupo, fomentando a investigação de outros grupos sociais, como os (as) jovens quilombolas, como se veem inseridos (as) no contexto de uma comunidade que necessita lutar constantemente pelos seus direitos. A negação de políticas públicas que deveriam assistir a comunidade provoca efeitos danosos a ela, como exemplo, a falta de uma escola tradicional quilombola, feito que obriga os jovens estudarem fora e, com isso, serem atraídos e atraídas por costumes e práticas agressivos aos valores da Comunidade Quilombola do Córrego dos Iús.

Diante de tudo o que até aqui foi relatado, este texto é findado, porém com a ciência de que muitas trilhas ainda hão de ser per-

corridas na busca de entregar à Comunidade dos Iús materiais fundamentados, essenciais e poderosos que servirão de artefatos para o alcance dos seus direitos. Cabe a ressalva de que a pesquisa em questão não tem a pretensão de, isoladamente, salvar a Comunidade das ameaças à sua volta, mas também não pretende fazer dos Iús um laboratório de pesquisa com cobaias manipuladas. Neste sentido, anseia-se proporcionar um documento escrito por “várias mãos e mentes” que deixe em registro sobre a existência de uma comunidade tradicional quilombola, os Iús, que apesar dos ataques sofridos, mantém-se erguida e firme na luta por tornar sua história indelével.

Referências

BARBOZA, Edson Holanda Lima. **A hidra cearense: rotas de retirantes e escravizados entre o Ceará e as fronteiras do Norte (1877-1884)**. 2013. 255 f. Tese (Doutorado em História) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2013.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BONFIM, Marco Antonio Lima do. Linguagem e identidade: o lugar do corpo nas práticas identitárias raciais. **Revista Linguagem em Foco**, v. 8, n. 2, p. 11-22, 2016.

BONI, Valdete; QUARESMA, Sílvia Jurema. Aprendendo a entrevistar: como fazer entrevistas em ciências sociais. **Em Tese**, v. 2, n. 1, p. 68-80, 2005.

DUARTE, Teresa. **A possibilidade da investigação a 3: reflexões sobre triangulação (metodológica)**. Lisboa: Centro de Investigação e Estudos de Sociologia, 2009. 24 p.

FIGUEIREDO, Rodrigo Augusto Alves de; BARROS, Flávio Bezerra. Caçar, preparar e comer o ‘bicho do mato’: práticas alimentares entre os quilombolas na Reserva Extrativista Ipaú-Anilzinho (Pará). **Boletim do Museu Paraense Emílio Goeldi**, v. 11, p. 691-713, 2016.

FREITAS, Alice Cunha de. As identidades do Brasil: buscando as identificações ou afirmando as diferenças? In: RAJAGOPALAN, Kanavillil;

FERREIRA, Dina. (org.). **Políticas em linguagem**: perspectivas identitárias. São Paulo: Editora Mackenzie, 2006. p. 227-253.

FUNES, Eurípedes. **Negros no Ceará**: uma nova história do Ceará. Fortaleza: Edições Demócrito Rocha, 2000. p. 103-132.

GEERTZ, Clifford. Do ponto de vista dos nativos: a natureza do entendimento antropológico. In: GEERTZ, Clifford. **O saber local**. Petrópolis: Vozes, 1997. p. 85-107.

HALL, Stuart. Quem precisa de identidade? In: SILVA, Tomaz Tadeu. (org.). **Identidade e diferença**: a perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis: Vozes, 2000. p. 103-129.

HITA, Gabriela. **A casa das mulheres n'outro Terreiro**: famílias matriarcais em Salvador-Bahia. Salvador: EDUFB, 2014.

HOOKS, Bell *et al.* **Ensinando a transgredir**: a educação como prática da liberdade. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2013.

LIMA, Maria do Carmo Walbruni *et al.* **Povo Tremembé e remanescentes de quilombo vivendo em Acaraú**: histórias de luta por direitos e reconhecimento. Fortaleza: Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará, 2018.

MONTEIRO, Juliana; FERREIRA, Luzia; FREITAS, Joseania. As roupas de crioula do século XIX e o traje de beca da contemporaneidade: símbolos de identidade e memória. **Mnene- Revista de Humanidades**, Rio Grande do Norte, v. 7, n. 18, p. 382-403, 2005.

PONCE, Aníbal. **Educação e luta de classes**. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1993.

PORTELLI, Alessandro. A filosofia e os fatos. **Revista Tempo**, v. 1, n. 2, p. 59-72, 1996.

OLIVEIRA, Roberto Cardoso de. **O trabalho do antropólogo**. Brasília, DF: Paralelo 15, 1998.

PÉCLAT, Gláucia. O jeito da comida goiana: hábitos alimentares e a noção simbólica de comer em Goiás. **Guanicuns**, Goiás, n. 2, p. 211-223, 2005.

RATTS, Alex. **Traços étnicos:** espacialidades e culturas negras e indígenas. Fortaleza: Museu do Ceará: Secretaria da Cultura do Estado do Ceará, 2009.

SCHOLL, Camille Johann. **Matriarcado e África:** a produção de um discurso por intelectuais africanos: Cheikh Anta Diop e Ifi Amadiume. 2016. 54f. TCC (Graduação em História) – Departamento de História, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2016.

SILVA, Ana Maria Eugênio Da. **As quilombolas do sítio Veiga e a dança de são Gonçalo em Quixadá – CE.** 2021. 159 f. Dissertação (Mestrado Interdisciplinar em Humanidades)–Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Humanidades. Instituto de Instituto de Humanidades (IH), Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira. Redenção, 2021.

<https://doi.org/10.29327/5140465.1-14>

BORDADOS DAS MULHERES QUILOMBOLAS DE ALTO ALEGRE: INTERFACE ETNOMATEMÁTICA PARA UMA EDUCAÇÃO DECOLONIAL

*Eliane Costa Santos*¹

*Francisca Marleide do Nascimento*²

*Larissa Oliveira e Gabarra*³

O chão que eu piso é sagrado!

Recordo o primeiro momento em que vi as mulheres bordando, foi em uma tarde ensolarada, na varanda da casa da Liduína. Eu ia passando e uma delas me chamou pra perguntar sobre minha mãe. Confesso que no primeiro instante me desconectei da pergunta e foquei em uma imagem colorida, que a professora Juliana Farias mostrava às bordadeiras. Foi um momento de encantaria

1 Professora Adjunta do campus dos Malês, da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-brasileira. E-mail: elianecostasantos@unilab.edu.br

2 Professora Quilombola do Quilombo do Alto Alegre, em Horizonte/CE. Mestranda do Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Humanidades da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira. E-mail: marleidenascimento25@gmail.com

3 Professora do Instituto de Humanidades e Permanente do Mestrado Interdisciplinar em Humanidades. E-mail: larissa.gabarra@unilab.edu.br

e de certeza que aquele trabalho era uma ferramenta de construção identitária. Não tinha dimensão do quanto aqueles bordados atravessariam minha vida, não sabia que aquele movimento já era um processo de reconstrução de saberes ancestrais e desconstrução de velhos saberes coloniais. Naquele ato de construir o alinhavo – desconstruir o ponto – reconstruir o desenho com a linha, iniciava-se, para nós mulheres quilombolas, bordadeiras ou não, o processo de decolonização dos saberes.

Essa visão ancestral se configurou como um projeto pedagógico, quando toquei nos bordados produzidos por elas em uma exposição, intitulada “Porque Cazuza resistiu, resistiremos também”, que foi realizada na comunidade pelo Coletivo Bordando Resistência. Naquele momento, eu percebi a história, a filosofia, a arte, mas também a matemática naqueles fios e naquelas cores, na forma em como aqueles bordados tinham sido construídos, nas figuras, nos traços, nas narrativas. Eu me vi ali, eu vi o quilombo, eu vi a arte quilombista, a matemática quilombista, e pensei: certamente, meus alunos e minhas alunas se verão aqui também.

Assim, este trabalho é fruto da urgência de reafirmação das potências e singularidades insubordinadas. Eu educadora quilombola, em diálogo próximo e intenso com minhas orientadoras, busquei apresentar um processo decolonial no âmbito da educação etnomatemática. Inicialmente feito a partir do relato da minha experiência como quilombola e educadora, pretendo tramar esse meu propósito como escrevivência (EVARISTO, 2017), num processo etnográfico de mim mesma (NASCIMENTO, 2022).

Trata-se, aliás, de um processo–em si mesmo–de resistência, na medida em que fui concretizando a minha consciência como quilombola e entrando em contato com autoras como Grada Kilomba (2019) e Chimamanda Ngozi (2019), que me fizeram reconhecer o perigo de uma história única.

Givania Silva (2021), quando apresenta, por sua vez, em seu livro *Educação Escolar Quilombola*, as diversas possibilidades para a elaboração de um projeto político-pedagógico voltado para os desafios da realidade quilombola, e Ana Eugênio (2021), quando descreve a resistência e a luta do povo quilombola a partir do contexto histórico da cultura da dança de São Gonçalo, igualmente me inserem no processo de construção de minha consciência e identidade quilombola.

Frantz Fanon (2008), por seu turno, me foi permitindo retirar as máscaras brancas do colonialismo que ofuscavam a minha própria conexão com os saberes produzidos e vivenciados no contexto extraescolar do quilombo, mais especificamente do bordado e de seu valor civilizatório (LORETTO, 2006; LEITE, 1997).

Do que disse se segue, opto por escrever esse texto ora em terceira pessoa, ora em primeira pessoa, exatamente para evidenciar o processo identitário em que uma das autoras se vê como tema de sua própria pesquisa, ao mesmo tempo em que a terceira pessoa evidencia, alternadamente, que essa é a construção de um texto coletivo: em que outras subjetividades se fazem presentes.

Esse formato textual é também marco da ruptura que esse trabalho pretende ante a colonialidade, já que problematiza a ideia do texto acadêmico produzido necessariamente em terceira pessoa. O produto da colonização—a colonialidade —, que nos estrutura enquanto sociedade, que nega a existência de populações e saberes ancestrais, tais como as quilombolas, insiste em manter o pacto da branquitude; segundo o qual a oposição entre civilizado e selvagem, produtivo e improdutivo, inteligente e burro (no sentido de ignorante, mas também de animal de carga), moderno e atrasado baliza as relações humanas globais, localizando o não-branco nas categorias do atraso e da subalternidade. Assim, afirmar o bordado quilombola como um valor civilizatório é procurar equilibrar os pilares dessa estrutura tão desigual.

Pensando que as comunidades quilombolas vivenciaram historicamente os efeitos do racismo estrutural (ALMEIDA, 2018), seja em decorrência das barreiras socioeconômicas, seja como consequência dos apagamentos existenciais, culturais e, principalmente, educacionais, percebemos as causas e a gravidade dos silenciamentos e marginalizações das populações negras no decorrer da história do Brasil. No que se refere à educação, essa negação é particularmente ainda mais perversa, pois inibe, controla e proíbe as manifestações dos conhecimentos ancestrais que as crianças e jovens carregam de forma espontânea e ingênua, impedindo o desenvolvimento das diversas identidades não brancas na sociedade brasileira.

A Educação Escolar pode possibilitar o processo de rompimento com a história única universalizante, à medida que permite as relações com as ciências, as linguagens, as histórias, os contextos territoriais de encontro com a terra, as artes e as filosofias de referenciais africanos e afro-brasileiros, além de propiciar o diálogo com as religiões de matrizes africanas e os múltiplos valores, modos e comportamentos de vida ancestrais da comunidade quilombola.

Desse modo, a interdisciplinaridade, em consonância com as experiências quilombolas, seus valores e saberes ancestrais e comunitários, é capaz de produzir experiências educacionais insubordinadas: especificamente no caso do uso dos bordados como experiência e referencial de ensino da Etnomatemática Quilombista, conforme o que nos é delineado por Renato Silva:

A Etnomatemática Quilombista associará, como apresentam as diretrizes para a educação escolar quilombola (Brasil, 2012), a matemática voltada para a memória coletiva do quilombo; as línguas “reminiscentes”; os marcos “civilizatórios” (questões políticas e de lutas identitárias e de territórios); as práticas

culturais; as tecnologias e o trabalho no quilombo; além de acervos e repertórios orais ligados aos festejos e à religião. Em suma, o patrimônio cultural quilombola, em especial tratamento aos aspectos do território (SILVA, 2021, p. 40).

Nesse sentido, é sobretudo nas escolas quilombolas que a ciência, a filosofia e as artes de matriz africana precisam despontar como suleadoras do processo de ensino-aprendizagem. Essas escolas são prioritariamente potentes para a descolonização dos currículos escolares. A descolonização refere-se ao processo necessário que visa ultrapassar historicamente a colonização. Nesse sentido, Nilma Lino Gomes (2012), ressalta que:

Descolonizar os currículos é mais um desafio para a educação escolar. Muito já denunciemos sobre a rigidez das grades curriculares, o empobrecimento do caráter conteudista dos currículos, a necessidade de diálogo entre escola, currículo e realidade social, a necessidade de formar professores e professoras reflexivos e sobre as culturas negadas e silenciadas nos currículos (GOMES, 2012, p. 102).

Além de ser um processo de descolonização curricular, de desmonte da rigidez ocidental (que cega o processo de aprendizagem com as diferenças), esse é um processo antirracista e de humanização: permitindo o conhecimento de si, aproximando-nos dos valores civilizatórios não-brancos, consolidando identidades silenciadas, aprofundando o enraizamento das ancestralidades negras e o reconhecimento de seu protagonismo na história.

Ao lado desse enraizamento e a partir dele, a escola quilombola oferece acesso aos *outros mundos*, igualmente singulares, que compartilham a Terra: a fim de que cada estudante e toda a co-

munidade possam compor, dentro de seu contexto e das fronteiras da liberdade, sua própria trajetória; estabelecendo autonomamente suas alianças, dissensos, conexões, distanciamentos, afirmações, com respeito às diferenças; sem perder sua identidade e seu abrigo ancestral, mesmo em face dos fluxos caóticos e deslizantes do mundo (pós) moderno.

Na direção de uma construção social equânime, equilibrada e saudável, a escola é o chão sagrado do trabalho. Portanto, a apresentação desse artigo procura apontar uma prática pedagógica proposta, a partir dos bordados das mulheres quilombolas do Coletivo Bordando Resistência, para a Escola Quilombola Olímpio Nogueira Lopes, do Quilombo Alto Alegre em Horizonte/CE, caracterizando-se, então, como um conhecimento Etnomatemático Quilombista, que insurge como uma proposta de decolonialidade do saber.

Coletivo Bordando Resistência

O projeto Coletivo Bordando Resistência foi iniciado em 2017, como fruto de uma intervenção social, por meio de uma ação que buscava criar um espaço de acolhimento e valorização das mulheres na comunidade Quilombola de Alto Alegre. Surge em 2017, inicialmente, como uma roda de conversa, que foi ganhando formas, espaços e coletividade.

Os encontros aconteciam no Centro Cultural Negro Cazusa, nos quintais das casas das mulheres e nos inúmeros espaços que para elas se tornaram lugares de acolhimento, vivências e afetos⁴. Sufocadas pela falta de oportunidades e de incentivo,

4 O contato com a prática artesanal do bordado, que tangenciou (LOWENTHAL, 1986) a memória ancestral dessas mulheres negras e despertou um reexistir do passado no presente, foi viabilizado em 2009 pela socióloga Cássia Enéas, enquanto esteve atuando à frente da Secretaria de Assistência Social do município de Horizonte/CE. Junto com a artesã e professora de bordado Juliana Farias, foi elaborado um projeto de equidade e responsabilidade para com essas mulheres, que se tornaram agentes de transformação social e potencializadoras dos saberes ancestrais.

e como resultado da baixa autoestima, que é marca deixada, sobretudo nas mulheres negras quilombolas, o contato com a prática do bordado potencializou suas criatividade e ajudou-lhes na liberação das amarras do colonialismo, do patriarcalismo e do racismo (LESSA, 2020).

A apropriação das técnicas de bordado pelas mulheres de Alto Alegre se mostrou revolucionária. Afinal, fez desabrochar suas potências expressivas e criativas, além de estimular a sua reflexão, através da arte visual, acerca de suas vivências, de sua identidade quilombola, de sua história e de seu lugar no mundo. Edna Silva, quilombola e pedagoga, diz a esse respeito: “o bordado me conecta ao passado, me faz observar o presente e projetar o futuro do meu povo”⁵.

Figura 1: Coletivo Bordando Resistência.



Fonte: Acervo Coletivo Bordando Resistência.

5 Relato colhido durante o processo de observação de uma oficina de bordado, realizada no espaço do Ateliê Bordando Resistência, no dia 16 de abril de 2022.

O bordado artesanal exige, da parte de quem o constrói, respostas sobre situações práticas, envolvendo a articulação de elementos diversos e heterogêneos: para a formulação de uma narrativa visual que comunique algo, como uma articulação que leva em conta quantidades e qualidades, ampliações e reduções, combinações e permutas, linhas e formas, medições e inferências, ou seja, mobilizando conscientemente performances, habilidades, técnicas e criatividade.

No contexto existencial e socioeconômico das mulheres negras, periféricas e do campo, o bordado se apresentou, ademais, como uma possibilidade de geração de renda, tornando-se uma ferramenta de suporte financeiro, que garante a essas mulheres o acesso a muitos fluxos que, em nossa sociedade, são mediados pelo dinheiro. Nesse sentido, o bordado pode igualmente garantir certa emancipação financeira para essas mulheres.

Além disso, o bordado também se torna um potente suporte, como prática terapêutica de resistência, por meio da qual as mulheres se encontram e se expressam, desaguam seus medos e inseguranças, mas também potencializam sua força e resistência, registrando, em cada laçada do bordar, experiências, pensamentos, memórias, ideias e sonhos. Nesse processo, diversos conhecimentos são resgatados, gestados e colocados em prática, pois respondem aos desafios que se apresentam na vida do quilombo e durante o ato de bordar.

Dessa forma, coletivamente, entre agulhas, linhas, tecidos, réguas, tesouras e outros instrumentos e suportes inerentes ao bordado, elas se apropriaram das técnicas da arte de bordar, e foram aos poucos despertando os seus próprios saberes, tramando memórias e refletindo sobre a sua realidade e a sua identidade.

Nas peças produzidas, percebe-se como as memórias e as percepções destas bordadeiras, sobre as relações étnico-raciais

que atravessam o contexto histórico do quilombo, emergem, representando nos motivos de sua arte momentos de resistência e criatividade, de grande potencial revolucionário, de valorização da coletividade, de conexão com a terra, e também de consciência quanto às dores advindas do racismo e das demais crueldades do colonialismo.

São peças que falam diretamente ao povo negro e quilombola e que nos fortalecem, mediando o contato com a Ancestralidade que nos precede e que nos habita, presentes em Negro Cazuza e na indígena Neguinha do Buriti, nome pelo qual os nossos troncos velhos fazem referência à matriarca do Quilombo de Alto Alegre (FERREIRA, 2017).

O trabalho desenvolvido no coletivo Bordando Resistência tem o grande potencial de gerar inúmeras reflexões acerca das relações étnico-raciais e do processo de resistência quilombola, não somente para as bordadeiras que o compõem, mas para todos aqueles que se identificam com as histórias bordadas, sobretudo os quilombolas de Alto Alegre. Não noutro sentido, o olhar de pedagoga me mostra como é imprescindível que esses saberes entrem nas salas de aula, contribuindo de forma interdisciplinar com o ensino dos diversos conteúdos da Educação escolar. A experiência com o bordado permite, então, a vivência de uma Etnomatemática própria ao exercício da aprendizagem escolar, e por estar inserida nesse universo de (re)criação e resistência ela catalisa saberes ancestrais, fazendo emergir uma Etnomatemática Quilombista.

Dessa forma, as tantas peças produzidas pelo Bordando Resistência podem ser utilizadas como um recurso didático que fortalece, visibiliza e enaltece as mulheres e as memórias do próprio quilombo, potencializando a coletividade e a identidade do povo de Alto Alegre. Ao mesmo tempo em sala de aula, essa Etnomatemática quilombista quebra a episteme de uma história única, produzindo a circularidade de saberes no território, ajudan-

do a trilhar uma educação antirracista e pautada na decolonialidade do saber.

