

**Edson Holanda Lima Barboza**  
**Mara Rita Duarte de Oliveira Berraoui**  
**Joserlene Lima Pinheiro**  
(Organização)

# **ENSAIOS INTERDISCIPLINARES EM HUMANIDADES**

**VOLUME VIII**



A Editora não se responsabiliza pelas opiniões emitidas nesta publicação.

Este livro foi financiado com recursos PROAP/CAPES do Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Humanidades da UNILAB

**Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)**

Tuxped Serviços Editoriais (São Paulo–SP)

---

B239e Barboza, Edson Holanda Lima; Berraoui, Mara Rita Duarte de Oliveira; Pinheiro, Joserlene Lima (org.).

Ensaio interdisciplinares em humanidades – Volume VIII / Organizadores: Edson Holanda Lima Barboza, Mara Rita Duarte de Oliveira Berraoui e Joserlene Lima Pinheiro; Prefácio de Salomão Mufarrej Hage.

1. ed. – Campinas, SP : Pontes Editores, 2025;

Inclui bibliografia.

ISBN 978-85-217-0841-4 - E-book PDF.

1. Educação. 2. Formação de Professores. 3. Prática Pedagógica.

I. Título. II. Assunto. III. Organizadores.

---

Bibliotecário Pedro Anizio Gomes CRB-8/8846

**Índices para catálogo sistemático:**

1. Formação de professores. 370.71

2. Métodos de ensino instrução e estudo– Pedagogia. 371.3

**Edson Holanda Lima Barboza**  
**Mara Rita Duarte de Oliveira Berraoui**  
**Joserlene Lima Pinheiro**  
(Organização)

# **ENSAIOS INTERDISCIPLINARES EM HUMANIDADES**

VOLUME VIII



*Copyright* © 2025 – Dos organizadores representantes dos autores

*Coordenação Editorial:* Pontes Editores

*Revisão:* Joana Moreira

*Editoração:* Vinnie Graciano

*Capa:* Gatil Comunicação e Marketing

## **PARECER E REVISÃO POR PARES**

Os capítulos que compõem esta obra foram submetidos  
para avaliação e revisados por pares.

### **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)

**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](mailto:ponteseditores@ponteseditores.com.br)

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

# SUMÁRIO

## **APRESENTAÇÃO** \_\_\_\_\_ **10**

*Edson Holanda Lima Barboza*

*Joserlene Lima Pinheiro*

*Mara Rita Duarte de Oliveira Berraoui*

## **PREFÁCIO** \_\_\_\_\_ **19**

*Salomão Mufarrej Hage*

## **PARTE I**

### **PRODUÇÃO DE PESQUISAS INTERDISCIPLINARES: METODOLOGIAS E CONSTRUÇÕES EPISTEMOLÓGICAS**

## **A SUBJETIVIDADE NAS MANIFESTAÇÕES CULTURAIS CABO- VERDIANAS** \_\_\_\_\_ **24**

*Vanusa Pereira Tavares*

*Ivan Maia de Mello*

## **O NOVO ENSINO MÉDIO: CENÁRIOS EM (DES)CONSTRUÇÃO** \_\_\_\_ **41**

*Diuliane Santos Reis*

*Afonso Wellinton de Sousa Nascimento*

## **REFLEXÕES SOBRE A APLICAÇÃO DA METODOLOGIA PESQUISA-AÇÃO PARA A FORMAÇÃO DOCENTE EM AUTISMO: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA** \_\_\_\_\_ **60**

*Monyque Mary Bezerra de Holanda*

*Georgia Maria Feitosa e Paiva*

## **A EPISTEMOLOGIA FEMINISTA NEGRA E A ANÁLISE TEXTUAL DISCURSIVA COMO FUNDAMENTO METODOLÓGICO PARA A PESQUISA SOBRE/COM MULHERES NEGRAS** \_\_\_\_\_ **77**

*Gabriele da Silva Antunes*

*Jacqueline da Silva Costa*

**EDUCAÇÃO INTERDISCIPLINAR E A FORMAÇÃO DOS  
PROFESSORES NA PERSPECTIVA DA PESQUISA-AÇÃO\_\_\_\_\_96**

*Francisca Flaviana de Oliveira*  
*Georgia Maria Feitosa e Paiva*

**O CONCEITO DA ESCRIVIVÊNCIA COMO MÉTODO DE  
PESQUISA CIENTÍFICA: DIÁLOGO SOBRE IMPACTO DO  
RACISMO NA SAÚDE MENTAL\_\_\_\_\_115**

*Jarciela Pitiandra Lima Correia Sá*  
*Natalia Cabanillas*

**UM ESTUDO BIBLIOGRÁFICO: FORMAÇÃO INTERCULTURAL  
ENTRE CRIANÇAS E JOVENS IMIGRANTES EM CONTEXTOS  
ESCOLARES EM MARACANAÚ-CE\_\_\_\_\_137**

*Gilvanda Soares Torres*  
*Bas'llele Malomalo*  
*Carlos Subuhana*

**PESQUISA MEDIADA POR COMPUTADOR (PMC) E CAMPO  
ON-LINE: UM CAMINHO METODOLÓGICO PARA A ANÁLISE  
DO REPERTÓRIO DE AÇÕES DO INSTITUTO CIGANO DO  
BRASIL (ICB) NO FACEBOOK\_\_\_\_\_155**

*Flor Fontenele*  
*Francisco Vitor Macêdo Pereira*  
*Lailson Ferreira da Silva*

**PARTE II**

**SABERES TRADICIONAIS E DIÁLOGOS INTERSECCIONAIS**

**OS GUARDIÕES DA MEMÓRIA DA COMUNIDADE VILA AUÍ-  
AÇU\_\_\_\_\_176**

*Angela Viaczorek*  
*Gilson Penalva*

**A INTERSECCIONALIDADE NOS ESTUDOS DE GÊNERO E  
METODOLOGIA INTERDISCIPLINAR\_\_\_\_\_198**

*Sandra Dam Adelino Baptista Biifa*  
*Ricardo Ossagô de Carvalho*

**A PRESENÇA DA IDENTIDADE NEGRA NO CEARÁ:  
DESCORTINANDO UM CENÁRIO INVISÍVEL INTELECTUAL A  
PARTIR DAS OBRAS DE ANTÔNIO BEZERRA DE MENEZES E  
PARSIFAL BARROSO (1906-1969)\_\_\_\_\_ 221**

*William Augusto Pereira*

*Arilson dos Santos Gomes*

**TAOWÁS, ARTIVISMO E ANCESTRALIDADE ENTRE O POVO  
KARÃO JAGUARIBARAS NO CEARÁ\_\_\_\_\_ 247**

*Merremi Karão Jaguaribaras (Maria Nataliana Assis Gomes)*

*Rhuan Carlos dos Santos Lopes*

*Roberto Kennedy Gomes Franco*

**“SEM O ORI, NÃO TEM HISTÓRIA”: UMA PROJEÇÃO  
INTERDISCIPLINAR DA COMPONENTE DE LABORATÓRIO  
DE ENSINO, FONTES E MÉTODOS III\_\_\_\_\_ 267**

*João Pedro Rodrigues de Oliveira*

*Jacqueline da Silva Costa*

**ENCRUZILHANDO AFETOS E PESQUISAS NEGRAS: ENSAIO  
SOBRE O GRUPO DE TRABALHO AMÉRICAS NA 34ª  
REUNIÃO BRASILEIRA DE ANTROPOLOGIA\_\_\_\_\_ 286**

*Antônio Wilame Ferreira da Silva Junior*

*Denise Ferreira da Costa Cruz*

*Yasmin dos Santos Djalo*

**OS SABERES TRADICIONAIS NO MANUAL DIDÁTICO DA  
ALFABETIZAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NA GUINÉ-  
BISSAU: DESAFIOS PEDAGÓGICOS DA FORMAÇÃO\_\_\_\_\_ 302**

*Aminata Nadia Gomes Mané*

*Luís Carlos Ferreira*

**AS ROTAS DO CANDOMBLÉ EM JUAZEIRO DO NORTE-  
CE: ENTRECruzando EPISTEMOLOGIA AFRICANA,  
INTERDISCIPLINARIDADE E HISTÓRIA ORAL\_\_\_\_\_ 323**

*Maria Edina Marques Ferreira*

*Jacqueline da Silva Costa*

### PARTE III

#### EDUCAÇÃO, CULTURA E PRÁXIS FORMATIVA

##### **HORTA ESCOLAR COMO ESTRATÉGIA PEDAGÓGICA INTERDISCIPLINAR: ESTUDO DE UMA EXPERIÊNCIA ESCOLAR NO RIO QUIANDUBA EM ABAETETUBA – PARÁ**\_\_\_\_\_ **342**

*Jânio Guedes dos Santos Lobato*

*Salomão Antônio Mufarrej Hage*

##### **INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL E LETRAMENTO DIGITAL NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: OPORTUNIDADES E DESAFIOS**\_\_\_\_\_ **365**

*Júlio Araújo (UFC/UNILAB)*

*Marcos Randall Oliveira de Freitas (SEDUC-CE/UNILAB)*

*Luís Ferreira (UNILAB)*

##### **ALFABETIZAÇÃO DE CRIANÇAS INDÍGENAS E QUILOMBOLAS A PARTIR DO PROGRAMA DE APRENDIZAGEM NA IDADE CERTA**\_\_\_\_\_ **384**

*Maria Erislene Almeida da Mata*

*Jeannette Filomeno Pouchain Ramos*

##### **O FAZER-SE PROFESSOR DE HISTÓRIA NO MACIÇO DE BATURITÉ – CEARÁ – BRASIL: ENTRE A FORMAÇÃO E A REALIDADE (2017-2024)**\_\_\_\_\_ **401**

*Ériton Luís Vêras Lima*

*Roberto Kennedy Gomes Franco*

*Elisangela André da Silva Costa*

##### **ALFABETIZAÇÃO E IDENTIDADE DE GÊNERO DAS MULHERES NA EJA**\_\_\_\_\_ **425**

*Karla Mariana Morales Bonilha*

*Luís Carlos Ferreira*



**E AGORA? SOU UMA PROFESSORA TRANS NA EDUCAÇÃO  
DE JOVENS E ADULTOS/AS\_\_\_\_\_445**

*Luna Martins de Castro*

*Francisco Vitor Macedo Pereira*

*Luma Nogueira de Andrade*

**A UNILAB COMO FATOR DE DESENVOLVIMENTO  
SOCIOECONÔMICO NOS PALOP? PARA ALÉM DA  
INSTRUMENTALIZAÇÃO DA COOPERAÇÃO INTERNACIONAL\_467**

*José Wilton Soares de Brito Souza*

*Bas'llele Malomalo*

*Carlos Subuhana*

**AS POLÍTICAS DE ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL NO ÂMBITO  
DA UNILAB\_\_\_\_\_486**

*Anne Danielle Mota Ferraz*

*Mara Rita Duarte de Oliveira Berraoui*

**SOBRE OS(AS) AUTORES(AS)\_\_\_\_\_505**

## APRESENTAÇÃO

Edson Holanda Lima Barboza

Joserlene Lima Pinheiro

Mara Rita Duarte de Oliveira Berraoui

A presente obra nasce do compromisso coletivo de pesquisadores e pesquisadoras vinculados ao Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Humanidades (POSIH)/ Mestrado Interdisciplinar em Humanidades (MIH) da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB), cuja vocação para o diálogo entre saberes se expressa nas múltiplas vozes e temas que compõem este volume. Em tempos de desafios epistêmicos, sociais e políticos, fortalecer a interdisciplinaridade como ferramenta de análise crítica e intervenção na realidade torna-se uma urgência acadêmica e social.

O POSIH/MIH tem incentivado a interseção e a transversalidade entre suas duas linhas de pesquisa (*Linha 1 – Educação, Política e Linguagens; Linha 2 – Trabalho, Desenvolvimento e Migrações*), articuladas a partir da área de concentração “*Estudos Interdisciplinares em Humanidades*”, possibilitando que as linhas de pesquisa não sejam estanques, separadas, mas vivenciadas pelos docentes e discentes a partir de um diálogo permanente e interdisciplinar no campo das ciências humanas e sociais.

Neste contexto, como parte do desenvolvimento das pesquisas realizadas por discentes egressos da turma 2023, docentes do POSIH/Unilab, estagiários de pós-doutoramento e por convidados externos (UFPA, UNIFESSPA, UFBA, UFC e SEDUC-CE), a proposta deste *e-book* é reunir investigações que operam nas encruzilhadas entre diferentes campos do saber – como história, filosofia, literatura, antropologia, educação e artes – reforçando a potência das humanidades como campo de produção de conhecimento engajado, plural e situado. Trata-se de uma coletânea que afirma a importância das epistemologias do Sul, dos saberes insurgentes e das experiências de resistência.

Este volume está organizado em três seções. A primeira, denominada “PRODUÇÃO DE PESQUISAS INTERDISCIPLINARES: METODOLOGIAS E CONSTRUÇÕES EPISTEMOLÓGICAS”, reúne reflexões sobre diferentes abordagens metodológicas e epistemológicas no campo das humanidades, destacando o papel da interdisciplinaridade e de métodos críticos inovadores na pesquisa científica. A segunda seção, intitulada “SABERES TRADICIONAIS E DIÁLOGOS INTERSECCIONAIS”, concentra-se na valorização dos saberes tradicionais e nos diálogos entre diferentes perspectivas culturais e identitárias, abordando questões relacionadas à ancestralidade, gênero, raça e interculturalidade. Finalmente, a terceira seção, designada por “EDUCAÇÃO, CULTURA E PRÁXIS FORMATIVA”, é formada por textos que possuem o intuito de ampliar as discussões sobre práticas educativas e culturais, promovendo diálogos interinstitucionais e fortalecendo a reflexão interdisciplinar. A seguir, apresenta-se uma breve descrição dos textos que compõem cada seção.

A primeira seção da obra apresenta pesquisas voltadas às metodologias e construções epistemológicas no âmbito interdisciplinar das humanidades. Inicialmente, Vanusa Pereira Tavares e Ivan Maia de Mello desenvolvem no capítulo “A subjetividade nas ma-

nifestações culturais cabo-verdianas” uma pesquisa cujo objetivo é compreender a produção de subjetividade expressa por meio de elementos culturais de Cabo Verde, investigando também como as influências europeias e africanas contribuíram para singularizar essas manifestações culturais.

No capítulo seguinte, intitulado “O novo Ensino Médio: cenários em (des)construção”, os autores Diuliane Santos Reis e Afonso Wellinton de Sousa Nascimento analisam criticamente as implicações da Lei nº 13.415/2017, destacando seus efeitos na organização curricular do ensino médio brasileiro. A pesquisa aborda especialmente os impactos dessa reforma na educação pública, apontando uma diminuição no espaço dedicado à formação crítica e humanística.

O terceiro capítulo, denominado “Reflexões sobre a aplicação da metodologia pesquisa-ação para a formação docente em autismo: um relato de experiência”, escrito por Monyque Mary Bezerra de Holanda e Georgia Maria Feitosa e Paiva, discute a contribuição da pesquisa-ação na formação docente voltada para acessibilidade e autismo. Essa investigação ocorreu em uma escola particular de Morada Nova-CE, e buscou refletir sobre práticas docentes inclusivas e estratégias eficazes para o ensino.

Em seguida, o capítulo “A epistemologia feminista negra e a análise textual discursiva como fundamento metodológico para a pesquisa sobre/com mulheres negras”, elaborado por Gabriele da Silva Antunes e Jacqueline da Silva Costa, propõe investigar práticas educativas de professoras negras da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB). O estudo valoriza o conhecimento produzido por essas mulheres, utilizando a epistemologia feminista negra associada à análise textual discursiva para explorar os discursos docentes.

Já o capítulo “Educação interdisciplinar e a formação dos professores na perspectiva da pesquisa-ação”, das autoras Francisca Flaviana de Oliveira e Georgia Maria Feitosa e Paiva, discute o papel da interdisciplinaridade na formação docente. O objetivo é demonstrar como a metodologia pesquisa-ação pode fomentar reflexões pedagógicas e promover uma formação crítica e dialógica entre professores e estudantes.

Na sequência, Jarciela Pitiandra Lima Correia Sá e Natália Cabanillas, no capítulo “O conceito da escrevivência como método de pesquisa científica: diálogo sobre impacto do racismo na saúde mental”, abordam a utilização da escrevivência como método científico. Essa pesquisa busca analisar o impacto do racismo na saúde mental de pessoas negras, destacando a relevância dessa abordagem para a produção de conhecimento científico sensível às realidades raciais.

Posteriormente, o capítulo intitulado “Um estudo bibliográfico: formação intercultural entre crianças e jovens imigrantes em contextos escolares em Maracanaú-CE”, desenvolvido por Gilvanda Soares Torres, Bas'lele Malomalo e Carlos Subuhana, apresenta um estudo bibliográfico cujo objetivo é analisar a formação intercultural voltada para crianças e jovens imigrantes em contextos educacionais específicos de Maracanaú-CE. A pesquisa reflete sobre desafios e processos educacionais vivenciados por esse grupo.

Por fim, Flor Fontenele, Francisco Vítor Macêdo Pereira e Lailson Ferreira da Silva apresentam no capítulo “Pesquisa mediada por computador (PMC) e campo *on-line*: um caminho metodológico para a análise do repertório de ações do Instituto Cigano do Brasil (ICB) no Facebook” uma reflexão sobre a eficácia da Pesquisa Mediada por Computador (PMC). O estudo focaliza a análise qualitativa das ações promovidas pelo Instituto Cigano do Brasil no Facebook, destacando as potencialidades metodológicas para pesquisas sociais e culturais em ambientes digitais.

A segunda seção da obra apresenta um conjunto de pesquisas que dialogam sobre questões culturais, sociais e epistemológicas, buscando evidenciar saberes tradicionais e perspectivas interseccionais.

Inicialmente, Angela Viaczorek e Gilson Penalva, no capítulo “Os guardiões da memória da comunidade Vila Auí-Açu”, abordam a importância da memória histórica e dos guardiões culturais na Amazônia paraense, destacando os desafios metodológicos em contextos interdisciplinares para preservar e divulgar conhecimentos tradicionais locais.

No capítulo “A interseccionalidade nos estudos de gênero e metodologia interdisciplinar”, Sandra Dam Adelino Baptista Biifa e Ricardo Ossagô de Carvalho discutem a interseccionalidade como abordagem metodológica interdisciplinar nos estudos de gênero. O estudo enfatiza a relevância dessa metodologia na compreensão das múltiplas formas de discriminação e exclusão social, sobretudo para mulheres negras.

William Augusto Pereira e Arilson dos Santos Gomes, no capítulo “A presença da identidade negra no Ceará: descortinando um cenário invisível intelectual a partir das obras de Antônio Bezerra de Menezes e Parsifal Barroso (1906-1969)”, investigam a construção histórica e intelectual da identidade negra no Ceará. A pesquisa busca evidenciar elementos invisibilizados da contribuição intelectual negra, utilizando como fontes principais as obras dos autores Antônio Bezerra de Menezes e Parsifal Barroso.

O capítulo seguinte, denominado “Taowás, ativismo e ancestralidade entre o povo Karão Jaguaribaras no Ceará”, produzido por Merremi Karão Jaguaribaras (Maria Nataliana Alves de Oliveira), Rhuan Carlos dos Santos Lopes e Roberto Kennedy Gomes Franco, apresenta uma reflexão sobre as práticas de resistência cultural do povo indígena Karão Jaguaribaras. O estudo destaca como o ar-

tivismo, associado à ancestralidade, atua como mecanismo fundamental para visibilizar e preservar a cultura indígena local.

No capítulo intitulado “‘Sem o Orí, não tem história’: uma projeção interdisciplinar da componente de laboratório de ensino, fontes e métodos III”, os autores João Pedro Rodrigues de Oliveira e Jacqueline da Silva Ramos investigam o potencial da interdisciplinaridade como estratégia didática em cursos superiores. A pesquisa enfatiza o conceito africano “Orí” como base metodológica para a construção do conhecimento histórico, destacando sua relevância na formação acadêmica crítica.

No capítulo seguinte, “Encruzilhando afetos e pesquisas negras: ensaio sobre o grupo de trabalho Améfricas na 34ª Reunião Brasileira de Antropologia”, Antônio Wilame Ferreira da Silva Junior, Denise Ferreira da Costa Cruz e Yasmin dos Santos Djalo propõem uma análise crítica sobre as contribuições metodológicas e afetivas do Grupo de Trabalho “Améfricas”. O estudo aborda especialmente os diálogos e interações estabelecidos durante a 34ª Reunião Brasileira de Antropologia, destacando a importância de tais espaços para o desenvolvimento de pesquisas negras interdisciplinares.

Por sua vez, no capítulo “Os saberes tradicionais no manual didático da alfabetização de jovens e adultos na Guiné-Bissau: desafios pedagógicos da formação”, os autores Aminata Nadia Gomes Mané e Luís Carlos Ferreira discutem os desafios pedagógicos enfrentados no uso de saberes tradicionais em materiais didáticos destinados à alfabetização de jovens e adultos na Guiné-Bissau. A pesquisa aponta para a necessidade de uma abordagem pedagógica que integre efetivamente os conhecimentos tradicionais às práticas educacionais locais.

Por fim, o capítulo “As rotas do Candomblé em Juazeiro do Norte-CE: entrecruzando epistemologia africana, interdisciplinaridade e história oral”, produzido por Maria Edina Marques

Ferreira e Jacqueline da Silva Costa, aborda a presença histórica e social do Candomblé em Juazeiro do Norte. O estudo utiliza a história oral e epistemologias africanas para evidenciar trajetórias religiosas e culturais, destacando a contribuição dessa abordagem interdisciplinar na valorização das tradições afro-brasileiras locais.

A terceira seção da obra reúne artigos que abordam diversas práticas educativas e culturais com ênfase na formação, destacando experiências pedagógicas, desafios metodológicos e perspectivas inclusivas em contextos educacionais diversos.

No capítulo “Horta escolar como estratégia pedagógica interdisciplinar: estudo de uma experiência escolar no Rio Quianduba em Abaetetuba – Pará”, Jânio Guedes dos Santos Lobato e Salomão Antônio Mufarrej Hage analisam a utilização da horta escolar como ferramenta pedagógica interdisciplinar. Os autores investigam sua aplicação prática em uma escola no Pará, demonstrando os benefícios dessa metodologia para a integração curricular, a educação ambiental e a promoção da sustentabilidade.

Júlio Araújo, Marcos Randall Oliveira de Freitas e Luís Carlos Ferreira, no capítulo intitulado “Inteligência artificial e letramento digital na educação de jovens e adultos: oportunidades e desafios”, discutem o impacto das tecnologias digitais e da inteligência artificial no contexto da Educação de Jovens e Adultos (EJA). O artigo explora tanto as oportunidades oferecidas por essas ferramentas digitais para facilitar o aprendizado, quanto os desafios e obstáculos encontrados por educadores e estudantes nesse contexto.

Maria Erislene Almeida da Mata e Jeannette Filomeno Pouchain Ramos apresentam, no capítulo “Alfabetização de crianças indígenas e quilombolas a partir do programa de aprendizagem na idade certa”, uma reflexão sobre o processo de alfabetização em comunidades indígenas e quilombolas. A pesquisa discute criticamente a aplicação do programa nacional “Aprendizagem na Idade



Certa”, analisando suas potencialidades e limitações na perspectiva intercultural e inclusiva.

No capítulo “O fazer-se professor de História no Maciço de Baturité – Ceará – Brasil: entre a formação e a realidade (2017-2024)”, Ériton Luís Vêras Lima, Roberto Kennedy Gomes Franco e Elisangela André da Silva Costa discutem os desafios enfrentados por professores de história no contexto educacional do Maciço de Baturité. O artigo analisa as dificuldades relacionadas à formação docente e à prática pedagógica cotidiana, buscando compreender a distância entre formação acadêmica e as demandas reais em sala de aula.

Em seguida, Karla Mariana Morales Bonilha e Luís Carlos Ferreira, no capítulo intitulado “Alfabetização e identidade de gênero das mulheres na EJA”, investigam as relações entre a alfabetização e a construção da identidade de gênero das mulheres na Educação de Jovens e Adultos. O estudo aborda questões relativas às experiências pedagógicas específicas de mulheres na EJA, identificando desafios particulares enfrentados por este grupo social em contexto educacional.

O capítulo “E agora? Sou uma professora trans na educação de jovens e adultos/as”, elaborado por Luna Martins de Castro, Francisco Vítor Macedo Pereira e Luma Nogueira de Andrade, apresenta uma reflexão sobre as vivências e desafios enfrentados por uma professora transexual atuando na Educação de Jovens e Adultos. O texto aborda especialmente as questões relativas à inclusão, preconceito e à construção da identidade docente nesse contexto específico, ressaltando aspectos subjetivos e sociais dessa experiência pedagógica.

No capítulo seguinte, “A UNILAB como fator de desenvolvimento socioeconômico nos PALOP? Para além da instrumentalização da cooperação internacional”, José Wilton Soares

de Brito Souza, Basilele Malomalo e Carlos Subuhana abordam o papel da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB) enquanto promotora de desenvolvimento socioeconômico nos Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa (PALOP). A análise se concentra em avaliar criticamente as potencialidades e desafios dessa cooperação internacional, enfatizando perspectivas que transcendem abordagens meramente instrumentalizadas.

Finalmente, o capítulo “As políticas de assistência estudantil no âmbito da UNILAB”, escrito por Anne Danielle Mota Ferraz e Mara Rita Duarte de Oliveira Berraoui, avalia as políticas institucionais voltadas à assistência estudantil na Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB). O estudo analisa os impactos dessas políticas sobre a permanência e êxito acadêmico dos estudantes, destacando desafios na implementação e sugerindo caminhos para melhoria.

Em síntese, a curadoria dos textos aqui apresentados não se limita a um recorte temático convencional, mas busca evidenciar os entrecruzamentos que constituem as fronteiras móveis das humanidades. A obra, portanto, não é apenas um espelho das pesquisas desenvolvidas no MIH, mas também uma intervenção no modo como entendemos a produção de conhecimento, sua função social e seu compromisso com as transformações do mundo contemporâneo.

Em sua totalidade, este volume é uma afirmação das humanidades como campo de enfrentamento às desigualdades e um convite à escuta de vozes plurais, por vezes silenciadas nos espaços acadêmicos tradicionais. Ao colocar em diálogo diferentes experiências, territórios e epistemologias, a coletânea propõe não apenas pensar o mundo, mas transformá-lo a partir de olhares interdisciplinares, insurgentes e comprometidos com a dignidade humana.

## PREFÁCIO

Com muita satisfação apresento a vocês, leitores e leitoras queridas, a coletânea **Ensaaios Interdisciplinares em Humanidades – Volume VIII**, produzida coletivamente no âmbito do Mestrado Interdisciplinar em Humanidades (MIH) da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-brasileira (UNILAB), sob a organização de Edson Holanda Lima Barboza, Joserlene Lima Pinheiro & Mara Rita Duarte de Oliveira Berraoui.

Esta obra integra uma coleção que está em seu terceiro volume, reunindo um conjunto ampliado de autores, educadores, pesquisadores, militantes das causas sociais, culturais e educacionais, que expressam suas produções acadêmicas e educativas, que atravessam fronteiras físicas e imaginárias, epistemológicas e culturais, raciais e de gênero, evidenciando a riqueza e a ousadia de ocupar coletivamente o “latifúndio do saber”, de ultrapassar as cercas da ignorância, de transversalizar os castelos das disciplinas escolares, e transgredir as barreiras do negacionismo.

De fato, esta é uma obra densa, abrangente e pluriversa, que possui vinte e quatro capítulos, escritos a cento e seis mãos, **de 53 escritores e escritoras** brasileiras e internacionais, de todas as regiões brasileiras e dos países: Cabo Verde e Guiné-Bissau. Ela encontra-se organizada em três partes que mobilizam os seguintes eixos temáticos: **Parte I – Produção de Pesquisas Interdisciplinares: Metodologias e Construções Epistemológicas;**

## **Parte II – Saberes Tradicionais e Diálogos Interseccionais; & Parte III – Educação, Cultura e Práxis Formativa.**

Na primeira parte da obra, a Interdisciplinaridade é afirmada na ação de pesquisar e de produzir conhecimentos, com metodologias inovadoras que abordam distintos aspectos das relações sociais, como: a subjetividade nas manifestações culturais, cenários com o novo Ensino Médio, a pesquisa-ação na formação docente com sujeitos autistas, estudos com mulheres negras, a escrevivência como possibilidade de confronto com o racismo na saúde mental, a interculturalidade com imigrantes na escola, e a pesquisa mediada por computador e o campo *on-line*.

A segunda parte da obra se dedica à afirmação dos saberes tradicionais, entendidos na perspectiva da dialogicidade, que se efetiva com outros saberes produzidos pela humanidade, ancorada na interseccionalidade, uma forma de compreender a complexidade das relações sociais e de como elas afetam as experiências humanas; e que nos ajuda a enfrentar a fragmentação, a hierarquia e a padronização de saberes. Temáticas como: a valorização dos guardiões da memória, os estudos de gênero, o poder da identidade negra, a ancestralidade do povo Karão Jaguaribaras, as temáticas raciais e as produções de pessoas negras no campo da Historiografia, a alfabetização de Jovens e adultos, as rotas do Candomblé, são abordados de maneira interdisciplinar e expressam o compromisso de seus autores e autoras com formas outras de conviver e co-habitar no mundo.

A terceira e última parte da obra, articula a Educação com a Cultura em Práxis Formativas outras, que inspiram nossa imaginação e criatividade, ao compartilhar experiências de estudos e intervenções que pautam a horta escolar como possibilidade de ensino interdisciplinar, a inteligência artificial com o letramento digital, a alfabetização de crianças indígenas e quilombolas, o fazer-se professor no chão da escola, a identidade de gênero de mulheres

e professores trans na EJA, a cooperação Internacional entre os países africanos de língua oficial portuguesa e as políticas de assistência estudantil.

As três partes da obra em seu conjunto, disponibilizam uma pluriversidade de questões, reflexões e temáticas que podem ajudar: a fortalecer a valorização de identidades culturais e étnicas de inúmeros grupos sociais vulneráveis, discriminados e invisibilizados historicamente; a reconhecer a diversidade social como uma das grandes riquezas que a humanidade possui; a assegurar o direito à igualdade e à diferença aos distintos grupos sociais, étnicos, raciais, de gênero, de deficiência e demais especificidades existentes; a reconhecer o direito de expressão de todos, com suas religiosidades, ideologias, manifestações culturais e distintas formas de compreender e agir no mundo.

Essa compreensão da pluriversidade, tem nos ajudado a compreender a necessidade de reconhecer os direitos da natureza, de existência e convivência entre todas as formas de vida, humanas e não humanas; assim como, a importância de garantir a dignidade de todos os seres da natureza, pois, para além da existência e convivência em si, lutamos para que todos sejam compreendidos como **Sujeitos e Sujeitas de Direitos**, e possam usufruir de todas as riquezas da humanidade, produzidas coletivamente e expropriadas pelos grupos de maior poder na sociedade.

*Com os povos do campo e da cidade,  
Da floresta e das águas,  
Temos uma utopia:  
A construção de um continente sem fronteiras,  
**A Aby-Ayala,**  
Terra de muitos povos,  
Iguais em direitos e solidários entre si.*

*Construída com estados plurinacionais,  
onde cada povo seja livre para decidir como  
quer viver,  
Com a participação plena e igualitária das mulheres,  
Sem racismos, homofobia, xenofobia e capacitismo,  
Onde seja garantida a proteção integral das crianças,  
A Titulação das terras indígenas e quilombolas,  
**Uma terra livre de toda opressão e exploração!**<sup>1</sup>*

Que esta obra seja apreciada por cada leitor e leitora que a ela tiver acesso.

Que os escritos que ela compartilha sejam provocativos, problematizadores, inspiradores e incentivadores de práxis educativas, culturais e epistemológicas emancipadoras e transformadoras das relações sociais existentes.

Que a obra colabore com o fortalecimento da existência da UNILAB, para continuar afirmando sua missão de qualificar os sujeitos para contribuir com a integração entre o Brasil e os demais países membros da Comunidade dos Países de Língua Portuguesa.

*Boa Leitura a todos, todas & todes!*

Salomão Mufarrej Hage

Professor Titular do Instituto de Ciências da Educação  
Universidade Federal do Pará

<sup>1</sup> Carta de Santarém, aprovada na Assembleia Final do V Fórum Social Pan-Amazônico, em 29 de novembro de 2010. Disponível em: <https://cimi.org.br/2010/12/31340/>. Acesso em: 13 fev.2025.

# **PARTE I**

## PRODUÇÃO DE PESQUISAS INTERDISCIPLINARES: METODOLOGIAS E CONSTRUÇÕES EPISTEMOLÓGICAS

## CAPÍTULO 1

# A SUBJETIVIDADE NAS MANIFESTAÇÕES CULTURAIS CABO-VERDIANAS

Vanusa Pereira Tavares  
Ivan Maia de Mello

### 1 CONTEXTO HISTÓRICO E CARACTERIZAÇÃO

A data de 1460 marca a chegada dos exploradores portugueses às ilhas de Cabo Verde inicialmente desabitadas, e o seu povoamento se iniciou em 1462, mediante processo de ocupação de território pela colonização portuguesa na ilha de Santiago<sup>2</sup>, a partir da Lei 12 de junho de 1466, emitida pelo rei de Portugal, D. Afonso V, que concedia aos moradores da ilha de Santiago e Fogo “o monopólio do comércio de escravos na costa africana” (Teixeira, 2017, p. 109). Devido à sua posição estratégica nas rotas que ligam a Europa, África e Brasil, as ilhas serviam de entreposto comercial, ponto de abastecimento e de operação, com particular destaque no tráfico de escravizados. Em suma, as atividades nessas regiões se resumiam ao lucrativo tráfico negreiro que marcou o desenrolar da economia mercantil.

---

2 Santiago, a oitava ilha do país, é a maior ilha do arquipélago de Cabo Verde, pertencente ao grupo do Sotavento.



Existe outra versão onde, aparentemente, o arquipélago é conhecido desde a antiguidade e denominado por Górgonas, Gordades, Hespérides, sem dúvida visitada pelos árabes e representada num mapa por volta de 1350. Cabo Verde é resultado de um processo histórico, proveniente de uma particularidade sócio-histórica que começou com a descoberta e povoamento das ilhas. A partir de algumas pesquisas, etimologicamente o nome Cabo Verde é uma referência a uma localidade geográfica situada na costa senegalesa “Cap Vert”, país continental da África. E ainda, há relato que já havia sido habitado ocasionalmente pelos Lebous Senegal (constituem uma comunidade no Senegal, tradicionalmente pescadores, mas também agricultores que se concentram na península de Cabo Verde), pescadores e navegadores. Ferreira, cita Carreira e França:

Perante a hipótese colocada por alguns investigadores de uma anterior ocupação humana, muito embora não se tenha encontrado vestígios culturais ou quaisquer outras manifestações que atestem a presença humana anterior à chegada dos portugueses, nada permite concluir que a uma ou outra ilha não tivessem ido, por motivos ainda não esclarecidos, povos africanos da orla marítima próxima (Carreira, 1983; França, 1992 *apud* Ferreira, 1997, p. 15).

Assim sendo, o arquipélago é reconhecido pelo Ocidente, onde existem vários candidatos à descoberta: Cadamosto, Diogo Gomes e Antonio da Noli. De origem vulcânica, sendo a maior parte das ilhas montanhosas e rochosas, o arquipélago de Cabo Verde é um território insular, com 4.033 km<sup>2</sup> de superfície, ancorado entre três continentes, localizado a cerca de 500 quilômetros do continente africano, na encruzilhada com a Europa e a América. Situado

no Oceano Atlântico Norte, a uma distância de 320 milhas marítimas da costa do Senegal e a menos de 4 horas de voo da América e da Europa, fez com que a situação geográfica e sua importância geoestratégica influenciassem nas condições de seu povoamento e da sua vida econômica, social e cultural (Ferreira, 1997). Tem uma população de cerca de 550.000 habitantes, distribuída pelas nove ilhas habitadas, majoritariamente miscigenadas de escravizados africanos e colonos europeus. Conforme a autora Ferreira (1997),

Desde o início, o povoamento das ilhas de Cabo Verde foi progressivo, parecendo não obedecer a um plano sistemático de ocupação pelo Estado português, desintegrado de uma política de ocupação e presença efetivas de Portugal num contexto de expansão e domínio coloniais com objetivos bem definidos: a colonização de territórios em África e na Ásia, assim como na América, mais propriamente o Brasil. Cabo Verde apresentou-se, desde sempre, como um caso à parte em relação às outras colônias portuguesas, decorrente, quer de fatores estruturais (condições geológicas e climáticas), quer de factores conjunturais (condições demográficas, políticas e econômicas) (Ferreira, 1997, p. 15).

Atualmente, o país que se proclamou independente através do Partido Africano da Independência da Guiné e Cabo Verde – PAIGC, fruto do movimento liderado por Amílcar Cabral, líder dos movimentos de libertação no continente africano na luta contra o colonialismo em África, depois de 500 anos sob o domínio colonial, com relação à necessidade de “pensar com a sua própria cabeça, caminhar com seus próprios pés”, apresenta alguns problemas na sociedade cabo-verdiana, como uma economia frágil, problemas ambientais, secas frequentes e prolongadas, emigração forçada, violência, baixos níveis salariais, autossuficiência alimentar,

entre outros desafios que a nação enfrenta nesse processo de desenvolvimento de autonomia e independência enquanto país capaz de se autossustentar.

Cabo Verde sofre com falta de recursos naturais (sendo os principais: energia eólica, energia solar, sal, basalto, calcário, caulim, etc.) e convive com um grande déficit comercial, financiado pelas ajudas internacionais e das remessas enviadas pelos emigrantes espalhados pelos continentes. O arquipélago dedica-se especialmente à agricultura, indústria, pesca, exploração do sal e turismo, porém produz bens primários, em especial para os peixes e frutos do mar, plantação da banana, de milho, feijão, batata, cana-de-açúcar, e atualmente quer investir 100% na produção de eletricidade com energia renováveis até 2040. Apesar da escassez desses recursos, o país tem-se mostrado resiliente, perante o contexto ao nível do crescimento econômico.

Um fato curioso sobre a nação cabo-verdiana é que tem mais gente morando fora do que dentro do arquipélago, isto é, existe uma estimativa de que mais da metade da população vive na diáspora, apontada como a “décima primeira ilha” de Cabo Verde, o que leva a considerar a emigração, que faz parte da realidade cabo-verdiana como uma evidente situação diaspórica como estratégia de alcançar ascensão social e uma solução para uma vida melhor. Conforme as pesquisas, o que leva a população cabo-verdiana a sair do país seria a procura das melhores condições de vida e reagrupamento familiar.

Cabo Verde é visto como um país transnacional pelo atual presidente José Maria Neves<sup>3</sup> na entrevista na ONU News, no sentido de olhar para Cabo Verde como um país que engaja com a diáspora para o desenvolvimento global da nação, uma vez que, desde

---

3 José Maria Pereira Neves é um político cabo-verdiano, foi primeiro-ministro de Cabo Verde de 2001 a 2016. É atualmente o presidente de Cabo Verde, tendo vencido as eleições presidenciais de 2021.

a independência, a diáspora tem contribuído de várias formas para que o arquipélago possa reconstruir-se enquanto país. Em Cabo Verde, todo o contingente populacional derivou da ocupação, iniciada pela ilha de Santiago, que apresentava condição mais favorável para a ocupação, sendo transformada em um entreposto comercial de Portugal para a África e, posteriormente, para o Brasil. Pelas ilhas passavam os produtos manufaturados da metrópole, as matérias-primas das colônias e, principalmente, comércio transatlântico de escravizados para o território brasileiro. Conforme Ricardino Teixeira (2017), a vila de Ribeira Grande de Santiago é considerada o berço de povoamento de Cabo Verde.

## **2 AS MANIFESTAÇÕES CULTURAIS CABO-VERDIANAS**

As manifestações culturais possuem uma leitura geral, na medida em que se expressam de diferentes formas, e podem ser compreendidas como expressões de um contexto histórico de acordo com a origem de quem a produz e se mantêm pela constituição de valores, que são transmitidos de uma geração para outra. Em particular, a cultura cabo-verdiana é resultado de um processo de heterogeneização, na qual as manifestações culturais se apresentam de diferentes maneiras. Conforme o autor João Paulo Madeira (2015), que traz estudo que nos ajuda a compreender a configuração nacional da identidade cultural do povo cabo-verdiano, afirma que:

A cultura como elemento definidor da identidade só deve ser compreendida se tomarmos em consideração o contexto da sua existência, em razão da sua abrangência e as motivações que lhe estão subjacentes. Como resultado das transformações e das evoluções, as manifestações culturais permitem a evolução humana, uma vez que o homem

é o produto e também produtor da própria cultura (Madeira, 2015, p. 233).

Sendo assim, pensa-se as manifestações culturais como o modo de vida coletivo de um povo, uma vez que tudo que é cultura, foi produzido pelo homem, ou seja, resulta da criação humana, o que mostra que a cultura está sujeita a sofrer transformação, evolução e revolução. Portanto, por ser parte do que somos, ela é uma construção histórica e produto coletivo da vida humana. E ainda, segundo o autor,

A cultura é formada por um conjunto de manifestações, que se apresentam indispensáveis para um grupo de indivíduos ou para uma comunidade. Essas manifestações são mantidas vivas como memória oficial da sociedade, e repassadas para as novas gerações, constituindo indicadores da cultura local, com especificidade e particularismo. O particularismo verificado na cultura cabo-verdiana reflete-se num conjunto de elementos e manifestações culturais existentes, que possui características genuínas e endógenas. Fala-se da música, da gastronomia, da religião, da língua, da sementeira, do casamento, dos rituais da morte, da harmonia e das boas convivências, entre outras. Cada um desses elementos constituiu a riqueza da cultura e da identidade nacional, num processo de correlação (Madeira, 2015, p. 235).

Estudar os processos de produção de subjetividade na cultura cabo-verdiana implica um estudo comparativo com as principais culturas que estiveram na base da sua formação, uma vez que a cultura cabo-verdiana possui influências e interferências africanas e europeias, caracterizada por uma miscigenação desses dois

elementos, compondo a identidade nacional cabo-verdiana. Brito-Semedo (2023, p. 75) afirma ainda que existem outros elementos nessa construção da identidade que moldou cada indivíduo nascido nas ilhas de Cabo Verde, “São elementos forjados da identidade do cabo-verdiano, para além das características específicas das ilhas, o povoamento, os cruzamentos da população, as secas e fomes, a emigração, a instrução pública”, uma vez que para o autor a sociedade cabo-verdiana se trata de uma sociedade híbrida, formada a partir das subjetividades africanas e europeias que geraram a singularidade do povo cabo-verdiano.

É importante explicar aqui que a identidade cultural cabo-verdiana não se trata de um somatório dessas duas culturas, mas um terceiro, totalmente novo, resultante de uma passagem que começou há quinhentos anos. João Madeira diz que:

A cultura cabo-verdiana, em particular, proveio de um processo heterogêneo, onde as manifestações culturais surgiram sob diferentes formas. As raízes da sua formação encontram-se vinculadas sob duas culturas distintas: a europeia e africana. Esta perspectiva defende que, apesar do contato e da base da formação da cultura cabo-verdiana estar intrinsecamente ligada ao passado da sua formação, afirma-se com as suas especificidades, permitindo o reconhecimento da cultura e dos padrões e normas orientadoras da afirmação da identidade (Madeira, 2014-15, p. 233-234).

Portanto, a cultura cabo-verdiana é resultado do encontro entre diferentes contingentes populacionais, como parte do processo de povoamento que deu origem à nação crioula cabo-verdiana, com uma (re)configuração de identidades culturais caracteristicamente próprias, das quais fazem parte elementos genuinamente

cabo-verdianos, como a língua – o crioulo cabo-verdiano, a literatura, a dança, a música, a gastronomia, o sincretismo religioso, a tradição oral, medicina tradicional, crenças populares, os vestuários, os adereços, a habitação, as festas populares, os artesanatos, os costumes e hábitos cotidianos, que se diferenciam das culturas que originaram a sua formação.

E ainda, apesar da sua unidade cultural nacional, o arquipélago, constituído por dez ilhas, associadas em dois grupos: o de Barlavento (Santo Antão; São Vicente; Santa Luzia; São Nicolau; Sal e Boa vista) e o de Sotavento (Maio; Santiago; Fogo e Brava), conta com algumas características culturais peculiares quando analisadas de ilha para ilha, e conforme Brito-Semedo (2023),

As ilhas, ao longo dos quase quatro séculos de povoamento, ganharam características que, por vezes, chegam quase a individualizá-las. A sua posição no mar, a sua superfície arável, as possibilidades industriais, a abundância ou escassez das suas águas, o povoamento mais ou menos antigo, o grau diverso dos cruzamentos da população e a emigração deram a cada uma fisionomia própria (Brito-Semedo, 2023, p. 85).

Para João Madeira (2015, p. 234), “a cultura e identidade caboverdiana adquirem as suas singularidades no rol dos países colonizados pelo Império Português”, contudo, os/as cabo-verdianos/as se identificam diante das diversas formas de manifestações culturais, que refletem na formação da identidade nacional da nação cabo-verdiana. Ao pensar a realidade cultural de Cabo Verde, muitas vezes nos deparamos com uma divergência de ponto de vista e dúvidas sobre a identidade cabo-verdiana, que se dá pela diversidade de aspectos culturais que tanto evidenciam a cultura africana

como a europeia. Afinal, quem são os povos cabo-verdianos? Como se configura a sua cultura?

Inicialmente, a cultura cabo-verdiana não é tão somente europeia, ou africana, mas sim, o resultado de centenas de anos de interação e mistura de várias populações, apresentando suas características singulares, polarizadas nesses dois extremos, com traço e caráter próprio que dá origem e identifica distintamente o seu povo, o qual se reflete num conjunto de elementos e manifestações culturais existentes, possuindo características genuínas e endógenas (Madeira, 2015), isto é, manifestações distintas e típicas que posteriormente deram origem à cultura cabo-verdiana.

No entanto, no que se refere à identidade do povo cabo-verdiano, primeiramente é que já não existe uma identidade vinculada de maneira estática a um conjunto de heranças da fusão do negro escravizado e branco colonizador, marcada pela ausência do que poderia denominar uma unidade biológica cabo-verdiana, mas sim, uma identidade que é marcada pelos processos ativos e dinâmicos, que foi surgindo a partir das interações, valores e comportamentos, resultando no aparecimento do povo cabo-verdiano com características próprias e com uma cultura autodiferenciada e distinta das que lhes serviram de suporte: nomeadamente, as europeias e africanas.

Conforme Brito-Semedo (2023, p. 33), “a consciência da identidade no caboverdiano é muito forte, sobremaneira evidente no seu discurso quotidiano, bem assim na coesão cultural das comunidades emigradas”, que se relacionam no coletivo, num processo de pertencimento que a pessoa tem em relação a um grupo. Isso nos leva a refletir que a partir dessa percepção coletiva, existe uma identidade individual e nacional que caracteriza o/a cabo-verdiano/a, a partir da sua expressão cultural singular diante do domínio colonial, baseada nas categorias analíticas, como a miscigenação, a criouliização e nação cabo-verdiana. Assim sendo, a política



de exploração e opressão promovida por Portugal gerou impactos sociais, econômicos, políticos e culturais que motivaram e ampliaram focos de resistências locais,

Que iam desde reclamação por melhores condições de vida nas ilhas, marcadas por sucessivas secas e migração forçada para propriedades rurais em São Tomé e Príncipe, em condições de escravidão, até a constituição de um projeto coletivo de unidade com Guiné-Bissau para a luta pela libertação contra o jugo colonial (Teixeira, 2017, p. 113).

A busca pela autodeterminação dos povos colonizados era uma vontade comum na sociedade cabo-verdiana e guineense que refletia no interior do partido único, PAIGC, e dos movimentos nacionalistas de luta pela libertação em vários países africanos de expressão portuguesa (Teixeira, 2017).

Em 1956, Amílcar Cabral<sup>4</sup> criou o Partido Africano para a Independência da Guiné e Cabo Verde (PAIGC), lutando contra o colonialismo e iniciando uma jornada para a independência. A 20 de janeiro de 1973, Amílcar Cabral foi assassinado, contudo, o seu legado já havia fincado raízes na consciência e memória coletivas. Em 1974 foi assinado um acordo entre o PAIGC e Portugal, instaurando-se um governo de transição em Cabo Verde. Esse mesmo governo preparou as eleições para uma Assembleia Nacional Popular, que em 5 de julho de 1975 proclamou a independência de Cabo Verde.

A identidade cultural cabo-verdiana se constituiu em meio a esses conflitos gerados pela dominação colonial portuguesa, e apesar dos efeitos do colonialismo, houve uma superação e (re)invenções a partir da criouldade, uma expressão que traduz a singu-

4 Amílcar Lopes Cabral (1924-1973) foi um político, poeta, agrônomo e teórico marxista da Guiné-Bissau e de Cabo Verde.

laridade do cabo-verdiano, caracterizada pela miscigenação, pela língua, pela música, pela gastronomia, pela espiritualidade, entre outras características que geram um estilo de vida próprio.

A miscigenação é um dos aspectos presentes na produção de subjetividade da cultura cabo-verdiana, na qual esta cultura é gerada a partir de uma multiplicidade variável de referências e sua mistura. O dualismo Europa-África, branco-preto, é um aspecto predominante na subjetivação da população cabo-verdiana, que se encontra entre dois mundos de sociedades totalmente diferentes, resultando em uma autoafirmação crioula da identidade cultural cabo-verdiana, uma vez que:

Os caboverdianos afirmam ser o “resultado” de um caso particular da colonização portuguesa e consideram-se uma nação crioula. O kaboverdianu é a língua materna de todos e é falada concomitantemente com o português, o que culminou numa situação de diglossia. Também os símbolos nacionais de Cabo Verde refletem as particularidades culturais do país (Seibert, 2014, p. 42).

Essa produção de subjetividade é um desejo de devir, de descobrir um novo mundo, construída por meio das suas vivências culturais, valores, interações sociais, históricos pessoais, na qual esse devir não deve ser entendido como imitação ou semelhança, mas no seu aprendizado no acontecer da vida.

Suely Rolnik (2005) afirma que a subjetividade é vista hoje como um fato presente em toda parte, em todas as pessoas, em todas as coisas, num processo sem fim, que se gerencia dia a dia, a partir dos encontros que vivemos, encontro com o outro, ou seja, aquilo que é produzido em múltiplos processos e componentes. Dentro dessa perspectiva a autora questiona onde estaria a identidade e como restabelecer uma identidade neste mundo onde todos

os elementos e aspectos perderam a sua aura de verdade. Para a autora, são subjetivações reativas que defendem a identidade contra sua dissolução, ou defesa de identidades locais contra identidades globais.

Ainda, a subjetividade é analisada pela autora Suely Rolnik (2005) como um processo fortemente coletivo, movido por diversos vetores, no qual não se deve nunca aderir completamente a uma cultura, por não conseguir reproduzir o mesmo repertório e por não possuir as mesmas bases culturais, isto quer dizer que não se requer uma posse, mas um processo que se dá a partir dos encontros que vivenciamos, encontros com o próximo, acontecimentos, invenções, experimentações e tudo aquilo que gera impactos nos nossos corpos e nas formas de viver, visto que, “a subjetividade conhece e rastreia o mundo, por aquilo que move sua busca de sentido e pelo critério de que se utiliza para selecionar o que será absorvido para produzir este sentido” (Rolnik, 2022 [1998], p. 139). Conforme a autora, a subjetividade se produz perante múltiplos processos e componentes, ela não é dada *a priori*, entretanto algo que se realiza, na qual o sujeito é resultante desses processos subjetivos produzidos socialmente.

Assim sendo, a cultura cabo-verdiana é marcada pela sua relação com outras referências e interferências culturais, como as africanas e as europeias, e se manifesta em diversos modos, como: língua, música e dança, festas tradicionais, literatura, tradição oral, gastronomia, vestuário, crenças e religiões, etc. Dentro dos elementos subjetivos que estão vinculados ao contexto das manifestações culturais do povo cabo-verdiano, refletindo no seu modo de expressar, sentir e celebrar, destacam-se alguns mais marcantes como; a língua cabo-verdiana, ou crioulo cabo-verdiano, que muitos tentam definir como um português “mal falado”, mas não é isso. É uma língua de resistência, símbolo da identidade cultural cabo-verdiana, resultado das múltiplas misturas de idiomas africanos

e europeus, com características próprias que a diferenciam do português, assim como das línguas africanas, e surge a partir da necessidade da comunicação e compreensão de diferentes indivíduos durante o comércio transatlântico dos povos escravizados e colonização do arquipélago: “Assim, o crioulo, enquanto língua materna de Cabo Verde, é um longo processo de gestação, reestruturação e autonomização que remonta a vários séculos, o que lhe permite ser falado em Cabo Verde como língua de comunicação de todos os caboverdianos” (Brito-Semedo, 2023, p. 92).

Portanto, reconhecida como um fenômeno cultural importante da identidade cabo-verdiana, o crioulo, a língua materna em Cabo Verde, nasce e se consolida com a origem do povo cabo-verdiano e se enraíza na vida social da população cabo-verdiana, enquanto idioma, como a melhor ferramenta do povo das ilhas para se comunicarem, expressarem as suas emoções e para mostrarem suas lutas, suas alegrias, suas dores e o melhor instrumento para a nação cabo-verdiana na diáspora se integrar afetivamente.

A língua crioula muitas vezes se torna um idioma privado em algumas situações na vida quotidiana, e na medida em que uma conversa se torna formal ou oficial, a língua portuguesa é sempre a utilizada, ou seja, mesmo o Estado promovendo a defesa, a valorização e desenvolvimento das condições para a oficialização da língua materna cabo-verdiana, como sinal de resistência, incentivando o seu uso na comunicação e escrita, em que todos os cidadãos nacionais têm o dever de conhecê-la e o direito de usá-la em paridade com a língua portuguesa, o que predomina na prática é o dever de conhecer e usar a língua portuguesa nas escolas, na administração pública, na documentação oficial, na imprensa e nas publicações.

Portanto, mesmo tentando proibir ou privar o seu falar nas escolas, seria impossível erradicar a língua crioula cabo-verdiana da comunicação, por simples facto de ser um dos elementos

mais presentes no cotidiano do povo das ilhas do arquipélago, isto é, a língua de resistência e de expressão da alma cabo-verdiana: “Em julho de 2019, o Conselho de Ministros decidiu pela elevação da língua cabo-verdiana a Patrimônio Imaterial Nacional” (Brito-Semedo, 2023, p. 94).

Contudo, mesmo as autoridades linguísticas em Cabo Verde considerando o crioulo como uma língua única, e não como língua diferente, a oficialização do idioma ainda não foi efetivada devido à falta de consenso e por motivos como a falta da gramática escrita, a descrioulização/intromissão do português em todas as variantes dos crioulos cabo-verdianos; a fragmentação dialectal, uma vez que existe uma resistência dos/das falantes a falarem uma variante que não seja a sua, já que em Cabo Verde existe a variante de Santiago, que engloba os crioulos de Sotavento, e a variante de São Vicente, que engloba os crioulos de Barlavento; o que favorece a ausência de normas para estabelecer qual a forma correta, quais limites lexicais e formas gramaticais a serem adotados para cada palavra e o não estabelecimento dos níveis de linguagem como familiar, formal, informal, científica, gíria, regional, etc.

Destaca-se também a cachupa, o principal prato típico tradicional de Cabo Verde, feita à base de milho e feijões, um dos pratos comuns a todas as ilhas, que também inclui outros vegetais como batata (doce e inglesa), couve, cenoura, mandioca, abóbora, repolho, etc., e também pode incluir diferentes tipos de carne, peixe ou frango. Destaca-se entre cachupa rica (preparada com vários tipos de carne) e cachupa pobre (preparada apenas com peixe). A diferença é que a inclusão da carne na cachupa rica torna o prato mais caro, e apenas acessível à população com mais meios financeiros. Assim,

a dieta alimentar caboverdiana foi, durante muito tempo, à base do milho (o chamado milho-da-terra)

com feijões e legumes e carne de porco alimentado e criado com farelo do milho e os restos da comida da casa, frango e pato de criação doméstica e “bode capado” (zonas rurais) ou peixe, principalmente albacora, atum, djéu (ilhéu), chicharo, arenque e cabala, em vez de carne (zonas litorais) (Brito-Semedo, 2023, p. 100).

Contudo, a gastronomia cabo-verdiana, como um dos elementos que reflete a história diversa, constituindo aspecto primordial da cultura e identidade do povo cabo-verdiano, é uma combinação gastronômica de influências africanas e europeia-portuguesa. Devido à escassez dos recursos alimentares, a gastronomia cabo-verdiana resulta em uma rica e deliciosa diversidade de pratos tradicionais, sendo o milho a base da cozinha da população local. Assim sendo, a cachupa, o mais conhecido e apreciado prato típico, é considerado um elemento importante na cultura nacional, reconhecido como um prato democrático, visto que é uma comida típica que reflete a alimentação básica cabo-verdiana, presente em momentos de festejos, de união e convívio do povo. Existe todo um ritual por trás desse prato que começa na véspera, com a colocação do milho e feijões de molho na água fria e depois de estar pronto, ser refogado com linguiça e ovo estrelado, logo no café da manhã.

Em Cabo Verde, vários gêneros musicais são cantados na língua materna, como o batuque, funaná, coladeira, finaçom, talaia baxu; valsa, samba, Colá San Djon, Tabanka e em especial a morna, identificada como um símbolo nacional e conhecida internacionalmente. Segundo um dos primeiros compositores da morna, o poeta Eugénio Tavares, a morna é a expressão identitária cabo-verdiana verdadeiramente crioula e nacional. Ela é considerada um gênero performativo artístico de Cabo Verde, que junta a voz, a poesia, a música e dança, acompanhada por instrumentos acústicos,

sobretudo o violão. A Morna foi proclamada pela UNESCO como Patrimônio Imaterial da Humanidade, com intuito de incentivar a conscientização da população cabo-verdiana sobre a importância da cultura nacional, principalmente, do crioulo cabo-verdiano, como um passo importante na afirmação da identidade do arquipélago. É interpretada por vários artistas, sendo a mais famosa Cesária Évora, apelidada como “Diva dos pés descalços” e “Rainha da morna”.

A morna, a cachupa e o crioulo são três manifestações culturais da potência do povo cabo-verdiano para hibridizar as componentes africanas e europeias de produção de subjetividade, por meio de processos heterogenéticos em que as componentes dos processos de subjetivação (poéticas, estéticas, gastronômicas, linguísticas, etc.) produzem subjetividades locais, que se reterritorializaram no arquipélago, compondo o modo de vida da gente dessa nação africana, que se libertou do governo colonial português, e ainda hoje busca superar a colonialidade que se mantém reproduzida pelos processos da globalização capitalista, que contrapõe *fast-food* à cachupa, o inglês das tecnologias de informação e comunicação ao crioulo, e a música pop norte-americana à morna e seu legado ancestral de lirismo.

A apropriação da potência do colonizador para criar as formas de vida locais em Cabo Verde estabelece uma política de relação com a alteridade na qual são absorvidas no corpo as potências singulares do outro (português ou africano) que permitem a incorporação da diferença como devir outro de si mesmo. Compreender a produção de subjetividade nas manifestações culturais cabo-verdianas é uma forma de atuar micropoliticamente para a constituição de um regime sociocultural autônomo, heterogêneo e singularizante, que promove uma política ativa de produção de subjetividade e, como diz Suely Rolnik (2021, p. 31): “É por meio de um determinado modo de subjetivação que um regime sociocultural, seja ele qual

for, toma corpo; ou seja, a cada regime corresponde uma política específica de produção de subjetividade”.

E é assim que as manifestações culturais cabo-verdianas se afirmam nas suas singularidades, no processo de produção de subjetividade próprio desses agenciamentos coletivos, que no seu processo originário é considerado heterogêneo, devido à singularidade da sua história de colonização e povoamento, o qual gerou as manifestações culturais consideradas, entre outras ainda por serem estudadas, para elaborar uma cartografia sociocultural da subjetividade no contexto da nação cabo-verdiana.

## REFERÊNCIAS

- BRITO-SEMEDO, Manuel. **Cabo Verde Ilhas Crioulas**: da Cidade-Porto ao Porto-Cidade (séc. XV-XIX). Lisboa: Rosa de Porcelana Editora, nov. 2023.
- FERREIRA, Lígia Évora. **Cabo Verde**. Lisboa: Universidade Aberta, 1997. Disponível em: [https://repositorioaberto.uab.pt/handle/10400.2/5273?locale=pt\\_PT](https://repositorioaberto.uab.pt/handle/10400.2/5273?locale=pt_PT). Acesso em: 14 out. 2024.
- MADEIRA, João Paulo. Manifestações culturais da identidade cabo-verdiana: subsídios para o seu estudo. **Revista Cabo-verdiana de Ciências Sociais**, ano 2, n. 2 e 3, 2015.
- SEIBERT, Gerhard. Crioulização em Cabo Verde e São Tomé e Príncipe: divergências históricas e identitárias. **Afro-Ásia**, [on-line], n. 49, p. 41-70, 2014.
- ROLNIK, Suely. Subjetividade antropofágica. **Revista Concinnitas**, Rio de Janeiro, v. 23, n. 44, p. 132-149, maio 2022 [1988].
- ROLNIK, Suely. Subjetividade antropofágica. In: LINS, Daniel (Org.). **Razão nômade**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2005.
- ROLNIK, Suely. **Antropofagia zumbi**. São Paulo: N-1 edições, 2021.
- TEIXEIRA, Ricardino Jacinto Dumas. Cabo Verde. In: MARTINS, Mônica Dias (org.). **Defesa dos povos do Atlântico Sul**. Fortaleza: Ed. UECE, 2017.



## CAPÍTULO 2

# O NOVO ENSINO MÉDIO: CENÁRIOS EM (DES)CONSTRUÇÃO

Diuliane Santos Reis

Afonso Wellinton de Sousa Nascimento

## 1 INTRODUÇÃO

O presente artigo tem como objetivo apresentar discussões e reflexões acerca do Novo Ensino Médio (NEM) evidenciando a complexidade e os obstáculos inerentes à sua implementação no cenário da educação nacional. O “Novo” Ensino Médio (NEM) foi instaurado durante a gestão de Michel Temer, e embora as iniciativas para reformular essa etapa remontem a governos anteriores, apenas em 2017 foi implementado pela Lei nº 13.415/2017, com a participação de parte de um conjunto da sociedade civil<sup>5</sup>.

O NEM implementou uma reforma que incide sobre a concepção, os princípios e a organização curricular do Ensino Médio, adaptando-os às dinâmicas laborais do capitalismo contemporâneo. Em vez de propor uma reforma mais holística e abrangente

5 Este texto é fruto da pesquisa de mestrado intitulada: O Novo Ensino Médio e a Educação do Campo: Cenários em Construção, no período que se concluiu a pesquisa e realizou-se a defesa, foi aprovado o Novo Ensino Médio.

na formação dos jovens, visando assegurar uma escolarização robusta e enriquecedora em termos de conhecimentos, estabeleceu-se uma reforma que empobrece o currículo, relegando a segundo plano conhecimentos cruciais para a formação humanística e crítica dos sujeitos, ao mesmo tempo em que promove uma abordagem educacional mais tecnicista. Este modelo afeta predominantemente as instituições de ensino público, cujo corpo discente é majoritariamente composto por estudantes provenientes da classe trabalhadora.

A reforma do ensino médio no Brasil foi oficializada pela Lei nº 13.415, de 2017, e trouxe significativas mudanças à estrutura curricular do ensino médio, buscando uma formação mais alinhada às demandas contemporâneas e flexibilizando o currículo. Primeiramente, a carga horária foi ampliada; tradicionalmente, o ensino médio brasileiro tinha uma carga horária anual de 800 horas, totalizando 2.400 horas no final dos três anos. A nova legislação estipulou que, até 2022, todas as escolas de ensino médio deveriam oferecer, no mínimo, 1.000 horas anuais aos alunos, totalizando 3.000 horas ao final do ciclo de três anos.

Segundo a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), cerca de 60% da carga horária total do ensino médio será destinada ao ensino dos componentes curriculares comuns a todos os estudantes do Brasil. Os 40% restantes são destinados à formação específica, que varia conforme o itinerário formativo escolhido pelo estudante<sup>6</sup>.

O ensino médio é estruturado em quatro áreas do conhecimento, conforme estabelecido pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). A primeira área, Linguagens e suas

6 Refere-se a uma estrutura curricular introduzida no ensino médio brasileiro pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC), permitindo aos alunos personalizarem parte da sua trajetória educacional através da seleção de disciplinas e atividades alinhadas aos seus interesses e aspirações profissionais, distribuídas em áreas específicas do conhecimento.

Tecnologias, abrange disciplinas como Língua Portuguesa, Língua Estrangeira Moderna, Artes e Educação Física, focando no desenvolvimento de habilidades de comunicação, expressão e interpretação. A segunda área, matemática e suas Tecnologias, engloba disciplinas de Matemática e suas aplicações, visando desenvolver habilidades de raciocínio lógico, resolução de problemas e compreensão de conceitos matemáticos. A terceira área, Ciências da Natureza e suas Tecnologias, abrange disciplinas como Biologia, Física e Química, concentrando-se no estudo do mundo natural e dos fenômenos científicos. Por fim, a quarta área, Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, inclui disciplinas como História, Geografia, Filosofia, Sociologia e Ensino Religioso, focando no estudo das sociedades humanas (Brasil, 2018).

Além disso, a reforma, conforme explicitado na Lei nº 13.415/2017, sugere uma maior integração com o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). Isso porque o exame será reformulado para avaliar tanto os conhecimentos comuns quanto os específicos, conforme a escolha do aluno no itinerário formativo.

A reforma também prevê um novo papel para os profissionais com notório saber<sup>7</sup>. Estes, mesmo sem formação acadêmica específica, podem ser reconhecidos pelos sistemas de ensino para atuação exclusiva na formação técnica e profissional. Refletindo sobre o que é, e como tem se constituído a reforma do novo ensino médio, levamos em consideração os saberes de renomados educadores como Paulo Freire (1987), um dos maiores pensadores da educação brasileira, que defendeu veementemente uma educação problematizadora e transformadora, capaz de formar cidadãos críticos e conscientes de seu papel na sociedade. O que, relaciona-

7 Notório saber é uma expressão que se refere ao reconhecimento de um indivíduo como especialista ou detentor de conhecimento profundo em determinada área, mesmo que essa pessoa não possua títulos acadêmicos ou formais que comprovem tal conhecimento.

do a essa proposta, parece caminhar em direção oposta, focando em uma formação mais técnica e menos humanística.

A BNCC, que acompanha a implementação do novo ensino médio, tem sido apontada por muitos educadores como insuficiente para garantir uma formação integral dos educandos. Diversas áreas do conhecimento, fundamentais para a formação crítica do aluno, têm seu espaço reduzido e fragmentado. Além disso, a formação docente, aspecto central para a qualidade da educação, também é impactada pela reforma. Permitindo que profissionais com “nótorio saber”, ou seja, sem formação pedagógica específica, possam lecionar em cursos técnicos. O que é visto por muitos educadores como um retrocesso na educação.

Assim, para a realização deste estudo, optou-se pela análise documental e utilização do método de Análise de Conteúdo (Bardin, 1977), com o objetivo de examinar criticamente as diretrizes curriculares do Novo Ensino Médio e apresentar reflexões que contribuam para o (re)pensar da atual proposta de implementação do ensino médio no presente artigo.

## **2 CENÁRIO POLÍTICO DA LEI Nº 13.415/2017**

Em 2016 foi apresentada no governo Temer a Medida Provisória nº 746/2016, amplamente promovida como uma solução para os problemas do ensino médio brasileiro, culpando escolas e profissionais da educação pelo alto número de jovens que não prosseguem para o ensino superior ou não encontram emprego – a chamada ‘geração nem-nem’. Essa narrativa simplificadora desconsidera a complexidade das questões envolvidas, atribuindo o problema à estrutura do ensino médio, alegadamente antiquada e desconectada das demandas do mercado de trabalho contemporâneo.

O texto final da Reforma do Ensino Médio foi publicado no Diário Oficial em 17 de fevereiro de 2017, porém o novo modelo do Ensino Médio para ser implantado dependia da aprovação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que só foi homologada no final do ano de 2018 (Souza; Garcia, 2020, p. 3).

Entre 2017 e 2018, o Ministério da Educação (MEC) contratou a Fundação Carlos Alberto Vanzolini para ajudar a moldar a percepção pública sobre a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) do Ensino Médio, produzindo “mensagens-chave” para enfrentar as críticas dos especialistas. A estratégia buscava defender a reforma como uma inovação necessária, mas muitos críticos apontam que ela representa um retrocesso nos direitos educacionais, priorizando interesses econômicos sobre o bem-estar da juventude brasileira.