A educação quilombola e a valorização dos saberes ancestrais

O primeiro passo para a transformação do currículo e das práticas pedagógicas no contexto específico da educação quilombola é o resgate e a valorização dos nossos saberes e conhecimentos. É preciso, primeiramente, aguçar o (auto)olhar, retirando as lentes que o colonialismo nos empurrou historicamente e passar a perceber as formas singulares que forjamos, no seio de nossas vivências coletivas e a partir da nossa ancestralidade, compreendendo e explicando o mundo a partir de nossos próprios referenciais; inferindo, medindo, calculando, articulando e transmitindo os nossos próprios valores e conhecimentos.

Nesse sentido, a transformação do meu próprio olhar, como pesquisadora quilombola, me permite perceber o meu próprio contexto como local de produção de conhecimento. Passei a ver o que não via, a exemplo da matemática local, a que estava nas nossas ciências, nas vivências cotidianas dos nossos mais velhos, entre nós, como uma produção nossa, nascida do corpo-a-corpo das relações com o espaço que nos circunda, e mediante as formas que desenvolvemos para lidar com as diversas situações que surgiam e surgem, para nós, em nosso território.

O colonialismo nos ensinou a considerar como conhecimento somente as técnicas e formas de saber instituídas e consagradas pelo currículo escolar ocidental, imposto mundialmente como a referência universal de acesso e distinção à humanidade. Entretanto, está mais do que na hora de nossos conhecimentos, que de fato estão conectados à nossa realidade, passarem a ocupar, em nosso território, esse lugar de centralidade (que o conhecimento do ou-

tro, por hora, ocupa de maneira indébita), quebrando com a rigidez dos currículos escolares alienígenas.

O reconhecimento dos saberes ancestrais do povo negro e dos povos originários, bem como das pautas de lutas dessas populações, tem se configurado, no contexto da educação escolar do Brasil, como um processo de resistência, alinhavado pelos movimentos negro e indígena. Essa luta resultou na criação da Lei Nº 10.639/03 (BRASIL, 2003) e da Lei Nº 11.645/08 (BRASIL, 2008).

No contexto das comunidades remanescentes de quilombos, estas leis impactaram profundamente a dinâmica curricular das escolas quilombolas, assegurando o resgate e a valorização da identidade negra e tradicional dessas populações, vindo de encontro com a necessidade de uma educação escolar enraizada nas vivências locais. Afinal, como apontado por Lourdes Carril (2017, p. 551), “a escola não pode mais permanecer atuando perante os seus alunos, ideologicamente, como se todos fossem iguais, reproduzindo um ideal abstrato dos sujeitos, ao mesmo tempo transmitindo uma neutralidade em seus conteúdos curriculares”.

Este movimento, de valorização das formas locais e tradicionais de saber e de viver (de uma determinada comunidade quilombola dentro da escola), é fundamental para que o currículo usual, centrado ainda nas propostas epistemológicas da modernidade ocidental, “que nos afasta das raízes à medida que se liga à universalidade” (CARRIL, 2017, p. 554), seja assumido e aprendido dentro do contexto particular e único de cada quilombo. Nesse sentido, lembramos que no Brasil:

[...] as comunidades quilombolas não deixaram de construir saberes e práticas que moldaram a sua própria vida, aprendendo a cada encontro com o Outro os jogos de poder e a importância de estratégias que lhes permitissem lutar pela existência

e serem sujeitos da organização social (CARRIL, 2017, p. 554).

Assim, a educação escolar quilombola pode se tornar um elo entre os anseios ancestrais da comunidade e os saberes, ao longo do tempo, ali desenvolvidos, de forma a romper com o epistemicídio e o apagamento cultural promovidos pelo racismo e pelo colonialismo ao longo da história.

Para Grada Kilomba (2019), o colonialismo é uma ferida que nunca foi tratada. Dói sempre, por vezes infecta e, outras vezes, sangra. Diante disso, deixemos que nossos saberes sejam nossas próprias terapêuticas e curas, permitindo que façam parte dos currículos escolares, não só das escolas quilombolas, mas de tantas outras escolas do Brasil: pois muito temos a comunicar e a ensinar, sobretudo aos estudantes negros, que muitas vezes não têm acesso, no contexto escolar, à valorização de sua cultura e de seus saberes ancestrais.

Dona Cícera Silva, bordadeira, quilombola de Alto Alegre diz: “Fia, o bordado me curou, me transformou em uma mulher que tem história”⁶. E é com essa força libertadora da cura e resgate de nossa história que devemos rasgar as estruturas do racismo e do colonialismo em nossa sociedade, inserindo as suas fórmulas e referências ancestrais em nossos currículos escolares.

A etnomatemática quilombista

Partindo desse pressuposto, a inserção dos saberes ancestrais quilombolas, via bordados, na experiência escolar do quilombo de Alto Alegre é revolucionária. As produções artesanais das bordadeiras locais, em uma perspectiva interdisciplinar, abrem a pos-

6 Cícera Silva fala espontaneamente em uma roda de conversa sobre a transformação da sua vida a partir do bordado. A roda aconteceu na Associação dos remanescentes de quilombos e adjacências – ARQUA, no dia 25 de maio de 2022.

sibilidade de trabalhar os conteúdos curriculares de Matemática e Etnomatemática de modo atrelado às formas locais de produção de saber e viver.

Dessa forma, “a vida cotidiana que se vê ameaçada pode ser o ponto de partida para um projeto de educação quilombola, que revele e supere as representações e práticas que separam os sujeitos de suas culturas” (CARRIL, 2017, p. 556).

Etnomatemática Quilombista, de acordo com Renato da Silva (2021), é uma terminologia que passa a ser conferida àqueles estudos que são desenvolvidos para o currículo da Educação Quilombola, conforme a especificidade de cada quilombo brasileiro, mas que se expande para a construção de um *corpus* teórico e metodológico para todos os quilombos, bem como para escolas não quilombolas, no atendimento à Lei 10.639/2003.

A partir do conceito que se constrói de Etnomatemática, com base nos apontamentos dos pesquisadores Ubiratan D’Ambrosio e Paulus Gerdes (2002), procura-se construir de um *corpus* teórico eminentemente africanizado, no qual se cultivem estudos sobre os quilombos brasileiros, as suas memórias e cotidianos em interlocução com a África, na perspectiva de pesquisas que não somente apliquem as ciências matemáticas nas vivências dos quilombos, mas que avancem para a emergência inovadora de ciências matemáticas quilombistas e africanizadas. Ou seja, aportadas por conhecimentos afro referenciados locais e diretamente oriundos do continente africano.

A Etnomatemática Quilombista, como abordada aqui, deflagra a potência pedagógica para a construção de uma Educação Matemática decolonial, que desconstrói os padrões e os conceitos da matemática apresentada nos livros. Isso se dá na medida em que possibilita reconhecer as diversas formas de produzir Matemática e de se relacionar com ela.

Para Luiz Oliveira e Vera Candau (2010), a decolonialidade propõe uma estratégia de “reconstrução radical do poder e do saber”. Portanto, a decolonialidade consiste na visibilização das lutas dos sujeitos contra a colonialidade e no “direito de definir suas próprias realidades, estabelecer suas próprias identidades e nomear suas histórias” (HOOKS, 1989, p. 42 *apud* KILOMBA, 2019, p. 28).

A Etnomatemática apresenta-se, assim, como uma forma de encarar o conhecimento matemático derivando-o e referindo-o ao contexto histórico, social, natural e cultural do local em que acontecem as experiências de ensino e aprendizagem, local onde ele adquire sentido e se renova. Trata-se de uma concepção pedagógica decolonial, pois que rompe com a suposta universalidade epistêmica—que parece ter se fixado à matemática ocidental, a ponto de ela ser referida, mundialmente, apenas como *matemática*.

Dessa forma, quando se propõe a Etnomatemática no contexto da Educação Matemática Quilombola, propõe-se uma matemática crítica, antirracista e decolonial, na qual os signos, os símbolos, as abstrações, os conceitos, as operações, as proposições, os modos, os jogos, os conjuntos, as regras e as técnicas de quantificar, medir, articular, calcular, inferir, proporcionar e valorar não estão desenraizados, descontextualizados ou desconectados da história e da cultura das quais emerge a realidade na qual operam e ganham significado.

Não se trata, evidentemente, de negar a matemática ocidental, já que muitos de seus conceitos e de suas técnicas são necessários aos sujeitos, pois operam como vias de acesso a muitos fluxos, de saber e de poder do mundo globalizado, ainda mais tendo em vista o “predomínio da ciência e da tecnologia modernas, que foram desenvolvidas a partir do século XVII na Europa” (D’AMBRÓSIO, 2002, p. 09).

No entanto, vale lembrar que as próprias recomendações da BNCC (2017), quando ressaltam a importância de se trabalhar a geometria e a aritmética no ensino fundamental, apontam que a estimulação dos estudantes no exercício de sua capacidade dedutiva deve fortalecer a relação entre conhecimento matemático e conhecimento empírico.

Nesse sentido, a matemática ganha vida, pois deixa de ser um conhecimento abstrato desvinculado do corpo, da natureza, do território e do cotidiano, e passa a ser entendida como parte da experiência humana que produz técnicas (*ticas*) para explicar, entender e agir na realidade (*matema*), dentro de um determinado contexto cultural e social (*etno*) (D'AMBRÓSIO, 2002). Logo, pode-se dizer que:

Etnomatemática é a matemática praticada por grupos culturais, tais como comunidades urbanas e rurais, grupos de trabalhadores, classes profissionais, crianças de uma faixa etária, sociedades indígenas, e tantos outros grupos que se identificam por objetivos e tradições comuns aos grupos (D'AMBROSIO, 2005, p. 24).

Cabe, então, aos educadores matemáticos promover a “simbiose entre ciência e vivência” (ROOS, 2002, p. 43), permitindo que a realidade escolar não esteja alienada da realidade vivida pelos educandos fora dos muros da escola, conforme apontado por Liane Roos:

Relacionar as práticas pedagógicas com as práticas cotidianas do grupo social ao qual o educando pertence pode tornar o ato educativo em Matemática mais significativo e menos angustiante. Portanto, ao buscar uma simbiose entre ciência e vivência,

o educador matemático possibilita a efetivação de aprendizagens e aposta numa mudança de paradigma (ROOS, 2002, p. 43).

A Etnomatemática Quilombista torna-se, então, um instrumento de resistência decolonial, frente ao epistemicídio dos nossos saberes pelos currículos escolares convencionais, reproduzidos tanto pelo ensino superior quanto pelas propostas didáticas da educação básica, subordinadas ainda a antigos e novos colonialismos.

Etnomatemática quilombista das bordadeiras de Alto Alegre

A Etnomatemática se materializa em todas as técnicas e em todas as peças produzidas pelo Coletivo Bordando Resistência. Nos tecidos, essas mulheres traçam inúmeras formas geométricas (círculos, triângulos, retângulos), dentro e fora dessas formas geométricas desenham outros traços que completam as figuras imaginadas.

Depois, no momento de cobrir e preencher esses desenhos, utilizando agulhas e linhas, são tramados outros padrões de traço, com fios, retas e curvas coloridas, dispostas em diversas direções, articulando-se para formar as figuras e imagens projetadas. Nesse sentido, é preciso dimensionar, já desde o momento do desenho, como essas formas serão preenchidas pelos pontos do bordado.

Esse exercício de dimensionalidade brota naturalmente a partir do contato entre o corpo das bordadeiras e os instrumentos utilizados por elas. Rapidamente, após decidirem os temas, as figuras e as narrativas, elas conseguem coser as imagens desejadas nos tecidos. Em face dos materiais disponíveis, articulando e decidindo qual tipo de ponto e técnica vão utilizar no delineamento e preenchimento dessas formas, com as linhas do bordado, elas vão demonstrando seu conhecimento matemático.

Em minhas observações, notava que os pontos do bordado envolvem, necessariamente, sequências e processos de contagem, com uma determinada duração no percurso do tecido. Durante o manuseio das agulhas e das linhas, eu percebia que, a depender do tipo de ponto e da imagem que se buscava desenhar ou preencher, sequências específicas de movimentos padronizados eram exigidas e executadas. Há, por exemplo, a exigência de certa quantidade de laçadas ou de furos a serem feitos, entre um ponto e outro, repetidamente, até a finalização da parte da imagem que se está costurando.

Além disso, entre um furo e outro, também há a necessidade de se dimensionar mentalmente as distâncias precisas entre estes, e de modo diferente: a depender do tipo de ponto ou do direcionamento da linha, conforme a necessidade de se seguir padrões de angulação bastante sofisticados.

Para medir o tecido, as bordadeiras utilizam muito mais o palmo do que a régua, que é mais usada para conferir retidão às formas planas traçadas do que como instrumento de medição. Mede-se também através do braço, ou dobrando-se o tecido duas ou mais vezes, para compreender quantas peças, do tamanho dobrado, o tecido podia prover. Nesses processos, percebi a naturalidade com que essas mulheres realizavam medições, multiplicações ou divisões, sem necessariamente recorrer aos signos ou à lógica da matemática escolar.

A interdisciplinaridade se evidencia no momento em que, além da Etnomatemática, é possível trabalhar com várias áreas do conhecimento—as imagens bordadas pulsam a ancestralidade e a representatividade negras e quilombolas: trazem as marcas da cultura africana, nas formas, nas cores, nas narrativas. Muitas das peças abordam diretamente a história da comunidade de Alto Alegre, ou rotinas e vivências quilombolas e camponesas, destacando a importância e o protagonismo das mulheres quilombolas, a sua

relação com a natureza e os elementos sagrados. Nesse sentido, são peças que têm muito a comunicar, no plano cultural e afetivo, aos estudantes negros e quilombolas, sobretudo os de Alto Alegre.

Alguns tipos de pontos bordados, como os pontos em ziguezague, que formam ângulos de aproximadamente 60° , oportunizam o trabalho com ângulos de um triângulo equilátero, por exemplo. Outros tipos de ponto, bem como as figuras que eles formam, possibilitam uma exploração mais abrangente de outras questões ligadas à angulação, como o estudo dos elementos constituintes de um ângulo, as medidas e os tipos de ângulos (retos, obtusos, agudos, rasos, complementares, suplementares, adjacentes, côncavos, completos), dentre muitos outros tópicos e aspectos relacionados à geometria.

O mais importante é que, em meio a esses conceitos, associados mais prontamente à Matemática, emergem, pela força do conteúdo e da vivência do bordado, discussões ligadas a outros componentes curriculares e à própria vida da comunidade, estabelecendo continuidades entre a vida cotidiana e a vida escolar, o que permite aos estudantes o acesso a um currículo escolar pela perspectiva de seu contexto interdisciplinar e sociocultural.

Rompe-se, assim, com a Educação Matemática hegemônica e ocidentalizada, que, para Eliane Santos (2008), categoriza-se como “mecânica, descontextualizada, atemporal, geral, abstrata e todos os outros sinônimos que podem ser dados a um saber que insiste em não ter nenhuma ligação com a realidade local” (SANTOS, 2008, p. 64).

A figura abaixo é um ótimo exemplo de bordado, bastante potente para se trabalhar nas aulas de Matemática. Por meio dele, podem-se abordar diversos processos de representação matemática através da perspectiva das retas e suas combinações (intersecções) –, assim como por meio dos ângulos formados pelas retas perpendiculares, destacando-se o paralelismo e a oposição das linhas.

É possível também destacar a formação de quadrados, retângulos e losangos, a depender da disposição das linhas, além das possibilidades de mapeamento do espaço possibilitado pela divisão do mesmo pelas linhas perpendiculares (latitudinais e longitudinais).

Figura 2: Coletivo Bordando Resistência



Fonte: Isanelli Nascimento.

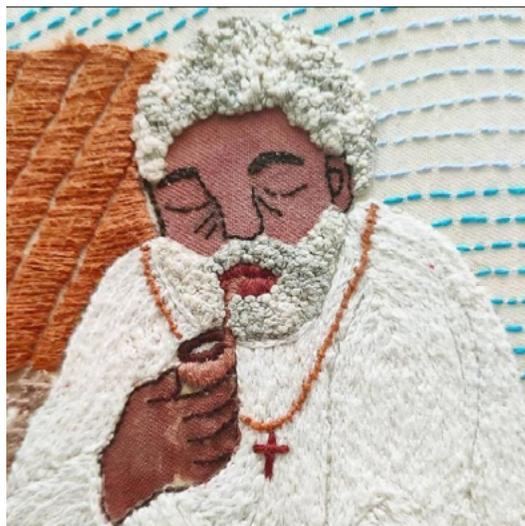
É igualmente inerente à imagem a possibilidade de se trabalhar com as simetrias e as assimetrias, bem como a relação entre geografia e matemática (paralelos e meridianos) e a utilização da intersecção de linhas (formação de malhas) como modelos para a construção de utensílios e objetos práticos: como redes de pesca, telas de proteção. A visualização da rede, por sua vez, pode ser aproveitada como modelo ou proposta para se pensar relações sociais, ecológicas, identitárias, cibernéticas.

Como se pode notar, as imagens confeccionadas pelas bordadeiras de Alto Alegre detêm grandes potencialidades para o trabalho com a Matemática ancestral, e atrelada a esta, diversas outras questões pertinentes.

Nas imagens bordadas, os estudantes podem visualizar ainda suas famílias, a si mesmos, as rotinas da comunidade, as relações étnico-raciais e de gênero, ao mesmo tempo em que aprendem conceitos matemáticos, potencializando o sentimento de ligação entre a dimensão do saber e a sua vida, entre o fazer/compreender ciência e o ser quilombola: “hoje, precisamos descobrir todas as práticas docentes que valorizem não só a razão, a linearidade de um conhecimento, mas outras formas e fontes de conhecimentos que sejam insurgentes e mantenham um diálogo coletivo com o mundo, com outras simbologias e significados” (SANTOS, 2008, p. 58).

De maneira bela, é possível visualizar na escrita da Professora Eliane Santos como o conhecimento também não tem de ser necessariamente linear e tampouco a matemática precisa ser abstrata. Essa visão e essa disposição conferem, assim, outro sentido à educação e à formação de crianças e jovens, conscientemente no contexto das realidades em que estão inseridos.

Figura 3–Coletivo Bordando Resistência



Fonte: Isanelli Nascimento.

Diante desse bordado da figura de Cazuzza, se pode também trabalhar a sua história e a do quilombo. Matematicamente, se pode explorar as operações com conjuntos, de forma que os alunos percebam que o conjunto união (dos dois conjuntos determinados por cores externas e cores internas) compõem a própria imagem de Cazuzza.

A partir disso, pode-se, então, tomando como referência essa relação entre as linhas internas—que compõem o personagem bordado ao centro—e os traços que compõem o que se apresenta externamente a ele, rumar para questões filosóficas, biológicas, ecológicas, sociológicas e geográficas, despertando inúmeras discussões sobre as relações entre o sujeito e o seu meio, entre as “linhas” que compõem uma subjetividade/corpo e as “linhas” que compõem os contextos/ambientes e territórios nos quais todos estão inseridos.

Por fim, é fundamental abordar as questões históricas e ancestrais que fundamentam as imagens, que nesse caso é uma representação do fundador da comunidade de Alto Alegre, tornando a aula de Matemática um momento interdisciplinar, africanizado e aquilombado: de encontro com a ciência e com a própria ancestralidade e história quilombolas.

Considerações finais

Como se pode observar, durante o bordar, ou nos bordados já prontos, as bordadeiras executam inúmeros saberes matemáticos, que pela perspectiva ambrosiana chamamos de etnomatemática quilombista. Essa perspectiva abre a possibilidade de se superar a suposta universalidade atrelada à Matemática produzida pelo ocidente, fixada compulsoriamente aos currículos escolares, eviden-

ciando outras formas do saber matemático, como as perspectivas africanas, afro diaspóricas e quilombistas.

Isso se dá de forma interdisciplinar e decolonial, na medida em que se quebram epistemes hegemônicas, de fazeres únicos e universais, e se agenciam as aproximações com a cultura e as referências locais. Cada estudante quilombola merece ter acesso, em seu contexto escolar, à valorização dos conhecimentos singulares e específicos de seu quilombo.