Já os defensores da reforma do ensino médio, proposta através da MP nº 746/2016, sustentavam que essa mudança era essencial para modernizar o sistema educacional brasileiro e adequá-lo às demandas do século XXI. As três promessas principais da reforma foram:

1. Flexibilização do Currículo Escolar: A introdução de itinerários formativos permitiria que os estudantes escolhessem percursos educacionais alinhados aos seus projetos de vida individuais, oferecendo uma educação mais personalizada e relevante.
2. Ampliação da Carga Horária e Expansão das Escolas de Tempo Integral: O aumento da carga horária total e a criação de mais escolas de tempo integral visavam especialmente beneficiar os estudantes do período noturno, proporcionando mais tempo para aprendizado e atividades educativas.
3. Qualificação Profissional: A reforma prometia tornar a qualificação profissional mais acessível para os estudantes que não tinham o en-

sino superior como objetivo imediato, preparando-os melhor para o mercado de trabalho.

E foi nesse cenário de muitas incertezas e pouco espaço para o diálogo com professores e movimentos sociais que a reforma do Ensino Médio no Brasil, conhecida como “Novo Ensino Médio”, foi implementada pela Lei nº 13.415/2017 e fundamentada na Base Nacional Comum Curricular (BNCC). A qual é um instrumento que, conforme estabelecido na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBN 9394/96), deve orientar a formulação dos currículos escolares, garantindo a equidade no ensino e aprendizagem em todo o país.

A atual reforma do Ensino Médio representa um retrocesso, quando comparada à LDB anterior, que resultou de inúmeros debates, com diferentes atores, assim afirmam especialistas da Educação brasileira e de outros países. De acordo com Bald e Fassini (2017), há António Nóvoa, da Universidade de Lisboa, ao demonstrar em uma entrevista recente, em 2017, dada à Revista Carta Capital, sua discordância em relação a alguns tópicos da reforma, afirmando que a escola atual não pode oferecer apenas disciplinas como a língua portuguesa e matemática. Além do mais, de acordo com esse autor, antigamente a expectativa de vida era bem menor que a de hoje, o que não justifica um jovem de 14 anos entrar no mercado de trabalho. Por último, Nóvoa fez uma crítica em relação a suposta retirada de conteúdos de formação humanística, como a Filosofia e a Sociologia, afirmando, na entrevista que “[...] nós queremos pessoas que saibam pensar” (Nóvoa, 2017) (Mendonça; Fialho, p. 2020, p. 11).

De acordo com o NEM, o currículo escolar do ensino médio agora é composto por duas partes: a Formação Geral Básica e os Itinerários Formativos. A Formação Geral Básica é composta pelo conhecimento expresso na BNCC para todas as áreas do conhecimento e é obrigatória para todos os alunos. O que corresponderá a um mínimo de 1.800 (mil e oitocentas) horas, equivalente a 60% da carga horária total. Incluindo as disciplinas de Linguagens, Matemática, Ciências da Natureza e Ciências Humanas e Sociais Aplicadas.

Ainda sobre a parte diversificada, outros autores também concordam com os anteriormente citados, ao afirmarem que a nova lei que regulamenta o Ensino Médio divide os conteúdos curriculares em dois grandes grupos: um dos conteúdos básicos comuns e outro dos conteúdos diversificados “[...] subdivido em cinco itinerários formativos (Linguagens, Matemática, Ciências da Natureza, Ciências Humanas e Formação Técnica e Profissional) dos quais cada estudante faz apenas um” (Mendonça; Fialho, 2020, p. 9).

A lei em questão estabelece em seu Art. 36:

Art. 36. O currículo do ensino médio será composto pela Base Nacional Comum Curricular e por itinerários formativos, que serão organizados por meio da oferta de diferentes arranjos curriculares, conforme a relevância para o contexto local e a possibilidade dos sistemas de ensino, a saber: I – linguagens e suas tecnologias; II – matemática e suas tecnologias; III – ciências da natureza e suas tecnologias; IV – ciências humanas e sociais aplicadas; V – formação técnica e profissional (Lei nº 13.415/2017).

Os Itinerários Formativos correspondem aos 40% restantes da carga horária e são organizados em cinco áreas de conhecimento: Linguagens, Matemática, Ciências da Natureza, Ciências

Humanas e Formação Técnica e Profissional. Os alunos podem escolher um ou mais itinerários de acordo com seus interesses.

Assim analisando, a carga horária do novo ensino médio foi alterada de 2.400 para 3.000 horas obrigatórias, ou seja, 600 horas a mais. Além disso, o inglês se torna obrigatório para todos os alunos do ensino médio, conforme estabelecido pela reforma, onde podemos observar no;

Art. 1º Os currículos do ensino médio deverão observar o disposto na Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e na Base Nacional Comum Curricular, a ser homologada pelo Ministério da Educação, e incluir, obrigatoriamente, o estudo da língua inglesa e terão, em sua organização curricular, a Base Nacional Comum Curricular e parte diversificada, a ser definida em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, composta por diferentes itinerários formativos, a serem organizados por meio da oferta de unidades curriculares (Lei nº 13.415/2017).

Com o avanço das políticas neoliberais, elas foram fundamentais para expor a resistência e o descontentamento das bases populares e dos setores progressistas da sociedade à imposição das reformas, incluindo a do Novo Ensino Médio (NEM), que foi marcada por um cenário de intensa mobilização estudantil e social.

### **3 REFLEXÕES SOBRE OS IMPACTOS DAS MUDANÇAS NO CENÁRIO DO ENSINO MÉDIO BRASILEIRO**

A resistência às políticas neoliberais do governo Michel Temer foi um marco importante na luta por direitos no Brasil. Movimentos sociais, sindicatos e movimentos estudantis desempenharam papéis cruciais, destacando-se as ocupações de escolas e universi-



dades por parte dos estudantes. Estas ações buscavam não apenas barrar as reformas, mas também defender as conquistas históricas da classe trabalhadora, como o direito a uma educação pública, gratuita e de qualidade.

As mobilizações enfrentaram dura repressão policial, frequentemente legitimada pela grande mídia e pela inação do poder judiciário. Esse contexto repressivo expôs uma face autoritária do governo, que se alinhava aos interesses neoliberais ao reprimir violentamente a dissidência e a organização popular.

Diante da tomada das escolas pelos estudantes e dos debates promovidos pelas inúmeras associações acadêmicas apontadas, anteriormente, essas manifestações foram simplesmente apagadas da memória, não sendo ouvidas para um maior equilíbrio do perfil esperado para o Ensino Médio, a partir das mudanças impostas, de forma unilateral, pelo Ministério da Educação (Mendonça; Fialho, 2020, p. 12).

Apesar da resistência, muitas das propostas de Temer foram aprovadas, incluindo a controversa reforma do ensino médio. Esta reforma, como discutido anteriormente, trouxe consigo uma série de problemas estruturais que aprofundaram as desigualdades educacionais e precarizaram ainda mais a formação dos jovens, especialmente daqueles provenientes de contextos socioeconômicos desfavorecidos.

Embora as mobilizações não tenham conseguido barrar totalmente as reformas, elas tiveram um impacto significativo na conscientização e na organização política de diversos setores da sociedade. As lutas estudantis, em particular, demonstraram a capacidade de mobilização e a força das bases populares contra políticas que ameaçam direitos fundamentais.

O novo ensino médio, aprovado por uma medida provisória, apresenta-se como uma investida do projeto neoliberal para a educação, o qual reduz, controla e individualiza os percursos formativos da juventude. Contudo, não podemos esquecer que houve resistência, e que ao resistirem, os jovens também afirmaram a escola como espaço privilegiado de socialização, de encontro e de conhecimento (Corso, 2022, p. 5).

A resistência às políticas neoliberais de Michel Temer, ainda que enfrentando repressão e desafios significativos, foi crucial para manter viva a luta por uma educação inclusiva e equitativa no Brasil. As mobilizações destacaram a importância da participação ativa da sociedade na defesa de seus direitos e continuam a inspirar novas gerações a lutar contra a desigualdade e a injustiça social.

Como já afirmamos acima, a Reforma do Ensino Médio, promulgada pela Lei nº 13.415/2017, trouxe mudanças significativas que, segundo diversos críticos e estudiosos da educação, precarizam a educação pública no Brasil (Frigotto, 2022).

A reforma do ensino médio é vista por muitos como uma oficialização da precarização da educação pública. A flexibilização do currículo e a ênfase em itinerários formativos voltados para a formação técnica e profissional reduzem o tempo dedicado a uma formação geral e crítica. Este modelo limita a capacidade dos estudantes de desenvolverem um pensamento crítico robusto, essencial para a participação cidadã plena.

Ao direcionar a educação para a formação de mão de obra, a reforma alinha os interesses educacionais com as necessidades do mercado. Isso é especialmente problemático para os filhos da classe trabalhadora, que veem seu acesso ao conhecimento científico e às disciplinas de humanas severamente restringido. A ên-

fase em uma formação técnica imediata pode reduzir as chances desses jovens de ingressarem e permanecerem na universidade.

A reforma do ensino médio tende a ampliar as desigualdades educacionais entre os jovens brasileiros, com impactos diretos nas desigualdades sociais. Ao restringir uma educação de qualidade aos filhos das classes mais abastadas e fornecer uma formação técnica limitada aos filhos dos mais pobres, a reforma intensifica a estratificação social existente.

Ao analisar a matriz curricular proposta, observa-se que uma das áreas mais prejudicadas pela proposta do NEM é a das Ciências Humanas, que inclui disciplinas como História, Geografia, Sociologia e Filosofia. A redução do tempo dedicado a essas matérias compromete a formação crítica dos estudantes, dificultando a reflexão sobre questões históricas, políticas, econômicas, sociais, culturais e ideológicas.

A diminuição das horas-aula impacta diretamente a contratação de professores licenciados nessas disciplinas, agravando a precarização do trabalho docente. Além disso, os professores são frequentemente obrigados a ministrar novas disciplinas criadas pela reforma, como Projeto de Vida, sem a devida preparação e suporte, aumentando ainda mais a pressão sobre eles (Cássio; Goulart, 2022).

A Reforma do Ensino Médio, na forma como foi implementada, aprofunda as desigualdades educacionais e sociais no Brasil. Ao precarizar a educação pública, limitar a formação crítica dos estudantes e alinhar o ensino aos interesses do mercado, a reforma compromete o futuro de milhões de jovens brasileiros, perpetuando um sistema que favorece as elites em detrimento da maioria. Para muitos, a única solução viável é a revogação da reforma e a construção de um modelo educacional mais justo e inclusivo, que realmente atenda às necessidades da população.

O NEM aprofunda a fragmentação do ensino médio, expulsa setores da população jovem da educação básica, superficializa a formação escolar, intensifica drasticamente o trabalho docente, barateia a qualificação profissional da juventude, cria novas barreiras para o acesso ao ensino superior público – prejudicando especialmente estudantes que sempre tiveram as piores condições de escolarização –, e estabelece estruturas articuladas de privatização da educação, sobretudo com a ampliação do ensino a distância. É a reforma antipovo por excelência: aquela que oferece menos escola para quem mais precisa de escola (Cássio; Goulart, 2022, p. 290).

A revogação da Lei nº 13.415/2017, conhecida como Reforma do Ensino Médio, é uma proposta que visa estancar o que alguns consideram uma tragédia educacional em curso no país e recuperar um debate público e democrático sobre a educação. Essa reforma foi implementada com o objetivo de flexibilizar o currículo do Ensino Médio, permitindo que os estudantes escolham parte de suas disciplinas conforme seus interesses e aptidões.

Entretanto, a ausência de um estudo mais aprofundado acerca da realidade brasileira em sua diversidade sociocultural e de um amplo diálogo com os setores educacionais e movimentos sociais, provocou a resistência de diferentes setores da sociedade, em especial, a dos/as estudantes do ensino médio.

Segundo Cássio e Goulart (2022), Frigotto (2022) e Corso (2020) a atual proposta do ensino médio aprofunda desigualdades sociais entre os estudantes mais pobres; os autores argumentam que a flexibilização do currículo pode aprofundar desigualdades sociais, pois nem todos os estudantes têm acesso igualitário a uma educação de qualidade ou orientação adequada na escolha das disciplinas. Apontam a falta de Participação Democrática, há críticas

à forma como a reforma foi implementada, sem um amplo debate público e consultas suficientes às comunidades escolares e movimentos de educação.

Dentro desse cenário de análise crítica de diferentes intelectuais e educadores, apontam a necessidade de Revogação Proposta, com a perspectiva de Restabelecimento do Debate Democrático, e propõe-se que a revogação da lei permitiria um retorno ao debate democrático e participativo, envolvendo professores, estudantes, pais e comunidades na construção de um modelo de Ensino Médio que atenda melhor às necessidades locais e regionais. Revogar uma legislação educacional requer cuidadosa consideração dos impactos a curto e longo prazo no sistema educacional brasileiro. Além da revogação, explorar alternativas para melhorar a implementação da reforma existente ou modificar partes específicas que geram controvérsias pode ser uma abordagem considerada.

De outro lado, há defensores da revogação que argumentam que um modelo de Ensino Médio público mais integrado, com maior foco em habilidades socioemocionais, culturais e científicas, poderia beneficiar de forma mais ampla os estudantes, especialmente os mais vulneráveis.

Em uma análise geral, aponta-se que a revogação da Lei nº 13.415/2017 é apresentada como uma medida para interromper problemas percebidos na educação pública e promover um retorno ao diálogo democrático e inclusivo sobre o futuro do Ensino Médio no país. Contudo, é crucial considerar amplamente as consequências e explorar todas as perspectivas para encontrar soluções que realmente beneficiem todos/as os/as estudantes brasileiros/as.

## 4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A implementação do Novo Ensino Médio representa um desafio para os sistemas de ensino e as escolas, que precisam adaptar-se às novas diretrizes curriculares. Para isso, é necessário investir em formação continuada de professores, atualização de materiais didáticos e infraestrutura escolar, além de promover a articulação entre os diferentes atores envolvidos no processo educacional, como gestores, professores, alunos e famílias.

Mas será mesmo que o novo ensino médio tem a capacidade de “atender às demandas individuais e aos desafios do mundo contemporâneo?”. Uma das principais preocupações é a falta de investimento em infraestrutura e recursos humanos necessários para implementar efetivamente as mudanças propostas. Sem investimentos adequados, a oferta de itinerários formativos diversificados e de qualidade pode ser comprometida, só perpetuando ainda mais as desigualdades educacionais existentes no país.

Apesar das particularidades de cada rede estadual na implementação do Novo Ensino Médio (NEM), a realidade regional aponta diversos elementos comuns e diferentes entre os estados da federação. Aqui estão três elementos principais identificados (Corso, 2022):

- 1) As comunidades escolares tiveram participação limitada na elaboração do NEM e na decisão sobre a oferta dos itinerários formativos, contrariando as promessas de protagonismo estudantil. Os mecanismos de participação, como plataformas *on-line*, seminários e audiências públicas, foram restritos e superficiais, servindo mais para legitimar decisões já tomadas do que para envolver genuinamente as comunidades escolares.
- 2) A implementação do NEM tem contado fortemente com a participação de fundações e institutos empresariais, como o Instituto de Corresponsabilidade pela Educação, o Instituto Reúna, Itaú BBA,

Natura e Sonho Grande. Estes atores privados atuam tanto como formuladores quanto como implementadores da política, influenciando diretamente as decisões das secretarias estaduais de educação e a produção de materiais didáticos (Souza; Garcia, 2020).

- 3) A reforma intensificou as desigualdades educacionais, com escolas que atendem estudantes mais pobres sendo submetidas a um esvaziamento curricular mais profundo. A falta de infraestrutura, professores e políticas de permanência estudantil têm prejudicado especialmente as escolas públicas, enquanto as escolas privadas, frequentadas por classes médias e elites, não sofreram alterações significativas no currículo (Souza; Garcia, 2020).

Um dos possíveis efeitos negativos da reforma no Ensino Médio produzido pelo NEM, foi a superficialização da formação escolar e a intensificação do trabalho docente, que apesar de não estarem ainda evidentes, têm preocupado os especialistas e educadores/as. Pois, a criação de um ensino médio que não fornece uma formação geral sólida, nem qualificação profissional adequada, reforça a necessidade de um debate público honesto e democrático sobre as reais condições e impactos do NEM. A revogação da Lei nº 13.415/2017, que implementou a reforma, é vista como essencial para interromper essa possível tragédia educacional e reconstruir um modelo de ensino médio que realmente beneficie os/as estudantes oriundos/as de grupos mais vulneráveis socialmente.

Em suma, a reforma do Novo Ensino Médio apresenta aspectos controversos e críticos que podem ser considerados como retrocessos na educação brasileira. A falta de diálogo, a desconsideração das diversidades regionais e culturais, a questão da formação e valorização dos professores, a fragmentação curricular, as políticas de inclusão e permanência, e a integração entre Ensino Médio e Educação Profissional e Tecnológica são alguns dos pontos que merecem atenção e discussão. É fundamental que os profissionais da educação, gestores, estudantes e a sociedade como um todo

estejam envolvidos no debate e na busca de soluções que garantam a qualidade e a justiça social na educação brasileira.

## REFERÊNCIAS

ABRAMO, Helena Wendel. Condição juvenil no Brasil contemporâneo. In: ABRAMO, Helena Wendel; BRANCO, Pedro Paulo Martoni (org.). **Retratos da juventude brasileira: análises de uma pesquisa nacional**. São Paulo: Fundação Perseu Abramo; Instituto Cidadania Editora, 2005b. p. 37-72.

ABRAMO, Helena Wendel. Considerações sobre a tematização social da juventude no Brasil In: SPOSITO, Marília Pontes; CARRANO, Paulo César Rodrigues. Juventude e Políticas Públicas no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 24, 2003.

AZEVEDO, Sandra de Castro de. As políticas públicas educacionais e o impacto na educação: uma análise da reforma do ensino médio. **RLAHIGE**, Ilhéus, v. 1, n. 1, p. 80-105, out. 2021.

BANGO, Júlio. Políticas de juventude na América Latina: identificação de desafios. In: FREITAS, Maria Virgínia de; PAPA, Fernanda de Carvalho (org.). **Políticas públicas: juventude em pauta**. São Paulo: Cortez; Ação Educativa Assessoria-Pesquisa e Informação; Fundação Friedrich Ebert, 2008.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edição 70, 1977.

BRASIL. Secretaria Nacional de Juventude. **Guia de Políticas Públicas de Juventude**. Brasília: 2010.

BRASIL. (Constituição [1988]). **Constituição Federal**. Brasília: Câmara dos Deputados, Coordenação de Publicação, 1988.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Básica**. Brasília: Ministério da Educação, 2013.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educacional**. Brasília: Ministério da Educação, 1996.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: Ministério da Educação, 2018.



BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília: 20 dez. 1996.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação – PNE**. Brasília: INEP, 2014.

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017**. Institui a Base Nacional Comum Curricular. Brasília: Ministério da Educação, 2017.

BRASIL. Secretaria de educação básica. Diretoria de apoio à gestão educacional. **Pacto educacional pela educação na idade certa: planejamento do ensino na perspectiva da diversidade: educação do campo: unidade 02**. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Brasília: MEC, SEB, 2012.

CÁSSIO, Fernando; GOULART, Débora Cristina. A implementação do Novo Ensino Médio nos estados: das promessas da reforma ao ensino médio nem-nem. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 16, n. 35, p. 285-293, maio/ago. 2022.

CASTILHO, Denis. Reforma do Ensino Médio: desmonte na educação e inércia do enfrentamento retórico. **Rev. Geodialogos**, [S. l.], n. 4, v. I, fev. 2017.

CASTRO, Jorge Abrahão de; AQUINO, Luseni Maria C. de; ANDRADE, Carla Coelho de Andrade (org.). **Juventude e políticas sociais no Brasil**. Brasília: Secretaria de Assuntos Estratégicos da Presidência da República; Ipea, 2009.

CORSO, Angela Maria. A reforma do Ensino Médio e a resistência estudantil. **Revista Educação Básica em Foco**, [S. l.], v. 3, n. 3, jul./set. 2022.

FERNANDES, José Henrique Paim; FERREIRA, Marieta de Moraes; NOGUEIRA, Jaana Flávia Fernandes. **O novo ensino médio e os itinerários formativos**. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2020.

FERREIRA, Brancolina; ALVES, Fábio. Juventude Rural: alguns impasses e sua importância para a agricultura familiar. In: CASTRO, Jorge Abrahão de (org.). **Juventude e políticas sociais no Brasil**. Brasília: IPEA, 2009.

FERREIRA, Eliza Bartolozzi Ferreira; SANTOS, Kefren Calegari dos. Novo ensino médio: os itinerários formativos na rede de ensino do Espírito

Santo. **Revista Perspectiva** – Revista do Centro de Ciências da Educação, Florianópolis, v. 42, p. 01-22, abr./jun. 2024.

FERREIRA, Joana D. A integração entre Ensino Médio e Educação Profissional e Tecnológica no Novo Ensino Médio. **Educação e Pesquisa**, [S. l.], p. 243, 2019.

FERRETTI, Carlos J. Resistências à reforma do Ensino Médio brasileiro: possibilidades e limites. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, [S. l.], v. 1, n. 22, p. e13672, mar. 2022.

FRAGA, Paulo Denisar. Juventude e cultura: identidade, reconhecimento e emancipação. **Revista Espaço acadêmico**, [S. l.], n. 75, mensal, ano VII, ago. 2007.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Autoritarismo e regressiva reforma: o novo ensino médio. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 16, n. 34, p. 7-12, 2022.

MENDONÇA, Samuel Mendonça; FIALHO, Wanessa Cristiane Gonçalves. O Ensino Médio no Brasil: quais possíveis rumos? **Revista de Educação PUC-Campinas**, Campinas, v. 25, e204626, 2020

NOVAES, Regina R. Juventude e sociedade: jogos de espelhos. **Revista Ciência e Vida** – Sociologia, [S. l.], ano 1, n. 2, Edição especial, 2007.

NÓVOA, Antônio. Para uma formação de professores construída dentro da profissão. **Revista Educação**, São Paulo, v. 22, n. 37, 2009.

PACHECO, Josilene Franco; CORDEIRO Maria; ALVES, José de Jesus. Ensino médio com itinerários formativos: uma análise da nova proposta sob a perspectiva da formação integral. **Ciências Humanas**, [S. l.], v. 27, ed. 120, mar. 2023.

PONCIANO, Jéssica Kurak; CASTANGE, Ronaldo Desiderio; LIMA, Márcia Regina Canhoto de e; LIMA, José Milton de. A “Base Nacional Comum Curricular” e a lei nº 13.415/2017: educação dos jovens brasileiros de volta aos “anos de chumbo”. **Educação**, Santa Maria, [on-line], v. 44, e 35824, 2019.

RIBEIRO, Eliane; LÂNES, Patrícia; CARRANO, Paulo. Diversidade de perfis caracteriza as juventudes brasileiras. **Revista Democracia viva**, [S. l.], n. 30, p. 76-83, jan./mar. 2006.

RIBEIRO, Darcy. **A universidade necessária**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1989.

RIBEIRO, Regina. Juventude e participação Social: apontamentos sobre a reinvenção da política. In: ABRAMO, Maria Helena; FREITAS, Maria Virgínia de; SPOSITO, Marília Pontes (org.). **Juventude em debate**. São Paulo: Cortez, 2000.

SILVA, Tomaz Tadeu. **Documentos de identidades**: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

SOUSA, Nascimento, Afonso Welliton de. **Política de ensino médio, formação e prática social**: o caso do município de Abaetetuba – PA. 2015. 291 f. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2015.

SOUZA, Raquel Aparecida Souza; GARCIA, Luciana Nogueira de. Estudo sobre a Lei 13.415/2017 e as mudanças para o novo ensino médio. **Jornal de Políticas Educacionais**, [S. l.], v. 14, n. 41, set. 2020.

SPOSITO, Marília Pontes; CARRANO, Paulo César Rodrigues. Juventude e políticas públicas no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, [S. l.], n. 24, p. 16-39, set./out./nov./dez. 2003.

WASELFISZ, Julio Jacobo (coord.). **Juventude, violência e cidadania**: os jovens de Brasília. São Paulo: Cortez, 1998.

## CAPÍTULO 3

# REFLEXÕES SOBRE A APLICAÇÃO DA METODOLOGIA PESQUISA-AÇÃO PARA A FORMAÇÃO DOCENTE EM AUTISMO: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA

Monyque Mary Bezerra de Holanda  
Georgia Maria Feitosa e Paiva

## 1 INTRODUÇÃO

O presente ensaio tem por objetivo discutir os principais conceitos que embasam a pesquisa-ação como uma proposta metodológica de pesquisa de cunho social. Estabelecida pelo meio participativo entre pesquisador e participantes, a pesquisa-ação apresenta-se atualmente como uma importante articulação entre ensino, pesquisa e extensão, promovendo o desenvolvimento social.

De acordo com Thiollent (1985, p. 14), “A pesquisa-ação é um tipo de pesquisa social que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação da realidade a ser investigada estão envolvidos de modo cooperativo e participativo”.

Aliado a isso, as instituições escolares promovem mudanças em suas estruturas para receber uma demanda crescente de alunos com deficiência, fazendo assim permear a necessidade de novas práticas metodológicas inclusivas. A educação inclusiva vem rompendo paradigmas, lançando um novo olhar escolar pela lente da diversidade e respeito às diferenças.

Destarte, o uso da metodologia de pesquisa-ação como fonte de inquietação e compreensão da realidade escolar, criando ações de melhoria contextual, balizando estratégias que visem a promoção da inclusão escolar.

Para a pesquisa ação a abordagem qualitativa é a mais empregada, por se tratar de uma pesquisa de cunho social que expressa a realidade humana de forma minuciosa e aprimorada, como descreve em seus escritos Minayo (2009, p. 21-22) “[...] trabalha com o universo dos significados, motivações, crenças, valores e atitudes [...]”.

Desse modo, no cenário da pesquisa-ação, o pesquisador busca examinar o contexto social onde estão inseridos os participantes da pesquisa, tenta compreender a complexidade das suas vivências e experiências e as manifestações históricas que corroboram para suas experiências pessoais.

“A pesquisa ação é um movimento onde as práticas, as situações reais e as interpretações serão consideradas para a proposição de novas ideias e possíveis intervenções” (Silva; Oliveira; Ataídes, 2021). Corroborando o conceito acima, Correia, Campos e Almagro (2018) afirmam que:

Para ser qualificada como uma pesquisa-ação, há que se ter uma ação por parte das pessoas implicadas no processo investigativo (pesquisadores, equipe e respondentes), ação esta que não seja para resolver problemas triviais, mas sim, considerados

relevantes no escopo social e que, portanto, requeira uma investigação mais elaborada (Correira; Campos; Almaro, 2018, p. 68).

Através dessa ação investigativa pautada na ciência, utilizando como coleta de dados a observação, elaboração de questionários, entrevistas e análise documental, são levantados dados da realidade social para refletir o plano de ações e elucidar possíveis falhas no campo de pesquisa.

No entendimento de Severino (2017, p. 88) “A Pesquisa-ação é aquela que, além de compreender, visa intervir na situação, com vistas a modificá-la”.

O chão de sala de aula é um campo vivo e com várias possibilidades reais de ressignificação das práticas docentes mediante um plano de ação da pesquisa ação, vale ressaltar que o professor está inserido em diversos contextos, dentre eles, a adequação da capacidade de se posicionar frente às demandas da sua profissão.

Reforçando a ideia dos demais autores, Toledo e Jacobi (2013) afirmam que:

Na Pesquisa-ação, em particular, pode-se dizer que para sua verdadeira efetivação a participação não pode limitar-se a uma simples divulgação de informações, ou ainda a uma consulta popular, mas implica uma postura proativa no processo de tomada de decisões (Toledo; Jacobi, 2013, p. 159).

Antes de mais nada, o profissional da educação não está totalmente isento de preconceitos, pois mesmo antes de ter sua experiência dentro da sala de aula, ele desenvolve ao longo da sua vida posturas que influenciam na sua prática docente, desde valores, conceitos, crenças, etc., que constituem um arcabouço de formas

de relacionar-se com seus alunos, repertório esse que interfere diretamente no seu modo de transmissão e coerção na sala de aula.

Os direitos constitucionais assegurados às pessoas com deficiência permeiam necessariamente na garantia de oportunidades, currículos que atendam à diversidade, acesso e permanência desse público no ambiente escolar.

Esse artigo está dividido em três tópicos. No primeiro tópico, propomos discutir a formação docente em deficiência: desafios e perspectivas; no segundo, debatemos sobre a pesquisa-ação no contexto escolar; em seguida, o relato das possibilidades de fazer pesquisa-ação.

## **2 FORMAÇÃO DOCENTE EM DEFICIÊNCIA: DESAFIOS E PERSPECTIVAS**

A educação formal na atualidade passa por um momento transformador em sua essência, a escola vem sendo questionada acerca de seu papel na sociedade, o espaço escolar tem se tornado polivalente, capaz de aprender e adequar-se constantemente para atender às novas demandas.

Surge então um impasse sobre como transformar o modelo atual de ensino que seja capaz de transmitir conhecimentos e avaliar a todos os estudantes de forma igualitária, pondo em pauta a individualidade dos estudantes, os seus contextos e suas especificidades, sendo esse modelo capaz de acolher e abraçar a todos os estudantes sem e com deficiência.

Um dos desafios impostos à educação especial trata-se da formação de professores no tocante a acessibilidade e a inclusão de alunos com deficiência, estados e municípios ficam com a missão de capacitar esses profissionais por meio de cursos de modalidade EaD ou presencial, especialização e aperfeiçoamento.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB (Brasil, 1996), criada em 20/12/1996, tem um capítulo dedicado à formação de professores, expondo os tipos de ensino e fundamentos metodológicos, incluindo a capacitação associada entre teoria e prática.

A demanda de aperfeiçoamento aumenta consoante os desafios impostos na sala de aula e com as políticas públicas propostas pelo Governo Federal e suas legislações vigentes. A formação docente visa à redução dos impactos que excluem muitas vezes o aluno de atividades e do cotidiano nos espaços escolares. Para uma efetiva inclusão, é preciso que o corpo docente da escola aprimore as potencialidades dos alunos, público-alvo da educação especial, lidando com a diversidade e suas especificidades.

Uma das características das crianças autistas tem a ver com comprometimentos no desenvolvimento da comunicação, interação social, comportamentos não verbais, interesse restrito e dificuldade com a mudança de rotina. Portanto, há necessidade de explorar novas metodologias e atividades que facilitem o processo de ensino aprendizagem.

A formação dos professores voltados ao público-alvo da educação especial se deu de maneira significativa a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que estipula que as instituições de ensino devem assegurar professores capacitados, métodos, técnicas e recursos educativos que atendam a necessidade desses educandos (Brasil, 1996).

O panorama da educação inclusiva traz muitas vezes aos professores o sentimento de insegurança, por não saberem os meios para lidar com a inclusão desse aluno, na sala de aula faltam materiais didáticos adaptados, acessibilidade arquitetônica, curricular ou atitudinal, em relação aos colegas de sala.

Sobre isso, Holanda e Paiva (2022, p. 136) buscaram realizar uma pesquisa que avaliasse como os professores se sentiam e quais



ferramentas eles dispunham para fazer a acessibilidade de estudantes autistas. Na referida pesquisa, fica evidente que há grande necessidade de desenvolvimento da formação docente em autismo, especialmente porque muitos estudantes demandam necessidades diferentes, e escuta ativa por parte da gestão escolar e do corpo docente.

É complexo tentar adequar-se ao que a legislação pede, quando, na maioria das vezes, o sistema não tem estrutura para essa adaptação. Dentre as dificuldades encontradas pelos professores em sala de aula estão: a incompreensão sobre as peculiaridades das deficiências, salas superlotadas, o caráter capacitista por parte de alguns docentes, assim como a falta de flexibilidade curricular exigida pela instituição.

Camargo *et al.* (2020) categoriza em seu estudo algumas dificuldades encontradas por docentes em sala de aula sendo eles: a falta de preparo na formação inicial, necessidade de formação continuada, inaptidão para exercer o trabalho com alunos com deficiência, falta de capacitação e materiais sobre acessibilidade e inclusão.

O cenário na atualidade denota uma grande investida na inclusão escolar; muitas são as instituições de ensino e suas equipes pedagógicas na busca constante por melhorias de práticas de ensino mais acessíveis. A formação docente surge como uma alternativa na quebra de barreiras no ambiente escolar.

O foco da aprendizagem passa a levar em consideração a singularidade do sujeito e as suas potencialidades, valorizando assim a pluralidade do saber. Contrariando, muitas vezes, o currículo padrão adotado nas escolas que, por sua vez, traz a transferência do conhecimento de modo hegemônico e homogêneo.

Conforme descreve Santiago (2006, p. 25)

O discurso da competência passa a veicular nas orientações curriculares para a educação básica e nas diretrizes dos cursos de formação de professores numa perspectiva conceitual que vincula as questões sociais e o exercício profissional na estreita relação entre teoria e prática.

O professor necessita dominar não apenas o conteúdo teórico, mas sim, ser um agente social: lidar, intervir, ser prestativo e saber administrar situações conflituosas.

A formação docente em acessibilidade fornece aos professores reflexões críticas acerca de suas práticas pedagógicas, elaboração, identificação, organização e uso de recursos pedagógicos inclusivos, proporcionando autonomia aos alunos, público-alvo da educação especial.

De acordo com a Secretaria de Educação do Estado do Ceará, no estado são ofertados programas e serviços que favorecem ao processo inclusivo nas escolas. Sendo um deles a formação continuada de professores. Os dados revelam que foram realizadas até o ano de 2018:

Formação continuada para 72 professores do Atendimento Educacional Especializado – AEE das Salas de Recursos Multifuncionais – SRM, mediada pela educação à distância, com carga horária total de 180 horas, sendo 60 horas presenciais e 120 horas a distância, distribuída em 07 Módulos realizada em 03 polos: Maracanaú, Sobral e Fortaleza, no período de setembro de 2016 a fevereiro de 2017 (Ceará, 2018).

Contribuindo com a formação continuada em várias áreas da educação especial, em parceria com o estado, o Centro

de Referência em Educação e Atendimento Especializado do Estado do Ceará (CREAECE) oferece cursos de capacitação em acessibilidade e até o ano de 2018 foram cerca de 3.310 professores e outros profissionais interessados. Motivada pela sociedade contemporânea e impulsionada pelas mudanças sociais, a capacitação docente em acessibilidade e inclusão torna-se cada vez mais crucial, permitindo o aperfeiçoamento dos docentes, construção de conhecimento, revisão e autoanálise das práticas docentes em sala de aula, possibilitando a práxis inclusiva no ambiente escolar.

### **3 PESQUISA-AÇÃO NO CONTEXTO ESCOLAR**

De acordo com Thiollent (1985, p. 14),

A pesquisa-ação é um tipo de pesquisa social que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação da realidade a ser investigada estão envolvidos de modo cooperativo e participativo.

A metodologia pesquisa-ação, por ter seu critério baseado nas práxis, é muito utilizada na formação docente, por considerar que o professor é pesquisador das suas próprias práticas, possibilitando a investigação da sua prática de forma crítica e reflexiva. Uma das grandes características desse tipo de investigação é o aprimoramento das práticas com a ampliação do seu conhecimento teórico.

Com a participação ativa dos integrantes envolvidos na pesquisa, o fazer científico é bordado por diversas mãos, participativa, problematizadora dos processos ocorridos durante o dia a dia

no chão de sala de aula e no auxílio de ações transformadoras da realidade.

A pesquisa-ação não se limita ao patamar do ativismo em suas ações, e sim de aumentar o repertório de conhecimento, criticidade e consciência social e política de todos aqueles envolvidos no processo.

O processo da pesquisa-ação objetiva a ação e a produção de conhecimento. Segundo Barbier (2007), a pesquisa-ação divide-se em quatro modelos, ficando o critério de escolha metodológica do pesquisador.

- Pesquisa-ação diagnóstica: traça um plano, faz os diagnósticos e encaminha possíveis soluções.
- Pesquisa-ação participativa: envolve os participantes no processo investigativo.
- Pesquisa-ação empírica: acumula dados das experiências para desenvolver princípios.
- Pesquisa-ação experimental: controla a eficácia das técnicas em diferentes questões sociais.

Dessa investigação da realidade, objetiva-se a relação de práxis, teoria e prática, interligando o conhecimento acadêmico-científico e a participação da sociedade na discussão e propostas de ações para o problema da comunidade, promovendo aprendizagem através das experiências.

O pesquisador assume o papel dual, sendo ele pesquisador e participante do grupo. Conhecimento teórico, criatividade, curiosidade, flexibilidade são algumas das características que o pesquisador precisará ter para ter êxito no decorrer da sua investigação.

De acordo com Baldissera (2021, p. 24):

A pesquisa-ação, como método de conhecimento da realidade, tem utilizado várias matrizes teóricas. Sua principal característica, a intervenção, se presta tanto à ação educativa, como conscientizadora com os envolvidos no processo de pesquisa.

Partindo dessa premissa, a tomada de consciência por parte dos atores participantes da pesquisa inclina-se para a melhoria das práticas pedagógicas, novos olhares sobre a temática e reflexões de suas práticas em sala de aula. Tornando a metodologia pesquisa-ação pertinente ao campo educacional como instrumento pedagógico, convertendo o processo escolar em práticas mais inclusivas.

A coletividade instaura o marco que consolida a pesquisa-ação, o contributo entre as partes para pensar o problema em moldes da realidade escolar vivida, o pesquisador traz consigo o rigor científico que lança luz à pesquisa através dos marcos teóricos. “A pesquisa-ação se configura como uma opção metodológica capaz de compreender a dinâmica de um problema considerando a realidade concreta e os aspectos presentes no movimento” (Silva; Oliveira; Ataídes, 2021, p. 4).

Na perspectiva da educação inclusiva, a pesquisa-ação busca trocar ações que excluem a participação efetiva de alunos com deficiência em ações de inclusão que oportunizem a autonomia e aprendizagem desse aluno.

#### **4 POSSIBILIDADES DE FAZER PESQUISA-AÇÃO: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA**

Ao final do curso de Licenciatura em Sociologia, como proposta de Trabalho de Conclusão de Curso, optei por pesquisar os desafios escolares de estudantes autistas no ensino fundamental. Como problemática, a inclusão no ambiente escolar e as barreiras

de acessibilidade (arquitetônica, curricular, atitudinal, comunicacional, pedagógica), sendo essas limitadoras da efetiva participação da pessoa no espectro autista na sala de aula. Lançada a problemática, o segundo passo da pesquisa foi a revisão da literatura; nessa fase o intuito era identificar teorias, lacunas, métodos relevantes de inclusão escolar existentes.

Com base nesse cenário e pensando na problemática da inclusão escolar de crianças autistas, a pesquisa teve como objetivo Elaborar um Plano Educacional Individualizado com base nas metodologias ativas de aprendizagem como proposta de adaptação curricular para a inclusão de estudantes autistas do ensino fundamental.

Nossa hipótese básica era um Plano Educacional Individualizado com base nas metodologias ativas de aprendizagem, que pode atuar como proposta de adaptação curricular para a inclusão de estudantes autistas com diferentes níveis de apoio no ensino fundamental, aumentando o desenvolvimento cognitivo e social dos estudantes.

A metodologia proposta foi a realização uma pesquisa-ação, método qualitativo exploratório com uso de entrevistas semiestruturadas, contando ao todo com seis etapas, sendo elas: entrevista, observação, formações, discussão sobre quais metodologias ativas apresentadas contribuem para o desenvolvimento do aluno, formulação do PEI, avaliação das ações propostas. O nosso plano de ações contou com a formulação da construção conjunta de PEIs, assim como a promoção de formações para os docentes da escola que participaram da pesquisa.

O planejamento operacional contou com o recrutamento dos participantes; por se tratar de uma pesquisa com seres humanos, fez-se necessário a obtenção da aprovação do comitê de ética em pesquisa, garantindo a conformidade dos padrões éticos, bem-estar dos participantes, assegurando o consentimento voluntá-

rio do participante no tocante aos riscos e benefícios da pesquisa que está participando. Ao todo a pesquisa contou com seis docentes, uma coordenadora pedagógica e uma gestora escolar.

A pesquisa se deu em uma escola particular no município de Morada Nova e teve seu início com a fase exploratória. Nessa fase, conhecemos a escola, mantivemos contato com representantes da instituição, inicialmente, a direção e a coordenação escolar, posteriormente, com os demais participantes. Conhecemos um pouco da realidade e dos problemas na inclusão de alunos com autismo e juntos pensamos em possibilidades de ações que minimizassem essa problemática. Depois efetivamos a autorização e formalização dos convites aos participantes da pesquisa, nesse caso, os professores que ensinavam as crianças autistas, selecionados de forma intencional por suas atribuições laborais.

A coleta dos dados se deu através do relato de experiência docente, organizada via Meet, com data e horário previamente acordados com os participantes. A partir das entrevistas realizadas com 11 questões norteadoras, entramos em uma etapa crucial do estudo, que consistiu na escuta ativa de professores e coordenação pedagógica, visando a compreensão das suas experiências, desafios, aspirações, anseios e ações bem-sucedidas na inclusão escolar.

A análise dos dados coletados foi realizada via contribuições teóricas e análise das narrativas de experiências dos professores. O processo de inclusão escolar revelou-se desafiador, sendo que um dos aspectos mais abordados nas conversas entre os professores e coordenação pedagógica foi a falta de compreensão acerca das especificidades do autismo, bem como a necessidade de encontrar metodologias eficientes para potencializar as habilidades e potencialidades dos estudantes autistas em sala de aula. Segundo os professores, há uma carência de cursos de formação

docente voltados à educação especial, o que evidencia a necessidade urgente de capacitação nessa área.

A partir desse momento, em coletivo, foi proposto o conjunto de ações que consistiu na realização de formações sobre metodologias ativas de aprendizagem com o intuito de colaborar com o processo inclusivo da instituição, e como conclusão a construção em colaboração do plano educacional individualizado usando metodologias ativas de aprendizagem. As formações se deram via plataforma Meet, totalizando três encontros, e contou com a participação dos professores, equipe pedagógica e direção do colégio, momento esse de muita partilha e de muitos aprendizados para todos nós. Porém, no decorrer do processo, houve a mudança da direção do colégio, o que inviabilizou a conclusão do plano de ações, como a construção do plano educacional individualizado proposto inicialmente.

## **5 RESULTADOS**

Fomos calorosamente recebidas pela diretora da escola-campo onde conduzimos nossa pesquisa-ação, que demonstrou grande carinho e atenção para conosco e muito entusiasmo com a proposta de pesquisa-ação no colégio. Segundo ela, a escola carecia de formação no contexto inclusivo, uma vez que a maioria das docentes não havia tido contato com temas relacionados à educação inclusiva em suas formações iniciais. Isso se tornava um desafio na prática, especialmente quando se deparavam com crianças autistas em suas salas de aula.

A pesquisa-ação, realizada no ano de 2022, logo após o período pandêmico, contou com relatos dos professores que trabalharam com alunos autistas nos anos de 2020 e 2021. Inicialmente, a proposta era a pesquisa-ação contendo dois momentos, formação para os professores que tinham em suas salas crianças com autismo



e a construção do PEI baseado em metodologias ativas de aprendizagem, porém, entusiasmada com nossa proposta de intervenção a direção nos pediu que estendêssemos o momento de formação aos demais professores. Todos os encontros se deram de forma virtual pelo Meet, com data e horário previamente marcados.

As docentes estiveram dentro do processo da pesquisa-ação com muitas contribuições, relatando as dificuldades encontradas em salas de aula para reconhecer ou lidar com as características das crianças dentro do espectro autista; em seus relatos pode-se observar que as metodologias que são utilizadas em sala de aula na maioria das vezes não eram atrativas ao público TEA. Por sua vez, a escola não contava com uma equipe multidisciplinar para dar suporte aos professores e estes contavam com a coordenadora, que relatou pouca preparação no contexto inclusivo, mas dentro das possibilidades faziam a inclusão do aluno.

No primeiro encontro pudemos conhecer alguns aspectos como: número de alunos autistas, quantos tinham laudo, como a escola acolhia essa criança, relação família x escola, desafios e sucesso na inclusão. Através das problemáticas relatadas pelos professores foram pensados e desenvolvidos meios para atenuar as barreiras pedagógicas. Dentre as atividades do plano de ação, houve a formação sobre o Transtorno do Espectro Autista, sua categorização e especificidades.

No segundo encontro formativo com os professores, o tema pensado inicialmente foi uma proposta de metodologia ativa que trabalhasse a autonomia do aluno por diversas vias, apresentando aos professores modelos de jogos, modelos de sala de aula invertida, aprendizagem cooperativa etc. Dando continuidade ao processo de escuta dos docentes, tivemos a terceira formação com o tema Plano Educacional Individualizado. Nessa formação abordamos os conceitos do PEI e sua base para a formulação.

Durante as formações, os professores puderam revisar suas práticas, assimilar novas abordagens, técnicas e recursos educacionais, incentivando a inovação no ambiente escolar. Isso permitiu a adoção de estratégias de ensino mais eficazes, combinando teoria e prática de maneira acessível.

O passo seguinte na pesquisa era a formulação em parceria com os professores dos Planos Educacionais Individualizados, porém, no decorrer do processo, houve a mudança da direção do colégio, o que inviabilizou a conclusão do plano de ações, como a construção do PEI proposto inicialmente.

## **6 CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Como se pôde observar, a pesquisa-ação pode ser utilizada como um método de mudança de perspectiva ou de reinterpretação da realidade social vivida, permitindo aos participantes a revisão da sua prática pedagógica. A pesquisa-ação surge então como uma abordagem metodológica, que visa o enfrentamento dos desafios, caminhando para além dos métodos tradicionais de pesquisa que envolvem em suas fases a coleta de dados e a posterior análise. Essa abordagem de intervenção social permite que os participantes discutam, reflitam sobre as problemáticas existentes no ambiente escolar e busquem por soluções executáveis.

A essência da pesquisa-ação reside na busca por transformações por meio da reflexão crítica e da ação prática. Faz parte desse processo a ação de repensar suas práticas pedagógicas com vistas à inclusão, na prática, dos alunos com deficiência, público-alvo da educação especial.

Assim, através da problemática da inclusão escolar relatada pelos professores de crianças autistas na escola do município de Morada Nova, foram pensados e desenvolvidos meios para atenuar as barreiras pedagógicas. Dentre as atividades do plano

de ação, houve a formação dos professores no contexto inclusivo, que permitiu aos profissionais melhor compreensão acerca das temáticas sobre o autismo, as metodologias ativas de aprendizagem e o Plano Educacional Individualizado e seus recursos para atender às necessidades individuais dos alunos.

Ao participarem das formações, os professores tiveram a oportunidade de refletir suas práticas, compreender novas abordagens, técnicas e recursos educacionais, promovendo a inovação dentro da sala de aula, oportunizando a realização de estratégias mais eficazes de ensino e mobilizando teoria e práticas acessíveis.

A pesquisa-ação auxiliará nas práxis para refletir aspectos teóricos com a vivência da realidade escolar e seus atores participantes da pesquisa. O cenário permite ações de mudanças, visto que, ao longo da pesquisa, os sujeitos estão imbuídos de reflexões acerca da problemática e engajados com proposições de ações para intervenções práticas da realidade escolar.

Além disso, a pesquisa-ação contribui para expandir o conhecimento dos pesquisadores e aumentar a consciência dos participantes, ajudando-os a progredir e se tornarem autônomos na reflexão e tomada de decisões sobre suas realidades. Isso é alcançado por meio do trabalho conjunto e participativo. Por ser uma estratégia metodológica de pesquisa social que valoriza os conhecimentos científicos, é essencial que o pesquisador siga rigorosamente as etapas propostas para a organização e condução da pesquisa.

## REFERÊNCIAS

- BALDISSERA, Adelina. Pesquisa-ação: uma metodologia do “conhecer” e do “agir” coletivo. **Sociedade em Debate**, Pelotas, 7(2):5-25, ago. 2001.
- BARBIER, René. **A pesquisa-ação**. Brasília: Liber Livro Editora, 2007.
- BRASIL. **Lei nº 9394/96 – LDB**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: Ministério da Educação, 1996.

CAMARGO, Sígria Pimentel Höher; SILVA, Gabrielle Lenz da; CRESPO, Renata Oliveira; OLIVEIRA, Calleb Rangel de; MAGALHÃES, Suelen Lessa. Desafios no processo de escolarização de crianças com autismo no contexto inclusivo: diretrizes para formação continuada na perspectiva dos professores. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 36, e214220, 2020.

CEARÁ. **Educação em Especial – Serviços e Programas**. Secretaria de Educação do Estado do Ceará. Fortaleza: SEDUC, 2018.

CORREA, Giovana Camila; CAMPOS, Isabel Cristina Pires de; ALMAGRO, Ricardo Campanha. Pesquisa-ação uma abordagem prática da pesquisa qualitativa. **Ensaio Pedagógicos**, Sorocaba, v. 2, n. 1, p. 62-72, jan./abr. 2018.

HOLANDA, Monyque Mary Bezerra; PAIVA, Geórgia Maria Feitosa e. Os desafios da inclusão escolar de estudantes autistas no ensino fundamental. **Rev. Educação em Debate**, Fortaleza, ano 44, n. 88, maio/ago. 2022.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. Ciência, técnica e arte: o desafio da pesquisa social. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 2009.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. São Paulo: Cortez, 2017.

SILVA, Anair Araújo de Freitas; OLIVEIRA, Guilherme Saramago de; ATAÍDES, Fernanda Barros. Pesquisa-ação: princípios e fundamentos. **Revista Prisma**, Rio de Janeiro, v. 2, n. 1, p. 2-15, 2021.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez, 1985.

TOLEDO, Renata Ferraz; JACOBI, Pedro Roberto. Pesquisa-ação e educação: compartilhando princípios na construção de conhecimento e no fortalecimento comunitário para o enfrentamento de problemas. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, v. 34, n. 122, p. 155-173, jan./mar. 2013.

## CAPÍTULO 4

# A EPISTEMOLOGIA FEMINISTA NEGRA E A ANÁLISE TEXTUAL DISCURSIVA COMO FUNDAMENTO METODOLÓGICO PARA A PESQUISA SOBRE/COM MULHERES NEGRAS

Gabriele da Silva Antunes

Jacqueline da Silva Costa

## 1 INTRODUÇÃO

Para a intelectual negra Angela Figueiredo (2020), o pensamento feminista negro tornou-se, nos últimos trinta anos, fonte de inspiração e fundamento político/intelectual para muitas mulheres negras brasileiras, a exemplo de Joice Berth, Carla Akotirene, Sueli Carneiro, dentre outras intelectuais brasileiras. Dialogando com concepções e teorias feministas contra-hegemônicas desde a América Latina ao continente africano, sem esquecer as contribuições de pensadoras norte-americanas, mulheres negras do Brasil imprimem na epistemologia feminista negra suas identidades, a partir de experiências subjetivas e coletivas vivenciadas em seus territórios.

A epistemologia afro-feminina torna-se, portanto, uma lente de análise para compreender diversos fenômenos sociais, que vão desde o campo político às organizações comunitárias, abrangendo ainda as questões ambientais, da saúde, da educação, entre outras.

Essa perspectiva científica ganhou mais força no campo acadêmico a partir da entrada mais expressiva de mulheres negras nas universidades públicas, tanto na graduação como na pós-graduação, que tem início com a implantação da Lei de Cotas nas universidades públicas federais e estaduais no Brasil, movimentada pela III Conferência Mundial de Combate ao Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Correlata, em 2001 em Durban, na África do Sul. No Brasil, algumas universidades protagonizaram essas medidas, de acordo com Jacqueline da Silva Costa,

Em 9 de novembro de 2001, o governador Antony Garotinho sancionou a Lei nº 3.708, reservando 40% de vagas para negros e pardos na UERJ e na Universidade Estadual do Norte Fluminense (UENF), implantada em 2003. Pesquisadores associaram a implantação das políticas, em razão da ativa participação da UERJ dos espaços de debates que antecederam as conferências preparatórias para Durban. Havia, portanto, um contexto político favorável à mobilização para tais políticas. Em 2003, a Universidade do Estado da Bahia (UNEB), pela resolução nº 196/2002, implantou políticas de cotas, reservando 40% de suas vagas aos candidatos que se autodeclarassem afrodescendentes. Nesse mesmo ano, universidades federais também se movimentaram para implantá-las. São elas: Universidade de Brasília (UnB), Universidade Federal da Bahia (UFBA), Universidade Federal de Alagoas (UFAL) e a Universidade Federal do Paraná (UFPR) (Costa, 2015, p. 80).

O segundo movimento importante foi a promulgação da Lei nº 12.711, de 29/08/2012, conhecida como Lei de Cotas, que tornou

obrigatório a reserva de vagas no ensino superior para estudantes de escola pública autodeclarados/as negro/as ou pardos/as.

Mesmo com todos esses avanços e conquistas, é preciso dizer que, além do ingresso, é necessário que nessa agenda afirmativa de direitos seja garantida a permanência das e dos estudantes que ingressam pelo sistema de cotas. Há muito ainda a ser feito para garantir o acesso e a permanência de populações historicamente excluídas do ensino superior (pessoas negras, indígenas, quilombolas, mulheres, pessoas LGBTQIAPN+, pessoas com deficiência). A que se deve o impacto positivo que tal legislação tem provocado na universidade com o ingresso de pessoas negras. O acesso ao ensino superior tem possibilitado abertura para fazer disputas de narrativas e construir outras visões de mundo em que as experiências e saberes dessas e desses sujeitos reconhecidos com outorga científica, de compor o currículo como conhecimento validado e compor uma nova agenda de pesquisa para a experimentação de novas metodologias e na produção e circulação do conhecimento.

Considerando a reflexão anterior, torna-se impossível fazer parte da pós-graduação dissociando os marcadores de gênero, raça e classe que se fazem presentes na vida desta autora. Isso faz parte, também, da razão e importância de realizar uma pesquisa sobre a prática educativa de professoras negras da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB), colaborando para a disseminação dos conhecimentos tecidos por elas em seu saber-fazer docente. Para realizar tal estudo, considera-se também que, para além de serem participantes da pesquisa, tratadas como meros “objetos de estudo”, as mulheres negras estejam presentes em todo o corpo do trabalho, principalmente em sua metodologia. Afinal, como ensinou a professora, antropóloga e intelectual negra Vera Rodrigues, em uma aula pública realizada na Biblioteca Pública Estadual do Ceará no ano de 2023, “é inadmissível falar sobre nós sem nós”. É por essa razão que a episte-

mologia feminista negra foi escolhida como a principal perspectiva teórica para a construção do presente estudo.

Compreendendo a importância da construção metodológica para a realização de uma pesquisa científica, o objetivo deste artigo é apresentar as epistemologias, métodos e técnicas escolhidos para a realização da pesquisa de mestrado em curso, que irá culminar primordialmente em uma dissertação. Para a redação deste trabalho, foi realizada uma pesquisa bibliográfica em obras selecionadas de renomadas intelectuais feministas negras, a saber: Patricia Hill Collins, Lélia Gonzalez, bell hooks e Conceição Evaristo, além de material bibliográfico acerca dos instrumentos de coleta e análise de dados a serem mobilizados na pesquisa: observação estruturada não-participante, registro em diário de campo, entrevista semiestruturada e análise do discurso. O texto, além desta introdução, conta com as seguintes seções: 2. Negando a neutralidade na educação: do pensamento feminista negro à pedagogia feminista negra; 2.1 Pensamento feminista negro: apontamentos iniciais; 2.2 Pedagogia feminista negra: “um jeito de ensinar que qualquer um pode aprender”; 3. “Lá e de volta outra vez”: apresentando os caminhos da pesquisa; 4. Análise dos Resultados; 5. Considerações finais e referências bibliográficas.

## **2. NEGANDO A NEUTRALIDADE NA EDUCAÇÃO: DO PENSAMENTO FEMINISTA NEGRO À PEDAGOGIA FEMINISTA NEGRA**

### **2.1 PENSAMENTO FEMINISTA NEGRO: APONTAMENTOS INICIAIS**

*“Conhecimento sem sabedoria é suficiente para os poderosos, mas sabedoria é essencial para a sobrevivência dos subordinados”*

(Patricia Hill Collins, 2019, p. 464).



O pensamento feminista negro é resultado de articulações teórico-práticas geradas e continuamente construídas no bojo das lutas das mulheres negras contra as diversas formas de opressão, sejam elas de gênero, raça, classe e orientação sexual (Collins, 2019). Com notável amadurecimento a partir da década de 1960 – no contexto de lutas por libertação e justiça social na América Latina e nos continentes norte-americano, africano e asiático – a luta política e social das mulheres negras questionavam, inicialmente, o machismo presente nas organizações de pessoas negras, e o racismo na luta política protagonizada por mulheres brancas (hooks, 2020). Nos Estados Unidos, ganharam relevância e destaque diversas intelectuais e militantes negras que se engajaram na luta feminista e antirracista na década de 1960, sendo evidenciadas aqui duas pensadoras afro-americanas: Patricia Hill Collins (1948-) e bell hooks (1952-2021). É importante ressaltar que, apesar da notável influência e contribuição das pensadoras norte-americanas para o pensamento feminista negro, essa costura não é exclusividade dos EUA: em território brasileiro há contribuição política e científica de mulheres como Lélia Gonzalez, Sueli Carneiro, Carla Akotirene, Beatriz Nascimento, Luiza Bairros e tantas outras para a epistemologia afro-feminina.

Em termos de organização política coletiva e unificada, o marco histórico mais importante para a população negra brasileira é a fundação do Movimento Negro Unificado (MNU), em julho de 1978, na cidade de São Paulo. A consolidação do MNU foi resultado das décadas de engajamento político afro-brasileiro, cujo auge se deu durante a ditadura militar (1965-1985) (Gonzalez, 2020). Os/as militantes do MNU atuavam de forma ativa na luta pela redemocratização do país, pautando os direitos da população negra e denunciando o racismo que constituía a sociedade brasileira. Lélia Gonzalez foi uma figura de extrema importância para o MNU, mas sua militância política e acadêmica foi tão expansiva

quanto sua vida permitiu. Em suas análises sociais afiadas, a intelectual *amefricana* problematizou as diferentes formas de opressão que atravessavam a existência das mulheres negras brasileiras, denunciando inclusive o machismo presente em organizações políticas negras, como o MNU (Gonzalez, 2020).

Porém, longe de denúncias vagas, Lélia propunha caminhos e ações para combater tais práticas, envolvendo-se profundamente nos movimentos sociais liderados por mulheres nas favelas, comunidades, universidades e demais espaços, indo desde o Brasil a outros países da América Latina e do continente africano. Transatlântico, o pensamento de Lélia é uma das peças fundamentais para compreender como se estrutura a teoria feminista negra no Brasil a partir da década de 1960 e reconhecer as sementes que foram plantadas sob o fundamento teórico-prático *amefricano*<sup>8</sup>.

O pensamento feminista negro, aqui exemplificado pelas figuras de bell hooks, Patricia Hill Collins e Lélia Gonzales, é vivo. A epistemologia feminista negra proporciona diferentes perspectivas de análise em campos que ultrapassam o político, a exemplo da educação. No contexto do estudo em realização, duas importantes intelectuais despontam para fundamentar a ligação entre docência e feminismo negro: a intelectual norte-americana Bell Hooks e a intelectual afro-brasileira Carolina Barros Pinho.

## 2.2 PEDAGOGIA FEMINISTA NEGRA: “UM JEITO DE ENSINAR QUE QUALQUER UM PODE APRENDER”

A frase que figura como subtítulo desta seção é de autoria de bell hooks. Ela está presente no capítulo denominado “Pedagogia engajada”, que faz parte de uma de suas obras mais importantes e reconhecidas, *Ensinando a transgredir: a educação como práti-*

---

8 O conceito de *Amefricanidade* foi cunhado por Lélia Gonzalez e compreende a experiência de pessoas negras em diáspora, no caso do Brasil e da América Latina, além de abranger e refletir sobre as vivências e lutas das mulheres africanas.

ca da liberdade (2017). Apesar de referir-se à pedagogia engajada como um modo de ensinar que qualquer um pode aprender, os vastos ensinamentos de bell hooks no campo de educação permitem a paráfrase para evidenciar a concepção de educação denominada Pedagogia Feminista Negra (PFN).

Segundo Patricia Hill Collins (2019, p. 443), “[...] as teorias sociais produzidas por mulheres negras oriundas de grupos diversos não costumam surgir da atmosfera etérea de sua imaginação”. É possível pontuar que a PFN é uma pedagogia que surge da necessidade de formular práxis que evidenciem as contribuições de intelectuais negras, que reflitam e denunciem as opressões de gênero, raça e classe no sistema capitalista, buscando romper com sociedades e práticas que se desenvolvam com base na subjugação de determinados segmentos da população.

A pedagogia feminista negra tem conquistado seu espaço no campo das concepções pedagógicas críticas por seu caráter reflexivo sobre as relações entre opressores e oprimidos, engajando-se política e intelectualmente para combater as desigualdades sociais. Essa afirmação não surge do etéreo, mas ao pontuar a notável presença de Grupos de Trabalho (GTs) sobre as pedagogias feministas negras em eventos acadêmicos, como o Congresso Nacional de Pesquisadores Negres (COPENE)<sup>9</sup>, o Fórum Internacional de Estudantes de Pedagogia (FIPED)<sup>10</sup> e publicações como o livro *Pedagogia feminista negra: primeiras aproximações* (Pinho; Mesquita, 2022), resultado das produções textuais das estudantes do curso de extensão “Pedagogia Feminista Negra”, coordenado pela professora Carolina Barros Pinho (IFBA).

9 Grupo de Trabalho 17: Saberes Afrodiaspóricos sobre Relações de Gênero e Pedagogias Feministas Negras. Disponível em: [https://www.copenenordeste2023.abpn.org.br/conteudo/view?ID\\_CONTEUDO=712](https://www.copenenordeste2023.abpn.org.br/conteudo/view?ID_CONTEUDO=712). Acesso em: 15 abr. 2023.

10 Grupo de Trabalho 33: Pedagogias feministas negras: valorizando os saberes afro-femininos na educação e nas ciências. Disponível em: <https://www.even3.com.br/xiv-forum-internacional-de-pedagogia-xiv-fiped-408898/>. Acesso em: 15 abr. 2023.

Dialogando com intelectuais como Paulo Freire, Carolina Pinho e bell hooks, cada uma e cada um a seu modo, compartilham outros pressupostos teórico-práticos que podem construir a pedagogia feminista negra. Merece destaque, na produção de ambas as autoras – Pinho (2022) em seu artigo “Pensamento feminista negro como orientação teórico-metodológica de uma pedagogia revolucionária” e bell hooks com sua *Trilogia da Educação* (2017, 2020, 2021) – a perspectiva teórico-prática que valoriza cientificamente os cotidianos, saberes e modos de vida de pessoas socialmente marginalizadas, como as mulheres negras.

Seus princípios são diversos e se adaptam de acordo com o contexto de cada instituição ou ambiente de ensino, mas pode-se destacar alguns como: a auto-organização na sala de aula, a percepção da sala de aula como um espaço de aprendizado comunitário e cooperativo, a articulação teórico-prática de teorias críticas da educação com a epistemologia feminista negra, a valorização integral de cada pessoa presente no momento de ensino e aprendizagem, o reconhecimento das emoções no processo educativo, o reconhecimento da educação como uma das ferramentas na luta por justiça social plena e a valorização de saberes e práticas construídos por mulheres negras, seja de forma escrita, oral ou artística.

Portanto, apesar de suas aproximações com a educação como prática da liberdade, a PFN mostra como principal diferencial o diálogo profundo, crítico e científico com a produção de mulheres negras. Essa característica é de suma importância, uma vez que ainda hoje, espaços como a universidade continuam retroalimentando um único perfil de sujeito com respaldo a produzir ciência e atuar como docente no ensino superior: o homem branco, cisgênero, heterossexual de classe média/alta (hooks, 2021). Em uma sociedade cuja semente veio da ferida aberta de explorações territoriais e divisões de raça, classe, gênero e sexualidade, a PFN possibilita construir a educação sob um viés que se propõe a problematizar,

denunciar e combater opressões de toda a natureza. É por esse motivo que, em diálogo com a pesquisa em andamento, essa pedagogia é tão importante: como falar com e sobre professoras negras sem partir e voltar, em um movimento espiralar, das ideias políticas e pedagógicas de mulheres negras engajadas?

Além do fundamento teórico partindo do pensamento feminista negro e da pedagogia feminista negra, é necessário construir um mapa cuidadoso para continuar a execução da pesquisa, que contará com a participação de docentes negras do Instituto de Humanidades (IH) da UNILAB. Para tanto, foram escolhidas algumas técnicas para coleta de dados e sua análise, respectivamente: entrevista semiestruturada, observação estruturada não-participante e a análise do discurso para interpretação dos dados obtidos. O aspecto metodológico do estudo será detalhado na seção a seguir.

### **3. “LÁ E DE VOLTA OUTRA VEZ”: APRESENTANDO OS CAMINHOS DA PESQUISA**

Por se tratar de um tema de pesquisa localizado no campo da educação e abranger múltiplos significados, sentidos e ações, o estudo intitulado “DIDÁTICA FEMINISTA NEGRA: rupturas epistemológicas nas práticas docentes de professoras negras da UNILAB-CE” se desenvolve com base em uma abordagem qualitativa (Minayo, 2001). Ele encontra-se em processo de construção teórico-metodológico.

Esta pesquisa levará em consideração questões variadas que perpassam e impactam diretamente os/as sujeitos envolvidos/as, sejam elas de cunho político, social, econômico, histórico e/ou subjetivos. A perspectiva qualitativa permite que o estudo se pondere também na perspectiva do/a pesquisador/a e sua interpretação sobre os dados coletados e fenômenos investigados.

Além disso, considerando os múltiplos fatores que constroem a teoria e a prática de ensino, torna-se indispensável a perspectiva interdisciplinar (Frigotto, 2010) para observação e análise do objeto de estudo proposto: a prática docente e intelectual de mulheres negras. É crucial destacar que a interdisciplinaridade desempenha um papel importante no avanço do percurso metodológico, uma vez que esta proporciona o terreno propício para o diálogo entre diferentes especializações, fornecendo o contexto necessário para abordar as questões de pesquisa de maneira abrangente.

A teia metodológica é composta por fios da escrevivência (Evaristo, 2020), da entrevista semiestruturada (Marconi; Lakatos, 2003), da epistemologia feminista negra (Collins, 2019; Akotirene, 2019; Gonzalez, 2020), da pesquisa de campo (Minayo, 2001; Marconi; Lakatos, 2003), da revisão bibliográfica de um conjunto de livros e/ou artigos selecionados e a análise documental de componentes disciplinares. Houve aproximação de estudiosas/os, ferramentas metodológicas e conceitos que partem desde a educação à teoria literária, perpassando o feminismo negro enquanto teoria social crítica. O objetivo do estudo bibliográfico é realizar uma aproximação teórica acerca das questões que fundamentam esta pesquisa: feminismo negro (Hooks, 2017, 2019; Collins, 2019; Gonzalez, 2020), pedagogia feminista negra (Pinho *et al.*, 2022; Moraes, 2021), interseccionalidade (Akotirene, 2019) e mulheres negras no ensino superior (Euclides, 2017; Guedes, 2008; Santos, 2021). Esta é, portanto, a etapa inicial do estudo, que será seguida pela realização da pesquisa de campo, com o emprego de técnicas de observação estruturada não-participante e entrevistas semiestruturadas.

Para a coleta de dados das narrativas das colaboradoras será utilizada a entrevista semiestruturada. Com base no estudo de Marconi e Lakatos (2003), pode-se afirmar que a entrevista é um encontro profissional entre duas partes, onde uma busca informações específicas sobre um tema. É bastante utilizado na pesqui-

sa social, objetivando a coleta de dados ou compreensão de problemas sociais e outros fenômenos. Considerando os objetivos e problemáticas desta pesquisa, o roteiro de perguntas encontra-se em processo de elaboração pela pesquisadora. O formato proporciona abertura para, de acordo com cada entrevistada, utilizar ou não todas as questões prévias ou elaborar alguma outra pergunta no momento da entrevista, a depender da fluidez do diálogo e do contexto trazido pela participante. No que concerne a análise dos dados, será mobilizada a Análise Textual Discursiva (ATD) (Moraes; Galliazzzi, 2006).