Assim, partindo dessa reflexão, apresentamos aqui algumas ideias e sugestões viáveis de um trabalho interdisciplinar e decolonial no currículo e nas proposições didáticas da Escola da Comunidade, a partir dos bordados confeccionados pelo Coletivo Bordando Resistência, das quilombolas de Alto Alegre (Horizonte/CE). Fruto e semente de uma Etnomatemática Quilombista, a proposta almeja contribuir com o rompimento da colonialidade curricular no contexto escolar de Alto Alegre e de outros quilombos, assim como de outras escolas, visando à garantia da Lei N° 10.639/03 e da Resolução CNE/CEB n° 08/2012.

O trabalho com os bordados e demais artesanatos produzidos pelo povo quilombola pode potencializar as aulas de Matemática, pois neles e no seu processo de feitura se atualizam formas ancestrais de contar, medir, dimensionar, relacionar elementos e proporções; ou seja, neles podemos nos deparar com uma prática transformadora, que consolida raízes e identidades silenciadas e negadas. O reconhecimento da Etnomatemática Quilombista é, portanto, algo muito precioso, e deve ser incentivado e celebrado dentro do ambiente escolar. É preciso torná-la parte da vida escolar do povo negro e quilombola.

Referências

ADICHIE, Chimamanda Ngozi. **O perigo de uma história única**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

BÂ, Amadou Hampâté. **Amkoullel, O menino fula**. São Paulo: Pallas Athena: Casa das Áfricas, 2003.

BRASIL. Lei 11.645/08, de 10 de março de 2008. **Diário Oficial da União**, Poder Executivo, Brasília, DF, 2008. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm. Acesso em: 25 mai. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei 10.639/2003, de 9 de janeiro de 2003**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Diário Oficial da União**, Poder Executivo, Brasília, DF, 2003. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm. Acesso em: 24 mai. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução nº 08, de 20 de novembro de 2012**. Parecer CNE/CEB nº 16 de 2012. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 20 nov. 2012. Disponível em: https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_RES_CNECEBN82012.pdf?query=ensino%20m%C3%A9dio. Acesso em: 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular: Matemática do quinto ao nono ano/Secretaria de Educação Fundamental**. Brasília: MEC/SEF, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 24 jun. 2022.

CARRIL, Lourdes de Fátima Bezerra. Os desafios da educação quilombola no Brasil: o território como contexto e texto. **Revista Brasileira de Educação**, v. 22, n. 69, p. 539-564, 2017.

D'AMBROSIO, Ubiratan. A Etnomatemática no processo de construção de uma escola indígena. **Em Aberto**, Brasília, ano 14, n. 63, jul./set. 1994.

D'AMBROSIO, Ubiratan. A História da Matemática: questões historiográficas e políticas e reflexos na Educação Matemática. In: BICUDO, M. A. V. (Org.). **Pesquisa em Educação Matemática: concepções e perspectivas**. São Paulo: UNESP, 1999. p. 97-115.

D'AMBROSIO, Ubiratan. Etnomatemática e educação. **Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v. 10, n. 1, p. 7-19, jan./jun. 2002.

D'AMBROSIO, Ubiratan. **Etnomatemática**: elo entre as tradições e a modernidade. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

EVARISTO, Conceição. **Becos da Memória**. Belo Horizonte: Mazza, 2006.

EVARISTO, Conceição. **Becos da Memória**. 2. ed. Florianópolis: Editora Mulheres, 2013.

EVARISTO, Conceição. **Becos da Memória**. 3. ed. Rio de Janeiro: Pallas, 2017.

FANON, Frantz. **Pele negra máscaras brancas**. Trad. Renato da Silveira. Prefácio de Lewis R. Gordon. Salvador: EDUFBA, 2008.

FERREIRA, Antônio Jeovane S. **Identidade quilombola e territorialidade na comunidade de Alto Alegre/Ce**: uma reflexão etnográfica sobre os processos de reconhecimento identitário e territorial na década de 2005-2015. 2017. 139 f. TCC (Graduação em Humanidades) – Curso de Bacharelado em Humanidades, Instituto de Humanidades e Letras, Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira, Redenção-CE, 2017.

GOMES, Nilma. **Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos**. Disponível em: http://www.apeoesp.org.br/sistema/ck/files/5_Gomes_N%20L_Rel_etnico_raciais_educ%20e%20descolonizacao%20do%20curriculo.pdf. Acesso em: 21 de janeiro de 2022.

HOOKS, Bell. **Erguer a voz**: pensar como feminista, pensar como negra. Trad. Cátia Bocaiuva Maringolo. São Paulo: Elefante, 2019.

KILOMBA, Grada. **Memórias da plantação**. Disponível em: https://www.ufrb.edu.br/ppgcom/images/MEMORIAS_DA_PLANTACAO_-_EPISODIOS_DE_RAC_1_GRADA.pdf. Acesso em: 21 de janeiro de 2022.

LAKATOS, Eva Maria. **Metodologia científica**. 5. ed. 3. Reimp. São Paulo: Atlas, 2009.

LEITE, Fábio. Valores civilizatórios em sociedades negro-africanas. **África**, n. 18-19, p. 103-118, 1997.

LESSA, Luciana Falcão. **O que o racismo fez com você?**: processos de resistência e descolonização de mulheres integrantes da rede de

mulheres negras da Bahia. Tese (Doutorado em Estudos Afro-Orientais) – Universidade Federal da Bahia, Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas, Centro de Estudos Afro-Orientais, UFBA, Salvador-BA, 2020. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/handle/ri/32532>. Acesso em: 12 jun. 2022.

LORETTO, Azoilda Trindade. **A Cor da Cultura**. Saberes e fazeres-Modos de sentir. Rio de Janeiro: Fundação Roberto Marinho, 2006.

LOWENTHAL, David. How we know the past. In: **The past is a foreign country**. Nova York: Cambridge University Press, 1986.

NASCIMENTO, Abdias. **O Quilombismo**: Documentos de uma militância pan-africanista. São Paulo: Perspectiva; Rio de Janeiro: Ipeafro, 2019.

NEVES, Eder Pereira. Etnomatemática em foco: as peculiaridades da matemática dos remanescentes da comunidade quilombola Tia Eva. In: ENCONTRO NACIONAL DE EDUCAÇÃO MATEMÁTICA, IX, Curitiba-PR, 2013. **Anais [...]**. Curitiba, IURI, 2013. Disponível em: http://sbem.iuri0094.hospedagemdesites.ws/anais/XIENEM/pdf/2458_716_ID.pdf. Acesso em: 9 jun. 2022.

Oliveira, Luiz Fernandes de e Candau, Vera Maria Ferrão. **Pedagogia decolonial e educação antirracista e intercultural no Brasil**. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/TXxbbM6FwLJyh9G9tqvQp4v/?format=pdf>. Acesso em: 21 de janeiro de 2022.

ROOS, Liane Teresinha Wendling. Histórias de vida e saberes construídos no cotidiano de uma comunidade de fumicultores: um estudo etnomatemático. **Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v. 10, n.1, p. 39-45, jan./jun. 2002. Disponível em: https://especim.files.wordpress.com/2011/03/etnomatematica-e-educacao_ubiratan-d-ambrosio.pdf&ved=2ahUKEw-jvtaGBnaP5AhVNBLkGHdIMC38QFnoECAUQAQ&usq=AOvVaw3sWYtg-77TUaOY3lqUjzfv. Acesso em: 9 jun. 2022.

SANTOS, Eliane Costa. **Os tecidos de Gana como atividade escolar**: uma intervenção etnomatemática para a sala de aula. Dissertação (Mestrado em Educação Matemática) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2008.

SILVA, Claudionor Renato da. Etnomatemática Quilombista: aprendizagens em vivências para currículos e pesquisas. **Revista Em Favor de Igualdade Racial**, Rio Branco, v. 4, n. 1, p. 32-46, jan./abr. 2021.

SILVA, Givânia Maria da; DEALDINA, Selma dos Santos; SILVA, Romero Antônio de Almeida. **Educação Quilombola**: Territórios, saberes e as lutas por direitos. São Paulo: Editora Jandaíra, 2021.

SILVA, Romaro Antônio; MATTOS, José Roberto Linhares de. A etnomatemática em uma comunidade quilombola da região amazônica: elo entre conhecimento empírico e escolar. **Hipátia**, v. 4, n. 1, p. 116-127, jun. 2019.

WANDERER, Fernanda. Produtos da mídia na educação matemática de jovens e adultos: um estudo Etnomatemático. **Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v. 10, n.1, p. 21-38, jan./jun. 2002.

<https://doi.org/10.29327/5140465.1-15>

JUVENTUDES UNIVERSITÁRIAS UNILABIANAS E OCUPAÇÕES CRIATIVAS NO URBANO DE REDENÇÃO: UM ESTUDO EM DESENVOLVIMENTO

*Nathalia Alves de Oliveira*¹

*Carlos Henrique Lopes Pinheiro*²

Considerações iniciais

Este ensaio tem como foco apresentar discussões de uma pesquisa, em andamento, numa perspectiva interdisciplinar, visto que o objeto científico a ser estudado emana uma complexidade que necessita de conhecimentos multidimensionais para a sua percepção (PIMENTA, 2013) e a criatividade para o novo, intercalando processos como a busca por dados secundários, a observação participante e entrevistas, que ainda se sucederão. Tal pesquisa ocorre diante do objetivo de desenvolver uma análise acerca de como

1 Mestranda do Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Humanidades da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira. E-mail: nathaliaoliveira0911@gmail.com.

2 Professor Permanente do Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Humanidades, Pró-Reitor de Pesquisa e Pós-Graduação da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira. E-mail: carlos.henrique@unilab.edu.br.

as juventudes universitárias unilabianas³ percebem e se percebem dentro da estrutura urbana de Redenção e como elas buscam, mediante estes sentidos, criar estratégias de pertencimentos a partir de ocupações criativas dos espaços citadinos.

A delimitação deste estudo ocorre mediante dois momentos, o primeiro se desenvolve doravante uma trajetória acadêmica e de iniciação científica em um projeto de pesquisa e desenvolvimento tecnológico⁴, no qual sucedeu o contato com arguições teóricas e empíricas que geraram resultados exploratórios acerca das juventudes e produção das ocupações criativas. Tais resultados desembocam nesta pesquisa em andamento, ao despertar novas inquietações acerca da temática estudada. Assim, o capítulo versa dados destes dois momentos, tendo o segundo como foco.

Posto isto, cabe introduzir que tal pensamento e constituição da proposta se fez possível diante do contexto de instalação da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB) no Estado do Ceará, mais especificamente nas cidades interioranas de Redenção e Acarape. Instituição que iniciou seu funcionamento em maio de 2011 e está pautada na integração internacional com os países da Comunidade dos Países de Língua Portuguesa – CPLP –, particularmente Angola, Cabo Verde, Guiné-Bissau, Moçambique, São Tomé e Príncipe e Timor Leste.

Igualmente, assim como na pluralidade e representatividade por meio da maior participação de mulheres, negros, índios, LGBTQIA+ e pessoas originárias de famílias trabalhadoras/populares, muitas delas sendo as primeiras dessas famílias a ingressar no ensino superior (BRASIL, 2010; ANDIFES, 2014). Tal projeto remete a uma provável tentativa de quebra e transgressão (BELL

3 Expressão criada para caracterizar os estudantes juvenis da Unilab.

4 Projeto de pesquisa “Estudantes, direitos e territórios urbanos no Maciço de Baturité: uma experiência de territorialização e democratização na assistência estudantil da UNILAB”. Organizado pelo Grupo Diálogos de Extensão e Pesquisas Interdisciplinares.

HOOKS, 2013) com a secular e histórica desigualdade e exclusão que assola o ensino superior e todas as fases da educação, nas quais se baseiam em clivagens de gênero, raça, classe, demografia, cronologia etárias entre outros.

As cidades receptoras desta instituição de ensino superior no Estado do Ceará são Redenção e Acarape, nas quais segundo uma pesquisa intitulada *Pesquisa COVID-19-estudantes da UNILAB no Ceará*,⁵2020, estima que 2000 discentes, em sua maioria jovens, passaram a residir, majoritariamente nas periferias destas cidades após a instalação e funcionamento da universidade.

As juventudes que nos referimos aqui, são formadas destacadamente por sujeitos residentes temporários que em sua maioria são oriundos de territórios escalares diversos, em esferas municipais, estaduais, de país e continente, diversos nas esferas culturais de gênero, geracional, étnico-racial, nacional e socioeconômica (UNILAB, 2021) e que em sua maioria podem ser destacados enquanto juventudes. Indivíduos, conceitualmente, percebidos mediante a noções fluidas de geração (PAIS, 2009, p.373), com limites variáveis de acordo com os parâmetros de cada sociedade. Tendo sua formação pautada também, conceitualmente, “por mecanismos de reprodução classista” (PAIS, 1990, p. 157), bem como de raça, etnia, gênero, dentre outras cisões.

Deste modo, percebe-se que Redenção, foco desta pesquisa, passa tanto por uma alteração em seu conjunto populacional urbano, quanto dos “modos de produção do espaço urbano, impactando as formas de ocupação, uso, acesso, regulação, posse e propriedade de diferentes parcelas da terra urbana (solo, subsolo e edificações)” (MACHADO et al., 2019, p. 144).

5 Grupo Diálogos Urbanos. Covid-19 – Estudantes da Unilab no Ceará. Disponível em: <<https://unilab.edu.br/2020/05/13/grupo-dialogos-urbanos-divulga-resultado-da-pesquisa-covid-19-estudantes-daunilab-no-ceara/>>. Acessado em: 24 de mar. 2021.

Tendo em vista que os sujeitos universitários geram um processo pela intensificação de demandas já existentes e/ou a constituição de novas vislumbradas aqui em duas linhas: A primeira pode ser apresentada como material, relacionada às estruturas físicas da cidade, no que se refere à habitação, saneamento básico, transporte, serviços urbanos e equipamentos públicos (AGIER, 2015, p. 491). A segunda remete ao imaterial, referentes a necessidades sociais de ganhar e gastar energias no lazer; de produzir relações fluidas ou duradouras; de sentir-se livre e seguro (LEFEBVRE, 2011, p. 105-106), enfim, de desenvolver sentimentos necessários às suas vivências e residência na cidade.

Por conseguinte, essas demandas podem ser indiciadas e observadas por intermédio do que visualizamos enquanto ocupações criativas percebidas como atividades desenvolvidas em territórios urbanos nas quais “a criatividade compreende a qualidade de pensar de forma inovadora numa produção ativa de reflexão, sentimento e ação com a finalidade de transformar e fazer surgir o novo como resposta às atividades mentais que se operam a partir de exercícios cognitivos e sensoriais” (CAVALCANTI, 2006, p. 90), de forma mais específica para este estudo, como atividades que detêm caráter de lazer, socialização, sociabilidade, acadêmico, pertencimento, resistência e cultural, desenvolvidas mediante necessidades e percepções do urbano pelas juventudes.

Considerando que o ato de ocupar não é isento de disputas e conflitos emergentes mediante discriminações e deslegitimações com caráter de diferenciação e exclusão tendo como base clivagens de raça, gênero, etnia, faixa etária, tal como finalidades de manter as relações de poder tradicional pelos residentes originários⁶. Em contrapartida, essas deslegitimações são permeadas por resis-

6 No caso em questão, a palavra originária utilizada neste período abrange residentes naturais e indivíduos que residem em Redenção desde os anos anteriores à instituição na UNILAB.

tências juvenis indicando a necessidade de fazer e ter direito a cidade (AGIER, 2015) para uma residência digna, como percebidas no decorrer da pesquisa.

Considerando essas primeiras noções teóricas e empíricas introduzidas acima acerca das apropriações de territórios urbanos para o desenvolvimento de atividades criativas pelas juventudes e o contexto de pandemia mundial ⁷ duas questões principais emergem: Como sujeitos juvenis percebem e se percebem dentro do urbano de Redenção? E, conseqüentemente, como elas buscam, mediante estes sentidos, criar estratégias de pertencimentos a partir de ocupações criativas nos espaços citadinos?

Mediante essa primeira percepção da realidade experienciada se evidenciou a necessidade metodológica de uma abordagem qualitativa com disposições técnicas de caráter etnográfico, utilizando assim observação participante de forma densa e não uma simples visão de Sobrevoos (CARLOS; SOUZA; SPOSITO, 2020), a inserção virtual em grupos e perfis online de organização e divulgação das atividades, assim como um conjunto de entrevistas para observar as percepções e significados que esses indivíduos produzem acerca desses acessos, usos e ocupações do urbano de Redenção, no intuito de apreender fragmentos, indícios, notícias, informações do objeto de estudo. Cabe pontuar que o caminhar metodológico segue em diálogo com a interdisciplinaridade pela necessidade de abordagens que verse entre o diálogo de um conjunto de conhecimentos, reflexões sobre esses e a utilização da criatividade (JAPIASSU, 1976; FRIGOTTO, 2008; PIMENTA, 2013; KI-ZERBO, 2010).

⁷ Pandemia Mundial resultada do novo coronavírus (SARS-Cov-2), cujo primeiro caso foi notificado em dezembro de 2019, na China e que perdura desde então, adentrando agora em uma flexibilização do isolamento e permitindo o retorno paulatino às atividades presenciais em 2022.

No intuito de discutir e pensar acerca das reflexões que constituem e fazem parte do objetivo de analisar, as percepções da juventude unilabiana, do urbano e de si dentro deste urbano, assim como possíveis construções de pertencimento e ocupações criativas diante dessas percepções, estrutura-se este ensaio em outros tópicos, para além desta introdução, sendo: Redenção e os territórios intraurbanos de pesquisa; Ocupações criativas no urbano de Redenção; Territórios e juventudes unilabianas: discussão conceitual; e as Considerações Finais.

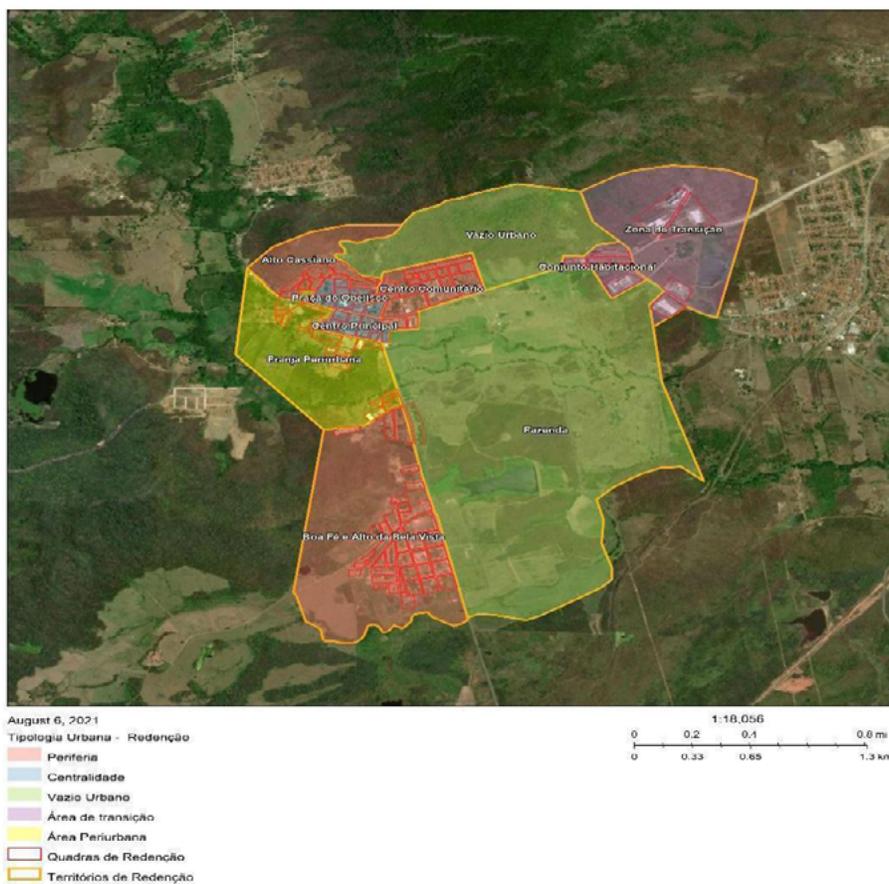
Redenção e os territórios intraurbanos de pesquisa

Redenção, uma das cidades sedes da Unilab e palco deste estudo, situa-se na região conhecida como Maciço de Baturité no norte cearense, sendo uma das treze cidades que compõe essa região, possui 225,3 quilômetros quadrados, com um clima tropical quente úmido, sub-úmido e semi-árido brando e um Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) municipal de 0,651, sendo uma escala mediana (APRECE, 2022). Tendo historicamente a constituição de seu nome vinculada à homenagem ao título de primeira cidade brasileira a abolir a escravidão.