A pesquisa de campo, aliada às entrevistas, se desenvolverá em 4 etapas principais: (1) Identificar, na base de dados de docentes da Unilab por meio do Sistema de Gestão de Atividades Acadêmicas (SIGAA), as professoras que compõem o quadro de docentes do Instituto de Humanidades que se autodeclaram negras; (2) Análise do currículo Lattes para analisar a produção acadêmica das colaboradoras da pesquisa; (3) Realizar entrevistas para registrar as narrativas das participantes acerca de sua prática docente e (4) Realizar observação participante para identificar e refletir sobre os saberes e práticas das docentes em sala de aula.

Em relação ao número de participantes, serão convidadas 4 mulheres negras com base nos seguintes critérios de inclusão: docentes negras, vinculadas ao IH (UNILAB) em qualquer regime de contratação ou nacionalidade; que integrem o Núcleo de Estudos Africanos, Afro-Brasileiros e Indígenas (NEAABI) da UNILAB ou que tenham produzido, elaborado coordenado ou participado de cursos, projetos de pesquisa/extensão ou produções artísticas com fundamento na epistemologia feminista negra e que tenham ministrado, em sua trajetória na UNILAB, uma ou mais disciplinas voltadas para questões de teoria e prática do ensino, relações étnico-raciais, feminismo negro, intelectualidade negra e literatura negra em algum curso de graduação vinculado ao IH.

Sucedendo a escolha das participantes, o convite para participação no estudo, seu aceite e a realização das entrevistas, acontecerá a pesquisa de campo por meio da observação. Essa etapa possibilitará, com base nos dados coletados, construir um diálogo entre as estratégias de ensino e os dados coletados nas entrevistas. Considerando as especificidades deste estudo, foi escolhida a observação direta intensiva, uma vez que essa técnica possibilitará realizar as entrevistas com as participantes (Marconi; Lakatos, 2003).

Sobre a observação, esta “não consiste apenas em ver e ouvir, mas em examinar fatos ou fenômenos que se deseja estudar” (Marconi; Lakatos, 2003). Assim, será imprescindível ir à campo ciente dos objetivos e questões da pesquisa, uma vez que a observação científica não é uma atividade displicente.

Foram consideradas as notáveis vantagens da observação para os estudos nas ciências sociais e na educação, a saber: pode ser aplicada para analisar fenômenos variados; possibilita a coleta de dados de natureza comportamental; aproximação com dados não compartilhados na entrevista e o registro do diálogo entre o pensar-fazer docente. Cientes das possíveis desvantagens da técnica (construção de impressões pessoais entre participante-pesquisador, quebra da espontaneidade cotidiana, imprevisibilidade e desafio frente as dinâmicas próprias da sala de aula), será realizada uma observação estruturada (Marconi; Lakatos, 2003) com atenção voltada aos seguintes detalhes:

- Momento da acolhida entre docente e discentes;
- Apresentação do plano de aula/agenda do dia;
- Metodologias utilizadas na exposição dos conteúdos;
- Estratégias de ensino empregadas durante a aula (atividades em grupo, leituras individuais e realização de debates);
- Bibliografia registrada no plano de ensino;



- Técnicas/critérios/estratégias de avaliação.

Apesar de considerar importante a presença dos/as discentes da turma, o enfoque se dará na prática educativa da professora, compreendendo os objetivos e os limites da investigação.

Em relação à natureza da observação, ela se dará de forma não-participante e individual – sem a presença da orientadora – e o campo serão as salas de aula da Unilab-CE. Ao optar pela observação não-participante, foram considerados os seguintes critérios:

- Tempo em campo menor do que 6 (seis) meses;
- Enfoque na prática docente;
- Preocupação em modificar o mínimo possível o cotidiano da turma.

Segundo Marconi e Lakatos (2003, p. 193), a observadora participante “presencia o fato, mas não participa dele; não se deixa envolver pelas situações; faz mais o papel de espectador”. Com base no exposto, a presença da pesquisadora na sala de aula não exigirá a realização de atividades ou qualquer exercício prático, além de que o tempo em campo tem a previsão de 3 (três) meses, o suficiente para registrar até 5 (cinco) aulas de cada professora, considerando o fator da imprevisibilidade (cancelamento de aulas, atividades externas da turma, participação em assembleias e eventos).

Durante todo o andamento da investigação, será utilizado o diário de campo como recurso de reflexão e registro de atividades, saberes, sentidos, sentimentos e dados empíricos, pois “quanto mais rico for em anotações esse diário, maior será o auxílio que oferecerá à descrição e à análise do objeto estudado” (Minayo, 2001, p. 64). Em relação ao período de campo e realização das entrevistas, a previsão é de que essas ações sejam realizadas entre outubro e dezembro de 2024, considerando o semestre letivo 2024.2 dos cursos de graduação da UNILAB.

Retomando a discussão sobre a análise dos dados, considera-se que a ATD é um processo analítico que começa com a separação dos textos em unidades de significado, que podem originar outras unidades através da interação empírica, teórica e das interpretações do pesquisador. Durante a interpretação do significado atribuído pelo autor, o pesquisador incorpora as palavras de outras fontes para uma compreensão mais profunda. Após essa fase inicial, segue-se a categorização, onde as unidades de significado semelhantes são agrupadas em diferentes níveis de categorias de análise. A escrita é fundamental nesse processo, atuando como mediadora na produção de significados, e a análise se desloca do empírico para a abstração teórica através de interpretação intensa e produção de argumentos. Esse processo gera metatextos analíticos que contribuem para os textos interpretativos (Moraes; Galliazi, 2006).

Com o apoio da ATD, em diálogo com a epistemologia feminista negra, o intuito é analisar – nas entrevistas e nos registros de campo – as características da práxis pedagógica das professoras e as epistemologias que embasam sua atuação. Espera-se que os dados e seu processo de análise iluminem questões desde a percepção identitária das professoras, um aspecto crucial na trajetória de mulheres negras, a memórias de formação, experiências acadêmicas, compreensão das fontes e metodologias que fundamentam a atividade das docentes, sua produção científica e aspectos relacionados ao cotidiano da sala de aula.

A pesquisa encontra-se em processo, de modo que sua etapa de Campo ainda não aconteceu. Isso significa, também, que as categorias de observação e registro estão em processo de construção e discussão. Ao iniciar a pesquisa de campo e, portanto, com as docentes, espera-se que as categorias ganhem forma e consistência, para que o processo de análise, interpretação e redação dos achados ocorra de forma leve e cientificamente comprometida.

## 4. ANÁLISE DOS RESULTADOS

Com base no exposto, é possível anunciar – em diálogo com Patricia Hill Collins – a abrangência teórico-prática da epistemologia feminista negra como um caminho alternativo para legitimar cientificamente os conhecimentos e práticas de mulheres negras no *lôcus* acadêmico. É importante destacar que a expressão “alternativo” é empregada neste contexto não como uma forma de reduzir a capacidade analítica das ferramentas teóricas e metodológicas construídas por mulheres negras, mas para frisar que o paradigma e as epistemologias eurocêntricas e positivistas não são os únicos parâmetros válidos para atestar o valor científico das produções e descobertas de intelectuais negras.

Aliado a esse ponto epistemológico inicial, emerge a Análise Discursiva Textual, uma ferramenta analítica cunhada por duas intelectualidades brasileiras que abre os caminhos para que algumas questões sejam elaboradas no processo de análise dos dados coletados: como se analisa o discurso produzido por mulheres negras? Como essas mulheres corporificam seus discursos em ambientes construídos historicamente para não excluir sua presença e ação? Dentro de suas matrizes históricas coletivas, como se faz jus a suas singularidades? Estas são questões que surgiram durante a aproximação teórica da técnica de análise escolhida e, por ora, não apresentam respostas por estarmos na fase do campo, a partir da realização das entrevistas.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O artigo apresenta uma reflexão inicial sobre a trajetória e o impacto do pensamento feminista negro, especialmente no contexto brasileiro, destacando a importância de intelectuais como Lélia Gonzalez, bell hooks, Patrícia Hill Collins, entre outras. Fica evidente que o feminismo negro se tornou uma fonte de inspiração

e um fundamento político e intelectual crucial para muitas mulheres negras brasileiras nas últimas décadas.

A epistemologia feminista negra, como discutido, oferece uma lente única para compreender uma variedade de fenômenos sociais, desde questões políticas até ambientais e educacionais. A entrada mais significativa de mulheres negras nas universidades públicas, impulsionada pela implantação das cotas nas universidades públicas estaduais e federais a partir de 2001 (pós Durban) desempenhou um papel fundamental nesse processo, permitindo que essas vozes antes marginalizadas se fizessem ouvir e contribuíssem para a construção do conhecimento científico.

Em relação a sua relevância social e acadêmica, a pesquisa em andamento representa um passo importante para ampliar o reconhecimento e a valorização do conhecimento produzido por docentes negras. Ao adotar uma abordagem interdisciplinar e qualitativa, o estudo busca trazer as narrativas das participantes ao centro da pesquisa. Ao elegermos a pedagogia feminista negra como concepção de educação para o estudo, destacamos a importância de reconhecer e valorizar os saberes e práticas das mulheres negras no campo da educação. A pedagogia feminista negra emerge como uma ferramenta poderosa para questionar as estruturas opressivas presentes na academia e na sociedade em geral.

Ao detalhar o processo metodológico, buscamos oferecer uma visão inicial das etapas e técnicas adotadas para a realização da pesquisa, destacando a escolha pela observação não-participante, entrevistas e análise textual discursiva. Essas ferramentas podem permitir uma compreensão mais profunda da prática docente das professoras negras da UNILAB, bem como das epistemologias que fundamentam suas ações.

Por fim, destacamos a necessidade de abordagens epistemológicas alternativas, como a epistemologia feminista negra, para le-

gitimar cientificamente os conhecimentos e práticas das mulheres negras no contexto acadêmico. A análise discursiva textual surge para nós como uma ferramenta analítica promissora para explorar e compreender o discurso produzido por mulheres negras e sua relevância dentro de um contexto histórico e coletivo mais amplo.

## REFERÊNCIAS

AKOTIRENE, Carla. **Interseccionalidade**. São Paulo: Sueli Carneiro; Pólen, 2019.

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://legislacao.planalto.gov.br/legisla/legislacao.nsf/Viw\\_Identificacao/lei%2012.711-2012?OpenDocument](http://legislacao.planalto.gov.br/legisla/legislacao.nsf/Viw_Identificacao/lei%2012.711-2012?OpenDocument). Acesso em: 10 set. 2024.

COLLINS, Patricia Hill. **Pensamento feminista negro**: conhecimento, consciência e política de empoderamento. São Paulo: Boitempo, 2019.

COSTA, Jacqueline da Silva. **Cor e ensino superior**: trajetórias e experiências de estudantes cotistas da Universidade do Estado de Mato Grosso – Unemat. 2015. Tese (Doutorado) – Programa de pós-graduação em Sociologia da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), São Carlos, 2015.

EUCLIDES, Maria Simone. **Mulheres negras, doutoras, teóricas e professoras universitárias**: desafios e conquistas. 2017. 254f. Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Ceará (UFC), Programa de Pós-graduação em Educação Brasileira, Fortaleza, 2017. Disponível em: <http://www.repositorio.ufc.br/handle/riufc/26901>. Acesso em: 8 nov. 2022.

EVARISTO, Conceição. A Escrivivência e seus subtextos. In: DUARTE, Constância Lima; NUNES Isabella Rosado (org.). **Escrivivência: a escrita de nós**: reflexões sobre a obra de Conceição Evaristo. 1. ed. Rio de Janeiro: Mina Comunicação e Arte, 2020.

FIGUEIREDO, Angela. Epistemologia insubmissa feminista negra decolonial. **Revista Tempo e Argumento**, Florianópolis, v. 12, n. 29, p. e0102, 2020. DOI: 10.5965/2175180312292020e0102. Disponível em: <https://revistas.udesc>.

br/index.php/tempo/article/view/2175180312292020e0102. Acesso em: 16 set. 2024.

FRIGOTTO, Gaudêncio. A interdisciplinaridade como necessidade e como problema nas ciências sociais. **Ideação**, v. 10, n. 1, p. 41-62, 2010. Disponível em: <https://erevista.unioeste.br/index.php/ideacao/article/view/4143/3188>. Acesso em: 10 jan. 2023.

GONZALEZ, Lélia; RIOS, Flavia (org.). **Por um Feminismo Afro-Latino-Americano**: ensaios, intervenções e diálogos. Rio de Janeiro: Zahar, 2020.

GUEDES, Moema de Castro. A presença feminina nos cursos universitários e nas pós-graduações: desconstruindo a ideia da universidade como espaço masculino. **Hist. cienc. saúde-Manguinhos**, Rio de Janeiro, v. 15, supl. p. 117-132, 2008. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0104-59702008000500006&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-59702008000500006&lng=en&nrm=iso). Acesso em: fev. 2020.

HOOKS, bell. **Ensinando a transgredir**: a educação como prática da liberdade. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2017.

HOOKS, bell. **E eu não sou uma mulher?** Mulheres negras e feminismo. 3. ed. Rio de Janeiro: Rosa dos Ventos, 2020.

HOOKS, bell. **Ensinando comunidade**: por uma pedagogia da esperança. São Paulo: Elefante, 2021.

HOOKS, bell. **Ensinando pensamento crítico**: sabedoria prática. São Paulo: Elefante, 2022.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa social**. Teoria, método e criatividade. 18. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

MORAES, Eunice Léa de. **Educação libertadora e feminismo negro**: Uma teia conceitual de resistência à interseccionalidade das opressões de gênero, de raça e de classe. Curitiba: CRV, 2021.

MORAES, Roque; GALIAZZI, Maria do Carmo. Análise textual discursiva: processo reconstrutivo de múltiplas faces. **Ciência educ.**, [on-line], v. 12, n. 01, p. 117-128, 2006. ISSN 1516-7313. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ciedu/a/wvLhSxkz3JRgv3mcXHBWSXB>. Acesso em: 3 abr. 2024.

PINHO, Carolina. Pensamento feminista negro como orientação teórico-metodológica de uma pedagogia revolucionária. In: PINHO, Carolina; MESQUITA, Tayná (org.). **Pedagogia feminista negra**: primeiras aproximações. São Paulo: Veneta, 2022.

SANTOS, Alessandra Barbosa. Mulheres negras, ensino superior e sucesso profissional: enfrentando o racismo. **Rev. Caminhos da Educação**: diálogos, culturas e diversidades, Teresina, v. 3, n. 2, p. 143-173, maio/ago. 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufpi.br/index.php/cedsd/article/view/2377>. Acesso em: 3 jan. 2023.

## CAPÍTULO 5

# EDUCAÇÃO INTERDISCIPLINAR E A FORMAÇÃO DOS PROFESSORES NA PERSPECTIVA DA PESQUISA-AÇÃO

Francisca Flaviana de Oliveira  
Georgina Maria Feitosa e Paiva

## 1 INTRODUÇÃO

Neste trabalho serão apresentados aspectos da interdisciplinaridade como fenômeno relacionado ao processo do crescimento do conhecimento construído pela humanidade e suas relações como a educação, ato social, histórico e político que transforma e é transformada por estes conhecimentos. Portanto, na perspectiva da educação, considerar-se-á as contribuições da interdisciplinaridade nas práticas de ensino, aprendizagem e formação de professores a partir da análise de estudiosos como Fazenda (1998, 2008), Pombo (2006), Araujo (2018) e Ramos (2020) que corroboram com as premissas da presente pesquisa por explicar acerca da condição fundamental das contribuições da interdisciplinaridade ao ensino e a pesquisa.



Para tanto, considera-se observar também as contribuições da interdisciplinaridade como instrumento pedagógico na educação básica, analisando neste momento revisões de literatura que venham a contribuir para a construção de um olhar que relaciona a proposta da educação interdisciplinar como um elemento necessário à formação docente, permitindo a construção de vínculos entre um processo ensino-aprendizagem significativo e a premissa das contínuas transformações sociais que corroboram o ato educativo, como um ato social, histórico e político que deve permitir aos alunos reconhecer-se enquanto seres atuantes, criativos e críticos de seu meio.

Neste trabalho, o método ou estratégia da pesquisa-ação, que podemos enunciar como um modo de idealizar e organizar uma pesquisa social, de modo a permitir a participação do pesquisador na busca por soluções a problemáticas de cunho real das interações humanas, será utilizado como um caminho interessante por corresponder a expectativa de, diante de hipóteses, como, por exemplo, perceber se nas formações continuadas oferecidas aos professores à intenção da utilização da abordagem interdisciplinar é considerada, bem como fundamentar a importância das concepções da organização da pesquisa-ação como influência a cientificidade dessa formação, tão necessária à prática do ensino na contemporaneidade.

O texto está organizado em três tópicos e discorre inicialmente acerca dos processos educacionais na educação brasileira a partir de documentos norteadores do ano de 1997 até o momento atual e das contribuições dos referenciados estudiosos, apresentando algumas dimensões da interdisciplinaridade como instrumento pedagógico. Discutindo o ensino como ação pela qual a escola promove, ou deveria promover, as possibilidades de uma construção da identidade social, histórica e cultural dos alunos.

No segundo tópico, apresenta-se pesquisa-ação como método escolhido para a execução da pesquisa, explanação de forma breve alguns conceitos desta, trazendo alguns elementos importantes no que diz respeito ao posicionamento do pesquisador na perspectiva dessa estratégia, bem como suas contribuições à pesquisa social, que é o caso do estudo em questão.

Pensando na trajetória da formação docente como um agente que contribui diretamente ao ato de ensinar, o terceiro tópico evidencia os professores como sujeitos da pretendida pesquisa, trazendo algumas reflexões acerca da construção da identidade docente na educação brasileira. E finda-se essa breve discussão com a tentativa de construir um alinhamento das motivações da pesquisa que estão distribuídas por todo o texto, no tocante a busca de um olhar mais sensível e humano à educação de qualidade, em que professores e alunos sejam realmente vistos como agentes que aprendem em conjunto e que podem transformar seu meio em condições coerentes a construção do conhecimento, como direito de todos, para uma vida com dignidade.

## **2 A INTERDISCIPLINARIDADE COMO INSTRUMENTO PEDAGÓGICO**

Tomando como pressupostos os pensamentos e interpretações apresentadas pelo conjunto de teóricos aqui analisados, temos a construção da interdisciplinaridade como movimento de interação entre indivíduos em espaços educativos, científicos para além da relação entre disciplinas, defendido por Fazenda (2008), como a condição pela qual se leva estudantes e professores a pensar sobre a educação e suas relações com o mundo, ou “trata-se de promover a interação, a interconexão, a combinação e a cooperação, com o intuito de identificar e avançar na compreensão de objetos de estudo comuns” (Ramos, 2020, p. 42).

Os processos educacionais que envolvem as ações do ensino e da aprendizagem são temas de inúmeras pesquisas acadêmicas, que se intencionam por refletir, compreender e agir sobre esses processos com o objetivo de construir melhores condições do trabalho docente, e consequentemente, a aprendizagem dos alunos.

Os elementos que promovem a realização de ambas as ações, ensinar e aprender, no cotidiano escolar são amplamente discutidos nos estudos das ciências sociais e humanas, pois relacionam-se com a formação integral e coletiva dos indivíduos, já afirmava Freire (2004).

O ensino é discutido como ação pela qual a escola promove, ou deveria promover, as possibilidades de construção crítico-reflexiva da identidade social, histórica e cultural dos alunos. Pois a escola, enquanto instituição social, transforma a sociedade e é transformada pelos fatos e relações sociais, como corroboram Durkheim (1978) e Frigotto (2008).

Nas últimas décadas, as práticas pedagógicas que envolvem os processos educacionais como ações indissociáveis à sociedade, ocupam-se em construir possibilidades de aprendizagem na perspectiva do significado, da construção de habilidades e competências para além da sala de aula. Tais evidências constituem os documentos norteadores da educação, como os Parâmetros Curriculares Nacionais (Brasil, 1997), as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (Brasil, 2013) e mais atualmente a Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018).

Logo, é importante salientar que o embasamento dos documentos mencionados, que por sua vez, norteiam as práticas pedagógicas, são justamente construídos pelas pesquisas acadêmicas e contribuições teóricas fundamentadas nos estudos das ciências sociais e humanas e que no século XX foram influenciadas aqui no Brasil pelos estudos vindos da Europa e dos Estados Unidos,

considerados países desenvolvidos, assim almejava-se que suas ideias de educação seriam adequadas ao Brasil, pois poderiam contribuir com o desenvolvimento da nação.

Nessa perspectiva, as teorias do conhecimento, do ensino, da aprendizagem e das práticas docentes para a educação brasileira foram conceituadas em sua maioria por estudos eurocentristas, que desencadearam através da ação de intelectuais brasileiros o Movimento Escolanovista (1920) e o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (1932), eventos que trouxeram transformações significativas a constituição da escola nacional como conhecemos hoje e que, historicamente, foram uma das contribuições teóricas que também deram origem aos documentos citados.

Até aqui, diante da discussão, pretende-se evidenciar como se deu a organização histórico-social da escola no Brasil, para que se possa falar a respeito das ideias da interdisciplinaridade, suas ressignificações e suas inferências no processo ensino aprendizagem, que nas observações de Ramos (2020) estão presentes de forma contínua nos documentos oficiais da educação brasileira.

Para tanto, diante de inúmeras definições e dimensões que categorizam as concepções da interdisciplinaridade, com abordagens americana, europeia e brasileira, destacar-se-á interdisciplinaridade sob a ótica dos estudos no Brasil, em Ivani Fazenda, que nas contribuições de Ramos (2020, p. 207) “quando trata do tema em tela, a questão da possibilidade de sua aplicação nos processos de ensino e na formação de professores”. Que corrobora diretamente os interesses do trabalho aqui discutido.

Dessa forma, evidencia-se dentre as dimensões da interdisciplinaridade aquela que amplia o campo de condições do aprender, pois

Se tratamos de interdisciplinaridade na educação, não podemos permanecer apenas na prática empírica, mas é necessário que se proceda a uma análise detalhada dos porquês dessa prática histórica e culturalmente contextualizada. [...] Com isso retomamos novamente a necessidade de condições humanas diferenciadas no processo de interação que faça com que saberes de professores numa harmonia desejada integrem-se aos saberes dos alunos (Fazenda, 2008, p. 21-22).

Sobre a importância da interação entre os saberes, destaca-se que o processo ensino aprendizagem é um caminho construído por etapas que envolvem indivíduos que aprendem mutuamente, sendo o professor o agente mediador que naquele momento possui características pertinentes ao desenvolvimento de seus alunos.

Sobre isso, Araujo (2018) reconhece a importância da interdisciplinaridade como um elemento que favorece essa construção. Em sua pesquisa o autor elenca uma série de constatações oriundas da fala de professores, apontando-as como subsídio facilitador da abordagem de inúmeras temáticas que relacionam os componentes curriculares e a educação.

Suas percepções da pesquisa de campo com professores enunciam que estes consideram necessária a inserção de propostas de ensino nessa perspectiva fundamental à formação inicial no currículo da graduação e na formação continuada, quando os professores já ocupam suas salas de aulas, de modo a construir vínculos para uma educação que acompanha o desenvolvimento da sociedade e suas transformações.

Portanto, na perspectiva de traçar um caminho de possibilidades entre a análise da interdisciplinaridade como instrumento pedagógico na formação de professores e a pesquisa-ação como

metodologia, no sentido da construção da experiência pretendida, conceitua-se aqui a ideia de interdisciplinaridade como a junção de aspectos científicos, sociais e culturais colaborativos à ideia do processo ensino-aprendizagem com maior significado das relações da escola com a sociedade em que professores e alunos estão inseridos.

## **2 PESQUISA-AÇÃO: O QUE É E COMO SE FAZ?**

Ao iniciar a busca por uma temática que despertasse o desenvolvimento e o aprofundamento de um assunto, na perspectiva de construir uma ideia de pesquisa, que inicialmente se apresentou como um projeto de pesquisa, e aos poucos toma forma de uma trajetória de investigação científica no campo da educação, este trabalho evidencia como objeto de pesquisa a educação, no que diz respeito a sua construção enquanto prática social e política.

Indo ao encontro das contribuições de Vygotsky (1987) e Freire (2004) pretende-se explorar a educação sob o olhar da prática docente e sua caminhada formativa, que nesse viés apresentam em sua composição as possibilidades do ensino e da aprendizagem nos conceitos da sociedade moderna, em que educação e sociedade convivem como organismos sociais interacionais, que geram conhecimento e condições de existências entre si.

Após observar as inúmeras formas para colocar em prática a referida pesquisa, foi considerado que o método ou estratégia da pesquisa-ação seria um caminho interessante, por corresponder a expectativa de, diante de hipóteses, como, por exemplo, perceber se nas formações continuadas oferecidas aos professores a intenção da utilização da abordagem interdisciplinar é considerada. E até que ponto o material didático adotado promove as interações pertinentes a essa abordagem como meio de acesso à construção do conhecimento.

Logo, a pretendida organização metodológica seria um caminho de descobertas e realização das ações no campo a ser analisado, pois permitiria a análise da realidade apresentada e possíveis intervenções que poderiam vir a contribuir para responder aos questionamentos levantados na referida pesquisa.

Assim, partimos a compreender do que se trata a pesquisa-ação e suas possibilidades de execução. Após algumas leituras, enunciamos as contribuições de Thiollent (1986):

A pesquisa-ação pode ser vista como modo de conceber e de organizar uma pesquisa social de finalidade prática e que esteja de acordo com as exigências próprias da ação e da participação dos atores da situação observada. Neste processo, a metodologia desempenha um papel de “bússola” na atividade dos pesquisadores, esclarecendo cada uma das suas decisões por meio de alguns princípios de cientificidade (Thiollent, 1986, p. 26).

E as contribuições de Almeida (2021), em que se pode observar a expressividade de ambos os autores ao evidenciar as principais características do estudo em questão.

Este método tem uma particularidade especial, pois trata-se de um método de pesquisa participativa e qualitativa, que busca solucionar um problema real, contando com a participação dos envolvidos, seja na análise do problema, mas também na busca por uma solução, um plano de ação visando a mudança social (Almeida, 2021, p. 23).

Dadas algumas conceituações sobre a pesquisa-ação, explica-se acerca de como se pode fazer, ou seja, colocar em prática o trabalho de pesquisa através do método exposto. Para Gil (2002,

p. 17) a pesquisa é “o procedimento racional e sistemático que tem como objetivo proporcionar respostas aos problemas que são propostos”.

E independente da metodologia escolhida, o autor preza pelo fato de que o pesquisador precisa além de compreender as técnicas escolhidas, procurar conhecer o assunto que deseja explanar, ser criativo e curioso frente as possibilidades, ser responsável e ter compromisso social.

Destarte o exposto, para a realização deste método contemplamos alguns caminhos norteadores do seu fazer prático. Minayo (2002) considera que, para o desenvolvimento das estratégias da pesquisa-ação, a abordagem qualitativa é a mais utilizada por considerar um universo de significados, motivações, valores e atitudes do campo em questão.

David Tripp (2005) dispõe sobre o pesquisador, que em sua caminhada investigativa deve-se elencar metas prioritárias, pois os dados coletados nas abordagens escolhidas darão suporte para alcançar com maior ênfase os objetivos pretendidos.

No tocante ao contexto da pesquisa social, Silva (2021) aponta que a pesquisa é concebida e realizada através de uma demanda de exígua aproximação com a ação que se pretende desenvolver ou com a resolução de uma problemática coletiva.

As afirmativas da autora conduzem a pesquisa aqui apresentada, a perspectiva dessa aproximação, uma vez que se pretende desenvolver uma ação de cunho mediador à formação docente, vislumbrando as viáveis possibilidades de uma transformação no aspecto desse percurso de: como os professores veem as ações ensinar e aprender, e como eles podem construir outras vertentes deste pensamento.



Para tanto, a autora contribui acerca da pesquisa-ação no âmbito educacional, evidenciando que

No campo educacional ela surge como uma ideia estratégica para desmistificar a indissociabilidade teoria e prática, pois nesse sentido, é necessário recorrer às teorias para entender as situações, elaborar as propostas para, em seguida, explicar os resultados dessas ações. Desta forma, a Pesquisa-ação poderá cumprir com seu objetivo interventivo ao contexto observado e aos participantes do estudo (Silva, 2021, p. 5).

As colaborações dos três autores escolhidos na intenção de construir uma ideia sobre a utilização do percurso da pesquisa-ação como método no viés educação e formação de professores acende o contínuo estudo acerca deste objeto de pesquisa e de suas contribuições sociais, na intenção de culminar com uma ação formativa que traga novos olhares, interpretações e significações à educação enquanto meio de transformações na construção do desenvolvimento dos alunos enquanto agentes sociais.

A pesquisa-ação pode se desenvolver a partir da escolha e do reconhecimento sobre uma temática de pesquisa e organizar-se diante de um plano de ação estruturado, que futuramente poderá alcançar uma mudança social. Para Tripp (2005) essa mudança é um dos objetivos que podem ser evidenciados, pelo fato da pesquisa-ação tratar-se de um método em que os sujeitos participam ativamente do desenvolvimento da pesquisa.

A pesquisa-ação envolve fases como: a observação de um fenômeno ou fase exploratória, a análise dos aspectos observados, a interpretação dos dados coletados, considerando as informações coletadas ocupa-se do método qualitativo para a construção

das ações que se pretende colocar em prática almejando os resultados da pesquisa.

Nas contribuições de Elliot (2000), a prática reflexiva diante das fases da pesquisa-ação é uma das condições que permitem o protagonismo dos sujeitos da pesquisa e suas ações diante da problemática que se pretende estudar/transformar, afirmando que “a pesquisa-ação implica em tomar consciência dos princípios que nos conduzem em nosso trabalho: temos de ter clareza a respeito, tanto do que estamos fazendo, quanto do porquê o estamos fazendo” (Elliot, 2000, p. 209 *apud* Tripp, 2005, p. 449).

Em sua vasta obra, Paulo Freire também destaca com consistência a importância do protagonismo do pesquisador, como sujeito que age e transforma, ao destacar que só assim poderíamos contribuir para uma reflexão sobre a importância da ação humana na transformação da própria realidade, solucionando necessidades para emergir em seus meios e comunidades.

Diante do exposto, apresenta-se algumas das possibilidades das técnicas/recursos em pesquisa-ação que podem ser utilizadas na coleta de dados: entrevistas coletivas, entrevistas individuais, questionários, entre outros (Thiollent, 1986). O autor destaca a importância de escolher perguntas que remetam à clareza do problema e sobre o formato das perguntas, cabe ao pesquisador escolher (perguntas abertas, fechadas, múltipla escolha, entre outras), de acordo com as necessidades da pesquisa. Ainda sobre as técnicas de investigação, Correa, Campos e Almagro (2018) explanam que

A coleta de dados trata da captação de informação já existente, fazendo uso de diversas técnicas existentes, ou seja, o pesquisador pode fazer uso da técnica documental – técnica de análise de conteúdo, observando arquivos, jornais, entre outros;

pode também utilizar a técnica antropológica que tem como base a observação participante, diários de campo, história de vida e outros; ou utilizar as técnicas de grupo como o sociodrama, que nada mais é que a reprodução social do meio em que vivem os participantes. A escolha da técnica da pesquisa vai depender do que se pretende pesquisar (Correa; Campos; Almagro, 2018, p. 68).

É importante salientar que as respostas diante da coleta de dados trarão informações significativas e importantes à pesquisa e cada questão será analisada e discutida diante do problema que a pesquisa pretende estudar, observando a transparência diante das respostas e objetivando a construção de resultados baseados na ética da pesquisa científica, com subsídios históricos e sociais que enriquecem a ação da investigação científica como mecanismo de contribuição as transformações sociais que tanto almejamos.

### **3 PROFESSORES COMO SUJEITOS DA PESQUISA**

Professores são indivíduos sociais e históricos, que como qualquer outro ser social, carrega consigo as impressões da vida coletiva ao longo de sua existência. Entretanto, é possível afirmar que as impressões do meio científico e acadêmico dos quais o professor é proveniente, são elementos constituintes do ser professor. De como se é professor, de como se vive a carreira docente e de como se executa sua prática.

Tais proposições aqui dispostas reverberam que mesmo diante de uma coletividade, e de uma possível visão social que se tem do ser professor, essas condições também se articulam em seus ideais, posicionamentos e pontos de vista individuais.

Ser professor no Brasil é uma tarefa cercada por pormenores, estigmas e rotulações que exigem uma postura de perfeição,

de uma sabedoria neutra, aquele que transmite seus saberes e somente isso. Pensar, refletir, agir são verbos conjugados na vastidão das pesquisas acadêmicas que desejam modelar o ser professor.

Quando na prática, por vezes, e de acordo com as organizações institucionais as quais pertencem, o professor se coloca realmente como aquele sujeito que vai lá, dá seu conteúdo e espera-se dele que haja o resultado aprendizagem. Busca-se nessa reflexão posicionar o professor como um ser pensante, atuante e ator principal do processo ensino-aprendizagem.

As visões se distorcem de acordo com as condições espaço temporais da vida docente. Pois de um lado as premissas das concepções de práxis elegem por atitude de interesse docente debater “as formas de produzir, organizar e disseminar o conhecimento, o façam comprometidos com a solução de problemáticas relevantes tanto para o campo da ciência quanto para o campo social” (Ramos, 2020, p. 211), do outro se está condicionado a documentos, currículos e rígidos programas de ensino que não contemplam a prática do ensinar a pensar para essa solução das problemáticas sociais.

Dessa forma, aqui far-se-á um rompimento com o pensamento do ser professor conteudista, neutralizado na condição de empregado, funcionário que precisa cumprir com suas metas e basta. Apontado como aquele que não precisa ensinar seus alunos a pensar, e sim precisar ensinar-lhes os cálculos, as fórmulas e os truques para que estes se saiam bem nas famosas avaliações que condicionam o trabalho docente a uma corrida por primeiros lugares.

Os professores foram escolhidos como sujeitos desta pesquisa pelo fato de acreditar que em sua maioria já vem desconstruindo os estigmas do ser professor construídos num imaginário social, como se fossem duas pessoas distintas, um que é professor e o outro que vai para casa viver sua vida “normal”.

Não, assim como educação não se distancia da sociedade, o professor é um ser integral, de direitos e deveres que também se constrói nas e pelas relações sociais, participando delas e dando suas contribuições através do ato de ensinar, de compartilhar aquilo que sabe, que pesquisa, que busca, que se empatiza com a vida dos alunos e tece aproximações a fim de conquistá-los, como corrobora Freire (2004).

Que em sua trajetória busca os movimentos da educação moderna na intenção de construir sua prática pedagógica, que na concepção de educação moderna, de acordo com Neves (2006) pressupõe a superação da dicotomia transmissão x produção do saber, estando longe das atribuições de apenas atingir metas, mas para colaborar com a formação cidadã, ética e social de seus alunos.

Diante do exposto se evidencia o indivíduo professor como possível sujeito de estudo, pois este “Por exemplo, constrói e reconstrói suas trajetórias a partir de suas narrativas e experiências, atribuindo, constantemente, novos significados e sentidos a seu labor” (Benevides; Pinheiro, 2018, p. 169).

No caso da presente pesquisa, os professores se encaixam no perfil de pesquisados e também de pesquisadores, uma vez que acreditamos no papel docente como agente de transformação, e que as transformações sociais que podem ser promovidas através do ensino necessitam do olhar curioso, atento e investigativo do ser cientista.

Para tanto, nos estudos de Tripp (2005) a pesquisa-ação aponta que o modo de fazer ciência histórica e social que objetiva uma aprendizagem significativa e emancipatória aos educandos “é principalmente uma estratégia para o desenvolvimento de professores e pesquisadores de modo que eles possam utilizar suas pesquisas para aprimorar seu ensino e, em decorrência, o aprendizado de seus alunos” (Tripp, 2005, p. 445).

Nesse processo de reconstrução e atribuição de novos significados ao trabalho docente é que a referida pesquisa se embasa nas contribuições dos autores acima mencionados, tendo o professor como aquele que pode desmistificar os limites impostos entre a educação servida a classe trabalhadora e aquela privilegiada dada a classe dominante, perpetuando seu domínio.

Portanto, o professor como sujeito de pesquisa evidencia a possibilidade da ação transformadora dessa realidade, pois, de acordo o pensamento freiriano, em consonância com Marx (1988), tal movimento que se atribui a contínua reprodução do sistema social vigente, só poderá ser modificado dadas as condições sob as quais todos os seres sociais, sem exceções pudessem perceber-se enquanto ativos, inteligentes, criativos e participantes.

## **5 CONSIDERAÇÕES FINAIS**

A realização da presente escrita representa uma caminhada de amadurecimento científico em minha trajetória enquanto professora da educação básica, discente do mestrado interdisciplinar em Humanidades e pesquisadora. A cada desafio de construção das escritas nos ensaios, artigos e seminários propostos no curso, pude desenvolver maior autonomia diante das características da investigação científica e suas contribuições para as transformações sociais que tanto almejamos.

No caso do campo de pesquisa escolhido – a educação, na vertente da formação de professores da educação básica –, a caminhada se deu desde o reconhecimento do que se desejava pesquisar, o porquê e o para que realizar tal pesquisa, até as definições de referências de leitura, metodologia mais adequada, intenções diante dos objetivos a serem percorridos. Estes acontecimentos vêm sendo aprofundados e estudados com carinho, mas também como provocadores dos meus próprios limites, das minhas aspira-

ções e da vontade enorme de contribuir para as discussões que envolvem a educação e suas possibilidades de transformação social.

Assim realizou-se este artigo que permeou muitos dias de leitura, pesquisa e escrita, que teve como objetivo compreender a metodologia da pesquisa-ação e suas contribuições a formação de professores, num momento em que ousei pensar nos professores como sujeitos da pesquisa e como pesquisadores, pois é assim que vejo aqueles que desejam de fato utilizar o processo de ensino como ferramenta de emancipação humana numa sociedade marcada por cisões, e onde as crianças e adolescentes pobres sofrem as consequências de uma educação que minimiza, que segrega e oprime seus sonhos.

Também discutimos aqui que, não é fácil ser professor na escola pública com suas atuais conjunturas organizacionais, assunto que a todo momento situa-se na relação, escola, educação, professores e alunos, pois essas instituições e essas pessoas são objetos deste estudo, na pretensão não apenas da observação ou da análise da realidade observada, mas também na intenção de contribuir para quem sabe um início de transgressão de pensamentos, de mudança de postura de, pelo menos, da pequena amostra de comunidade educativa que se pretende investigar, pois este artigo também se configura como um espaço de debate para a construção da minha futura dissertação.

Todo o processo de escrita foi processo de motivação, aprendizagem e de reflexão vestidos de tentativas de construir um alicerce para dar continuidade a pesquisa, diante de temas tão delicados quanto a submissão dos professores às condições que dificultam seu trabalho e da educação que é oferecida aos filhos da classe trabalhadora.

Penso que a reflexão docente, o fomento por uma formação inicial e continuada dos professores, sua valorização e adequação

das estruturas que regem o ensino público, enunciam um olhar de investigação e alimentam o desejo pela pesquisa neste campo, que alimenta um outro sonho, não só de pesquisadora, mas de professora e de ser humano, o sonho possível de uma educação de qualidade, em que professores e alunos sejam realmente vistos como agentes que aprendem em conjunto e que podem transformar seu meio em condições coerentes a construção do conhecimento, como direito de todos.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Ítalo D'Artagnan. **Metodologia do trabalho científico**. Recife: Ed. UFPE, 2021. Disponível em: <https://editora.ufpe.br/books/catalog/download/674/684/2134?inline=1/>. Acesso em: 20 set. 2023.

ARAÚJO, Isaac Bruno Oliveira. **Osmúltiplosentidosdainterdisciplinaridade: concepções e práticas docentes nas escolas públicas do ensino médio do Maciço do Baturité**. 2018. 108 p. Dissertação (Mestrado Interdisciplinar em Humanidades MIH) – UNILAB–Ceará, Redenção, 2018.

BENEVIDES, Mario Henrique Castro; PINHEIRO, Carlos Henrique Lopes. Narrativas e trajetórias: abordagens metodológicas a partir da UNILAB. **Caderno CRH**, Salvador, v. 31, n. 82, p. 169-186, jan./abr. 2018.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Ministério da Educação e do Desporto: Secretaria de Educação Fundamental. Brasília, 1997.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica**. Brasília: MEC; SEB; DICEI, 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.

CORREA, Giovana Camila Garcia; CAMPOS, Isabel Cristina Pires; ALMAGRO, Ricardo. Pesquisa-ação: uma abordagem prática de pesquisa qualitativa. **Ensaio Pedagógico**, Sorocaba, v. 2, n. 1, p. 62-72, jan./abr. 2018.

DURKHEIM, Emile. **Educação e sociologia**. 7. ed. São Paulo: Melhoramentos, 1978.



FAZENDA, Ivani. **Didática e interdisciplinaridade**. Coleção Práxis. 13. ed. Campinas: Papirus, 1998.

FAZENDA, Ivani. **O que é interdisciplinaridade?** Vários autores. São Paulo: Cortez, 2008.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Editora Paz e Terra, 2004.

FRIGOTTO, Gaudêncio. A Interdisciplinaridade como necessidade e como problema nas ciências sociais. **Ideação**, [S. l.], v. 10, n. 1, p. 41-62, 2008. Disponível em: <https://erevista.unioeste.br/index.php/ideacao/article/view/4143/3188>. Acesso em: 15 set. 2023.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

MARX, Karl. Cap. XXIV – A assim chamada acumulação primitiva. In: MARX, Karl. **O Capital**. Livro I, Vol. I, Tomo 2. São Paulo: Nova Cultural, 1988. Disponível em: [https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/274525/mod\\_resource/content/1/Aula%2006%20-%20Marx.pdf/](https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/274525/mod_resource/content/1/Aula%2006%20-%20Marx.pdf/). Acesso em: 22 set. 2023.

MINAYO, Maria Cecília de Souza; DERLANES, Suely Ferreira; NETO, Otávio Cruz; GOMES, Romeu (org.). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. 21. ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2002.

NEVES, Rita de Araújo. Vygotsky e as teorias da aprendizagem. **UNirevista**, [S. l.], v. 1, n. 2, abr. 2006. Disponível em: <https://repositorio.furg.br/handle/1/3453/>. Acesso em: 26 ago. 2023.

POMBO, Olga. Práticas interdisciplinares. **Sociologias**, Porto Alegre, ano 8, n. 15, p. 208-24, jan./jun. 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/soc/a/cPxN6qMGJ6f4v964msqHZ8y/?format=pdf&lang=pt/>. Acesso em: 15 abr. 2024.

RAMOS, Luiza Olivia Lacerda; FERREIRA, Rosilda Arruda. Sobre uma práxis interdisciplinar: aproximações e proposições conceituais. **Rev. Bras. Estud. Pedagog.**, Brasília, v. 101, n. 257, p. 197-216, jan./abr. 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbeped/a/MKFWNkddtb8JQ7dpd59wDgm/>. Acesso em: 26 ago. 2023.

SILVA, Anair Araújo de Freitas Silva; OLIVEIRA, Guilherme Saramago de; ATAIDES Fernanda Barros. Pesquisa-ação: princípios e fundamentos. **Revista Prisma**, Rio de Janeiro, v. 2, n. 1, p. 2-15, 2021.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. 2. ed. São Paulo: Cortez; Autores Associados, 1986.

TRIPP, David. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. Tradução de Lólio Lourenço de Oliveira. **Em Foco**: Pesquisa-ação sobre a prática docente: Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 443-466, set./dez. 2005. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/3DkbXnqBQyyq5bV4TCL9NSH#:~:text=A%20pesquisa%2Da%C3%A7%C3%A3o%20t%C3%A9cnica%20constitui,est%C3%A1%20%22segundo%20o%20manual%22./>. Acesso em: 15 abr. 2024.

VYGOTSKY, Lev S. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1987.

## CAPÍTULO 6

# O CONCEITO DA ESCRIVÊNCIA COMO MÉTODO DE PESQUISA CIENTÍFICA: DIÁLOGO SOBRE IMPACTO DO RACISMO NA SAÚDE MENTAL

Jarciela Pitiandra Lima Correia Sá  
Natalia Cabanillas

## 1 INTRODUÇÃO

Esta pesquisa aborda o impacto do racismo na saúde mental dos estudantes de nacionalidades africanas na UNILAB-CE, durante o período de curso. Os estudantes internacionais da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira – UNILAB do estado do Ceará, são oriundos dos Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa – PALOP (Angola, Guiné-Bissau, Cabo Verde, Moçambique, São Tomé e Príncipe). Afirmam Castro Benevides e Lopes Pinheiro (2018), no texto sobre “Narrativas e Trajetórias: abordagens metodológicas a partir da Unilab”, que essa integração internacional, de encontro cultural, se torna um recorte fundamental para uma pesquisa social sobre diferenças e para a produção cultural de unidades políticas, devido à aproximação com a realidade social do vivido e do cotidiano nos *campi* universitários.

Entretanto, assim como aponte na minha pesquisa de graduação (Lima Correia Sá, 2023), a Unilab possui um aglomerado de estudantes com legados, costumes, hábitos de diferentes culturas,

países, territórios, etnias e nacionalidades, estes fatores de choque cultural acabam gerando um comprometimento da condição de saúde, que é um bem que deve ser inerente ao ser humano. Pois a ausência desta, impossibilita a contenção das forças vitais para desenvolvimento das atividades de vida diária, principalmente, os estudantes que vivem numa situação de riscos da constante vulnerabilidade mental, física e econômica. E estes riscos, de acordo com Jarciela Pitiandra Lima Correia Sá (2023), estão relacionados à alta condição de vulnerabilidade induzida por inúmeros fatores pessoais, emocionais, mentais, agregados à rotina universitária, dificuldade de adaptação, falta de sono/repouso e alimentação saudável, competição, preocupação com as expectativas dos familiares, falta de tempo para lazer, preconceito/racismo/xenofobia e outras discriminações por gênero, sexo, classe social.

Assim sendo, este trabalho traz a proposta da escrivência de Conceição Evaristo como método de investigação e produção do conhecimento nas ciências sociais e humanas. A trajetória da minha escrita será repleta de vivências minhas e do coletivo de estudantes de nacionalidades africanas em relação às experiências do racismo cotidiano, institucional e estrutural experimentado e suas implicações na saúde mental. Enfatizam Alves e Alves de Lucena (2021, p. 159), ao considerar a complexa dinâmica de discriminação racial, das desigualdades étnico-raciais e dos estereótipos dos quais a população negra tem sido vítima, compreende-se que tal população vive em constante sofrimento psíquico, advindo da permanente condição de tensão emocional, de angústia e de ansiedade. Esta situação também se estende a muitos outros estudantes de nacionalidades africanas, conforme foi apontado na minha pesquisa realizada no ano 2023, e onde constatei que, assim como meu corpo e meu psicológico, uns 84% (42) das 50 pessoas entrevistadas (estudantes africanos), manifestaram ter vivenciado situações de racismo na universidade ou nas cidades de Redenção-

Acarape. Ainda constatei que, no contexto da migração, existe todo um processo de adaptação sociocultural, tratamento relacional hostil, assim como um olhar preconceituoso e manifestações racistas e xenofóbicas, repletas de estereótipos acerca de ser africana e vir da África.

Esta pesquisa de mestrado de Jarciela Pitiandra Lima Correia Sá, emerge tendo como base a pesquisa realizada como trabalho de conclusão de curso na área de Enfermagem, com o título “Adoecimento físico e mental de estudantes de nacionalidades africanas na Unilab: percepções sobre o estado de saúde e doença”. Nela, obtive os seguintes resultados em relação aos fatores desencadeadores do processo de adoecimento de estudantes de nacionalidades africanas. Os fatores mais citados nas respostas foram: hostilidade da cidade e pessoas da cidade (14), rotina universitária (16), distanciamento familiar (16), tristeza, raiva, medo (emoções) (17), preconceito/racismo/xenofobia (18), condição insatisfatória da alimentação (20), dificuldade de adaptação (20). Entre parênteses, o número de vezes que o fator foi citado entre os 50 estudantes que responderam os questionários. Assim, os números apontam que a categoria preconceito/racismo/xenofobia (18) junto com condição insatisfatória da alimentação (20) e dificuldade de adaptação (20) foram as mais citadas como os fatores desencadeadores de adoecimento. No questionário, cada discente poderia marcar mais de uma opção.

Posto isto, a elaboração do objetivo deste trabalho, que visa discutir de que forma a escrevivência de Conceição Evaristo como método investigativo escolhido, se encaixa e auxilia na descrição das vivências e experiências dos estudantes de nacionalidades africanas na UNILAB-CE, durante o período de curso, isso em relação às implicações do racismo no processo de adoecimento mental destes. Considera-se de extrema relevância o uso da escrevivência como método de investigação, tanto pessoal quanto social, histó-

rica e científica. Acredito que minha trajetória enquanto estudante internacional africana, que vivenciou o processo de adoecimento mental na UNILAB e na cidade onde esta reside (Redenção-Acarape), é o primeiro dado científico para a construção desta pesquisa. “Fui elaborando as mazelas que o racismo e sexismo fizeram comigo. Já vinha me dando conta de muitas coisas, porém, agora, estava conseguindo nomear o vivido” (Alves; Sant’Anna Junior; Izidoro-Pinto, 2023, p. 10).

## **2 DISCUSSÃO TEÓRICA E/OU REVISÃO DE LITERATURA**

O conceito e princípio metodológico da escrevivência, de Conceição Evaristo, faculta a obtenção dos questionamentos relacionados as vivências no processo migratório de estudantes africanos a um país de acolhida com graves problemas de racismo e desigualdade, e suas consequências devastadoras na saúde mental, em vista das experiências de discriminação racial sujeitas na UNILAB-CE. É nessa vertente que a escrevivência se aplica como método investigativo, pois auxilia na construção de histórias, experiências e das desigualdades sociais existentes que a população negra africana enfrenta no cotidiano, a partir de uma narração densa e não simplificada, realizada inicialmente em primeira pessoa.

Esse tipo de narrativa tem sido desconsiderado nos discursos acadêmicos, e paradoxalmente, elas precisam ser contadas e expostas ao mundo, pois ameaçam a qualidade de vida, a permanência na universidade e a vida mesma. No ponto de vista de Soares e Machado (2017), a escrevivência, em meio a diversos recursos metodológicos de escrita, utiliza-se da experiência do autor para viabilizar narrativas que dizem respeito à experiência coletiva de mulheres.

Por mais que a minha escrevivência, enquanto mulher, preta e africana, relate o coletivo de outras mulheres de nacionalidades

africanas, estudantes da UNILAB, ela não se delimita a só isso, visto que engloba experiências de população estudantil africana, seja masculino, feminino ou não-binárias. Pois, a “Escrevivência” surge de uma prática literária cuja autoria é negra, feminina e pobre. Em que o agente, o sujeito da ação, assume o seu fazer, o seu pensamento, a sua reflexão, não somente como um exercício isolado, mas atravessado por grupos, por uma coletividade (Evaristo, 2020, p. 38).

Assim sendo, o processo da escrita das vivências e experiências através das escrevivências minhas e do coletivo, me auxiliava no diálogo e compreensão do protocolo de atendimento desumanizado das instituições de saúde das cidades universitárias de Redenção-Acarape, no qual são discriminatórias, precárias e diferenciado quando se trata do paciente africano, sendo aprimorado no desprezo e negligência médica em relação à integridade da saúde desses sujeitos. Nesse sentido, um dos casos marcantes, e mais traumatizantes, foi o falecimento de uma estudante angolana no ano de 2022, do Curso de Humanidades, recém-chegada. Conforme o depoimento público de seus amigos e amigas, a estudante se apresentou várias vezes na instituição de saúde, em detrimento da demanda de atendimento, e em todos os casos, era encaminhada pelos profissionais de volta ao seu domicílio, sob indicação de cuidados paliativos leves.

Afirmar na minha pesquisa que este declínio induz a pensar o quão perigoso é procurar ajuda nos centros de saúde da cidade para estes estudantes, pois o racismo institucional gera impedimentos, até momento de acesso a cuidados médicos e de enfermagem, diminuindo assim o vínculo dos profissionais com a comunidade africana da UNILAB. Os corpos pretos “cujo preço é tão baixo que não equivale a nada, nem sequer como mercadoria e, ainda menos, humana – é uma espécie de vida cujo valor está fora da economia, correspondendo apenas ao tipo de morte que se lhe inflige”

(Mbembe, 2017, p. 65 *apud* Alves; Sant'Anna Junior; Izidoro-Pinto, 2023, p. 08). Sendo assim, declaram Alves e Alves de Lucena (2021, p. 161) que:

Diante disso, estressores associados à discriminação racial podem afetar a saúde mental por meio de diversos modos, como, por exemplo, as relações de poder assimétricas entre grupos discriminantes e discriminados, refletidas em diferenças no status socioeconômico e no acesso a bens e a serviços, bem como a percepção de experiências de discriminação em nível individual, as quais podem resultar em níveis elevados de estresse psicológico e agravos à saúde física e mental.

A escrevivência, a qual Conceição Evaristo conceitua por “escrever, ou seja, escrever e viver” se faz relevante e se adéqua a minha pesquisa como método de averiguação, para denunciar as vivências e experiências de racismo sofridas no cotidiano dos estudantes de nacionalidades africanas na UNILAB e nas cidades onde esta reside. Essas trajetórias demarcadas e impactadas pelo racismo cotidiano, estrutural e institucional, dentro e fora da universidade, são extremamente preocupantes, ao ponto dessas violências servirem de barreiras de acesso ao cuidado à saúde humanizado e intervindo no completo bem-estar dos estudantes. Desse modo, levanto o seguinte questionamento: será essa a necropolítica da população negra africana no maciço de Baturité onde a UNILAB reside?

Contudo, a escrevivência como percurso metodológico, enquadra permitindo as denúncias desses acontecimentos, pois assim como afirma Evaristo (2020), e se ontem nem a voz pertencia às mulheres escravizadas, hoje a letra, a escrita, nos pertencem também. Pertencem, pois nos apropriamos desses signos gráficos, do valor da escrita, sem esquecer a pujança da oralidade de nossas



e de nossos ancestrais. Escrever e viver os desabafos que anteriormente consideramos silenciados pelo receio das histórias de violências vivenciadas enquanto estudantes de nacionalidades africanas prejudicaram o nosso processo de formação superior, que foram nossas finalidades ao sairmos dos nossos países de origem. “E se a voz de nossos ancestrais tinha rumos e funções demarcadas pela casa-grande, a nossa escrita não. Por isso, afirmo que ‘a nossa escrevivência não é para adormecer os da casa-grande, e sim acordá-los de seus sonos injustos’” (Evaristo, 2020, p. 30). O ato de dizer, através da palavra escrita, enquadrada num formato imbuído com o signo da autoridade – como pode ser o formato acadêmico – restitui a possibilidade de diálogo, ou seja, de realizar a audibilidade das vozes que nunca deveriam ter sido silenciadas.

*As violências racistas são nítidas como cristal*, assim como declarei na pesquisa de graduação (2023) e por vezes, os gestos nem fazem questão de esconder que os espaços na cidade são vedados às pessoas africanas. Contudo, outros estudantes, para descontraí-los, preferem a prática de esportes, enquanto uma parte optou pela automedicação, uso e abuso de drogas lícitas, como substâncias etílicas, e as ilícitas, como maconha, para alívio temporário de tensões psicológicas e físicas.

O processo de migração, seja para fins estudantis ou não, gera instabilidades emocionais que dificultam o completo bem-estar mental e que impactam o físico de inúmeros imigrantes; especificamente, no caso dos que se encontram em situação de vulnerabilidade, os provenientes do continente africano. Consequente, perdura na atualidade a reprodução dos pensamentos e ações racistas, seja de forma intencional ou não, porque as ideologias nutridas em todas as regiões do globo sujeitas a colonização, perpetram o juízo de subalternidade dos corpos africanos, e seus lugares de origem correlacionados à condição de inferioridade. Sendo assim, Conceição Evaristo diz “quero criar uma literatura a partir

de minhas próprias experiências com a linguagem, nucleada pela oralidade, a partir da dinâmica de linguagem do povo” (Evaristo, 2020, p. 42).

As linguagens, estas que são consideradas pela branquitude como escritas narcísicas, pois não se enquadram na forma de produção do conhecimento ocidental, considerada por muitas décadas como a única forma de produção de saberes epistemológicos, no entanto, “Afirmo que a Escrivivência não é uma escrita narcísica, pois não é uma escrita de si, que se limita a uma história de um eu sozinho, que se perde na solidão de Narciso” (Evaristo, 2020, p. 38). Para Soares e Machado (2017), assim como foi elencado nos destaques anteriores, a escrevivência como ferramenta possui motivos que merecem destaques, pois esta se presta a uma subversão da produção de conhecimento, pela introdução de uma fissura de caráter artístico na escrita científica, por meio da entoação de vozes de mulheres subalternas e a possibilidade de narração de sua própria existência. Vem explanando Evaristo (2020, p. 38), “A Escrivivência é uma escrita que não se contempla nas águas de Narciso, pois o espelho de Narciso não reflete o nosso rosto. E nem ouvimos o eco de nossa fala, pois Narciso é surdo às nossas vozes. O nosso espelho é o de Oxum e de Iemanjá”. Nessa vertente do olhar desfragmentado, sob intuito de obtenção de uma visão abrangente da totalidade de um problema de saúde estudantil, que é desencadeado por fatores sociais, pois a fragmentação do conhecimento e saber impossibilita a visão ampla da totalidade de um problema. Sustentam Ramos e Ferreira (2020, p. 213), “o esforço maior nessa perspectiva consiste em manter o debate e a compreensão, de que é pela reciprocidade/mutualidade/dialogicidade que algumas fronteiras disciplinares podem ser rompidas, o que favorece a criatividade e o desenvolvimento de novos olhares para o mundo”, no texto, sobre uma práxis interdisciplinar: aproximações e proposições conceituais.

Portanto, na busca de soluções não isoladas em relação à perspectiva do processo de adoecimento mental, desencadeado pelos fatores sociais, com esta pesquisa, obtive um olhar ampliado em relação à integração de saberes e suas potencialidades, em vista que, por eu ser graduada em enfermagem, não possuía propriedades para discorrer temáticas sobre desigualdades raciais que afetam a saúde mental, porém, cursar mestrado interdisciplinar em humanidades me concede essa percepção sobre esses fatores sociais que desencadeiam o adoecimento. A escrevivência de Conceição Evaristo irá me auxiliar na escrita de minhas vivências e as do coletivo dos estudantes de nacionalidades africanas nas UNILAB, em relação às suas experiências com a desigualdade racial suportada, tanto na universidade quanto nas cidades onde esta se localiza. Pois para relatar as minhas vivências com o processo de adoecimento, estarei relatando um coletivo de outros estudantes que tiveram suas experiências impactadas pelo racismo.

### **3 METODOLOGIA DA PESQUISA**

As metodologias utilizadas são de cunho qualitativo, e constam de três métodos específicos para alcançar os objetivos da pesquisa: 1) mapeamento bibliográfico em três eixos: produção teórica sobre racismo no Brasil; saúde mental e racismo nas universidades brasileiras; metodologias de pesquisa e escrevivências; 2) escrevivências autobiográficas sobre o processo migratório, adaptação e de adoecimento mental no contexto da UNILAB-CE; 3) entrevistas em profundidade com estudantes ingressos e egressos da UNILAB, pertencentes as cinco nacionalidades africanas, através de redes pessoais ou das associações de cada nacionalidade.

O deslocamento do conceito da escrevivência no campo da ficção literária para a pesquisa em humanidades vai acompanhar o debate deste texto, demonstrando o estatuto da experiên-

cia nesse método investigativo para produção de conhecimento. Consequente, “A escrevivência trazida por Conceição Evaristo será a metodologia que acompanhará esta escrita, por acreditar na potência de criação e na liberdade que esta permite” (Silva, 2022, p. 7). Entretanto, a escrevivência irá me auxiliar no percurso retrospectivo em relação a minha autobiografia, através da narração da minha trajetória de vida e acadêmica, desde meu país de nascimento (Guiné-Bissau), até minha vinda ao Brasil com a finalidade de obtenção do ensino superior. Escrever a vivência, assim como pronuncia Conceição Evaristo, e constata Maria Nazareth Soares Fonseca (2020, p. 65-66) no seu trabalho “Escrevivência: sentidos em construção”, onde a autora afirma que

Os sentidos possíveis ao termo bordejam os gêneros abrigados pela noção de ‘escrita de si’, tal como se apresentam na autobiografia e na autoficção, mas também autorizam interações com outros termos e expressões que acolhem as relações entre sujeitos negros e modos de experienciar a memória e a própria vida.

Diferente da autoetnografia, a escrevivência permite a incorporação e sistematização de memórias, evocação de momentos vividos individual e coletivamente, como um ato de reconstrução de arquivo através da escrita, ou em outros termos, a transformação das memórias e as experiências em um registro escrito sistemático e, até certo ponto, acessível através da leitura.

Assim sendo, a abordagem deste estudo será qualitativa, na procura de “[...] explorar e para entender os significados que os indivíduos ou os grupos atribuem a um problema social ou humano” (Creswell, 2010, p. 26). Entretanto, concilia o apoio aprofundado em relação à discussão da interpretação do fenômeno “racismo”, como fator marcador do processo de adoecimento mental

do público-alvo, que são “estudantes de nacionalidades africanas na UNILAB”, a partir da entrevista e elaboração das suas escritivências, “E por isso é uma escrita que não se esgota em si, mas, aprofunda, amplia, abarca a história de uma coletividade. Não se restringe, pois, a uma escrita de si, a uma pintura de si” (Evaristo, 2020, p. 35). Para Evaristo (2020), a escritivência quer justamente provocar essa fala, provocar essa escrita e provocar essa denúncia, “brincamos com as palavras para dar um soco no estômago ou no rosto de quem não gostaria de ver determinadas temáticas ou de ver determinadas realidades transformadas em ficções”. No texto “Entre o virtual e a presença: escritivências acerca de atendimentos realizados durante a pandemia de covid-19”, aponta Ana Karoline Silva da Silva (2022, p. 8) que:

A escolha da Escritivência como metodologia se dá também como ato político, ao trazer a discussão do fazer clínico, o corpo negro não só como o usuário do serviço, mas como prestador deste. Como sujeito do fazer e do dizer em primeira pessoa algo que é sim, de uma experiência cada vez mais coletiva ao momento em que cada vez mais adentramos as universidades e aos cursos de psicologia.

No entanto, a revisão bibliográfica foi feita através da busca dos principais intelectuais que discutem a escritivência em seus trabalhos acadêmicos, onde foram citados para além de Conceição Evaristo. Assim sendo, essa abordagem e análise, que intercala a minha escritivência e autobiografia, unido a técnica de produção de dados, a “entrevista” semiestruturada, que será realizada no período de três (3) meses a partir do mês de setembro até novembro, sob critério de inclusão e exclusão estabelecida.

Desse modo, a técnica de entrevista, como estratégia que será utilizada para obtenção do propósito de coleta, ocorrerá de forma

presencial, no local de preferência dos e das interlocutoras da pesquisa, caso sejam ingressos, e em relação aos entrevistados egressos, que não se encontram mais presentes no estado do Ceará, a entrevista será *on-line*, via Google Meet ou videochamada. O escopo do recrutamento desses estudantes de nacionalidades africanas será através das redes de amizade e de uma conversa com os/as presidentes/as de associação de cada nacionalidade, com intuito de me direcionar ou indicar esses públicos-alvo, ingressos e egressos da UNILAB, desde recém-chegados a veteranos, de qualquer faixa etária e gênero, discentes de qualquer dos cursos da UNILAB, numa porção de amostra quantitativa não determinada, sendo que a entrevista é realizada de acordo com o aparecimento dos depoentes, sem estipulação do quantitativo. Após a realização do convite destes, com intuito de recolher suas vivências, e a partir das bibliografias encontradas, dialogar com o problema de pesquisa aqui tratado. Vale salientar que o processo de recrutamento dos depoentes será por intermédio da minha observação também. “Por isso, repito uma pergunta reflexiva, que me impus um dia ao pensar a minha escrevivência e de outras” (Evaristo, 2020, p. 35).

**O critério de inclusão para entrevista:** estudantes de todas as nacionalidades africanas ingressos e egressos na UNILAB, que vivenciaram o processo de adoecimento mental em detrimento da discriminação racial sofrida desde o ingresso na universidade, tanto dentro como fora da academia; aquelas/es que foram impactadas de forma negativa pela precariedade do atendimento na UNILAB e nas instituições de saúde da cidade de Redenção-Acarape em detrimento da discriminação racial; aquelas/es que experienciaram diferentes formas de opressão racial/xenofóbica dentro e fora da universidade, o qual induziu o processo de adoecimento mental.

**O critério de exclusão:** serão eliminados estudantes africanos que na sua fala expressaram que nunca experienciaram discriminação racial, estudantes africanos que não passaram pelo proces-

so de adoecimento mental impactado pelo racismo dentro e fora da universidade, estudantes africanos que não vivenciaram a precariedade do atendimento na UNILAB, ou nas instituições de saúde da cidade Redenção-Acarape; estudantes brasileiros e de Timor-leste da UNILAB.

### **3 ANÁLISE DOS RESULTADO**

De acordo com Alves e Alves de Lucena (2021), é fundamental abordar a vivência da população negra com o racismo, como um indutor de adoecimento mental, que necessita ser mais bem pesquisado, a fim de subsidiar melhores estratégias de intervenções para superação desse quadro. Sendo assim, trago a devida escrivência atravessada pelas mazelas de violência sujeitadas as pessoas negras africanas na cidade de Redenção-Acarape, onde a Unilab se instala. “Creio que conceber escrita e vivência, escrita e existência, é amalgamar vida e arte, Escrivência” (Evaristo, 2020, p. 31). Num determinado dia desses, estava acompanhando uma pessoa, a qual podemos atribuir um nome fictício e chamá-la de Ayana, que apresentava sintomas de cefaleia, desconforto e dor abdominal há alguns dias, e em consequência disso não conseguia se alimentar bem, comparecendo à emergência hospitalar no período da noite numa sexta-feira.

Consequinte, ao chegarmos ao hospital da cidade, lembrei-me das violências que sofri no processo de atendimento naquele estabelecimento e expliquei para Ayana que poderíamos ver no que aquilo poderia dar, mas que recomendaria uma clínica particular, pois eu particularmente estava ciente que não daria em nada procurar ajuda nas instituições de saúde pública da cidade, devido à condição de vulnerabilidade socioeconômica, enquanto estudante e estrangeira africana, isso não era uma opção para Ayana. No entanto, dirigimo-nos ao local, e por se tratar do período da noite

a fila de atendimento se encontrava menos extensa; após alguns minutos, Ayana foi atendida na recepção e conduzida para triagem, os sinais vitais – SSVV dela se encontravam um pouco alterados, pois apresentava febre de 37°C e taquicardia, 107 batimentos por minuto – BPM, então ela foi instruída a descer para o consultório médico no corredor logo abaixo. Discorrendo sobre o ocorrido com a Ayana constatamos que, mesmo como acompanhante, a minha presença no local já desencadeia um mecanismo de alerta e uma predisposição negativa, baseada em experiências anteriores, próprias e alheias:

Escrever significa, nesse sentido, contar histórias absolutamente particulares, mas que remetem a outras experiências coletivizadas, uma vez que se compreende existir um comum constituinte entre autor/a e protagonista, quer seja por características compartilhadas através de marcadores sociais, quer seja pela experiência vivenciada, ainda que de posições distintas (Soares; Machado, 2017, p. 206).

A estrutura emergencial do hospital possui dois consultórios médicos, logo após a descida pelo corredor, perguntei para a técnica de enfermagem que se encontrava de plantão, se alguma médica estava atendendo naquela noite, esta confirmou que sim, e que estava em um dos consultórios, que no caso era o um (1), fiz a devida pergunta pela razão das médicas da cidade se apresentavam numa faixa etária mais jovem e recém-formadas em relação a alguns médicos, e que, portanto, poderia existir essa probabilidade de acolhimento mais humanizado no processo de consulta. Desse modo, aconselhei Ayana a aguardarmos o consultório da médica para podermos entrar, mas por algum motivo descobrimos que só estava atendendo no momento um médico, que podemos chamar ficticiamente de Draco, a quem eu já conhecia e com quem tive



uma experiência horrível, que relatarei *a posteriori*. A partir daí podemos perceber que a “Escrivência nunca foi uma mera ação contemplativa, mas um profundo incômodo com o estado das coisas. É uma escrita que tem, sim, a observação e a absorção da vida, da existência” (Evaristo, 2020, p. 34).

No entanto, instintivamente falei pra Ayana, melhor não irmos para esse médico, mas esta não teve outra opção, só tinha ele no atendimento naquele momento, e ainda estava apressado para sair do consultório e gritou “pode entrar o próximo”, ao entrarmos, ele perguntou “o que é?”, Ayana tentando se ajeitar a cadeira, ele bateu na mesa com fúria e impaciência, novamente questionando “o que é?”. Ayana relatou os sinais e sintomas apresentados, ele perguntou se tinha evacuações normais ou apresentava hematoquezia, respondeu Ayana que não apresentava sangue nas fezes, mas tinha poucas evacuações, pois não estava se alimentando com frequência, devido ao desconforto e dor abdominal, porém estava febril no dia anterior, tomou dipirona e a febre passou, mas a temperatura voltou a subir no dia corrente.