O foco territorial da pesquisa restringe-se a área urbana da cidade que inicia em um de seus extremos pela avenida abolição com duas vias em constante movimentação, tendo em um de seus lados o campus Liberdade. A avenida desemboca nas ruas centrais da cidade, com ramificações para vários territórios intraurbanos, desta maneira, a estrutura urbana que se mostra diante dessa entrada em Redenção, com características morfológicas e de paisagem e funções urbanas diferentes, são: (A) áreas centrais: o Centro Principal e Praça do Obelisco; (B) bairro agregados: Conjunto Habitacional 5; (C) grandes periferias: Boa Fé/Proureb, Alto da Boa Vista, Alto Cassiano e Centro Comunitário; (D) uma área de transi-

ção, a Franja Periurbana; (E) vazios urbanos; e (F) grande área privada nomeada como Fazenda (MACHADO *et al.*, 2020, p. 155) como pode ser visto na Figura 1:

Figura 1: Territórios intraurbanos de Redenção



Fonte: site Diálogos⁸, Mapeamento Interativo dos Centros Urbanos de Redenção-CE e Acarape-CE.

8 Disponível em: < [Mapeamento Interativo dos Centros Urbanos de Redenção-CE e Acarape-CE - Grupo Diálogos de Extensão e Pesquisas Interdisciplinares \(unilab.edu.br\)](http://Mapeamento Interativo dos Centros Urbanos de Redenção-CE e Acarape-CE - Grupo Diálogos de Extensão e Pesquisas Interdisciplinares (unilab.edu.br))>. Acesso em: 06 abril, 2022.

Diante da estrutura urbana apresentada na Figura 1, alguns espaços públicos inicialmente se destacam enquanto territórios escalares de pesquisa, no qual são constituídos por diversas relações, inclusive pela intermitência de ocupações juvenis unilabianas, são eles: a *Praça do Obelisco* situada na área central, a mais nova construção pública intitulada a *Praça do Complexo Educacional Francisco Ferreira da Silva*, conhecida popularmente como Praça do Centro Comunitário, nome do território intraurbano na qual se situa, sendo em uma área considerada periférica, iniciando seus usos pela juventude universitária em 2021 com a flexibilização da pandemia. O terceiro espaço público é referente a área externa do campus liberdade, geralmente utilizada como estacionamento e via de passagem para quem chega e sai da parte interna do *campus*, situada ao lado da avenida abolição.

O primeiro território percebido de confluência juvenil unilabiana foi a Praça do Obelisco, localizando-se na área central da cidade, mais especificamente, na Rua Rodolfo Teófilo que interliga o início da centralidade da cidade, na saída da Avenida Abolição e o seu desfecho na entrada que desemboca nas serras (Estrada da Barra Nova). Estruturalmente, a Praça é rodeada por comércios de diversas áreas—incluídas farmácias, padarias, lanchonetes, restaurantes, armazéns, dentre outros—e equipamentos públicos e privados, além de residências de moradores originários como observado no trabalho de campo em andamento.

Conforme entrevistas realizadas no período de 2020, é possível inferir que historicamente a Praça do Obelisco foi inaugurada em 1933 é popularmente conhecida como tal devido ao monumento imponente e de maior destaque, o *obelisco*, construído como marco comemorativo do cinquentenário da abolição da escravidão. No entanto, este território só se torna local de confluência das juventudes unilabianas após cerca de dois a três anos da instalação Unilab.

O segundo espaço público intitulado oficialmente como Praça do Complexo Educacional Francisco Ferreira da Silva emerge como território de uso diante da flexibilização do isolamento social, referente a pandemia, por volta de julho de 2021. Tal praça se situa na Rua Santos Dumont, na parte detrás da Unilab, sendo estruturalmente rodeada, em maior parte, por residências, poucas estruturas comerciais e equipamentos públicos, contendo pistas de skates, arborização e bancos, tendo sua inauguração oficial em 26 de dezembro de 2021.

O terceiro espaço é caracterizado como área externa do campus liberdade, estruturalmente com um formato de uma pequena via onde transitam e estacionam meios de transporte, mas também local de passagem, de encontro, de comercialização e festejos. Utilizada pelas juventudes universitárias para apropriações criativas de maneira mais constante mediante o retorno das atividades presenciais, apropriações que serão discutidas no próximo tópico.

Ocupações criativas no urbano de Redenção

Considerando os territórios intra urbanos descritos acima, este tópico versa sobre a apropriação criativa deles, desenvolvida pelas juventudes no ato de vivências no espaço urbano de Redenção. Tais sujeitos ao chegarem na cidade de Redenção, mediante a instalação da universidade, passam a residir, vivenciar e modificar as dinâmicas sociais, econômicas, culturais e territoriais do urbano, experienciando cotidianamente desigualdades, segregações, precariedades urbanas e vulnerabilidades socioespaciais, demandando maneiras físicas e simbólicas de residir de forma digna na cidade e assim como percepções do urbano e de si dentro dele.

Diante deste contexto de chegada, torna-se passível de analisar o caminhar significativo das juventudes unilabianas nos espaços públicos, particularmente, através das ocupações urbanas criativas,

que são capazes de desenvolver novos sentidos as interações urbanas, mediante atividades inventivas que evidenciam, por um lado, o urbano enquanto espaço de demandas necessárias e direitos no que tange a busca por acesso à habitação, acolhimento, segurança, estabilidade, cuidado, equipamentos – públicos e privados, lazer, serviços e infraestrutura para suas vivências (AGIER, 2015).

Assim como acesso a espaços que instiguem e produzam sentimentos de familiaridades/pertencças, ou seja, “[...] aqueles com os quais ele se identifica o mais espontaneamente possível, são espaços de sobreposição quase perfeita entre o quadro físico e um sentimento de pertencimento a uma coletividade [...]” (AGIER, 2011, p. 103). Desta maneira, tais ocupações criativas podem produzir indícios das múltiplas percepções que podem se estabelecer no urbano e para com ele, e ao mesmo tempo ser um produto ou significação destas percepções, considerando que este ato de ocupar pode ocorrer forma espontânea e intuitiva, no qual as juventudes buscam atender as necessidades materiais e “sociais” (LEFEBVRE, 2011, p. 105-106).

Neste enfoque, as ocupações criativas se tornam a atividade foco de pesquisa para reflexão do objetivo geral, visto que sua ocorrência possibilita a observação das juventudes, suas ações de usos dos territórios intra urbano e esses como passíveis de múltiplas e fluidas relações, dinâmicas, sentimentos, pertencimentos, construções de identidades, conflitos e resistência. Tais ocupações se desenvolvem mediante a dois espaços: o virtual e o físico. O primeiro constitui a parte de organização, divulgação das atividades e sendo “um dos mais significativos *locus* de socialização da contemporaneidade” (DIÓGENES, 2015, p. 544). O segundo é o espaço físico, visto aqui enquanto espaços públicos, onde ocorre a concretização da ocupação organizada, os dois estão interligados, ou seja, o acontecimento de um não encerra o outro de forma total.

Intuindo exemplificar laboriosamente mais acerca das ocupações no espaço físico se transfigura inevitável remeter a uma das primeiras apropriações criativas observadas na pesquisa anterior, base de dados para esta, intitulada “Praçarau”, constituída pelas recitações de poemas, poesias, de performances corporais, como danças e encenações das recitações; e apresentações musicais. Um conjunto de ações que revelavam, mediante reflexões, a necessidade de falar e ser ouvido acerca de acontecimentos cotidianos que geraram sentimentos de medos, revoltas, incertezas, pertencimento, familiaridade, direitos, alegrias princípios de resistências, possuindo como território de ocorrência a Praça do Obelisco.

Todavia, à medida que essas atividades ganhavam constância conjuntamente emergem conflitos pelos usos da praça, caracterizados pelas tentativas de exclusão das atividades juvenis unilabianas do território, assim como o silenciamento destas vozes através da interferência policial, visto que, “movimento é uma tomada do espaço tanto quanto uma tomada da palavra, é o momento político porque é aquele que cria uma situação radicalmente nova” (AGIER, 2015, p. 491). As “situações problemáticas” expressam um processo de deslegitimação e discriminação para com os sujeitos ocupantes e seus usos do espaço público.

Cabe pontuar além do mais que esses conflitos e represões para com as juventudes sinalizam uma finalidade de manutenção das relações de poderes tradicionais já estabelecidas pelos cidadãos originários de Redenção. E conseqüentemente, enquanto exercício de poder é passível de desobediência e resistência (FOUCAULT, 1988 *apud* FERREIRA; LIMA, 2017), que ocorre quando os sujeitos se inquietam, desnaturalizam determinadas ações e estabelecem enfrentamento dos conflitos como Cefaï (2017a, p. 188) retrata ao escrever,

A ideia de base é que, confrontadas com uma situação problemática cujas consequências são percebidas e avaliadas por um conjunto de pessoas como nefastas para os seres humanos e para os bens a que eles estão ligados, mas também, além disso, para os seres vivos ou para a Terra, essas pessoas se inquietam, se interrogam, investigam, experimentam, discutem. Tentam definir o problema, determinar suas causas, detectar seus fatores e estabelecer as responsabilidades. Associam-se e organizam-se, encontram líderes para fazer suas vozes serem ouvidas e para convencer e mobilizar em grande escala. Tomam a palavra, testemunham, avaliam, argumentam, criticam, deliberam, interpelam a opinião e os poderes públicos. Quando estes não intervêm, buscam solução em sua própria escala, imaginam roteiros, projetam alternativas, tentam descobrir como regular ou suprimir o que definiram como situação problemática.

Atentando-se a essa célebre citação cabe, diante das pesquisas teóricas e dados iniciais, pontuar que confrontadas com situações problemáticas as juventudes produzem resistência mediante à tentativas constantes de prosseguir com as ocupações criativas que se dão por intermédios das estratégias de mobilidade entre lugares mesmo que com ocorrências intermitentes, processo que se segue ocorrendo após a flexibilização do isolamento e do retorno às atividades presenciais no contexto da pandemia pela COVID-19. Assim como o desenvolvimento de movimentos e estratégias de lutas pela legitimação dos usos territoriais e vivências dignas no processo de residência na cidade.

Territórios e juventudes unilabianas: discussão conceitual

Considerando a abordagem conceitual e empírica acima acerca das ocupações criativas realizadas pelas juventudes universitárias unilabianas no ato de residir e vivenciar a cidade, especificamente o urbano, faz-se necessário, neste tópico, realizar uma discussão acerca de noções territoriais que acompanham a observação dessas ocupações e a busca por refletir o objetivo geral desta pesquisa.

Posto que ao ocupar tais sujeitos não realizam as apropriações criativas no vazio, mas sim no espaço urbano, pensado aqui como composto de territórios intra urbanos, no qual as juventudes constituem percepções de si e dos territórios e buscam se inserir de maneiras materiais e simbólicas, assim como composto por diferentes e diversas dinâmicas anteriores, significadas pelos moradores originários, e consecutivas as ocupações criativas, visto que os territórios, em foco aqui os espaços públicos, funcionando de diversos modos e apropriações para os diferentes indivíduos, coletivos e classes sociais que os usam (SERPA, 2020. p.102).

Desta maneira é deveras importante discutir as noções territoriais base para a pesquisa e reflexão, já que é mediante elas que se encaminha a observação das ocupações criativas e seus indícios sobre as percepções e significados de sua constituição e a preparação para as entrevistas com os sujeitos pesquisa. Portanto, iniciemos com o conceito de território, discutido aqui em duas instâncias: a funcional, com delimitação real (SACK, 1986 *apud* PLEIN *et al.*, 2009) da terra urbana, limites geográficos físicos e estruturas materiais.

A segunda instância compreende, em conjunto com a noção anterior, o território enquanto vivido, simbólico, formado a partir de um conjunto de relações (SACK, 1986 *apud* PLEIN *et al.*, 2009), dinâmicas sociais, ações que envolvem afetividades, emotividades,

resistências, conflitos, rituais (SANTOS, 2006, p. 39), com a própria constituição e reconstituição de identidades, visto a reflexão dessas “enquanto algo mutável, dinâmico, flutuante de acordo com as relações sociais” (GOMES, 2019, p. 48). Desta forma, tem-se que a relação territorial “pode se dar em termos materiais, culturais ou ainda na dimensão afetiva” (GOMES, 2019, p.52), pensando esses não de forma desligada, mas em conjunto diante da constituição e apropriação territorial. E enquanto tal se liga intimamente à multiterritorialização, tendo em vista que nos espaços públicos de pesquisa imbricam e se sobrepõem múltiplos tipos territoriais e múltiplas dimensões (HAESBAERT, 2021, p. 343).

Logo, tendo o território como uma das linhas de percepção e análise desses lugares, cabe ainda pensar neles como compartimentado por escalas, tendo em vista a diversidade de territórios que podem existir dentro do “território”. Fernandes (2008, p. 04) considera que, “ao se ignorar propositalmente os distintos tipos de território, perde-se a multiescalaridade, porque estes territórios estão organizados em diversas escalas geográficas, desde a local até a escala internacional”.

Afunilando a análise diante desta noção acima emerge a visão dos espaços públicos, mencionados no tópico 2, enquanto microterritórios que passam a receber e a conjugar diferentes apropriações, assim como multiterritorialidades que podem emergir da conjugação de diferentes indivíduos e grupos e das múltiplas territorializações e reterritorializações que um microterritório pode acarretar (HAESBAERT, 2021), levando em consideração que neste estudo não pensamos no território sem territorialidades.

Partindo desta observação, tem-se, conceitualmente, territorialidades tanto enquanto “[...] uma estratégia para estabelecer graus diferentes de acesso às pessoas, coisas e relações” (SACK, 1986 *apud* PLEIN *et al.*, 2009, p.53), mas também como “sentimentos vinculados à nossa existência em uma porção do espaço habitado”

(SILVA, 2015, p. 60) tais como pertença, identificação, sociabilidade e vivência, ou seja, aqui se propõe uma visão da territorialidade humana que conjuga diversas dimensões como a política, a econômica, a cultural e social. Posto que, no momento de ocorrência das ocupações criativas e apropriações territoriais se observa a existência de múltiplas formas usos e reterritorialização, seja para a construção, reconstrução ou reafirmação de identidades, para resistência e quebra com um processo hegemônico, para a construção de sentimentos de pertença, socialização e sociabilidades.

Levando em conta que os ditos conceituais acima são uma base para pesquisar e refletir os territórios intraurbanos, as ocupações criativas realizadas e as futuras entrevistas com os sujeitos pesquisados, visto que tais territórios estão sujeitos a percepções e usos juvenis tanto em dimensões materiais, quanto imateriais. Assim como passíveis de processos de mobilidade juvenil, flexibilidade e alteração na própria configuração urbana mediante a produção e constante apropriação ou reterritorialização, tendo-se como exemplo a emergência de novas centralidades através das oportunidades de usos para a realização de ocupações criativas.

Considerações Finais

Considerando as explicações dos tópicos acima, cabe pontuar ainda que a pesquisa tem uma tipologia de dois momentos, que tange as apropriações e ocupações criativas das juventudes nos territórios intra urbanos de Redenção, para fins da observação de dados e da busca por novos: o primeiro de adensamento e clímax conflitual entre juventudes e moradores originários, pertinente ao período de 2018 a 2019, e o segundo caracterizado pelo contexto de pandemia mundial que perdura desde 2020, quando se adentra em uma flexibilização do isolamento e se retorna às ati-

vidades presenciais em 2022. É este segundo momento que se estabelece como foco desta pesquisa.

Diante desses dois momentos, as ocupações criativas emergem como atividades possíveis de prover indícios e relações para a reflexão do objeto de estudo, como pode ser analisado mediante a ocupação realizada no dia 13 de abril de 2022, intitulada “*Rolê das galeras*” ocorrida na área externa de estacionamento e passagem dos transeuntes do *campus liberdade*, tendo como marco o retorno das atividades presenciais. Tal atividade teve um grande número de juventudes diversas que dividiram o espaço público e a atividade com quiosques comerciais, ocorrendo um misto de ações, relações e dinâmicas que expressavam a possibilidade de desenvolver performances corporais, expressões e contatos diversos não constantes diariamente, como danças, formas de vestimentas, caracterizações, falas, relações e dinâmicas não aceitas cotidianamente no espaço urbano da cidade.

Entretanto, cabe pontuar que as ações desenvolvidas por alguns sujeitos não foram isentas de discriminações como se pôde perceber ao visualizar um grupo de jovens LGBTQIA+ que ao desenvolver performances recebem, por alguns, olhares de indiferença e por vezes até risadas. Portanto, tais formatos de ocupação indicam, de forma inicial, as múltiplas formas de apropriação do espaço urbano público no momento da atividade, como por comércios privados, por juventudes em busca de sentimentos, socialização, lazer, fala, liberdade de performances corporais e de expressão; e por juventudes em busca de desenvolver atividades que gerem renda extra.

Uma vez que as realizações das atividades ocorrem mediante as oportunidades de uso, materiais e simbólicas, sem interferências policial, da mesma forma que por intermédio do que parece uma percepção do urbano como território de possibilidades de construção, apropriação, desenvolvimento de pertencimen-

tos, de identidades, socializações, sociabilidades e usos criativos que proporcionem uma residência digna, mesmo que em diversos momentos e territórios se mostre como palco de discriminações. Por outro lado, percebe-se também as percepções das juventudes dentro do urbano como sujeitos ativos, criativos, produtores de ações, demandas e mudanças no urbano em busca do direito e fazer a cidade (AGIER, 2015; LEFEBVRE, 2011) pela necessidade de residência digna.

Referências

AGIER, M. **Antropologia da cidade: lugares, situações, movimentos**. São Paulo: Terceiro Nome, 2011.

AGIER, M. **Do direito à cidade ao fazer a cidade: o antropólogo, a margem e o centro**. *Mana*, v. 21, n. 3, p. 483-498, 2015.

ANDIFES. **Novo coordenador do FONAPRACE fala sobre as perspectivas para assistência estudantil**. Disponível em: <http://www.andifes.org.br/video/>. Acesso em: 26 fev. 2020

ASSOCIAÇÃO DOS MUNICÍPIOS DO ESTADO DO CEARÁ (APRECE). **Redenção**. Disponível em: <https://aprece.org.br/blog/municipio/redencao/>. Acesso em: 22 abril. 2022.

BRASIL. **Decreto Nº 7234, de 19 de julho de 2010**. Programa Nacional de Assistência Estudantil.

CARLOS, A. F. A.; SOUZA, M. L.; SPOSITO, M. E. B. **A produção do espaço urbano: agentes e processos, escalas e desafios**. 1.ed. São Paulo: Contexto, 2020.

CAVALCANTI, J. A criatividade no processo de humanização. **Revista Saber (e) Educar**, n. 11, p. 89-98, 2006.

CEFAÏ, D. Públicos, problemas públicos, arenas públicas: o que nos ensina o pragmatismo (Parte 1). **Novos Estudos CEBRAP**, São Paulo, v. 36, n. 1, p. 187-213, 2017a.

DIÓGENES, G. A arte urbana entre ambientes: “dobras” entre a cidade “material” e o ciberespaço. **Etnográfica**, Revista do Centro em Rede de Investigação em Antropologia, 2015.