Respondeu ele: “fiz essa prescrição, vai tomar esse medicamento na veia com a técnica de enfermagem e se dirigir ao posto para uma consulta na segunda-feira, mas vai cedo porque as fichas são limitadas”, a seguir ele gritou “próximo!”, Ayana interrompeu dizendo, “estou com esses sintomas que podem piorar novamente, e já passei por aqui na semana passada, quando tive a mesma prescrição e não melhorei, tem algo que posso tomar em casa para melhorar esta condição e aguardar a consulta no posto na segunda?” O médico interrompeu Ayana, chamando o próximo paciente novamente, após prescrever buscopan composto para ela tomar em casa. Em estado de choque pelo ocorrido, Ayana olhou fixamente para ele e eu tentei questioná-lo se não iria realizar exame físico, pois ela relatou desconforto e dor abdominal ou perguntar

a da região da dor para facilitar o diagnóstico ou conduta terapêutica, já que pode ser algo grave.

No entanto, ele gritou “fia vai tomar esse medicamento logo” e gritou pelo próximo novamente. Ayana indignada e parada no consultório olhando para ele, Draco pronunciou o devido discurso bem baixinho “vcs não entendem português?” e depois gritou novamente com fúria e impaciência “próximo!”. Ayana saiu chorando do consultório e eu atrás dela dizendo, “lamento, eu sabia que isso ia acontecer, lamento”, e ela se dirigiu para técnica de enfermagem com prescrição a ser tomada na veia. No processo de atendimento da Ayana com a enfermeira e a técnica de enfermagem que estavam na enfermaria, tinha uma estudante de nacionalidade africana que estava de estágio na emergência naquele período e já ia sair para casa, Ayana entregou a prescrição medicamentosa a ela e sentou-se na poltrona aguardando o atendimento enquanto chorava pelo ocorrido no consultório, pela dor, desconforto abdominal e o esgotamento emocional, físico, e de tudo que estava a acontecer.

A enfermeira chamou a estagiária de nacionalidade africana para realizar o procedimento de punção venosa na Ayana, que também era africana, mas de outro país e indagou assim, “tu pode fazer o procedimento nela?”, estranhamente respondeu a estagiária: “mas eu ainda não tenho prática com punção e tenho receio de fazer”, respondeu a enfermeira, “só se aprende fazendo”. Entretanto, no processo de punção venosa, perguntei a estagiária porque a enfermeira não quis fazer punção na Ayana, respondeu ela, “porque é racista” e ainda continuou a sua fala dizendo, “nunca me deixou fazer nenhum procedimento invasivo nos pacientes, às vezes parece que ela acha que sou desprovida de conhecimento para estar ali, já estou há alguns dias de estágio por aqui, e ela só me permite contemplar os procedimentos que realizava e nunca me deixava realizar, e do nada quer que eu faça punção na Ayana, mas é muita falsidade mesmo”, reclamou a estagiária. Ayana estava tão mago-

ada e disse que a forma como ela foi tratada com desprezo, mexeu com sua subjetividade, autoestima e existência. A escrevivência apresentada aponta um dos pontos mais marcantes sobre o processo de acolhimento e cuidado à saúde no hospital da cidade Redenção, onde a UNILAB se instala. Para enfatizar essa fala, Soares e Machado (2017, p. 217) dizem que:

Em tempos de intolerância e de profundos retrocessos quanto ao acesso a direitos fundamentais, as escrevivências despontam como uma metodologia e uma ética de pesquisa que aposta na escrita como forma de resistência. Abordar as vidas de mulheres negras, não como objeto passivo da pesquisa, mas como potência artística, inventiva, por meio da escrita literária, é um modo de evidenciá-las(mo-nos) como protagonistas de suas(nossas) próprias histórias.

Inicia Evaristo (2020), pontuando e mostrando que, “Escrevivência, antes de qualquer domínio, é interrogação. É uma busca por se inserir no mundo com as nossas histórias, com as nossas vidas, que o mundo desconsidera. Escrevivência não está para a abstração do mundo, e sim para a existência, para o mundo-vida”. Desse modo, embasei a minha fala na experiência tida com esse mesmo médico, “Draco”, relatei a Ayana que, um dia estava a limpar meu ouvido com cotonete e tive sensação de que o algodão ficou no orifício, pois estava com leve desconforto de que tinha algo nesse canal auditivo, após minutos em tentar retirar o algodão com dedo mínimo, comecei a sentir uma leve dor na região devido à pressão digital, assim sendo, fui ao hospital da cidade de Redenção. Ao chegar na emergência, fui atendida pelo mesmo médico, “Draco”, que ao fazer uma inspeção a olho nu, logo introduziu uma pinça cirúrgica no meu sistema auditivo, ocasionando

lesões, sangramentos e uma dor intensa. Após um jato de álcool a 70% no meu ouvido ferido, a ardência aumentou o nível da dor que ficou aguda; enquanto eu chorava como criança durante o procedimento, ele dizia para eu não mexer que podia machucar ainda mais, pois minha orelha era fina, pequena e difícil de segurar, que absurdo, era impossível eu não me movimentar, pois estava sob um desconforto físico, por último, ele pronunciou para mim, “não tem nada no seu ouvido, pare de mexer no ouvido”.

Regressei a casa, extremamente chateada, e passei a noite em claro, pois não conseguia dormir, estava com dor intensa e sangramento no ouvido que até sujou o lençol da cama. No dia seguinte, acordei assustada com a sujeira de sangue no lençol e me locomovi ao atendimento ambulatorial da UNILAB, relatei o ocorrido, o médico ambulatorial ao verificar meu canal auditivo, através da inspeção com otoscópio, para identificar o que olho nu não observava, relatou que o Draco não podia inserir pinça no meu ouvido sem antes conduzir uma inspeção minuciosa com o aparelho otoscópico, pois a pinça cirúrgica causou lesões traumáticas desnecessárias, que levaram ao sangramento no canal auditivo, e que podiam ser prevenidas. Este fez o encaminhamento para um especialista e disse que não podia realizar nenhum procedimento no meu ouvido a não ser a inspeção, por receio dele fazer alguma manipulação e eu perder a audição completa, e infelizmente não procurei especialista algum de tão traumatizada que estava, deixei a causa na mão dos meus ancestrais e diariamente fazia limpeza com soro fisiológico.

Esses atravessamentos vivenciados também se tornaram evidentes nos relatos da maioria dos estudantes de nacionalidades africanas sujeitos à minha pesquisa de graduação (2023), as resenhas de experiências da assistência à saúde negligenciada, demonstra o quão imprudente é o processo de cuidado com nossos corpos nessas instituições de saúde dos municípios. “Por isso, repi-

to uma pergunta reflexiva, que me impus um dia ao pensar a minha escrevivência e de outras” (Evaristo, 2020, p. 35). Ainda afirma a autora, “mas, ao escrever a si próprio, seu gesto se amplia e, sem sair de si, colhe vidas, histórias do entorno”. A minha escrevivência e da Ayana demonstra que estas práticas que não zelam pela continuidade do cuidado, e contradizem os princípios do Sistema Único de Saúde – SUS, que são a universalidade, equidade e integralidade, e isso estimulou alguns estudantes a não se dispor a procurar ajuda quando necessitam, e sim, buscar outras condutas e estratégias de sobrevivência para lidar com seus sofrimentos mentais e físicos, ao invés de ir aos hospitais, como apontou a minha pesquisa e graduação. E isso, seja por intermédio das artes (musicais, dança), formação de redes de apoio para diálogo e diversão entre amigos. As atividades de lazer muitas vezes são limitadas, pelo incômodo da população local, a polícia é acionada, pois “os africanos” estão sempre incomodando. Essa condição de inferioridade social em que vive a população negra deixa marcas psíquicas individuais e grupais, além de que a torna vulnerável a comportamentos de risco, como, por exemplo, o uso nocivo do álcool e de outras substâncias psicoativas. (Alves; Alves de Lucena, 2021, p. 160).

#### **4 CONSIDERAÇÕES FINAIS**

A escrevivência de Conceição Evaristo, como um todo, é um elo que permite e facilita a elaboração, assim como a interpretação das nossas autobiografias e memórias repletas de vivências de violências protuberantes e desumanas, que necessitam da exposição ao mundo. Pois essas reminiscências sempre foram desconsideradas, silenciadas, inabilitadas de espaços para serem produzidas, construídas, debatidas e ouvidas, por serem consideradas escritas e falas exageradas (mimimi), egocêntricas e narcísicas, por queremos narrar sobre “nós, para nós e com nós mesmos” no intuito

de demonstrar a trajetória violenta do cotidiano de ser uma pessoa negra na sociedade.

A partir dos dados obtidos por intermédio da revisão bibliográfica sobre escrevivência, que demonstra que, para além de ser uma ferramenta que auxilia na produção de conhecimento não ocidental, sendo um marco investigativo, ela elabora espaços para o exercício da liberdade de se expressar nos trabalhos acadêmicos, através da narração de histórias suas e do entorno. Contos esses que também merecem destaques, e isso não ser uma barreira estabelecida pela literatura, por não ser uma forma de produção do conhecimento ocidental e sim, uma oralitura narrada na escrita de si, contadas em primeira pessoa e isto não ser um problema, mas sim, uma outra maneira de produção de conhecimento sendo considerada. Pois ao contrário disto, seria a neutralização do conhecimento e limitação de espaços que precisam ser para todos/as/es.

## REFERÊNCIAS

ALVES, Míriam Cristiane; SANT'ANNA JÚNIOR, Ademiêlde; IZIDORO-PINTO, Cecília Maria. Mulheres pretas da Enfermagem: escrevivência atrevivida em oralitura na COVID-19. **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 31, n. 1, p. 1-12, 2023. DOI: 10.1590/1806-9584-2023v31n183154. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ref/a/gLPwZg953vQ3CT8LTdLxxhR/>. Acesso em: 14 ago. 2024.

ALVES, Roberta Machado; ALVES DE LUCENA, Brunno. As repercussões do racismo na saúde mental da população negra. In: RIBEIRO BARBOSA, Isabelle; AIQUOC, Kezauyn Miranda; ARAÚJO DE SOUZA, Talita (org.). **Raça e saúde: múltiplos olhares sobre a saúde da população negra no Brasil**. Natal: EDUFRRN, 2021. Disponível em: [https://repositorio.ufrn.br/bitstream/123456789/44949/3/Ra%C3%A7aSaude\\_Barbosa\\_Aiquoc\\_Souza\\_2021.pdf](https://repositorio.ufrn.br/bitstream/123456789/44949/3/Ra%C3%A7aSaude_Barbosa_Aiquoc_Souza_2021.pdf). Acesso em: 14 ago. 2024.

CASTRO BENEVIDES, Mario Henrique; LOPES PINHEIRO, Carlos Henrique. Narrativas e trajetórias: abordagens metodológicas a partir da Unilab. **Caderno C R H**, Salvador, v. 31, n. 82, p. 169-186, jan./abr. 2018.

DOI: <https://doi.org/10.1590/S0103-49792018000100011>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccrh/a/yyzQDKQz4d5R9mSJ35xstCg/#>. Acesso em: 12 ago. 2024.

CRESWELL, John W. **Projeto de pesquisa métodos qualitativo, quantitativo e misto**. Tradução de Magda França Lopes. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2010.

EVARISTO, Conceição. A Escrivência e seus subtextos. In: LIMA DUARTE, Constância; NUNES, Isabella Rosado (org.). **Escrivência: a escrita de nós: reflexões sobre a obra de Conceição Evaristo**. Rio de Janeiro: Mina Comunicação e Arte, 2020. Disponível em: <https://www.itausocial.org.br/wp-content/uploads/2021/04/Escrivencia-A-Escrita-de-Nos-Conceicao-Evaristo.pdf>. Acesso em: 14 ago. 2024.

FONSECA, Maria Nazareth Soares. Escrivência: sentidos em construção. In: LIMA DUARTE, Constância; NUNES, Isabella Rosado (org.). **Escrivência: a escrita de nós: reflexões sobre a obra de Conceição Evaristo**. Rio de Janeiro: Mina Comunicação e Arte, 2020. Disponível em: <https://www.itausocial.org.br/wp-content/uploads/2021/04/Escrivencia-A-Escrita-de-Nos-Conceicao-Evaristo.pdf>. Acesso em: 14 ago. 2024.

LIMA CORREIA SÁ, Jarciela Pitiandra. **O adoecimento físico e mental de estudantes de nacionalidades africanas na Unilab**: percepções sobre o estado de saúde e doença. 2023. Trabalho de conclusão do curso (Bacharelado em Enfermagem) – Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira, Redenção, Ceará. 2023. Disponível em: [repositorio.unilab.edu.br/jspui/handle/123456789/4521](https://repositorio.unilab.edu.br/jspui/handle/123456789/4521). Acesso em: 14 ago. 2024

RAMOS, Luiza Olivia Lacerda; FERREIRA, Rosilda Arruda. Sobre uma práxis interdisciplinar: aproximações e proposições conceituais. **Rev. Bras. Estud. Pedagog.**, Brasília, v. 101, n. 257, p.197-216, jan./abr. 2020. DOI: <https://doi.org/10.24109/2176-6681.rbep.101i257.4353>. Disponível em: <https://rbep.inep.gov.br/ojs3/index.php/rbep/article/view/4362>. Acesso em: 14 ago. 2024.

SILVA, Ana Karoline Silva da. **Entre o virtual e a presença**: escrituras acerca de atendimentos realizados durante a pandemia de covid-19. 2022. Trabalho de conclusão do curso (Bacharelado em Psicologia) –

Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2022. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10183/253441>. Acesso em: 13 ago. 2024.

SOARES, Lissandra Vieira; MACHADO, Paula Sandrine. “Escrivivências” como ferramenta metodológica na produção de conhecimento em Psicologia Social. **Rev. psicol. polít.**, São Paulo, v. 17, n. 39, p. 203-219, maio/ago. 2017. Disponível em: [https://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1519-549X2017000200002](https://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1519-549X2017000200002). Acesso em: 16 ago. 2024.



## CAPÍTULO 7

# UM ESTUDO BIBLIOGRÁFICO: FORMAÇÃO INTERCULTURAL ENTRE CRIANÇAS E JOVENS IMIGRANTES EM CONTEXTOS ESCOLARES EM MARACANAÚ-CE

Gilvanda Soares Torres  
Bas'Illele Malomalo  
Carlos Subuhana

## 1 INTRODUÇÃO

A contextualização do tema da inserção intercultural entre crianças e jovens imigrantes em contextos escolares em Maracanaú-CE envolve compreender as dinâmicas migratórias que têm impactado significativamente a região nos últimos anos, bem como as demandas específicas desses estudantes no ambiente educacional. Além disso, é crucial considerar a rica diversidade cultural existente nas escolas, as barreiras linguísticas e culturais enfrentadas pelos imigrantes, e os esforços constantes de acolhimento e integração por parte das instituições de ensino.

Desta feita, toma-se como objetivo compreender o contexto mais amplo, que permeia tanto os aspectos sociais quanto os eco-

nômicos e políticos das migrações internacionais e internas, fornecerá subsídios fundamentais para a abordagem adequada e eficaz desse tema no âmbito escolar, garantindo assim uma educação intercultural a partir do pensamento de Candau (2014), e de qualidade para todos os estudantes envolvidos e suas identidades Hall (2006).

Ademais, a inserção intercultural de crianças e jovens imigrantes em contextos escolares em Maracanaú-CE é de extrema importância devido ao crescimento significativo da população imigrante na cidade, tornando essencial a compreensão dos desafios e oportunidades enfrentados por esses alunos. Além disso, a promoção da interculturalidade na educação contribui para a formação de cidadãos mais tolerantes e preparados para viver em uma sociedade diversa e globalizada. O estudo busca justificar a necessidade de políticas e práticas pedagógicas que atendam às demandas específicas desses alunos, bem como destacar os impactos positivos gerados pela integração intercultural nas escolas de Maracanaú-CE.

No tópico 2.1, exploraremos as definições fundamentais e os conceitos importantes sobre imigração e interculturalidade. Examinaremos aspectos da imigração, desde as causas até os impactos sociais e econômicos. Realizaremos uma análise da interculturalidade e de como a diversidade de culturas contribui para o enriquecimento cultural e a construção de uma sociedade igualitária e inclusiva. No tópico 2.2, analisaremos a imigração em Maracanaú-CE, com dados relevantes sobre os imigrantes nessa região específica. Buscaremos compreender suas motivações e experiências. Investigaremos os desafios e oportunidades que enfrentam, como a integração social e o mercado de trabalho. No tópico 2.3, examinaremos a importância da interculturalidade na educação, destacando os aspectos positivos da diversidade cultural no ambiente escolar e as oportunidades de aprendizagem. Refletiremos sobre o papel da escola na promoção da interculturalidade e discutire-

mos práticas pedagógicas inclusivas. Com esta abordagem abrangente da imigração e da interculturalidade, esperamos contribuir para uma reflexão consciente sobre a construção de uma sociedade inclusiva, justa e harmoniosa.

## **2. REFERENCIAL TEÓRICO**

### **2.1 Imigração e Interculturalidade: Ontologia de uma pesquisadora em devir**

A imigração e a interculturalidade são temas complexos que envolvem a dinâmica das relações entre diferentes culturas e identidades. Entendemos a imigração como um processo de deslocamento de pessoas de um país para outro, levando consigo suas tradições, valores e práticas culturais. Essa noção se traduz em: “[...] falar a partir de lugares é também romper com essa lógica de que somente os subalternos falem de suas localizações, fazendo com que aqueles inseridos na norma hegemônica nem sequer se pensem” (Ribeiro, 2020, p. 83). Nesta senda, a interculturalidade refere-se à interação e troca entre essas diferentes culturas, promovendo o diálogo e a compreensão mútua. Nesse contexto, a ontologia de uma pesquisadora em devir envolve a constante reflexão e construção de conhecimento sobre as experiências e vivências das pessoas imigrantes, considerando suas identidades em constante transformação e adaptação ao novo contexto cultural.

Em pesquisas e práticas pedagógicas, encontramos inspiração em pensadores como Vera Maria Candau, Edgar Morin, Gilles Deleuze e António Nóvoa, cujas ideias oferecem uma rica base para entender e promover uma educação inclusiva e culturalmente sensível. “[...] os estudos africanos não atendem apenas a uma demanda exclusiva do movimento social negro, mas de toda a sociedade” (Moore, 2008, p. 17). Certamente, nossa cosmovisão se alarga na perspectiva de Vera Maria Candau, pois, a autora em seu texto

“Diferenças culturais, interculturalidade e educação em direitos humanos”, traz elucidações e põe em relevo a importância da educação intercultural; os estudos da autora vêm destacando que a escola deve ser um espaço de acolhimento e valorização das diferenças culturais. Para Candau (2010), a presença de crianças e jovens imigrantes nas escolas não deve ser vista como um desafio a ser superado, mas como uma oportunidade para enriquecer o ambiente educativo. A abordagem intercultural que ela defende propõe práticas pedagógicas que promovam o diálogo e a convivência entre culturas, permitindo que todos os alunos, independentemente de sua origem, se sintam valorizados, respeitados e acolhidos.

Todavia, a Visão de Edgar Morin (2002), com sua abordagem da complexidade, nos oferece uma visão que complementa a de Candau (2012). Ele argumenta que a educação deve preparar os alunos para compreender e enfrentar a complexidade do mundo contemporâneo, integrando diferentes tipos de conhecimento e valorizando tanto o científico quanto o humanístico e cultural. Para Morin (2002), educar crianças e jovens imigrantes significa ir além da simples transmissão de informações; é necessário ajudá-los a desenvolver um pensamento crítico e reflexivo, que lhes permita navegar pelas múltiplas realidades culturais que encontram.

Ademais, sob a Luz de Gilles Deleuze (1991), refletimos, uma dimensão ainda mais inovadora a essa discussão. Deleuze nos ensina a valorizar a multiplicidade e a diferença, sugerindo que a educação deve ser um espaço de criação e experimentação. Para crianças e jovens imigrantes, isso significa que suas identidades e experiências culturais não devem ser simplesmente assimiladas ou moldadas para se encaixar em um padrão preexistente. Em vez disso, a educação deve permitir que essas crianças e jovens expressem suas próprias vozes e contribuam para a construção de novos entendimentos e práticas culturais.

Não obstante, as contribuições de António Nóvoa (2022), por sua vez, destacam a importância da formação contínua e reflexiva dos professores. Ele defende que os educadores precisam estar preparados para lidar com a diversidade cultural e devem ser incentivados a refletir constantemente sobre suas práticas pedagógicas. Vale pensarmos, “O racismo epistêmico descarta a capacidade de certos grupos de pessoas. Pode basear-se na metafísica ou na ontologia, mas os resultados acabam por ser os mesmos: evitar reconhecer os outros como seres inteiramente humanos” (Maldonado-Torres, 2010). Assim, para Nóvoa, uma escola que acolhe crianças e jovens imigrantes deve ser uma comunidade de aprendizagem onde professores e alunos trabalham juntos para criar um ambiente inclusivo e colaborativo.

A imigração e a interculturalidade são fenômenos profundamente interligados e apresentam um vasto campo de investigação, tanto no âmbito social quanto no educacional. A abordagem filosófica da ontologia de uma pesquisadora em devir, diante desses temas, remete a uma reflexão crítica e transformadora sobre o próprio processo de pesquisa. O devir, no contexto filosófico, é o estado contínuo de transformação, de uma existência que está sempre em fluxo e mudança, nunca estática. Para a pesquisadora que se debruça sobre a imigração e a interculturalidade, esse devir representa não apenas o objeto de estudo, mas também a sua própria trajetória de compreensão e interação com esses temas.

A imigração, ao deslocar indivíduos e coletividades de seus contextos culturais, linguísticos e sociais originários, inaugura um espaço de encontros e desencontros. Nesse novo ambiente, as identidades são constantemente negociadas, reconfiguradas e, em alguns casos, revalidadas ou mesmo reprimidas. Esse fenômeno exige da pesquisadora uma postura que transcenda a análise objetiva dos dados migratórios, pois a interculturalidade não se resume

à justaposição de culturas, mas à dinâmica complexa que envolve a transformação mútua entre elas.

A partir desta cosmovisão, a interculturalidade, por sua vez, reflete a interação entre diferentes culturas, onde o “outro” não é apenas um objeto de observação, mas um sujeito ativo no processo de construção de significados. Nesse sentido, o estudo da interculturalidade não pode ser entendido como uma investigação linear ou meramente acadêmica, mas como um diálogo ético e ontológico. A pesquisadora, enquanto agente desse diálogo, deve estar aberta à alteridade e disposta a rever suas próprias premissas e preconceitos. Seu trabalho não é fixo, mas processual; não estático, mas em constante transformação, à medida que ela interage com as realidades culturais que encontra.

A imigração, enquanto prática social, cria rupturas e fronteiras, mas também abre novas possibilidades para a construção de identidades plurais. Nesse sentido, o conceito de devir permite à pesquisadora enxergar essas contradições como partes essenciais da experiência humana, em vez de vê-las como obstáculos a serem superados. O devir, enquanto categoria filosófica, acolhe a fluidez, a multiplicidade e a ambiguidade como características centrais da existência.

Além disso, a imigração e a interculturalidade exigem da pesquisadora um questionamento profundo de seus próprios valores, categorias e epistemologias. Como compreender o “outro” sem reduzi-lo a uma projeção de seus próprios entendimentos culturais? Como abordar as diferenças sem cair na armadilha do exotismo ou da assimilação forçada? A ontologia de uma pesquisadora em devir deve, então, ser uma ontologia crítica, que se interroga constantemente e que busca romper com os paradigmas coloniais e eurocêntricos que historicamente moldaram os estudos sobre imigração e cultura.

A pesquisadora em devir, ao lidar com esses temas, também deve reconhecer que sua própria identidade enquanto estudiosa está em constante movimento. Ela não é apenas observadora da transformação, mas parte integrante dela. Sua compreensão sobre a imigração e a interculturalidade será sempre provisória, parcial e situada em seu próprio contexto histórico e cultural. Isso, porém, não diminui o valor de sua investigação; ao contrário, a torna mais honesta e aberta às múltiplas possibilidades de interpretação e compreensão.

O devir da pesquisadora é, portanto, um processo de constante abertura ao novo, ao inusitado e ao imprevisível. Estudar a imigração e a interculturalidade requer um espírito de acolhimento das incertezas e das complexidades que esses fenômenos apresentam. Em última análise, a ontologia de uma pesquisadora em devir não é uma ontologia de respostas definitivas, mas de perguntas contínuas, de uma busca incessante por compreender o que significa ser, viver e coexistir em um mundo de múltiplas culturas e identidades em constante transformação.

## **2.2 A valorização da diversidade cultural nos ambientes educacionais**

Inicialmente o debate nos leva a refletir o local da cultura no cotidiano escolar. Tomamos, portanto, que a cultura está presente em diversas interações e práticas educativas, influenciando diretamente a forma como os alunos aprendem e se relacionam uns com os outros. Conforme discutido por Candau (2010), a cultura permeia as relações e os encontros no ambiente escolar, moldando as percepções, valores e experiências dos estudantes. Essa presença da cultura no cotidiano escolar destaca a importância de reconhecer e valorizar as diversas manifestações culturais

dos alunos, promovendo assim uma educação mais inclusiva e sensível às diferenças.

Stuart Hall (2006), em seus estudos sobre cultura, argumenta que a cultura não é apenas um conjunto de práticas e artefatos, mas um processo contínuo de produção de significados. No contexto escolar, essa perspectiva nos permite entender a escola não apenas como um espaço de transmissão de conhecimentos, mas como um local onde significados são constantemente negociados e reconfigurados.

Inspirada pelas ideias de Stuart Hall (2000), nossa pesquisa e prática pedagógica buscam constantemente valorizar a cultura como um elemento central no ambiente escolar. Ao reconhecer a escola como um espaço de produção e negociação de significados culturais, podemos transformar a educação em uma experiência mais inclusiva, rica e significativa para todos os alunos.

Ao promover a integração e apreciação da diversidade cultural em ambientes educacionais, é fundamental adotar práticas que reconheçam e valorizem as diferenças culturais dos alunos, sendo essencial desenvolver estratégias de comunicação inclusivas para garantir a participação de todos os estudantes, incluindo aqueles com deficiência auditiva. Além disso, é importante criar um ambiente educativo que respeite a alteridade das crianças e suas diversas culturas, promovendo assim uma educação mais inclusiva e formativa, como destacado por Santos (2020).

A interculturalidade na educação também envolve compreender a complexidade das identidades culturais, que são influenciadas por diversos fatores, como classe social, gênero e raça. Reconhecer e valorizar as diferenças culturais dos alunos, passa a ser crucial, ressignificando símbolos étnicos e promovendo um ambiente de respeito e integração. Ao adotar uma abordagem intercultural na educação, podemos contribuir para a construção de uma socie-



dade mais justa e igualitária, onde a diversidade é celebrada e as identidades culturais são respeitadas.

A valorização da diversidade cultural nos ambientes educacionais é um tema central para a construção de sociedades mais justas e equitativas. A educação, enquanto espaço de formação e desenvolvimento de cidadãos, desempenha um papel crucial na promoção de um entendimento profundo e respeitoso das diferenças culturais. No entanto, para que esse processo seja bem-sucedido, é necessário que o ambiente educacional seja intencionalmente projetado para reconhecer e valorizar essas diferenças, transformando a diversidade em um elemento essencial do aprendizado e da convivência.

O conceito de diversidade cultural refere-se à coexistência de diferentes tradições, línguas, religiões, práticas e valores dentro de uma mesma sociedade. No ambiente escolar, essa diversidade se manifesta de várias formas, seja por meio de alunos que trazem consigo suas histórias de migração, seja pelas diversas influências culturais que permeiam a vida de cada indivíduo. Contudo, a mera presença da diversidade cultural na escola não garante que ela seja devidamente valorizada. Muitas vezes, o que observamos é a reprodução de práticas que silenciam ou marginalizam as diferenças, impondo uma visão monocultural que não atende às necessidades de todos os alunos.

A valorização da diversidade cultural implica, portanto, uma transformação das práticas pedagógicas e institucionais, que têm como objetivo não apenas reconhecer a existência das diferenças, mas também incorporá-las de maneira significativa no processo educativo. De igual modo, quando a diversidade cultural é plenamente integrada no currículo e nas práticas escolares, todos os participantes da comunidade educacional têm a oportunidade de expandir suas perspectivas e desenvolver competências essenciais para a vida em uma sociedade globalizada e interconectada.

Uma das principais maneiras de valorizar a diversidade cultural nos ambientes educacionais é por meio da implementação de uma pedagogia intercultural. Essa abordagem pedagógica reconhece que os alunos chegam à escola com bagagens culturais diferentes, e que essas experiências devem ser respeitadas e incorporadas no processo de ensino-aprendizagem. Ao invés de tratar todos os alunos de maneira homogênea, a pedagogia intercultural busca criar um ambiente em que a diversidade seja vista como um recurso pedagógico, que pode ser utilizado para enriquecer as discussões em sala de aula e promover o aprendizado colaborativo.

Para que essa abordagem funcione, é fundamental que os professores estejam preparados para lidar com a diversidade cultural de forma sensível e eficaz. Isso significa que a formação inicial e continuada dos educadores deve incluir uma reflexão profunda sobre as questões culturais, étnicas e sociais que permeiam o ambiente escolar. O professor que valoriza a diversidade cultural não apenas reconhece as diferenças, mas também adapta suas práticas pedagógicas para garantir que todos os alunos se sintam incluídos e respeitados. Ele se torna um mediador de culturas, capaz de promover o diálogo entre diferentes perspectivas e de criar uma atmosfera de respeito e cooperação.

A valorização da diversidade cultural também exige que a escola como um todo repense suas políticas e práticas institucionais. A inclusão de conteúdos que reflitam a pluralidade cultural da sociedade é um passo importante nesse processo. O currículo escolar deve ser revisto para garantir que ele inclua não apenas a história e a cultura do grupo dominante, mas também as contribuições de outras culturas que compõem o tecido social. Além disso, as atividades extracurriculares, como feiras culturais, eventos temáticos e projetos de pesquisa, podem ser organizadas de maneira a celebrar a diversidade e a promover a troca de experiências entre os alunos.

No entanto, a valorização da diversidade cultural vai além da incorporação de novos conteúdos no currículo. Ela envolve uma transformação mais profunda das relações que se estabelecem no ambiente escolar. Isso significa que as práticas avaliativas, os critérios de disciplina e as interações diárias entre alunos, professores e gestores também devem ser repensados à luz da diversidade. Por exemplo, um sistema de avaliação que se baseia exclusivamente em critérios uniformes pode não ser capaz de captar as diferentes formas de expressão e de aprendizado dos alunos provenientes de diferentes contextos culturais.

De igual maneira, a construção de um ambiente educacional que valorize a diversidade cultural é, portanto, um desafio complexo, mas essencial. Ela requer uma mudança de mentalidade por parte de todos os envolvidos no processo educativo, desde os gestores escolares até os professores e alunos. Valorizar a diversidade não significa apenas reconhecer que ela existe, mas sim trabalhar ativamente para integrá-la em todos os aspectos da vida escolar. Isso envolve a criação de espaços de diálogo, a promoção do respeito mútuo e a construção de uma cultura escolar inclusiva, em que as diferenças sejam vistas como fontes de aprendizado e de crescimento.

Nesse fito, é importante ressaltar que a valorização da diversidade cultural nos ambientes educacionais não é uma tarefa que pode ser realizada de maneira isolada. Ela faz parte de um esforço mais amplo de transformação social, em que a educação desempenha um papel central. A escola, enquanto espaço de formação de futuros cidadãos, tem a responsabilidade de promover valores como a tolerância, o respeito e a solidariedade. Ao valorizar a diversidade cultural, o ambiente escolar não apenas prepara os alunos para viverem em uma sociedade plural, mas também contribui para a construção de uma sociedade mais justa, em que as diferenças sejam vistas como uma fonte de riqueza, e não de divisão.

## **2.3 A resignificação dos símbolos étnicos na construção da identidade e da professoralidade**

O pensamento de Fleuri se articula com a ideia de professoralidade ao destacar a importância da educação intercultural como estratégia para potencializar a ação dos professores diante dos conflitos e das diferenças culturais presentes no ambiente escolar. Segundo Fleuri (2003), a perspectiva intercultural propõe o diálogo e o encontro entre alunos e professores, criando espaços alternativos para a resolução de conflitos e a promoção da compreensão mútua. Nesse sentido, a professoralidade para Pereira (2023), é entendida como a capacidade dos educadores de atuarem de forma sensível e inclusiva, descentrada, o que lhes permite ir desenvolvendo potências, capazes de reconhecer e valorizar as diversas culturas presentes na sala de aula, contribuindo assim para a construção de um ambiente educacional mais acolhedor e respeitoso.

A estética da professoralidade numa educação com imigrantes revela-se como um campo fecundo de reflexão crítica, onde se entrelaçam questões éticas, pedagógicas e filosóficas. Ao analisarmos o conceito de professoralidade, é necessário compreendê-lo para além das habilidades técnicas que um professor deve possuir. Trata-se de uma configuração de práticas e disposições que expressam a subjetividade do professor, moldada por sua visão de mundo, suas interações com o outro e a compreensão do papel que ocupa na formação de sujeitos, sobretudo no contexto da imigração, onde o ensino ultrapassa as fronteiras tradicionais e adentra a esfera do acolhimento, da escuta e da empatia.

A imigração, em sua essência, carrega uma experiência de deslocamento e de múltiplas rupturas – com a terra natal, com a cultura e muitas vezes com a língua. Para os imigrantes, a escola pode se configurar como um espaço paradoxal: ao mesmo tempo que oferece a promessa de inserção e pertencimento, também

pode ser um lugar de exclusão e alienação. Nesse cenário, a estética da professoralidade assume uma dimensão quase ontológica, pois reflete não só o ato de ensinar, mas o modo de ser professor diante da alteridade, da diversidade cultural e das tensões inerentes a um ambiente multicultural.