FERNANDES, B. M. Entrando nos territórios do território. In: PAULINO, E. T.; FABRINI, J. E. (Org.). **Campesinato e territórios em disputa**. São Paulo: Expressão Popular, 2008. p. 273-301. (Geografia em Movimento).

FRIGOTTO, Gaudêncio. A Interdisciplinaridade como necessidade e como problema nas Ciências Sociais. **Ideação**, Foz do Iguaçu/PR, v. 10, n. 1, p. 41-62, 2008.

FOUCAULT, M. Microfísica do poder. São Paulo: Graal, 1992. In: FERREIRA, S.; LIMA, S. Vozes de resistência em uma cidade cinza. **Revista Panorâmica On-Line**, Barra do Garças – MT, vol. 23, 2017.

GOMES, P. C. DA C. **A condição urbana**: ensaios de geopolítica da cidade. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002.

HAESBAERT, R. **O mito da desterritorialização**: do “fim dos territórios” à multiterritorialidade. 13. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2021.

HOOKS, bell. **Ensinando a transgredir**: educação como prática de liberdade. Trad. Marcelo Brandão Cipolla. São Paulo, editora WMF Martins Fontes, 2013.

JAPIASSU, Hilton. **Interdisciplinaridade e Patologia do Saber**. Rio de Janeiro: Editora IMAGO, 1976. p.39-71.

KI-ZERBO, Joseph. *et al.* Metodologia e pré-história da África: Os métodos interdisciplinares utilizados nesta obra. In: História geral da África. Brasília: UNESCO, 2010. p.387-399.

LEFEBVRE, H. **O direito à cidade**. São Paulo: Centauro, 2011.

MACHADO, E. G. *et al.* Cidades, juventudes e conflitos urbanos: questões teórico-empíricas a partir de Redenção e Acarape. **Estudos de Sociologia**, v. 1, n. 25, p. 139-172, 2019.

MACHADO, E. G. *et al.* Cartografar pequenas cidades no Nordeste brasileiro, caminhos percorridos. **Pixo**, v. 3, n. 11, p. 146-165, 2020.

PAIS, J. M. A construção sociológica da juventude. **Análise Social**, n. 105/106, p. 139-165, 1990.

PAIS, J. M. A juventude como fase de vida: dos ritos de passagem aos ritos de impasse. **Saúde e Sociedade**, São Paulo, v. 18, n. 3, p. 371-381, 2009.

PIMENTA, CARLOS. **Interdisciplinaridade nas Ciências Sociais**. Coimbra: Edições Húmus, 2013.

SACK, D. Robert. Human territoriality: its theory and history. Cambridge: Cambridge University Press, 1986. In: PLEIN et al. **Território e Territorialidade na perspectiva de Robert David Sack**, 2009.

SANTOS, Milton. **A natureza do espaço: técnicas e tempo, razão e emoção**. 4a ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2006.

SERPA, Angelo. Lugar e centralidade em um contexto metropolitano. In: CARLOS, A. F. A.; SOUZA, M. L.; SPOSITO, M. E. B. **A produção do espaço urbano: agentes e processos, escalas e desafios**. 1.ed. São Paulo: Contexto, 2020.

SILVA, M. N. S. **Território: uma revisão teórico-conceitual**. **InterEspaço**, Grajaú/MA, v. 1. n. 1, p. 49-76, 2015.

UNIVERSIDADE DA INTEGRAÇÃO INTERNACIONAL DA LUSOFONIA AFROBRASILEIRA (UNILAB). **UNILAB em números**. Redenção: UNILAB, 2019-2021. Disponível em: <https://unilab.edu.br/unilab-em-numeros/>. Acesso em: 22 mai. 2021.

<https://doi.org/10.29327/5140465.1-16>

ESTUDANTES BISSAU-GUINEENSES EM LISBOA-ISCSP: MOTIVAÇÕES, DESAFIOS COTIDIANOS, REDES DE SOCIABILIDADES E PERSPECTIVAS FUTURAS

*António Gislailson Delfino da Silva*¹
*Eduardo Gomes Machado*²

Este trabalho é um recorte da dissertação de mestrado intitulada “*Fidjus di Tchon na Terra di Djintis*”³: as experiências de Integração Social e Acadêmica de estudantes Bissau-guineenses no Instituto Superior de Ciências Sociais e Políticas”, de António Gislailson Delfino da Silva. Durante a pesquisa, foi analisada a mobilidade internacional de estudantes oriundos de Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa (PALOP) que frequentam o ensino superior em Portugal, tendo como foco as experiências sociais e acadêmicas de estudantes bissau-guineenses vinculados ao ISCSP, da Universidade de Lisboa, em Portugal.

-
- 1 Professor da Universidade Lusófona da Guiné-Bissau. Email: antoniogislailson@gmail.com
 - 2 Professor Adjunto do Instituto de Humanidades da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira. E-mail: eduardomachado@unilab.edu.br
 - 3 No crioulo/kriol e/ou na língua guineense, apesar de não ser uma língua oficial do país, e por consequência não tem ainda um estatuto oficial, uma tradução que mais se aproxima do contexto é: “Filhos de Guiné-Bissau na Diáspora ou na terra do outro”.

Portugal e os PALOP mantêm uma relação próxima. Na década de 1970, após as descolonizações, as relações com esses países foram estreitadas através da efetivação de acordos de cooperação, englobando, entre outros, os domínios científico e cultural, inclusive prevendo o acesso “nas instituições de ensino bem como a possibilidade de concessão de bolsas de estudos” (JARDIM, 2013, p. 15).

Nesse contexto, a cooperação internacional na área da educação permitiu, na avaliação de Jardim (2013, p. 15), “incentivar a vinda dos estudantes oriundos destes países para prosseguirem o ensino superior em Portugal, pelo que desde há décadas que existe um número significativo de estudantes africanos/as a frequentar as universidades portuguesas”.

Assim, nota-se que a presença dos/as estudantes oriundos/as dos PALOP para Portugal está relacionada, também, a instrumentos resultantes dos acordos de cooperação entre os países. Desse modo, Portugal, que tradicionalmente era considerado um país de emigração, deparou-se nas últimas décadas com um novo fenômeno, a imigração. Tal fenômeno fez (e faz) com que a demografia portuguesa ganhasse mais diversidade e, também, complexidade. Duque (2012) destaca que um dos motivos que justifica essa mudança é a entrada de muitos imigrantes, sobretudo dos PALOP, principalmente a partir dos anos 1970. Ora, tal fluxo se explica, de certo modo, pela descolonização das antigas colônias e o reconhecimento de suas independências, sendo que, anteriormente, as relações (desiguais) de Portugal com as ex-colônias na África eram as que decorriam da sua condição de país colonizador.

Considerando esse contexto, apresentamos aspectos das experiências de estudantes bissau-guineenses no ensino superior português, particularmente associados às motivações, aos desafios cotidianos, às redes de sociabilidades e às perspectivas futuras de estudantes bissau-guineenses do Instituto Superior de Ciências Sociais e Políticas da Universidade de Lisboa.

Cooperação internacional entre Portugal e Guiné-Bissau e ingresso no Ensino Superior

Em seus documentos oficiais, é notório salientar que para Portugal a cooperação é, sem dúvida, um dos importantes pilares da sua política externa e, também, um dos instrumentos indispensáveis na sua relação com os demais países. Destaca-se uma “preferência” nas relações com os PALOP e, também, uma preferência em promover a língua portuguesa pelo mundo. Assim sendo, Guiné-Bissau não seria uma exceção.

Nesse contexto, a história recente da cooperação entre Portugal e Guiné-Bissau reflete, na avaliação do Estado português,

[...] o bom relacionamento político existente entre os dois países e assenta numa matriz cultural, jurídica e institucional comum e de competências técnicas específicas em áreas fundamentais para o Desenvolvimento, possibilitando a língua comum um mais fácil enquadramento da intervenção da Cooperação Portuguesa na Guiné-Bissau (IPAD, 2008, p. 12).

Em janeiro de 1976, o Decreto n. 75/76, de 27 de janeiro, aprova o Acordo Geral de Cooperação e Amizade celebrado entre a República da Guiné-Bissau e Portugal, assinado em 11 de julho de 1975 (PORTUGAL, 1975). É importante salientar que, segundo Jardim (2013), anos antes, ainda em 1974, tinha sido assinado um protocolo entre o Partido Africano de Independência da Guiné e o Governo português, que estaria na origem do reconhecimento da Guiné como país soberano. Nesse Protocolo de Acordo, assinado em Argel, a 26 de agosto, estava já previsto o estabelecimento de relações de amizade e cooperação entre as partes, nomeada-

mente prevendo-se um compromisso mútuo quanto à cooperação nos domínios: econômico, financeiro, cultural e técnico.

Esse diploma foi retificado, dando origem ao Decreto-Lei n. 76/76, de 27 de janeiro, como o Acordo de Cooperação Científica e Técnica entre o Estado da Guiné-Bissau e a República Portuguesa (PORTUGAL, 1976). Essa retificação teve como intuito expresso o de contribuir para o progresso da Guiné-Bissau, através da transmissão de conhecimento e formação de quadros guineenses. Conforme o art.º 3 do referido Acordo, o Estado português: “procurará facultar amplamente aos candidatos que lhe forem indicados pelo Estado da Guiné-Bissau o acesso aos estabelecimentos portugueses de ensino e de formação profissional, bem como a estágios profissionais em organismos públicos e privados”.

De forma geral, o ingresso dos/as estudantes bissau-guineenses no ensino superior português ocorre através de três vias: bolsas de estudos, regimes especiais de ingresso e candidaturas em editais específicos de cada universidade e instituto politécnico. Quanto às bolsas de estudos, são disponibilizadas anualmente em número bastante limitado, com critérios e modelo de seleção próprios, e fazem parte dos projetos de apoio ao desenvolvimento, criados por Portugal através do Instituto Português de Apoio ao Desenvolvimento (IPAD), Instituto Camões (IC), e por instituições privadas portuguesas como a Fundação Calouste Gulbenkian. Outras instituições privadas portuguesas disponibilizam bolsas de estudos (licenciatura e mestrado), as quais contemplam estudantes oriundos/as dos PALOP.

No entanto, um dos requisitos indispensáveis, para além de estarem matriculados/as, no momento da inscrição, em uma instituição de ensino superior português, é que os/as estudantes contemplados/as regressem para o seu país de origem após a conclusão dos seus cursos, como são os casos da Fundação Millennium BCP e da Fundação Cidade de Lisboa.

Quanto ao “regime especial de ingresso”, é atribuído aos/às estudantes que não foram beneficiados/as com bolsas de estudos em nível da cooperação ao desenvolvimento pelo Estado português. Assim, nos casos dos/as estudantes bissau-guineenses que estudam sem bolsas de estudo, Cá (2015) destaca que, apesar de serem incluídos/as nos regimes especiais de acesso, regularizam as suas situações diretamente com as Instituições de Ensino nas quais pretendem estudar, cumprindo os requisitos legais exigidos por cada universidade/instituto.

Esse regime envolve uma forma de acesso autônoma, distinta do concurso nacional de acesso que exige, do/a candidato/a, a realização de exames nacionais. Tal regime busca a inclusão e pretende reequilibrar a igualdade de oportunidades, haja vista que cada estudante possui um percurso acadêmico específico, que deve ser levado em conta.

Quanto aos editais específicos, o/a encarregado e/ou procurador/a realiza a inscrição do/a candidato/a diretamente com as universidades e Institutos Politécnicos, obedecendo aos prazos, documentação solicitada e pagamento de taxa de matrícula. Após a divulgação do resultado, caso o/a candidato/a seja aprovado/a, é efetuada a matrícula e, em seguida, enviada a carta de aceitação para a solicitação do visto de estudo.

No que diz respeito à entrada dos/as estudantes no ISCSP, a maioria ingressou pelo regime especial de ingresso, na categoria Estudantes nacionais dos países africanos de expressão portuguesa.

Motivações para estudar em Portugal e no ISCSP

No que diz respeito aos motivos e decisões que levam os/as estudantes bissau-guineenses a buscarem formação superior em Portugal, Monteiro (2018), em sua dissertação de mestrado, destaca que o método mais utilizado na literatura para identificar

os motivos que levam os estudantes internacionais a estudar no exterior é o modelo *push-pull* (empurrar-puxar).

Quanto aos motivos *push*, Monteiro (2018) destaca que, numa primeira fase, os/as estudantes são “empurrados/as” para realizar um programa de mobilidade por razões diversas (política, econômica, educacional e entre outras), que o estimulam a escolher um país estrangeiro para continuar os estudos.

Em seguida, esses mesmos estudantes são “puxados/as” para um determinado destino, ou seja, têm em conta os motivos *pull* que estão relacionados com motivos de atração do país-destino e da instituição de acolhimento (GONZALEZ; MESANZA; MARIEL, 2011; MAZZAROL; SOUTAR, 2002).

Referente aos fatores e às motivações para a tomada de decisão de prosseguir os estudos superiores em Portugal, os/as estudantes bissau-guineenses entrevistados/as destacaram dois fatores fundamentais nessa tomada de decisão: por um lado, a família e, por outro lado, a decisão individual.

Eu já estava cá em Portugal, quando voltei para Guiné [Bissau] era para conseguir uma bolsa de estudos para Marrocos, porém a minha tia disse-me que era melhor voltar para estudar em Portugal, porque eu já estava no convento e já tinha residência portuguesa (Entrevistada A, 27 anos, Relações Internacionais).

A escolha para estudar em Portugal não dependeu só de mim, tenho um familiar que se formou em Portugal e depois retornou para Guiné-Bissau para trabalhar. Ele sugeriu que eu também viesse estudar cá (Portugal) e isso influenciou e motivou na decisão (Entrevistado C, 26 anos, Sociologia).

Quanto à escolha de estudar em Portugal, o prestígio das universidades portuguesas, a carência de universidades superiores de qualidade na Guiné-Bissau e a língua portuguesa foram citadas como razões que motivaram a escolha do país.

Um dos motivos que eu escolhi vir para Portugal para estudar é devido à qualidade de ensino, sendo que é um país bem avançado, em termos sociológicos, e que respeita os direitos humanos, e permite o estudante fazer outro tipo de pesquisa e ampliar mais o conhecimento, para tentar saber mais ou menos como a sociedade funciona (Entrevistada B, 25 anos, Sociologia).

O ensino superior em Guiné-Bissau é muito fraco, sendo que possui um déficit de materiais [de estudos] nas universidades, falta de infraestrutura e professores qualificados (Entrevistado C, 26 anos, Sociologia).

Nota-se, portanto, que a carência de universidades superiores de qualidade em Guiné-Bissau, na avaliação dos estudantes entrevistados, faz com que busquem formação superior no exterior. Quanto a esse ponto, o surgimento e a evolução do ensino superior na Guiné-Bissau passaram por várias etapas até se materializar no que é hoje. Apenas depois da Independência, em 1973, o país começou a se preocupar com a questão universitária⁴.

Referente à escolha do ISCSP, enquanto instituto de formação superior, de um lado, a qualidade de ensino e do curso pretendido foram fatores de preferência para a tomada de decisão. Por outro lado, a disponibilidade de vagas também foi citada como motivo de escolha.

4 Ver: Cá (2009), Monteiro (2005), Sani (2013), Silva (2021) e Sucuma (2013).

Nô bim Studa (Nós viemos estudar): dificuldades cotidianas e permanência no ISCSP

A transição para o ensino superior significa, segundo Jardim (2013, p. 81), “uma nova etapa para qualquer estudante. Muitas vezes não significa apenas um novo espaço, novos colegas e Professores e novos planos curriculares, poderá ir bem mais além destas ‘novidades’”.

Assim, os/as estudantes são confrontados/as a viver e a lidar em ambientes totalmente diferentes daquele que viviam anteriormente, ainda no país de origem. Essa transição, no caso específico dos/as estudantes bissau-guineenses, não diz respeito apenas à transição do ensino secundário para o ensino superior, diz respeito também à entrada no ensino superior fora do país de origem, em outro espaço, outra cultura, com outras pessoas.

Ainda sobre essa transição, Almeida, Soares e Ferreira (2001, p. 6) destacam que é bastante desafiadora a transição do ensino secundário para o ensino superior, haja vista que “exige que os jovens se confrontem com múltiplas e complexas tarefas e as resolvam de uma forma mais ou menos bem-sucedida para que, assim, possam progredir (obtendo sucesso e satisfação acadêmicas)”.

Quanto ao acolhimento e recepção, foi possível constatar o papel importantíssimo do Núcleo de Estudantes Africanos (NEA), do ISCSP, sendo que, segundo os/as entrevistados/as, o núcleo sempre esteve preocupado com os/as estudantes e disponibilizando-se para ajudar, na medida do possível, no que fosse preciso. Porém, por parte do instituto, os/as estudantes citaram que não receberam nenhum tipo de acolhimento e nem recepção.

Quando eu entrei e fui fazer minha inscrição, algumas pessoas do NEA estavam ali, acolhendo as pes-

soas e orientando (Entrevistada A, 27 anos, Relações Internacionais).

Pra ser sincera não recebi nenhum tipo de apoio por parte do ISCSP, eles não fizeram nada [...] o único apoio que recebi foi por parte da minha comunidade (guineense), através do NEA, foi eu que procurei o presidente e ele me explicou como as coisas funcionam lá (Entrevistada B, 25 anos, Sociologia).

Evidencia-se, portanto, a importância da auto-organização estudantil para permanência na educação superior, e, ao mesmo tempo, a inexistência de políticas institucionais de assistência estudantil do instituto e da universidade, capazes de alcançar os estudantes bissau-guineenses. A auto-organização estudantil é, na verdade, um indício da existência de redes de sociabilidade que constituem dinâmicas cotidianas de fortalecimento e apoio mútuo, o que adquire bastante relevância, considerando o contexto anteriormente indicado e as dificuldades de adaptação vivenciadas.

Durante o percurso acadêmico, os/as estudantes são confrontados/as a vivenciar e a conviver com uma nova realidade, na maioria das vezes, diferente daquela imaginada quando ainda no país de origem. Assim, essa nova realidade com que o/a estudante se depara impõe desafios a superar (JARDIM, 2013). Além disso, Duque (2012, p. 7) destaca que: “[...] se inicialmente a vinda para um país europeu passa por uma fase de “encantamento”, através do contacto com uma nova realidade, posteriormente, aquele sonho pode esmorecer, gerando-se um inevitável tempo de confronto entre costumes e valores”.

Durante a pesquisa, dividimos as dificuldades de adaptação em dois períodos: 1º – as dificuldades já sentidas pelos/as estudantes e 2º – as dificuldades sentidas no momento da entrevista.

No meu primeiro ano, tive muitas dificuldades, até tive que repetir o ano, porque eu estava a estudar e trabalhar e não estava a acompanhar as aulas [...] eu chegava em casa a meia-noite, estava mesmo cansada, dormia e tinha que acordar bem cedo para ir ao trabalho (Entrevistada A, 27 anos, Relações Internacionais).

Eu senti imensas dificuldades, principalmente para integrar com os colegas de turmas, pois são pessoas de culturas diferentes [...] também tive dificuldades na língua portuguesa, tanto na escrita quanto na fala, às vezes na turma eu tinha que repetir um assunto duas ou três vezes para os professores e colegas perceberem (Entrevistado C, 26 anos, Sociologia).

Eu tinha muita dificuldade em compreender o que os professores estavam explicando. Tinha professor que explicava muito rápido e eu não conseguia entender estudantes, bem como o ritmo de trabalho – trabalhador-estudante e relacionamento com colegas. [...] deve ser por causa da língua [portuguesa] (Entrevistado G, 24 anos, Ciência Política).

Quanto ao primeiro período, constatou-se que as dificuldades financeiras, o ritmo de trabalho, considerando o contexto de trabalhador-estudante, a compreensão da língua portuguesa e o relacionamento com colegas portugueses configuraram, inicialmente, situações problemáticas e grandes desafios no percurso acadêmico dos/as estudantes. Quanto às dificuldades sentidas no momento da entrevista, é curioso destacar que as dificuldades financeiras e o ritmo de trabalho – trabalhador-estudante – mantiveram-se presentes na fala dos/as estudantes, evidenciando questões estruturais que afetam sobremaneira o cotidiano vivenciado.

A (in)visibilidade do continente africano nos currículos e eventos do ISCSP

O ISCSP é uma das instituições acadêmicas mais antigas de Portugal, com mais de cem anos de existência. Durante esses anos, o instituto formou milhares de quadros que foram e são referências em seus respectivos países, principalmente nos PALOP. Entre um dos seus objetivos institucionais está a contribuição para a cooperação internacional e aproximação entre povos, resultando, assim, na presença de estudantes africanos/as, em particular, dos PALOP, na instituição.

De acordo com os dados recolhidos na pesquisa⁵, entre 2011 e 2021, ou seja, em um intervalo de dez anos, os/as estudantes bissau-guineenses foram os estudantes originários de países africanos que mais ingressaram no ISCSP. Nos cursos de licenciaturas ingressaram 423 estudantes e nos cursos de pós-graduações (especialização, mestrado e doutoramento) aproximadamente 50 estudantes.

No entanto, conforme os/as entrevistados/as indicaram, pouco se fala de África no instituto, notando-se certa “ausência” de temas e questões e, de modo geral, conteúdos curriculares relacionados ao continente nos projetos pedagógico-curriculares e nos eventos da instituição. Quanto aos currículos, através do site oficial do ISCSP, é possível analisar a oferta graduada, bem como o plano de estudos. Os cursos que mais formaram e/ou formam estudantes bissau-guineenses são: Administração Pública, Relações Internacionais, Gestão de Recursos Humanos e Sociologia. Através dessa análise é possível constatar a ausência de disciplinas específicas sobre o continente africano. O curso de Relações Internacionais possui apenas duas disciplinas sobre África (Lusofonia e CPLP e História de África) ofertadas no 1º ano do curso. Nos cursos

5 Para informações mais detalhadas sobre o perfil de ingresso dos/as estudantes bissau-guineenses: curso, idade, gênero, curso e ano letivo, consultar a dissertação de mestrado de Silva (2021), a qual está na listada nas Referências.

de Sociologia, Administração Pública, Gestão de Recursos Humanos e Ciência Política não se encontrou a existência de disciplinas específicas sobre África. No curso de Antropologia, nota-se uma disciplina sobre África – Área Etnográfica de África: África Subsaariana e Norte de África. Com essa ausência de disciplinas, o continente africano e, em particular, os países dos PALOP, são citados apenas como exemplos de uma temática em discussão. Nesse sentido, “Às vezes, os professores pedem para trazermos um exemplo sobre Guiné-Bissau, para fazermos uma comparação com outros países europeus” (Entrevistado C, 26 anos, Sociologia).

Outro fator importante a analisar é a presença do continente africano nos eventos organizados pelo instituto em parceria com o NEA. Dos eventos realizados analisados, o único específico sobre África é a Semana Africana, realizada sempre no mês de maio, em comemoração ao Dia de África (25 de maio).

Além da Semana Africana, o NEA também realiza eventos alusivos à data comemorativa da Independência da Guiné-Bissau (24 de setembro) e, em parceria com o Centro de Estudos Africanos do ISCSP-CEAF, realiza conferências e seminários anuais para debater temas sobre o continente africano. Nesse contexto, os eventos com temáticas voltadas para o continente africano são organizados através da iniciativa do NEA e, em alguns casos, em parceria com o CEAF. Por outro lado, referente aos eventos organizados e com iniciativa do ISCSP, um dos entrevistados cita que:

Geralmente o ISCSP realiza muitas conferências anualmente, em diferentes áreas e diferentes cursos, mas a maioria dos convidados e autores são todos europeus [...] existe um certo déficit de representatividade, tendo em conta que a comunidade africana é muito significativa no ISCSP e eles [ISCSP] poderiam convidar nessas ocasiões personagens

africanos para poderem participar e aumentar a autoestima dos estudantes africanos (Entrevistado E, 23 anos, Administração Pública).

Inexistem, portanto, movimentos institucionais permanentes no instituto e na universidade de reconhecimento e de inserção acadêmica de temas, questões e autores/as africanos no cotidiano universitário, com potenciais efeitos curriculares significativos. As iniciativas acadêmicas que poderíamos nomear como decoloniais, nesse sentido, originam-se em sua maioria da mobilização e atuação universitária dos próprios estudantes.

As redes e modelos de sociabilidade e solidariedade dos/as estudantes bissau-guineenses do ISOSP

No que diz respeito às redes, Kelly (2008, p. 219 *apud* TRUZZI, 2008, p. 203) evidencia que:

[...] referente às funções sociais das redes, (define-as) como “agrupamentos de indivíduos que mantêm contatos recorrentes entre si, por meio de laços ocupacionais, familiares, culturais ou afetivos”. Além disso, são formações complexas que canalizam, filtram e interpretam informações, articulando significados, alocando recursos e controlando comportamentos (grifos do original).

Um aspecto importante que deve ser considerado é que devemos analisar as redes na perspectiva das relações entre os indivíduos, ou seja, o ponto fundamental é identificar, a partir de cada indivíduo, as suas redes de relações. Truzzi (2008, p. 214) entende que, fazendo essa análise, “o conceito de redes concebe a sociedade como um conjunto de relações, e introduz uma dimensão da estrutura social entendida como estrutura de relações, o que

é bastante diferente de imaginá-la como estruturada segundo categorias agregativas”.

Já a sociabilidade é, de certo modo, uma forma de manter e promover redes de convívio social. O sociólogo francês Jean Baechler, citado por Gosciola (2008, p. 28), define que “a sociabilidade se estabelece por redes pelas quais as unidades de atividades, individuais ou coletivas, fazem circular as informações que exprimem os seus interesses, gostos, paixões, opiniões”.

Além disso, Simmel (2006, p. 67) destaca que a sociabilidade não tem propósitos e objetivos, nem conteúdos, nem resultados exteriores, sendo que “ela depende inteiramente das personalidades entre as quais ocorre. Seu alvo é nada além do sucesso, do momento sociável e, quando muito, da lembrança dele”.

Quanto ao conceito de solidariedade, o sociólogo Durkheim, na sua obra *Da Divisão do Trabalho Social* (1893), destaca que a solidariedade é uma relação moral na qual faz com que os indivíduos se sintam pertencentes a uma mesma sociedade e esse sentimento de pertença está relacionado aos valores baseados nos costumes, nas tradições e na forma como eles atuam na sociedade, garantindo que as ações sejam compartilhadas entre os indivíduos, impedindo, por exemplo, a exclusão e o caos social.

Os amigos, o tempo livre e o lazer

Relativamente aos/às estudantes bissau-guineenses, Quintino (2004, p. 299) destaca que os guineenses se inserem num sistema de sociabilidade recíproca e que renovam os laços entre parentes e amigos. Segundo a autora, são nesses modelos de sociabilidade

[...] que a comensalidade, o *djumbai*, a música, a dança e as etiquetas que regulam as sociabilidades são formas dinâmicas de celebração da etnicidade

e um meio através do qual os guineenses realinham as suas diferenças, negociam a sua cultura e produzem o discurso identitário.

Assim, quanto aos/as estudantes, notou-se, através da pesquisa, que o tempo livre e o tempo de lazer são momentos em que eles/as praticam a sociabilidade e, também, em alguns casos, a solidariedade. Em relação aos amigos, nota-se que os vínculos de amizade – majoritariamente compostos por conterrâneos – são, de certo modo, uma forma de compartilhar momentos e fortalecer os laços. Por outro lado, no ambiente acadêmico os amigos servem como suporte na superação das dificuldades vivenciadas no decorrer do percurso acadêmico. Ademais, Costa, Machado e Almeida (1990, p. 200) destacam que

Quando amizade e camaradagem surgem e se confirmam no interior da universidade, elas podem contribuir também para sentimentos de identidade e pertença, mesmo quando essa identidade não queira ser conformista com os modelos institucionais dominantes.

Quanto ao tempo livre, os/as estudantes participam e realizam diversas atividades, entre elas: atividades alusivas à Semana de África, Independência de Guiné-Bissau e participação no NEA. Através delas, os/as estudantes discutem temáticas específicas sobre o continente e o país de origem, mas, por outro lado, constituem e reiteram formas de se socializar, principalmente, com os amigos presentes. Constitui ainda uma forma de “amenizar” a saudade da Guiné-Bissau, através das músicas e danças, do vestuário e da gastronomia.

Quanto ao lazer, as atividades acontecem, na maioria das vezes, fora do instituto. As atividades desportivas são uma das práti-

cas usadas pelos estudantes. Alguns discentes bissau-guineenses fazem parte da seleção de futebol da Associação de Estudantes do ISCSP-AEISCSP. Além disso, passeios, encontros e *sintadus*⁶ ao ar livre, com intuito de aproximar os/as estudantes veteranos/as dos recém-chegados/as, configurando formas de sociabilidade por parte dos/as estudantes e, ao mesmo tempo, momentos de lazer.

E depois? Retornar à Guiné-Bissau ou continuar em Portugal?

Também buscamos também conhecer quais são os planos e intenções dos/as estudantes após finalizar a formação superior ao nível da licenciatura (graduação) em Portugal, no ISCSP. Assim sendo, a maioria dos/as entrevistados/as destacaram que pretendem prosseguir para o mestrado, seja em Portugal ou até mesmo em outros países da Europa. Nesse sentido, os entrevistados afirmaram:

Eu pretendo prosseguir com o mestrado, mas não em Portugal. Quero estudar na Inglaterra, que é para desenvolver mais o meu inglês (Entrevistada A, 27 anos, Relações Internacionais).

Vou fazer pós-graduação no ISCSP, depois irei para a França para fazer meu mestrado. Depois disso, 4 anos depois, retornarei a Guiné-Bissau (Entrevistado G, 24 anos, Ciência Política).

Antes de vir estudar cá (em Portugal), eu já tinha planos de fazer licenciatura e mestrado em Portugal e só depois retornar para Guiné-Bissau para dar o meu contributo [...] logo, pretendo fazer mestrado e depois retornar (Entrevistado C, 26 anos, Sociologia).

6 *Sintadus* é um termo utilizado na língua guineense/kriol que significa, na língua portuguesa, “sentar-se”, ou seja, sentar-se para conversar, discutir etc.

Quero fazer mestrado e depois retornar para Guiné-Bissau para melhorar a situação do país (Entrevistada D, 25 anos, Relações Internacionais).

Nota-se, portanto, que o objetivo de alguns estudantes é prosseguir os estudos superiores, ou seja, o mestrado, em Portugal ou em outro país da Europa. No entanto, nessas perspectivas futuras, o retorno à pátria é citado como oportunidade de contribuir para o progresso do país. A ideia de retornar e buscar colocar em prática tudo que foi ensinado no exterior, com o intuito de mudar a situação do país, está muito relacionado ao que Cerase (1974) define como o retorno inovador (*return of innovation*), que se refere aos migrantes que retornam com o intuito de colocar em prática todas as experiências adquiridas no exterior, com vista a contribuir para o desenvolvimento do país de origem. Logo, retornar para Guiné-Bissau, após concluir o mestrado, está nos planos dos/as entrevistados/as.

Assim que finalizar o mestrado, quero regressar e dar a contribuição na minha terra [...] Tomei essa decisão porque eu sei como meu país se encontra, sei das necessidades. Eu acho que faz todo o sentido, assim que terminar meu curso devo regressar e contribuir para o meu país avançar (Entrevistado F, 25 anos, Recursos Humanos).

Sayad (2000 *apud* FERNANDES; CASTRO, 2013, p. 112) salienta que o retorno é parte integrante do processo migratório: “o sonho de rever a terra que deixou é, em muitos casos, o alento para suportar situações difíceis que são justificadas pela possibilidade de completar o projeto migratório e atingir o objetivo traçado no momento da partida”.

Entretanto, essa visão do local de origem e mesmo o projeto inicial vão se transformando com o tempo e podem ter a sua conclusão adiada ou mesmo abandonada.

Alguns autores, como é o caso de Cassarino (2013), apresentam alguns fatores que impulsionam o retorno de um migrante. Segundo o autor, o regresso à pátria “ocorre depois de ter recolhido os recursos financeiros ou as informações suficientes e ter a certeza de encontrar condições suficientemente favoráveis no país de origem” (CASSARINO, 2013, p. 36). No entanto, na busca de encontrar condições favoráveis, ao retornar ao seu país de origem, o migrante (nesse caso, os/as estudantes bissau-guineenses) pode se deparar com diversas transformações tanto nos espaços físicos como em suas relações interpessoais.

Silva, Santos e Dias (2015, p. 60-61) destacam que: “a fim de se defender da angústia provocada por possíveis transformações durante sua ausência, o emigrante pode ser levado a construir a fantasia de que seus familiares e o local de origem não sofrem alterações enquanto ele se encontrava no exterior”.

Na maioria das vezes, no imaginário daquele/a que migrou, o país de origem permanece o mesmo, como se o tempo tivesse parado durante o período migratório.

Considerações finais

Foi possível perceber as motivações para ingressar no ensino superior em Portugal, além das formas de ingresso e dos desafios vivenciados, considerando-se a permanência no ensino superior. Ademais, identificamos as estratégias para superar as dificuldades e os desafios cotidianos, com destaque para as formas de organização e atuação político-acadêmica e as redes de sociabilidade e solidariedade cotidianas, que reiteram vínculos e proximidades, nos momentos acadêmicos, de lazer e livres.

Também cabe destacar a ausência de políticas institucionais de assistência estudantil, destinadas a acolher e apoiar a permanência dos estudantes migrantes, bem como a inexistente ou restrita presença de temas, questões e conteúdos curriculares vinculados à África nos cursos de graduação da instituição. Os movimentos que ocorrem nesse sentido, com viés decolonial, diga-se de passagem, partem, em sua maioria, da própria organização e atuação estudantil.

Por fim, cabe destacar as expectativas e as motivações que se colocam como horizontes considerando-se o fim do curso de graduação, cabendo destacar o mestrado e o retorno a Guiné-Bissau, para fazer parte de movimentos de geração de alternativas ao desenvolvimento nacional.

Entendemos que este trabalho gera uma reflexão que intenciona dar relevo e valorizar a presença dos estudantes bissau-guineenses na educação superior, em contextos de diásporas, e particularmente em Portugal. Entendemos que essa valorização envolve ao menos dois vetores, caso se pretenda fortalecer a política de cooperação internacional entre Portugal e Guiné-Bissau na educação superior em um sentido ético político decolonial relevante.

Primeiro, a concepção, formulação e execução de políticas institucionais de assistência estudantil, voltadas para garantir o acolhimento e a permanência de estudantes migrantes na educação superior portuguesa. Segundo, a incorporação de questões, temas e conteúdos curriculares africanos e particularmente dos PALOP nos projetos dos cursos de licenciatura (graduação) e nos eventos cotidianos.

Referências

ALMEIDA, L.; SOARES, A. P.; FERREIRA, J. **Adaptação, rendimento e desenvolvimento dos estudantes no Ensino Superior: construção/**

validação do questionário de vivências académicas. Braga: Universidade do Minho, 2001.

CÁ, L. O. A educação durante a colonização portuguesa na Guiné-Bissau (1471-1973). **ETD: Educação Temática Digital**, v. 2, n. 1, p. 51, 2009.

CÁ, W. **A Experiência de Integração Escolar dos Estudantes Guineenses em Portugal**: O caso dos Estudantes do 1º Ciclo no ISCTE. Dissertação (Mestrado em Sociologia) – Departamento de Sociologia, Instituto Universitário de Lisboa, Lisboa, 2015.

CASSARINO, J. P. Teorizando sobre a migração de retorno: uma abordagem conceitual revisitada sobre migrantes de retorno. **REMHU**, v. 21, n. 41, p. 21-54, 2013.

CERASE, F. Expectations and Reality: A Case Study of Return Migration from the United States to Southern Italy. **The International Migration Review**, v. 8, n. 2, p. 245-262, 1974.

COSTA, A. F. D.; MACHADO, F.; ALMEIDA, J. F. D. Estudantes e amigos: trajetórias de classe e redes de sociabilidade. **Análise Social**, v. 25, n. 105, p. 123-221, 1990.

DURKHEIM, E. **De la Division du Travail Social**. 2. ed. Paris, PUF, 1930.

DUQUE, E. J. Representações e Expectativas dos estudantes universitários dos PALOP. In: CONGRESSO PORTUGUÊS DE SOCIOLOGIA, 7., 2012. **Anais [...]**. Porto: Universidade do Porto, 2012.

FERNANDES, D.; CASTRO, M. C. G. Migração e crise: o retorno dos imigrantes brasileiros em Portugal. **REMHU**, v. 21, n. 41, p. 99-116, 2013.

GONZALEZ, C. R.; MESANZA, R. B.; MARIEL, P. The determinants of international student mobility flows: an empirical study on the Erasmus programme. **Higher Education**, v. 62, n. 4, p. 413-430, 2011.

GOSCIOLA, V. Sociabilidades e Realidades. **Estudos de Sociologia**, Araraquara, v. 13, n.25, p. 27-43, 2008.

INSTITUTO PORTUGUÊS DE APOIO AO DESENVOLVIMENTO (IPAD). **Portugal**: Guiné-Bissau [2008-2010]. Lisboa: IPAD, 2008. Disponível em: https://www.instituto-camoes.pt/images/cooperacao/pic_guine_08_11.pdf. Acesso em: 19 ago. 2022.

JARDIM, B. R. D. **Estudantes PALOP no Ensino Superior Português: das Necessidades Sentidas aos Apoios Prestados.** Dissertação (Mestrado em Política Social) – Instituto Superior de Ciências Sociais e Políticas, Universidade Técnica de Lisboa, Lisboa, 2013.

MAZZAROL, T.; SOUTAR, G.; THEIN, V. Critical success factors in the marketing of an educational institution: A comparison of institutional and student perspectives. **Journal of Marketing for Higher Education**, v. 10, n. 2, p. 39-57, 2001.

MONTEIRO, J. J. H. **A educação na Guiné-Bissau: Bases para uma estratégia sectorial renovada.** Bissau, Ministério da Educação Nacional da Guiné-Bissau, 2005. Disponível em: https://www.relaappe.fe.unicamp.br/pf-relaappe/monteiro_jj_huco_2005.pdf. Acesso em: 19 ago. 2022.

MONTEIRO, R. M. A. **Motivos dos estudantes internacionais para realizar mobilidade de estudos de curta duração na U. Porto.** Dissertação (Mestrado em Gestão de Serviços) – Faculdade de Economia, Universidade do Porto, Porto, 2018.

PORTUGAL. **Decreto n. 75/76.** Acordo Geral de Cooperação e Amizade entre a República da Guiné-Bissau e Portugal. Lisboa: República da Guiné-Bissau;

República Portuguesa, 1975. Disponível em: <https://gddc.ministeriopublico.pt/sites/default/files/documentos/instrumentos/dec75-1976.pdf>. Acesso em: 19 ago. 2022.

PORTUGAL. **Decreto n. 76/76.** Lisboa: República da Guiné-Bissau;

República Portuguesa, 1976. Disponível em: https://www.instituto-camoes.pt/images/stories/acordos/guinebissau_acct.pdf. Acesso em: 19 ago. 2022.

QUINTINO, M. C. R. **Migrações e etnicidade em terrenos portugueses: Guineenses estratégias de invenção de uma comunidade.** Lisboa: Instituto Superior de Ciências Sociais e Políticas, Universidade Técnica de Lisboa, 2004.

SANI, Q. **A educação superior no desenvolvimento da Guiné-Bissau: contribuições, limites e desafios.** Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento Rural) – Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Curitiba, 2013.

SILVA, A. G. D. “**Fidjus di Tchon na terra di djintis**”: as experiências de integração social e acadêmica de estudantes Bissau-guineenses do Instituto Superior de Ciências Sociais e Políticas. Dissertação (Mestrado em Estudos Africanos) – Instituto Superior de Ciências Sociais e Políticas – Universidade de Lisboa, Lisboa, 2021.

SILVA, O. R. M.; SANTOS, L. N.; DIAS, C. A. Sentimentos de estranhamento e a reconstituição do vínculo familiar do emigrante retornado. **Pensando Famílias**, v. 19, n. 2, p. 57-72, 2015.

SIMMEL, G. **Questões fundamentais de sociologia**: indivíduo e sociedade. Tradutor de Pedro Caldas. Rio de Janeiro: Zahar, 2006.

SUCUMA, A. **Estado e ensino superior na Guiné-Bissau (1974-2008)**. Dissertação (Mestrado em Ciência Política) – Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Departamento de Ciência Política, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2013.

TRUZZI, O. Redes em processos migratórios. **Tempo Social**, v. 20, n. 1, p. 199-218, 2008.

<https://doi.org/10.29327/5140465.1-17>

AS PELEJAS DOS POVOS INDÍGENAS POR EDUCAÇÃO DE NÍVEL SUPERIOR NO ESTADO DO CEARÁ (1988-2023)

*Gabriel de Matos Correia*¹

*Roberto Kennedy Gomes Franco*²

Introdução

O Brasil é um país com grande diversidade étnica, social e cultural. Essa pluralidade, no entanto, nem sempre foi reconhecida social e legalmente e, muito menos, problematizada do ponto de vista educacional. As políticas educacionais dominantes até a década de 1980 conceberam os indígenas como incapacitados (tutelados ao Estado) ou como objeto de catequese e de instrução. Esse quadro mudou substancialmente desde a década de 1980, quando inúmeros movimentos e organizações sociais ganham visibilidade, denunciando relações de dominação, formulando propostas alternativas e assumindo identidades que foram negadas historicamen-

1 Mestrando do Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Humanidades da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira. Email: correia gabrielmatos@gmail.com

2 Pós-doutor em História da Educação Escolar Indígena pela Universidade de Lisboa (ULisboa). Professor Adjunto na Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira-UNILAB/CE. Email: robertokenedy@unilab.edu.br

te. É nesse contexto que as políticas de ações afirmativas ganham formulações mais objetivas, com destaque especial para as proposições relativas aos negros e indígenas. A seguinte pesquisa tem o intuito de estudar práticas que perpassam o ingresso de indígenas no ensino superior, ressaltando a importância das licenciaturas interculturais no que tange a possibilidade desse grupo étnico em pertencer a espaços antes privados.

Quando se faz uma análise histórica da educação brasileira, se analisa a educação colonial trazida pelos portugueses e demais europeus para o Brasil, mas pouco se fala do acesso aos meios educacionais pelos povos indígenas, originários desse território e principais impactados pela colonização. Somente com a Constituição Federal de 1988, os direitos mínimos dos indígenas foram garantidos em lei, sendo reafirmada com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação-9.394/97, efetivando a educação indígena como uma modalidade de ensino. Outro documento essencial é a Convenção 169 da Organização Internacional do Trabalho (OIT) sobre Povos Indígenas e Tribais, promulgada no Brasil por meio do Decreto nº 5.051/2004, assim como a Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948 da Organização das Nações Unidas (ONU) e a Declaração das Nações Unidas sobre os direitos dos povos indígenas de 2007.

O processo histórico dos indígenas do Brasil é amplamente distorcido nos livros didáticos, muito se fala ainda sobre o “descobrimento” e pouco se fala da invasão que seria o nome mais adequado para a chegada dos portugueses ao nosso território. Não foram respeitadas a cultura, as vestimentas, a língua, e a independência de nossos irmãos. A escravização foi outro ponto que perdurou sobre a população indígena brasileira. Os indígenas foram escravizados, sendo obrigados a trabalhar e servir aos colonizadores, sem acesso a uma vida digna e em harmonia com a mãe-terra, assim como era antes da invasão.

Com o passar dos anos, a luta pelo acesso à moradia, demarcação, ao saneamento básico, à saúde e à educação, por exemplo, foi sendo levantada pelas lideranças indígenas, que viam na luta a forma de dizer aos governantes que os indígenas resistiam, mesmo em meio à perseguição, à fome e à falta de apoio às suas comunidades. Foi então na educação que muitos viram a oportunidade de garantir uma voz mais ativa, estando dentro das universidades e, por meio dela, dizer que lugar de indígena também é nas graduações, mestrados e doutorados federais e estaduais.

Educação escolar indígena

A educação escolar indígena é uma das modalidades da educação brasileira que efetiva os direitos dos povos indígenas ao acesso a uma educação de qualidade, bilíngue e inclusiva à valorização e reconhecimento da cultura tradicional, que respeite a terra, o meio ambiente e os troncos velhos, sendo estes os mais experientes em vida e os encantados que já contribuíram com a aldeia.

Fazendo uma alusão os anos 1990, a educação indígena no Ceará dava seus primeiros passos para ser reconhecida, mesmo em meio às questões de discriminação e preconceito. Em Caucaia, por exemplo, muitas escolas tiveram seu início debaixo de mangueiras, ou em casas de taipa. Os professores não tinham formação de nível superior, sendo muitos com nível médio pedagógico ou atuando como voluntários, para que os curumins tivessem acesso à educação na própria comunidade e não fossem discriminados nas escolas regulares como foram antes.

Atualmente, segundo a Secretaria de Educação do Estado do Ceará, depois de muita luta, existem 38 escolas indígenas estaduais, distribuídas em 16 municípios e 4 escolas municipais em Caucaia e Maracanaú, junto a uma creche.

Por meio desses dados, podemos entender que a qualificação se torna, mais que nunca, essencial para a qualidade dos docentes e gestores indígenas. Com a reforma dos prédios, as escolas foram aderindo ao padrão do Ministério da Educação, com salas de aula amplas, pátio, laboratório de informática, sala dos professores e demais espaços essenciais para a aprendizagem. Os professores passaram a ter seleções estaduais e municipais de forma específica, priorizando-se para as escolas indígenas professores que fossem indígenas, principalmente da localidade onde cresceram, valorizando a cultura local e as aprendizagens obtidas na aldeia.

Contudo, ainda era comum ver professores que não eram formados em pedagogia ou outras licenciaturas que os habilitassem em nível superior, e isso era um desafio, pois a própria Secretaria de Educação do Ceará-SEDUC passou a recomendar essa formação. Após muitas articulações, lutas e manifestações, assuntos como as licenciaturas específicas para os povos indígenas foram sendo pautadas na Universidades Federal e Estadual do Ceará, sendo articuladas por professores universitários indigenistas, como Kleber Saraiva, atual Coordenador do curso, assim como por lideranças indígenas, como Cleber Tapeba, professor e gestor da Escola Indígena da Ponte, e João Kennedy Tapeba, professor e gestor da Escola Indígena Marcelino Alves, ambas em Caucaia-Ce. Esses são apenas alguns nomes que lutaram por uma forma inclusiva de acesso à formação e políticas públicas que possibilitassem o acesso de indígenas das 15 etnias à universidade pública.

Contexto histórico da educação indígena

A presença dos povos originários no ensino superior tem sido um tema relevante no contexto dos estudos sobre a democratização do acesso a esse nível de ensino. Com o avanço da escolarização em territórios indígenas há uma constante procura de estudantes

indígenas pela busca ao ensino superior. No entanto, existem grandes desafios para essa permanência, o que ocorre tanto pelas dificuldades materiais e financeiras, quanto pelo modelo eurocêntrico das Instituições de Educação Superior – IES, que com sua hierarquia e seu currículo branco e eurocêntrico dificultam uma aproximação daqueles que são diferentes deste padrão, em especial, os indígenas.

O reconhecimento da Educação Escolar Indígena na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), de 1996, o Plano Nacional de Educação, de 2001, as Diretrizes Nacionais da Educação Escolar Indígena no Brasil, bem como a Legislação recente da Lei Federal n.12.416, de 09/06/2011, que altera a LDB de 1996, torna nossos direitos reconhecidos.

De acordo com Bonin (2000, p. 2), a educação é:

A afirmação da existência de distintas formas de educar construídas historicamente pelos povos indígenas. A educação indígena compreende os processos pelos quais esses povos garantem sua continuidade, reproduzindo e reconstruindo a identidade, a tradição, os saberes, os valores, os padrões de comportamento e de relacionamento, na dinâmica própria de suas culturas. A educação é um processo que ocorre de modos distintos e por meio de pedagogias e mecanismos próprios em cada cultura. Os povos indígenas possuem espaços e tempos educativos dos quais participam a pessoa, a família, a comunidade e todo o povo. Deste modo a educação é assumida como responsabilidade coletiva.

A política pública voltada à educação superior indígena torna-se uma necessidade em uma sociedade com atitudes e pensamentos capitalistas, e globalizada mediante uma dívida histórica

de escravização e mortes. Ocupar o espaço acadêmico passou a ser uma recente conquista dos povos indígenas.

A Constituição de 1988 possibilitou muitos avanços na área da educação escolar indígena no Brasil. Segundo Medeiros (2018, p.41): “Representou um marco institucional na política de educação escolar indígena, assegurando aos indígenas o direito à sua organização social, língua, costumes, rituais e crenças, assim, uma educação diferenciada, específica, intercultural e bilíngüe”.

Essa conquista do direito à educação vem sendo conversada por pesquisadores, especificamente quanto às questões que envolvem o ensino pensado para estudantes indígenas nas Universidades, como vemos a seguir,

Decorrente dos processos de escolarização conquistados nas duas últimas décadas pelas sociedades indígenas no Brasil, o ensino superior público vem se tornando, muito recentemente, uma das pautas reivindicatórias do movimento indígena nacional. A universidade, como potencial e institucional espaço de produção e socialização do conhecimento acadêmico-científico e da constituição da inteligência nacional, torna-se alvo de direito e lugar a ser alcançado e ocupado pelos povos indígenas como sujeitos históricos e epistêmicos (AMARAL e BAIBICH-FARIA, 2012, p. 1).

Ainda conforme esse pensamento,

A presença dos índios na universidade pública oportuniza ainda mais a manifestação das contradições, dos paradoxos e das incoerências que nela residem e a constituem, fundamentalmente, a partir das estratégias de ingresso e de permanência desses su-

jeitos no ambiente universitário. É nele que passam a se constituir e identificar como estudantes indígenas universitários – categoria emblemática, uma vez que se forja a partir de relações sociais marcadas por interações, intercâmbios, resistências, resiliências, ocultamentos, negações e afirmações (AMARAL e BAIBICH- FARIA, 2012, p. 1).

Baseado nisso, estudantes indígenas que ingressam em uma Instituição de Ensino Superior procuram por uma oportunidade de igualdade, estão em busca de melhorias para suas famílias e para a própria comunidade. Além de servir de exemplo para outros parentes se manifestarem e irem à luta por uma formação que lhes proporcione mudanças relativas, diminuindo as desigualdades sociais.

A demanda por profissionais indígenas de nível superior das diversas áreas nas aldeias é grande, com foco principalmente na docência e na área de saúde. O conhecimento técnico e teórico também é importante na luta pelos direitos das comunidades. Além disso, a presença do indígena por si só numa universidade traz mudanças e questionamentos no pensamento e na ação dos colegas e professores, que talvez nunca tivessem parado para refletir na questão indígena antes.

Fazer uma faculdade não é tudo, mas é um considerável instrumento para a construção de novos caminhos. Embora tenha se impulsionado o ingresso de indígenas nas universidades nos cursos de graduação e pós-graduação, a presença de indígenas ainda é pouco frequente. Sem deixar de dar ênfase à importância do ingresso, é essencial destacar as políticas que proporcionam a permanência no ensino superior e torna-se necessário que o Estado viabilize condições para que isso ocorra.

Dentre os estudos e explanações relacionadas ao ingresso estão: a Lei de cotas, o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), o Sistema de Seleção Unificada (SISU), o Programa Universidade para todos (PROUNI) e o Financiamento Estudantil (FIES).

LII pitakajá e kuaba

Com a conquista das licenciaturas interculturais, chegou à questão da escolha dos nomes que serviriam de referência para o ingresso ao nível superior. Foram oficializados pela Universidade Estadual do Ceará a LII Pitakajá, sendo esta uma Licenciatura Intercultural Indígena, e a licenciatura Kuaba, que do Tupi significa “lugar de conhecimento”.

Já a Universidade Federal do Ceará, considerando a importância do Programa de Apoio à Formação Superior e das licenciaturas indígenas para o desenvolvimento e a expansão da educação indígena; considerando ainda a relevância deste curso para o acesso e inclusão das Etnias Pitaguary, Tapeba, Kanindé, Jenipapo-Kanindé e Anacé (LII-PITAKAJÁ) à Universidade; segundo a resolução nº 04/CONSUNI, de 20 de janeiro de 2017, resolve:

Art. 1º Aprovar, nos termos da documentação constante do processo no 0150107/2016-59, a reedição (segunda turma) do curso de Licenciatura Intercultural Indígena das Etnias Pitaguary, Tapeba, Kanindé, Jenipapo-Kanindé e Anacé (LII-PITAKAJÁ), em grau de Licenciatura Intercultural Indígena, modalidade presencial, turno integral, com oferta de 50 (cinquenta) vagas, carga horária de 3.500 (três mil e quinhentas) horas, duração de 8 (oito) semestres, vinculado ao Centro de Humanidades da Universidade Federal do Ceará.

Segundo o professor Kleber Saraiva, em entrevista à Rádio Universitária FM, atualmente o Kuaba, é avaliado com conceito 4 na avaliação de desempenho do MEC, isso se dá pela metodologia, a forma de avaliação, o corpo docente e a infraestrutura do curso. O Kuaba teve início em 2017, com 135 estudantes, tendo como docentes doutores e mestres. Culturas indígenas e antropologia, língua portuguesa, matemática, história, ciências humanas são habilitações que o Kuaba oferece, atendendo as demandas educacionais locais.

Assuntos como a persistência, o olhar crítico, a força de vontade, a determinação são habituais entre os cursistas do Pitakajá, atinentes à superação dos limites encontrados pelo caminho. Por outro lado, as trocas e os aprendizados culturais se multiplicaram ao longo do curso: noites culturais com roda de toré, canções étnicas, presença de encantados, contações de histórias tradicionais e culinárias indígenas.

Ajuntou-se aos ensinamentos étnicos outro alinhamento de conhecimentos, composto por leituras e produções textuais, debates e seminários, participação docente de lideranças e professores de várias universidades, aulas de campo e expositivas, estágios em escolas etc.

Das licenciaturas interculturais ao mestrado

Colaborador desta pesquisa, Cleber Tapeba, professor e atualmente diretor da Escola Indígena da Ponte, foi um destaque para o movimento, conseguindo em 2021 uma vaga no Mestrado em Antropologia da UFC-UNILAB. Sendo um dos beneficiados pelas cotas indígenas, seu feito fez com que muitos indígenas do Ceará pudessem ter a certeza de que é possível essa conquista.

Vale ressaltar que as seleções para os mestrados nas Universidades Federais, seguem o mesmo protocolo para

os indígenas e não-indígenas, tendo como critérios os pré-projetos de pesquisas, as entrevistas ou outra forma de avaliação como provas, os títulos acadêmicos também são desejáveis e valem na classificação. Um diferencial da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira-UNILAB é a solicitação do memorial, no qual as experiências de vida na comunidade e no movimento são fatores considerados relevantes e essa participação também é contada para o ingresso no Mestrado.

Sobre a inserção dos povos indígenas na Unilab, destacamos o líder indígena e trabalhador docente Suzenilson Kanindé, primeiro estudante indígena a defender dissertação no Mestrado Interdisciplinar em Humanidades/MIH da UNILAB. O tema da Dissertação defendida na data de 27/10/2021 foi “Um Museu Indígena como Estratégia Interdisciplinar de Formação entre os Kanindé no Ceará”, que foi aprovada com Louvor e indicada para publicação no formato de livro.

A presença de Suzenilson Kanindé na Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira/UNILAB faz parte da política de ingresso desenvolvida pelo Mestrado Interdisciplinar em Humanidades/MIH, através do Processo Seletivo Específico para Quilombolas e Indígenas.

Fruto da luta dos movimentos sociais, a História da Educação da UNILAB é inspirada pelos princípios da integração, cooperação e interculturalidade entre o Brasil e demais países falantes da língua portuguesa, especialmente os países africanos (Angola, Cabo Verde, Guiné-Bissau, Moçambique e São Tomé e Príncipe).

Nascida como instituição brasileira de caráter transnacional, a UNILAB está inserida no contexto de internacionalização da educação superior no Brasil. Ao mesmo tempo, também atende à meta da interiorização, ao colaborar com processos educativos de regi-

ões carentes de Instituições de Ensino Superior, como o Maciço do Baturité, no Nordeste do Brasil.

A UNILAB é uma proposta de universidade popular, com projeto pedagógico diferenciado, onde metade de seus estudantes é dos países africanos de língua oficial portuguesa (PALOP) e a outra metade de estudantes é brasileira, em especial das escolas públicas. Uma particularidade da UNILAB é a previsão de editais específicos, que assegurem as Políticas de Ações Afirmativas para o ensino, a extensão e a pesquisa, com a finalidade de promover o ingresso e a permanência de indígenas, negros, quilombolas, ciganos, povos e comunidades tradicionais, refugiados, pessoas com deficiência, pessoas com identidades trans e pessoas em situação de privação de liberdade ou egressas do sistema prisional. (RESOLUÇÃO CONSUNI/UNILAB Nº 40, DE 20/08/2021).

Isso nos faz lembrar do Comandante Ernesto Che Guevara, ao afirmar que “a universidade se pinte de negro [...]. Não só entre os alunos, mas também entre os professores. Que se pinte de operários e de camponeses, que se pinte de povo, porque a universidade não é patrimônio de ninguém, ela pertence ao povo”.

Ainda não somos tudo isso que Che sonhou, porém, para alguns de nós da UNILAB, tem sido esta nossa inspiração, mesmo em tempos tão ultraconservadores e de tantos históricos retrocessos, especialmente no que se refere à oferta das condições mínimas necessárias à produção material da existência.

Nesse sentido, a oportunidade de inserção de indígenas na graduação e pós-graduação na UNILAB é um ato político fundamental, que se agrega aos 521 anos de lutas e resistências dos povos indígenas por terra, trabalho, educação, saúde, alimentação, entre outros meios mínimos necessários à produção da vida para além dos “historicídios” que se articulam com as violências de classe, raça, gênero, etnia e diversidade sexual, praticados em nome

da fé e da ganância de lucros da expansão mercantilista colonial/capitalista.

As cotas são respaldadas por lei e estabelecem uma garantia mais democrática, porém ainda não igualitária, de acesso à universidade. É o que se depreende da lei que dispõe sobre o ingresso nas universidades federais, artigo 3º, que diz:

Art. 3º Em cada instituição federal de ensino superior, as vagas de que trata o art. 1º desta Lei serão preenchidas, por curso e turno, por autodeclarados pretos, pardos e indígenas e por pessoas com deficiência, nos termos da legislação, em proporção ao total de vagas no mínimo igual à proporção respectiva de pretos, pardos, indígenas e pessoas com deficiência na população da unidade da Federação onde está instalada a instituição, segundo o último censo da Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística-IBGE. ([Redação dada pela Lei nº 13.409, de 2016](#)).

Garantir a política de cotas para os povos indígenas é dizer que o processo histórico-cultural de luta e resistência ainda é reconhecido, mesmo em meio a tantas perdas de direitos por ações governamentais.

Em 2022, apesar da política antiindígena bolsonarista, são inegáveis as conquistas e os avanços de inclusão social no campo das políticas públicas brasileiras. Nos últimos 20 anos, isso se verifica destacadamente no campo do acesso à educação superior, por parte dos segmentos sociais historicamente mais excluídos, como são os povos indígenas. A aprovação da Lei das Cotas é uma dessas importantes conquistas.

Após 13 anos de tramitação no Congresso Nacional, o projeto de Lei 180/2008, que cria uma política de ações afirmativas nas instituições federais de ensino, foi aprovado e sancionado pela Presidenta da República em agosto de 2012, na forma da Lei 12.711/2012. Esta Lei estabelece a obrigatoriedade da reserva de vagas nas Universidades e Institutos Federais, combinando frequência à escola pública com renda e cor (etnia).

Trata-se de uma conquista histórica, digna de comemoração, como importante passo no processo de democratização do direito à educação superior no Brasil e na promoção da igualdade de oportunidades para todos os brasileiros, na sua grande diversidade sociocultural, econômica e de trajetória escolar. No entanto, a política das cotas, assim como todas as políticas de Ações Afirmativas, não pode ser considerada como um fim em si mesmo, nem como uma solução única para todos os problemas de desigualdade e exclusão educacional no país.

Um exemplo disso foi o vestibular de 2022, em que a Universidade Estadual do Ceará–UECE adotou um sistema de cotas de 50% para estudantes provenientes de escolas públicas e economicamente carentes, com renda familiar per capita igual ou inferior a 1,5 salário-mínimo. Dessas vagas, foi reservado o percentual equivalente de pretos, pardos e indígenas que compõem o estado do Ceará, a saber:

- Pretos: 4,65%;
- Pardos: 61,88%;
- Indígenas: 0,23%

Esse é um ponto de partida para se pensar o enfrentamento mais pragmático das desigualdades associadas às exclusões e discriminações raciais, socioculturais, econômicas e étnicas. Nesse sentido, o alcance da Lei depende de ações e estratégias a serem

adotadas pelo Ministério da Educação e pelas Instituições Federais de Ensino.

Em síntese, a Lei 12.711/2012 determina que em quatro anos (até 2016) as Universidades e os Institutos Federais de Ensino deveriam reservar 50% das vagas para estudantes oriundos de escolas públicas, com subcotas para estudantes de baixa renda, pretos, pardos e indígenas. No primeiro ano (2013), 12,50% das vagas deveriam ser reservadas para este público, seguido de crescimento proporcional a cada ano até completar os 50%. É importante destacar que o limite de baixa renda a ser considerada seria de até um salário-mínimo e meio (1,5), equivalente a R\$ 933,00 em 2011, o que seria avaliado por meio da Declaração de Imposto de Renda, extrato bancário ou até mesmo por meio de visita ao domicílio do estudante, segundo o Ministério da Educação.

Baseado no Censo de 2010, do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), cerca de 896.917 pessoas se afirmavam e eram reconhecidas como indígenas. Em nível nacional, os dados da pesquisa Quero Bolsa, plataforma que ajuda alunos a conseguirem bolsas de estudo, revela que quase 90 mil indígenas entraram na universidade desde 2010, um salto de 843%.

Em âmbito estadual, com base no Censo da Educação Superior de 2017, em 10 anos, 1.392 indígenas ingressaram no ensino superior no Ceará, configurando o quinto Estado brasileiro com mais indígenas na universidade.

Do mestrado à docência na universidade

A conquista do mestrado para os indígenas é considerada um grande feito, pois o acesso ao ensino universitário, por muitas vezes, era pensado como algo inalcançável para os seus povos. Faltavam recursos essenciais, como alguns ainda faltam, mas a von-

tade de chegar ao título de mestre ou doutor serve de combustível para a continuidade dos estudos.

Assim fez Cleber Tapeba, quando foi selecionado como docente da licenciatura que estudou, o LII Pitakajá. Atualmente, Cleber Tapeba atua na docência do LII Pitakajá em caráter online, já que devido à pandemia de Covid-19 as aulas presenciais tiveram que passar por uma reformulação. Essa conquista inspira os demais indígenas que acompanharam seu processo de aluno da graduação, realizando viagens às aldeias, conhecendo outras culturas e povos e sendo, hoje, uma referência como mestrando e docente.

Concurso específico para docentes indígenas

Em 2022, algo muito desejado, porém inesperado para o momento, foi então anunciado: o tão sonhado concurso para provimento de cargos efetivos para professores indígenas do Estado do Ceará. Oficializado pela Governadora em Exercício, Izolda Cela, o concurso foi algo que alavancou as expectativas de muitos indígenas, que viam na docência somente uma forma de estabelecer um vínculo de contrato por tempo determinado, o que trazia incertezas e instabilidade profissional e financeira.

Segundo o jornal O POVO (2022), serão 200 vagas destinadas para 29 escolas no Estado. O concurso alcança 13 etnias³, com vagas para aulas nos anos iniciais, nos anos finais do ensino fundamental e para o ensino médio no Ceará. As 29 escolas indígenas

3 Destacamos aqui uma contradição nos dados apontados sobre o quantitativo de povos indígenas no Ceará. Conforme FRANCO (2020), segundo dados apontados pelo movimento indígena cearense, neste momento temos 16 povos indígenas, situados em 106 aldeias, distribuídos em 18 municípios, totalizando cerca de 27.128 indígenas. Espacialmente, esta ocupação é a seguinte: os Tremembé (Itarema, Itapipoca e Acaraú), Anacé (Caucaia), Tapeba (Caucaia), Pitaguary (Maracanaú e Pacatuba), Jenipapo Kanindé (Aquiraz), Kanindé (Aratuba e Canindé), Tapuia Kariri (São Benedito), Tabajara (Crateús, Monsenhor Tabosa, Poranga, Quiterianópolis e Tamboril), Potiguara (Monsenhor Tabosa, Novo Oriente, Crateús e Tamboril), Gavião (Monsenhor Tabosa), Kalabaça (Crateús), Tupinambá (Crateús), Kariri (Crateús e Crato), Tubiba Tapuia (Monsenhor Tabosa e Boa Viagem), Karão Jaguaribara (Aratuba e Canindé).

pertencem às seguintes etnias: Anacé, Gavião, Jenipapo-Kanindé, Kalabaça, Kanindé, Kariri, Pitaguary, Potyguara, Tabajara, Tapeba, Tapuia Kariri, Tubiba Tapuia, Tupinambá.

As vagas serão distribuídas entre as áreas de Linguagens e Códigos; Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias; e Ciências Humanas, Sociais e Aplicadas. Atualmente, muitos não-indígenas estão lotados nessas áreas, por terem formações em disciplinas específicas, o que ainda fica a desejar entre os povos indígenas, em sua maioria com as licenciaturas em pedagogia, o que somente os habilita para o ensino infantil e fundamental I, assim como para os anos iniciais da Educação de Jovens e Adultos.

O concurso para professores indígenas será realizado em três etapas, sendo a primeira a prova escrita, em seguida uma aula experimental e, por fim, a avaliação de títulos. Analisando essas etapas, o governo deixa claro que as contratações serão mediante a capacidade do profissional, comprovada em suas titulações e histórico universitário, ou seja, a bagagem de estudos realizados até ali.

Ainda não há uma data definida para realização das etapas de seleção. O cronograma completo do concurso ainda não tem data, porém com a expectativa de ser breve. Com essa iniciativa, esperada há cerca de 30 anos, segundo entrevista da Coordenadora da Organização dos Professores Indígenas do Estado do Ceará (OPRINCE), Cristina Pitaguary ao jornal O Povo, o movimento indígena só tem a ganhar, ficando a expectativa para os próximos certames.

Considerações finais

Ao se fazer uma retrospectiva do movimento indígena, percebe-se que muitas foram as conquistas, porém que ainda há muito a ser conquistado. Antes não reconhecidos, não vistos, não considerados, hoje conquistando direitos, garantindo mais educação

e espaços em meio a uma sociedade ainda preconceituosa e discriminadora. O movimento indígena resiste, mas sempre movido pela luta e com objetivos a alcançar, assim como a demarcação das terras que são sagradas e que ainda são negadas às etnias cearenses.

Após os registros, ficou evidenciado que a formação acadêmica em muito tem influenciado na vida dos indígenas cearenses, e que tais exemplos possam ser refletidos e repetidos nos demais estados e regiões brasileiras. Não se pode negar o direito à educação, mas a qualidade educacional necessita chegar também às aldeias e transformar sem impor uma aprendizagem mecanizada, mas que valorize os costumes, cultura e os valores dos povos indígenas.

As licenciaturas interculturais, como o Kuaba e o Pitakajá, são importantes meios: que possibilitam o ingresso de indígenas ao ensino superior, realizando um intercâmbio entre as etnias, com a possibilidade de que os diversos povos conheçam as realidades dos parentes. Logo, é considerável que os povos que antes não tinham acesso a um local digno para ministração das aulas, hoje possam estar com prédios padrão MEC, assim como nas cadeiras das universidades e na docência do ensino superior, com alguns já aptos a participar de um concurso com vagas específicas para indígenas.

Logo, é evidente que o movimento indígena só tem a se expandir em meios educacionais, no entanto, é necessária a constante luta, em combate aos retrocessos governistas do espectro da política antiindígena bolsonarista, que buscam retirar direitos já conquistados, assim como a diminuição dos investimentos e recursos necessários para a qualidade da educação escolar indígena e das políticas afirmativas que possibilitam o acesso ao ensino superior.

Referências

AMARAL, Wagner R. **As trajetórias dos estudantes indígenas nas Universidades Estaduais do Paraná: sujeitos e pertencimentos**. 2010. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2010.

BAIBICH, Tânia M. **Fronteiras da identidade: o auto-ódio tropical**. Curitiba: Moinho do Verbo, 2001.

BRASIL. Lei Nº 12.711, de 29 de agosto de 2012. **Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2012/Lei/L12711.htm>. Acesso em: 22 de abril de 2022.

BONIN, Iara Tatiana;. **A organização do trabalho pedagógico da escola Kambeba: quando a cultura alicerça o fazer pedagógico**. UFB-DF, 2000.

FRANCO, Roberto Kennedy Gomes,. A consciência étnica do trabalho docente indígena no Ceará (1988-2018). **Revista Labor**, v. 1, p. 131-152, 2020.

EDUCAÇÃO Escolar Indígena – Secretaria da Educação (seduc.ce.gov.br) rcp001_15 (mec.gov.br) Disponível em: <https://www.seduc.ce.gov.br/educacao-escolar-indigena/>. Acesso em: 22 de abril de 2022.

DIARIO DO NORDESTE. **Indígenas colam grau**. Disponível em: <https://diariodonordeste.verdesmares.com.br/metro/indigenas-colam-grau-na-ufc-1.1593384>. Acesso em: 02 set. 2022.

OPOVO. **Concurso para professores de escolas indígenas no ceará sancionado com 200 vagas**. Disponível em: <https://www.opovo.com.br/noticias/economia/2022/07/22/concurso-para-professores-de-escolas-indigenas-no-ceara-e-sancionado-com-200-vagas.html> Acesso em: 02 set. 2022.

RÁDIO Universitária FM 107,9 – Curso de Licenciatura Indígena é bem avaliado pelo MEC. Disponível em: <https://www.radiouniversitariafm.com.br/noticias/curso-de-licenciatura-indigena-e-bem-avaliado-pelo-mec/> Acesso em: 02 set. 2022.

DIÁRIO DO NORDESTE. População indígena no Ceará tem 22 mil índios que ainda lutam por território-Região-Diário do Nordeste (verdesmares.

[com.br](https://diariodonordeste.verdesmares.com.br/regiao/populacao-indigena-no-ceara-tem-22-mil-indios-que-ainda-lutam-por-territorio-1.861068)). Disponível em: <https://diariodonordeste.verdesmares.com.br/regiao/populacao-indigena-no-ceara-tem-22-mil-indios-que-ainda-lutam-por-territorio-1.861068> Acesso em: 02 set. 2022.

DIÁRIO DO NORDESTE. [1.392 indígenas ingressaram no ensino superior no Ceará em 10 anos–Metro–Diário do Nordeste \(verdesmares.com.br\)](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato20112014/2012/Lei/L12711.htm). Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato20112014/2012/Lei/L12711.htm. Acesso em: 02 set. 2022.

SOBRE OS AUTORES

Ana Maria Eugenio da Silva

Mulher negra Quilombola, mãe solo, cotista, feminista, antirracista, militante do movimento Quilombola do Ceará e dançadeira de São Gonçalo do Quilombo do Sítio Veiga, Quixadá-CE. Bacharela em Serviço Social pela Universidade Estadual do Ceará (UECE- 2018). Mestra em Humanidades pela Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-brasileira (UNILAB/CE). Graduanda em Antropologia. Doutoranda em História Social pela Universidade Federal do Ceará (UFC).

E-mail: anaeugenio.v@gmail.com

Ana Keully Pereira Bezerra

Mestranda do MIH-UNILAB/CE. Professora efetiva da rede pública estadual do Ceará. Membro do Grupo Interdisciplinar Marxista-GIM/UNILAB.

E-mail: keully196@gmail.com

Antônio Domingos Candiengue

Graduado em Humanidades pela Unilab. Licenciado em Sociologia pela Unilab. Pós-graduado em Psicopedagogia com Ênfase em Educação Especial pela FMB. Pós-graduado em Direito Penal e Processual Penal pela Faveni. Mestrando no Programa de Pós-graduação Interdisciplinar em Humanidades pela Unilab.

E-mail: candienguepaz2015@gmail.com

Antônio Gislailson Delfino da Silva

Sociólogo. Professor da Universidade Lusófona da Guiné -ULG. Doutorando em Estudos Africanos pelo Instituto Universitário de Lisboa (ISCTE-IUL), Centro de Estudos Internacionais, Lisboa, Portugal.

E-mail: antoniogislailson@gmail.com

Antonio Leonardo Freitas Siqueira

Graduado em Geografia pela Universidade Federal do Ceará. Graduando EAD de Pedagogia pela Universidade Cruzeiro do Sul. Pós Graduado em Ensino de Geografia pela Faculdade Única- Funip (Grupo ProMinas). Mestrando do programa de pós-graduação Indisciplinar em Humanidade (POSIH/UNILAB).

E-mail: leonardo.freitas@aluno.unilab.edu.br

Arilson dos Santos Gomes

Doutor e mestre em História pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUC/RS). Professor adjunto da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (Unilab). Docente do quadro permanente do Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Humanidades (POSIH/MIH) da Unilab.

E-mail: arilsondsg@unilab.edu.br

Carlos Henrique Lopes Pinheiro

Doutor em Sociologia pela Universidade Federal do Ceará (UFC). Professor adjunto da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (Unilab). Docente do quadro permanente do Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Humanidades (POSIH/MIH) da Unilab.

E-mail: carlos.henrique@unilab.edu.br

Cibelle Regina Barbosa da Silva

Discente do Mestrado Interdisciplinar em Humanidades da Unilab-Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro Brasileira-UNILAB.

E-mail: cibellerisis@gmail.com

Edson Holanda Lima Barboza

Professor Adjunto na Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira-UNILAB/CE, Coordenador (2021-2023) e Docente Permanente do Mestrado Interdisciplinar em Humanidades (MIH). Líder do Grupo de Pesquisa: Trabalho, Cultura e Migrações no Ceará (CNPq/Unilab). Doutor em História Social pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo-PUC/SP.

E-mail: edsonholanda@unilab.edu.br

Eduardo Gomes Machado

Membro do Núcleo Fortaleza do Observatório das Metrôpoles. Professor da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB). Colaborador permanente do Programa de Pós-Graduação em Sociologia (PPGS) da Universidade Estadual do Ceará (UECE).

E-mail: eduardomachado@unilab.edu.br

Eliane Costa Santos

Profa. Dra. do Instituto de Humanidades e Letras/ UNILAB- Malês.

E-mail: elianecostasantos@unilab.edu.br

Francisca Marleide do Nascimento

Discente do Mestrado Interdisciplinar em Humanidades.

E-mail: marleidenascimento25@gmail.com

Francisco Evandro Lemos dos Santos

Bacharel em Humanidades, Licenciado em Sociologia e mestrando em Humanidades.

E-mail: evandrolemos@aluno.unilab.edu.br

Francisco Vítor Macêdo Pereira

Professor de Filosofia do Instituto de Humanidades da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-brasileira.

E-mail: vitor@unilab.edu.br

Gabriel de Matos Correia

Professor do Serviço Social da Indústria-SESI. Formador de Língua Portuguesa dos anos iniciais e finais na Secretaria Municipal de Educação de Fortaleza. Membro do Grupo Interdisciplinar Marxista-GIM/UNILAB. Mestrando do MIH-UNILAB/CE.

E-mail: correia gabriel matos@gmail.com

Gabriel Freitas de Sousa

Bacharel em Humanidades e Mestrando Interdisciplinar em Humanidades pela Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-brasileira.

Email: gabrielwweffreitas619@gmail.com

Geórgia Maria Feitosa e Paiva

Professora do Instituto de Linguagens e Literaturas da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira. Membro Permanente do Mestrado Interdisciplinar em Humanidades.

E-mail: georgiafeitosa@unilab.edu.br

Hélio Maúngue

Professor do Centro de Estudos Africanos/Universidade Eduardo Mondlane (CEA/UEM).

E-mail: helio.maungue@gmail.com

Ivan Maia de Mello

Professor da UFBA no IHAC e no PPGDC. Professor do MIH/UNILAB. Doutor em Educação (UFBA).

E-mail: filosofenix@gmail.com

Jamiro Paulo Sanca

Mestrando em Humanidades.

E-mail: paulosanca88@gmail.com

Jeannette Filomeno Pouchain Ramos

Professora do Curso de Pedagogia da Universidade Federal do Ceará-UFC. Professora colaboradora do Mestrado Interdisciplinar em Humanidades-MIH.

E-mail: jeannette@ufc.br

Jeraldino António Sambé

Graduado em Humanidades pela Unilab. Licenciando em Sociologia pela Unilab. Mestrando no Programa de Pós-graduação Interdisciplinar em Humanidades da Unilab.

E-mail: jeraldinosambe@gmail.com

Larissa Oliveira e Gabarra

Doutora em História Social da Cultura pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC/Rio) e mestra em História Cultural pela Universidade Federal de Uberlândia (UFU). Professora adjunta da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (Unilab). Docente do quadro permanente do Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Humanidades (POSIH/MIH) da Unilab. Coordenadora do grupo de pesquisa África Contemporânea.

E-mail: larissa.gbarra@unilab.edu.br

Mara Rita Duarte de Oliveira

Coordenadora do Grupo de Estudos, Pesquisas e Extensão em Educação, Diversidade e Formação de Educadores Brasil/África (GEDIFE). Professora do Mestrado interdisciplinar em Humanidades (MIH) da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB). Doutora em Educação Brasileira pela Universidade Federal do Ceará (UFC).

E-mail: mararita@unilab.edu.br

Margarida Maria Vieira Rosa

Educadora e pesquisadora do Instituto Politécnico de Tomar, mestre em Gestão Escolar.

E-mail: margaridarosabr@gmail.com

Maria Alda de Lavor Freire

Professora da Rede Municipal de Ensino de Fortaleza. Mestranda do MIH-UNILAB/CE.

E-mail: aldalavorfreire@hotmail.com

Monica Frederico

Professora do Centro de Estudos Africanos/Universidade Eduardo Mondlane (CEA/UEM).

E-mail: mfrederico45@gmail.com

Nathália Alves de Oliveira

Mestranda em Humanidades pela Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira.

E-mail: nathaliaoliveira0911@gmail.com

Ricardo Ossagô de Carvalho

Professor permanente no Programa de Pós-graduação Interdisciplinar em Humanidades (MIH), vinculado ao Instituto de Humanidades.

E-mail: ciênciapolitcahoje@unilab.edu.br

Roberto Kennedy Gomes Franco

Coordenador do Grupo Interdisciplinar Marxista-GIM/UNILAB; Membro do GEPI (Grupo de Estudos com os Povos Indígenas). Pós-doutor em História da Educação Escolar Indígena pela Universidade de Lisboa (ULisboa). Professor Adjunto na Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira-UNILAB/CE.

E-mail: robertokennedy@unilab.edu.br

Tânia Maria de Góes

Bolsista da Fundação Cearense de Apoio ao Desenvolvimento Científico e Tecnológico FUNCAP/CE). Membro do Grupo de Estudos, Pesquisas e Extensão em Educação, Diversidade e Formação de Educadores Brasil/África (GEDIFE). Mestranda do Mestrado interdisciplinar em Humanidades

(MIH) Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro Brasileira (UNILAB). Licenciada em Educação do Campo pela Universidade Federal do Pará (UFPA).

E-mail: taniagoes@live.com

Wolfgans Amadeus Pongitori Soares

Professor efetivo da rede pública estadual do Ceará. Mestrando do MIH-UNILAB/CE.

E-mail: amadeuspongitori@aluno.unilab.edu.br