O conceito de estética, aqui, não deve ser tomado em seu sentido restrito, como algo que se refere apenas à aparência ou à forma superficial. Ao contrário, a estética da professoralidade envolve a maneira como o professor organiza a relação pedagógica, como se posiciona no espaço de ensino e como articula suas práticas com uma compreensão ética da diferença. O professor, ao lidar com alunos imigrantes, precisa desenvolver uma sensibilidade estética que lhe permita ver para além da “dificuldade” que esses alunos trazem – seja ela linguística, cultural ou social – e reconhecer neles sujeitos portadores de histórias e identidades complexas. Nesse sentido, a estética da professoralidade torna-se uma prática de acolhimento, em que o outro é visto em sua totalidade, com suas marcas culturais e sua bagagem emocional.

Além disso, a educação com imigrantes nos coloca diante de um imperativo filosófico: como ensinar a diferença? Como criar um espaço em que o reconhecimento da pluralidade não seja um obstáculo, mas um ponto de partida para a construção de um aprendizado mais profundo e significativo? A resposta para essas questões está, em grande medida, na postura do professor. A estética da professoralidade é, assim, a capacidade do educador de assumir uma posição de abertura para o inesperado, para o encontro com aquilo que desafia sua própria zona de conforto cultural.

No entanto, essa estética da professoralidade requer um esforço constante de desconstrução de estereótipos e preconceitos. A presença de alunos imigrantes na sala de aula muitas vezes ativa mecanismos inconscientes de resistência por parte do professor, que pode, ainda que de maneira involuntária, reforçar práticas ex-

cludentes. Aqui, a estética da professoralidade precisa ser entendida como uma prática crítica, que exige do professor uma reflexão contínua sobre suas próprias atitudes e pressupostos.

Nessa perspectiva, a estética da professoralidade também está intimamente ligada à questão da identidade. Para muitos alunos imigrantes, a escola representa um campo de batalha simbólico, onde sua identidade está constantemente sendo negociada e, muitas vezes, negada. A maneira como o professor responde a essa dinâmica de identidade pode ter um impacto profundo no desenvolvimento do aluno. Se a estética da professoralidade é baseada na exclusão, no silenciamento das diferenças e na imposição de um padrão homogêneo de comportamento e aprendizado, o resultado será uma alienação ainda maior desses alunos, que podem se sentir desencaixados, deslocados e desvalorizados.

Portanto, a estética da professoralidade numa educação com imigrantes nos desafia a repensar o próprio conceito de educação. Ela nos força a confrontar as limitações de um sistema educacional que, muitas vezes, não está preparado para lidar com a diversidade e nos convida a imaginar novas formas de ensinar e aprender, em que o respeito à diferença seja o fundamento de toda prática pedagógica. Mais do que uma técnica, a professoralidade estética é uma filosofia de vida, que vê no outro não um estranho a ser assimilado, mas um sujeito a ser acolhido e respeitado em sua singularidade. É nessa estética da acolhida e do respeito que reside o verdadeiro poder transformador da educação.

### **3 METODOLOGIA DA PESQUISA**

Para entender melhor as dinâmicas culturais e sociais que afetam esses estudantes, iniciamos um estudo bibliográfico, abrangente conforme Yin (2016), a abordagem que melhor se revelou foi a qualitativa, portanto, mergulhando em artigos, livros e te-

ses que abordavam a interculturalidade na educação. O trabalho de Candau (2010), se mostrou especialmente relevante, oferecendo uma perspectiva rica e crítica sobre como as escolas podem se tornar espaços de acolhimento e valorização da diversidade cultural.

Através do estudo bibliográfico, identificamos os principais conceitos e práticas defendidos por Candau (2010), como a importância do diálogo intercultural e a necessidade de práticas pedagógicas que reconheçam e respeitem as múltiplas identidades dos alunos. A professora Vera Candau enfatiza que a educação intercultural não deve ser vista como uma simples adição de conteúdos culturais ao currículo, mas como uma transformação profunda da própria lógica escolar. Inspirados por essas ideias, começamos a observar e analisar práticas pedagógicas em diferentes escolas, buscando entender como os princípios de interculturalidade estavam sendo implementados na prática.

Não obstante, as experiências empíricas que tivemos ao longo da vida com professores e alunos imigrantes foram essenciais para captar as nuances dessas experiências, revelando tanto os desafios quanto as possibilidades de uma educação verdadeiramente inclusiva e crítica.

## **4 ANÁLISE DOS RESULTADOS**

Ao longo de nossa pesquisa, observamos que a cultura permeia todos os aspectos da vida escolar, desde o currículo até as interações diárias entre alunos e professores. A escola, definida, entre outras coisas, como um microcosmo heterogêneo que ramifica e traduz os anseios da sociedade, refletindo suas diversidades, tensões e dinâmicas culturais. Por isso, é fundamental reconhecer a importância de incorporar uma abordagem culturalmente responsiva na educação.

Primeiramente, é necessário considerar a cultura no desenvolvimento curricular. Um currículo que ignora as diversas identidades culturais dos alunos pode aliená-los e perpetuar desigualdades. Portanto, a inclusão de conteúdos que reflitam a história e a cultura dos diferentes grupos sociais presentes na escola é essencial. Isso não apenas valoriza as experiências dos alunos, mas também promove um entendimento mais profundo e inclusivo da história e do mundo.

Além disso, as metodologias de ensino devem ser culturalmente sensíveis. Isso significa reconhecer e valorizar as diferentes formas de aprendizagem e expressão cultural dos alunos. Por exemplo, a utilização de narrativas orais, músicas, danças e outras formas de expressão artística pode tornar o aprendizado mais significativo e envolvente. Stuart Hall (2000) enfatiza que a cultura é uma prática viva e dinâmica, e essa vivacidade deve ser refletida na sala de aula.

As interações diárias entre alunos e professores também são profundamente influenciadas pela cultura. A linguagem, os gestos, as normas de comportamento e os valores compartilhados moldam essas interações. Como educadores, é crucial estar atentos a essas dinâmicas e promover um ambiente de respeito e valorização da diversidade cultural. Isso envolve a criação de espaços seguros onde os alunos possam expressar suas identidades e experiências sem medo de discriminação ou julgamento.

Um exemplo concreto dessa abordagem é a inclusão de projetos que envolvem a comunidade local. Nas aulas, frequentemente organizamos atividades que conectam os alunos com suas culturas nas famílias e comunidades, como entrevistas com membros mais velhos sobre tradições culturais ou pesquisas sobre a história local. Essas atividades não só enriquecem o aprendizado, mas também fortalecem os laços entre a escola e a comunidade, mostrando aos alunos que sua cultura e história têm um valor inestimável.



## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por fim, ao final deste estudo, acreditamos que um caminho viável para a formação intercultural entre crianças e jovens imigrantes em contextos escolares em Maracanaú, se dá através da ressignificação de símbolos culturais. Para tanto, é essencial a construção de um currículo e uma práxis intercultural mais inclusivas e sensíveis às diversidades presentes na sociedade Maracanaú. Conforme discutido por Morin (2002), ao repensar e atribuir novos significados aos símbolos étnicos, é possível promover uma educação que valorize e respeite as diferentes culturas, contribuindo para a formação de sujeitos mais críticos e conscientes da pluralidade cultural. Essa abordagem permite a criação de espaços educativos mais acolhedores e representativos, onde as identidades dos alunos são reconhecidas e celebradas, fortalecendo assim a prática intercultural no ambiente escolar.

Ademais, é importante reconhecer que a cultura na escola não é estática. À medida que as sociedades mudam, novas formas de expressão cultural emergem, e a escola deve estar aberta a essas transformações. Isso exige uma postura reflexiva e adaptativa por parte dos educadores, sempre buscando atualizar e renovar suas práticas pedagógicas para se alinhar com as realidades culturais dos alunos.

## REFERÊNCIAS

CANDAU, Vera Maria. Diferenças culturais, interculturalidade e educação em direitos humanos. **Educação & Sociedade**, v. 33, p. 235-250, 2012. Disponível em: [http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S1981-416x2010000100009&script=sci\\_abstract&tlng=en](http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S1981-416x2010000100009&script=sci_abstract&tlng=en). Acesso em: 10 jul. 2024.

DELEUZE, Gilles. **O que é a filosofia?** (com Félix Guattari). São Paulo: Editora 34, 1991.

FLEURI, Reinaldo Matias. Intercultura e educação. **Revista Brasileira de Educação**. [online]. n.23, pp.16-35, 2003. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/SvJ7yB6GvRhMgcZQW7WDHsx/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 8 set. 2025.

HALL, Stuart. Quem precisa de identidade? In: SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). **Identidade e diferença: a perspectiva dos Estudos Culturais**. Petrópolis: Vozes, 2000.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 11. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

MALDONADO-TORRES, Nelson. A topologia do ser e a geopolítica do conhecimento. Modernidade, império e colonialidade. In: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula (org.). **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez, 2010. p. 396-443.

MARIN, José. La reflexión intercultural como base para imaginar una educación democrática para los pueblos autóctonos y para la sociedad multicultural en América Latina. **Diálogo Educacional**, Curitiba, Programa de Pós-graduação em Educação – PUCPR, v. 3, n. 6, p. 81-108, 2002.

MOORE, Carlos. Apresentação à nova edição. In: NASCIMENTO, Elisa Larkin (org.). **Afrocentricidade: uma abordagem epistemológica inovadora**. São Paulo: Selo Negro, 2009. p. 17-19. Sankofa 4.

MORIN, Edgar. **A religião dos saberes: o desafio do século XXI**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002.

NÓVOA, António. **Professores e formação: a formação contínua e a reflexão na prática**. Lisboa: Dom Quixote, 2022.

PEREIRA, Marcos Villela. **Estética da professoralidade: um estudo crítico sobre a formação do professor**. Santa Maria: Editora UFSM, 2023.

RIBEIRO, Djamila. **Lugar de fala**. Coleção Feminismos Plurais. São Paulo: Editora Jandaíra, 2020.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A cruel pedagogia do vírus**. Coimbra: Edições Almedina, 2020.

YIN, Robert K. **Pesquisa qualitativa do início ao fim**. Porto Alegre: Penso Editora, 2016.

## CAPÍTULO 8

# PESQUISA MEDIADA POR COMPUTADOR (PMC) E CAMPO *ON-LINE*: UM CAMINHO METODOLÓGICO PARA A ANÁLISE DO REPERTÓRIO DE AÇÕES DO INSTITUTO CIGANO DO BRASIL (ICB) NO FACEBOOK

Flor Fontenele

Francisco Vítor Macêdo Pereira

Lailson Ferreira da Silva

## 1 INTRODUÇÃO

Sou cigana<sup>11</sup>, da etnia rom <sup>12</sup>, reconhecida como descendente de família cigana desde o ano de 2018, quando me aproximei

11 Apesar de o texto ser de autoria coletiva, nesta introdução a autora Flor Fontenele é identificada na primeira pessoa do singular, a fim de que sejam destacados o seu pertencimento étnico, experiências, trajetória e protagonismo na atuação junto às entidades e comunidades ciganas.

12 Os/as assim chamados/as ciganos/as são, na verdade, um povo de origem desconhecida. Especula-se que tenham a sua origem na Índia, ainda antes da era comum, sendo descendentes de membros de uma casta militar (Teixeira, 2008, p. 03). Por volta do ano 1000, teria iniciado uma grande diáspora em razão de uma série de invasões islâmicas, ocorridas no noroeste da Índia, o que resultou numa suposta rota migratória, inicialmente em direção à Ásia Menor e, posteriormente, para os Bálcãs e a Europa Central. No Brasil, existem três grandes grupos que compõem as etnias ciganas: os/as rom, os/as sinti e os/as calon. O grupo rom é demograficamente majoritário no contexto internacional,

do Instituto Cigano do Brasil (ICB) em busca de ajuda para concluir uma pesquisa genealógica familiar. Com o apoio do ICB, foi possível acessar lideranças ciganas e, por intermédio da história oral dos/as mais velhos/as, elucidar dúvidas quanto à trajetória de minha família nas comunidades ciganas entre os estados de Alagoas e Paraíba. Dessa forma, pude obter o reconhecimento étnico através de declaração emitida pela organização.

Essa aproximação com o ICB possibilitou o estreitamento de laços e, aos poucos, fui me inserindo em algumas ações do movimento cigano no Ceará e me disponibilizando, posteriormente, a contribuir com a trajetória de luta do povo, participando do quadro de colaboradores/as da entidade, na condição de voluntária, no período entre 2019 e 2020. Em princípio, me foi oportunizado atuar como coadministradora do perfil da entidade no Facebook, ainda que o meu interesse inicial fosse o de colaborar nas questões relacionadas ao desenvolvimento institucional da organização em si, por entender que a vasta experiência que acumulei em vinte

---

sendo o que está distribuído no maior número de países. É dividido em vários subgrupos (natsia, literalmente, nação ou povo), com denominações próprias, como os kalderash, matchuara, lovara e tchurara. Esse grupo teve a sua história profundamente vinculada à Europa Central e aos Balcãs, de onde migraram a partir do século XIX para o leste da Europa e para a América. Muitas organizações ciganas e vários/as *ciganólogos/as* têm tentado substituir, no léxico, a denominação *ciganos* por *rom* ou *romani*. A este processo tem-se denominado *romanização*, assumindo a intenção de conferir legitimidade a estes grupos como sendo os dos/as verdadeiros/as ciganos, posição da qual discordamos. Os sinti, por sua vez, também chamados manouch, falam a língua sintó e são numericamente expressivos na Alemanha, Itália e França. No Brasil, nunca foi feita uma pesquisa apurada sobre a sua presença. Provavelmente, os/as primeiros/as sinti chegaram ao país também durante o século XIX, vindos/as dos mesmos países europeus já mencionados. Já os/as calon, cuja língua é o caló, são ciganos/as que se diferenciaram culturalmente após um prolongado contato com os povos ibéricos. Da Península Ibérica, onde ainda são numerosos/as, migraram, a partir do final do século XVI, para outros países europeus e da América. Foi de Portugal que vieram para o Brasil, onde são o grupo mais numeroso, sobretudo em Minas Gerais e nos estados nordestinos (Teixeira, 2008, p. 10). Apesar de estarem distribuídos/as em todos os estados da Federação e no Distrito Federal, nos mais diversos estratos sociais, muitos/as dos/as ciganos/as ainda se voltam às atividades itinerantes tradicionais da cultura cigana. Estima-se que, no Brasil, cerca de oitocentas mil a um milhão de pessoas se identificam como ciganos/as, de acordo com o último censo do IBGE de 2020 (Cf. [https://censo2022.ibge.gov.br/panorama/?utm\\_source=ibge&utm\\_medium=home&utm\\_campaign=portal](https://censo2022.ibge.gov.br/panorama/?utm_source=ibge&utm_medium=home&utm_campaign=portal). Acesso em: 13 ago. 2024).

e cinco anos de atuação no movimento social da infância e adolescência no Ceará<sup>13</sup> me permitiria trazer contribuições importantes no processo de fortalecimento institucional da entidade.

Nessa perspectiva, busquei, junto à diretoria do ICB, acesso aos documentos institucionais, com vistas a identificar o perfil organizacional e as estratégias que já vinham sendo desenvolvidas – a fim de elaborar um plano de atuação voluntária mais adequado à identidade e à cultura institucional do ICB, especialmente junto à atualização de sua página na rede social. Nessa caminhada, fui surpreendida com a constatação de que a organização não dispunha de planejamentos estratégicos, de matrizes de programas, de avaliações de projetos, de convênios nem de financiamentos celebrados, e que a sua atuação era grandemente pautada à margem dos objetivos contidos em seu Estatuto Social<sup>14</sup>. As decisões e as ações eram então conduzidas de inopino, a partir das emergências trazidas por lideranças e comunidades ciganas, cujas articulações sociopolíticas se davam, principalmente, através do perfil institucional do ICB, justamente na plataforma do Facebook.

O fato de, ao longo de mais de vinte anos, a minha trajetória de atuação profissional ter se dado em movimentos sociais consolidados me fez questionar essa prática informal de procedimentos e decisões do ICB; fazendo com que eu, então, visse aquilo tudo como algo desorganizado e ineficiente. Afinal de contas, os enor-

13 De 1999 a 2006, atuei na coordenação colegiada da Equipe Interinstitucional de Abordagem de Pessoas em Situação de Rua, junto à Secretaria de Ação Social do estado do Ceará e ao Projeto Social *Pequeno Nazareno*; de 2007 a 2010, integrei, no âmbito do governo federal, a Coordenação do Programa de Intercâmbio Brasil-Angola e, finalmente, de 2016 a 2020, fui coordenadora de sustentabilidade da organização *World Vision* e também presidenta do Conselho Municipal dos Direitos da Infância e da Adolescência do Município de Fortaleza-CE. De 2017 a 2020, atuei concomitantemente ainda como representante da Associação *Criança Não é de Rua*, articulada ao Conselho Estadual dos Direitos da Criança e do Adolescente do estado do Ceará. No último quadriênio, de 2020 a 2024, atuei também como representante do Instituto Cigano do Brasil (ICB), junto ao Conselho de Políticas Culturais do Estado do Ceará.

14 No ano de 2019, recebi – diretamente da Diretoria do ICB – o Estatuto Social da Entidade, com o intuito de colaborar voluntariamente com a sua organização.

mes desafios que os movimentos sociais têm de cotidianamente enfrentar – na luta por direitos e reconhecimento – exigem planejamento e organização estratégica.

Tentando então compreender melhor as defasagens e os desafios da organização do movimento social cigano no Ceará, iniciei uma busca pela *internet* e constatei que a própria entidade (ICB) era uma iniciativa bastante recente no estado. Aliás, somente no ano de 2017 foi que surgiu a ASPRECCE – Associação de Preservação da Cultura Cigana do Estado do Ceará, a primeira organização cigana cearense formalmente instituída, seguida do próprio ICB – Instituto de Cultura, Desenvolvimento Social e Territorial dos Povos Ciganos do Brasil, fundado em 2018, e depois da ABBECC – Associação Beneficente dos Ciganos do Ceará, que é de 2022, e, por último, da RBPC – Rede Brasileira dos Povos Ciganos, fundada no ano de 2023, sendo a mais recente de todas.

É importante salientar que nenhuma dessas quatro organizações mantêm *sites* institucionais na rede mundial de computadores e que a sua comunicação com o público beneficiário, interessados/as e parceiros/as, se dá prioritariamente por intermédio do Facebook; uma vez que não encontramos<sup>15</sup> perfis de nenhuma dessas entidades em outras plataformas ou mídias sociais. É, então, notoriamente por meio do Facebook, que essas organizações mobilizam as suas ideias, o seu pessoal, a comunicação de seus eventos e acontecimentos, as suas convocações, bem como a mobilização de seus recursos; articulando indivíduos, autoridades, demais entidades e outras comunidades ciganas, de diversos lugares do Brasil e também do exterior.

---

15 A partir deste parágrafo do nosso capítulo, em que se passa às considerações acerca das concepções do procedimento e das análises propriamente ditas da pesquisa, imprime-se a escrita na primeira pessoa do plural, em conformidade e destaque à autoria coletiva deste trabalho.

É igualmente por meio do mesmo canal no Facebook que a comunicação se estende aos/às *não ciganos/as*, profissionais e agentes de diversas áreas: trabalhadores/as da cultura, da educação, da saúde, agentes públicos, políticos/as, profissionais liberais entre outros/as – que mantêm vínculos e/ou buscam parcerias com o ICB. Dessa forma, de maneira voluntária, por meio de alguns perfis e grupos do Facebook, diversos atores e atrizes sociais aderem ao movimento cigano, colaborando no cumprimento de seus objetivos, realizando e/ou participando das ações de suas entidades.

Não por outros motivos, dado o baixo custo e a facilidade de acesso proporcionados pela *internet*, tem-se verificado nos últimos anos a ampliação e a difusão de vários aspectos culturais da *ciganidade*: relativos às suas crenças, tradições, valores e identidades. Percebe-se, nesse cenário, que o perfil do ICB<sup>16</sup> se destaca como o que tem o maior alcance e o maior número de acesso e de seguidores/as no ambiente virtual.

De fato, o ICB, desde a sua fundação em setembro de 2018, vem se utilizando dessa rede social para reverberar as suas pautas e mobilizar lideranças – para a atuação no cumprimento de seus objetivos e a realização de sua missão institucional. É em seu perfil institucional no Facebook que o ICB, além de divulgar eventos e ações desenvolvidas, veicula também repertórios e postulações de caráter sociopolítico. Isso implica no grande alcance atingido por suas publicações, o que é constatado na quantidade considerável de comentários, curtidas e compartilhamentos em algumas de suas publicações<sup>17</sup>.

A escolha pelo perfil do ICB no Facebook como locus de observação se deu por se tratar da organização cigana no es-

16 Acesso disponível pelo link: <https://www.facebook.com/institutociganodobrasil>. Acesso em: 13 ago. 2024.

17 O perfil do ICB no Facebook, até o ano de 2023, contabilizou o universo total de 1.612 publicações, tendo a sua publicação de maior alcance neste período registrado mais de vinte mil interações – entre compartilhamentos, curtidas e comentários os mais diversos.

tado do Ceará com maior representatividade e interação na plataforma, além de ser o perfil que acumula o maior número absoluto de seguidores/as. Afirmamos a maior visibilidade do ICB, enquanto entidade representativa do movimento social cigano do Ceará, e de todo o Brasil, na internet, observando o perfil das outras três organizações ciganas atuantes no estado: ASPRECE, ABBECC e RBPC, as quais, juntas, não ultrapassam a marca de seiscentos seguidores, ao passo que o ICB, sozinho, acumula mais de quatro mil seguidores.

O Instituto de Cultura, Desenvolvimento Social e Territorial do Povo Cigano do Brasil (ICB) é uma associação de direito privado, sem fins econômicos, de natureza social e cultural, fundada em 19 de setembro de 2018, inicialmente com foro no município de Caucaia-CE. As suas atividades são regidas por Estatuto Social aprovado em Assembleia Geral na mesma data de sua fundação, e readequado no dia 01 de dezembro de 2021, quando foi transferida a sede da entidade para o município de Sobral-CE.

Segundo o que dispõe o seu Estatuto Social, no Capítulo 1, artigo 1º, parágrafo único, o ICB não faz distinção de gênero, sexualidade, cor, etnia, origem, classe social, crença, ideologia política ou religião em seu atendimento ao povo e às comunidades ciganas. Já no Capítulo 2, artigo 4º, do parágrafo 1º ao 22º, define-se a sua abrangência a nível nacional, deixando explícita a possibilidade de firmar parcerias com organizações públicas e privadas em nível nacional e internacional, invariavelmente com a finalidade de desenvolver ações, projetos e atividades -- de cunho gratuito e assistencial -- para crianças, adolescentes, jovens, adultos/as e idosos/as, assim como para quaisquer famílias e comunidades ciganas *em geral*: especialmente nas áreas da Assistência Social, Cultura, Educação, Desenvolvimento Social, Territorial, Proteção Social Básica/Especial, Saúde, Etnodesenvolvimento, Profissionalização, Geração de Renda, Segurança Alimentar, Produção Científica, Patrimônio e outras de interesse das comunidades ciganas.



Para o cumprimento de sua missão institucional, o ICB mantém uma diretoria, eleita em Assembleia Geral, para exercer um mandato de quatro anos, e coordenações municipais, estaduais e temáticas, eleitas por edital de convocação, para atuação voluntária em seus locais de origem. Atualmente, o ICB encontra-se no primeiro biênio do mandato de sua segunda diretoria, eleita em dezembro de 2022, e de seus mais de quarenta coordenadores/as, distribuídos/as entre dezessete estados brasileiros (Ceará, Bahia, Sergipe, Alagoas, Maranhão, Pernambuco, Paraíba, Rio Grande do Norte, Piauí, Pará, Goiás, Minas Gerais, São Paulo, Rio de Janeiro, Rio Grande do Sul, Mato Grosso e Mato Grosso do Sul).

O primeiro, e único, relatório de ações elaborado e emitido pelo ICB foi publicado em 2023, sistematizando as ações e os resultados obtidos no quadriênio 2019/2023. As informações contidas neste relatório foram todas coletadas na *timeline* do Facebook do ICB e ali igualmente divulgadas. Confirmo essa informação por ter sido eu a pessoa responsável por essa elaboração. Ressalto ainda que, na ocasião, ficou constatado que a atuação do ICB, durante o período, abrangia quatorze estados brasileiros e outros dois países, Bélgica e Portugal, e que, no ano de 2019, o ICB atuava a partir de apenas dois grandes eixos temáticos, a Cultura e a Espiritualidade.

Isso se reflete em sua *timeline* daquele período, cujas publicações mais recorrentes socializavam apenas momentos de rodas de conversas sobre a *Cultura Cigana*, em eventos relacionados com a temática da cultura popular e tradicional: como o festival *Herança Nativa*, *Povos do Mar*, promovido pelo SESC-CE<sup>18</sup>, e as

18 O Festival *Herança Nativa*, *Povos do Mar* é realizado anualmente, há dez anos, pelo Sesc Ceará, instituição do Sistema Fecomércio do Estado do Ceará, reconhecendo, valorizando e difundindo práticas comunitárias de associativismo, assim como relações colaborativas e de reciprocidade entre as pessoas, coletivos e comunidades, evidenciando as relações de afetividade, circunvizinhança, fortalecimento de processos identitários e culturais, de preservação de memórias e de fomento a projetos de economia solidária. Desde o ano de 2019, o ICB compõe – como convidado – a grade de programação do festival, com

apresentações de dança cigana em festejos religiosos, como a Festa de Iemanjá, promovida pela Federação dos Povos de Terreiro do Estado do Ceará<sup>19</sup>.

A partir do ano de 2020, percebemos uma mudança nas prioridades de atuação. A segurança alimentar passou a figurar com presença marcante na *timeline* da entidade no Facebook, na qual observamos a divulgação de seguidas campanhas e mobilizações para a doação e a entrega de alimentos em comunidades ciganas espalhadas por todo o Brasil. Essa mudança de prioridade não nos pareceu ser uma escolha institucional, mas, sim, uma contingência ante o contexto de pandemia de covid-19, que assolou todo o mundo, e que exigiu do movimento social cigano esforços enormes para prestar socorro, principalmente a comunidades ciganas itinerantes.

No ano de 2021/2022, o ICB passou a acionar um repertório pautado por duas novas temáticas: a valorização do pertencimento étnico e o combate ao extermínio dos Povos Ciganos. Na repaginação dessa abordagem, a *timeline* passou a ser ocupada por publicações que socializam *lives* e rodas de conversas sobre a Cultura

---

diversas apresentações e participações em debates, formações e rodas de conversa (Cf. em: <https://www.sesc-ce.com.br/povos-do-mar-heranca-nativa/>. Acesso em: 13 ago. 2024).

- 19 A Festa de Iemanjá em Fortaleza acontece anualmente entre os dias 14 e 15 de agosto, marcando o aterro da Praia de Iracema como o epicentro de sua celebração. A sua tradição remonta à década de 1970, mas ao longo dos últimos anos avolumou-se consideravelmente, até que em 2018 foi reconhecida como Patrimônio Imaterial da cidade, através de sua Secretaria Municipal de Cultura (Decreto nº 14.262, de 30 de julho). A festa seguiu organizada, por mais de trinta anos consecutivos, pela colaboração entre o Centro Espírita de Umbanda São Miguel, a Associação Cultural Afrobrasileira Pai Luiz de Aruanda e a Associação Cultural de Umbanda Rainha da Justiça, liderados pelos/as respeitados/as líderes Pai Neto de Tranca Rua, Pai Ricardo de Xangô, Mãe Bia de Pombagira e Pai Raimundinho Dente de Ouro. No entanto, desde o seu reconhecimento como Patrimônio Imaterial, a Festa de Iemanjá entrou no calendário oficial de eventos e celebrações da cidade de Fortaleza, passando a ser organizada pela Prefeitura e pela Federação dos Povos de Terreiro do Estado do Ceará. Todas essas lideranças cultuam em suas Casas Religiosas e Festividades, além dos/as Orixás, entre as Sete Linhas Sagradas de Umbanda, também a Ancestralidade e a Espiritualidade Cigana, motivo pelo qual as lideranças do ICB e das demais entidades representativas dos povos ciganos do estado são sempre convidados/as para participar dos festejos (Cf. em: <https://mapacultural.secult.ce.gov.br/agente/135471/>. Acesso em: 13 ago. 2024).

Cigana tradicional, bem como sobre o contexto de exclusão e marginalização dos Povos Ciganos – especialmente a partir da publicação de denúncias em vídeos sobre os episódios de sequestro e extermínio de ciganos/as no estado da Bahia e sobre o acompanhamento jurídico que estava sendo realizado pela entidade junto ao Ministério Público baiano, a fim de combater, denunciar e coibir as situações envoltas àqueles crimes<sup>20</sup>.

Em 2022, foi identificada uma redução no quantitativo de postagens sobre as ações desenvolvidas pelo ICB e um aumento de publicações com caráter reivindicatório em sua *timeline*. O combate à apropriação cultural passou então a ser tema central, e publicações que repudiam as situações de exploração comercial – que a Cultura Cigana sofre indebitamente pelas mãos de trabalhadores/as da cultura holística (não-ciganos/as) e, sobretudo, da propaganda e do *marketing* – são evidenciadas.

Vale ressaltar que, em 2022, o ICB estava passando pela transição do mandato de sua primeira diretoria e pela realização de eleição para a escolha de novos/as membros/as representantes. Esse contexto de mudança – no teor das publicações na *timeline* – reflete então as tensões dessa transição, que suscitaram à época intensos debates sobre a defesa e a reserva das manifestações e expressões culturais ciganas exclusivamente no seio de suas próprias entidades e comunidades.

No ano de 2023, aconteceram outras grandes alterações na *timeline* do ICB e uma recorrência considerável de publicações de cunho político, por meio das quais são apresentadas as novas lideranças e os/as coordenadores/as eleitos/as em todo o Brasil,

<sup>20</sup> No ano de 2021, ocorreu uma série de sequestros de ciganos/as no estado da Bahia, visando extorquir resgates de valores milionários. O ICB acompanhou todo esse processo, denunciando o envolvimento da milícia do estado e exigindo, junto ao Ministério Público, a instauração de uma CPI (Comissão Parlamentar de Inquérito) para investigar os membros da Polícia Militar do estado da Bahia envolvidos nos crimes. Mais informações disponíveis em: <https://youtu.be/6ychQhLEDJk?si=9eJ7n4hYikja-v5q>. Acesso em: 13 ago. 2024.

além da atuação destes/as nos espaços de comprometimento e proposição de políticas públicas em nível local, tais como Conselhos de Direitos, Conferências Temáticas, Grupos de Trabalho, Fóruns e Comitês de Controle Social.

Diante desse contexto de contínua mudança, compreender a identidade sociopolítica do ICB enquanto entidade representativa dos Povos Ciganos no Brasil, os repertórios que aciona por meio do Facebook e as implicações desses em sua práxis junto aos movimentos sociais torna-se objeto de pesquisa pertinente, haja vista que os resultados alcançados possibilitarão ao próprio ICB agir de maneira mais consciente nas tomadas de decisão, com escolhas estratégicas mais assertivas, efetivamente a serviço de seu desenvolvimento institucional e alinhadas aos interesses de luta do movimento social cigano no Brasil.

Nessa perspectiva, este capítulo discute as escolhas metodológicas e técnicas de coleta e análises no ambiente virtual, com a intenção de destacar e identificar o repertório de publicações acionadas pelo ICB no Facebook e as suas implicações para a práxis sociopolítica da entidade (representativa do movimento social cigano no Brasil). Para organizar o percurso de nossa discussão neste texto, nos utilizaremos de três tópicos.

No primeiro, abordamos a fundamentação teórica, partindo de uma breve revisão da literatura sobre Netnografia e Análise do Discurso Mediada por Computador (ADMC), bem como sobre os repertórios de ações e a teoria dos Movimentos Sociais. No segundo tópico, apresentaremos a natureza da pesquisa, o período de seu desenvolvimento, os métodos de coleta e análise dos dados, as amostras e variáveis obtidas e as etapas de execução. No terceiro tópico, traremos nossas conclusões parciais sobre as metodologias e as técnicas de coleta e análise empregadas e a sua aplicabilidade para o alcance dos objetivos da pesquisa intitulada: “Pesquisa mediada por computador (PMC) e campo on-line: um caminho meto-

dológico para a análise do repertório de ações do Instituto Cigano do Brasil (ICB) no Facebook”.

## **2 Discussão teórica e/ou revisão de literatura**

Em 2000, Hine propôs que a *internet*, enquanto objeto de estudo, tende a ser elaborada sob dois modelos de abordagem teórica, que podem ou não estar conectados: a *internet* como cultura, presente em pesquisas que objetivam investigar e analisar o funcionamento de ferramentas e *softwares*, e a *internet* como artefato cultural, lócus de observação de comportamentos e sociabilidades.

No presente capítulo, a *internet* será tratada como artefato cultural, ou seja, como lócus de observação, campo no qual práticas de interação sociopolítica se materializam e são investigadas a partir de técnicas de Análise de Discurso Mediadas por Computador (ADMC). Assumimos essa vertente com o objetivo de analisar os repertórios de conteúdo digital na página oficial do ICB no Facebook.

Nessa direção, situamos agora – ainda que de maneira breve – o debate sobre a metodologia netnográfica, proposta por Kozinets (2014), e a Análise do Discurso Mediada por Computador (ADMC), tendo como base a abordagem proposta por Herring (2005), pesquisadora norte-americana que organizou conceitos sobre a análise da comunicação mediada por computador e propôs padrões e métodos rigorosos para a análise dos discursos produzidos neste meio.

A partir do artigo “Movimentos sociais na era da Internet: por todas as formas de ativismo”, de Bernardes e Barbosa (2018), discutimos também as novas mídias digitais como constructos e ambientes importantes para o fortalecimento da participação e mobilização social, assim como para o entendimento dos próprios movimentos sociais como território e espaço de vida e resistência, no qual as identidades podem ser imaginadas e construídas

em conexão com as demais representações sociais em interação, umas em continuidade às outras. É o que se confirma, conforme o entendimento de Noveli (2010, p. 102): “os mundos, *on-line* e *off-line*, não são necessariamente realidades separadas – mundo real *versus* mundo virtual – mas podem ser considerados um *continuum* da mesma realidade. De tal forma, o pesquisador deve desenvolver técnicas que o permitam analisar esse *continuum*”.

Na intersecção desse *continuum* entre as extensões de uma e outra realidade, na interação que, cada vez mais, se *virtualiza* de maneira dinâmica entre os diversos mundos possíveis, é que a Netnografia ora se afirma como concepção de campo de trabalho, presente na atual condição da pesquisa em ciências sociais.

## 2.1 A Netnografia

Revisando a literatura disponível sobre o uso da Netnografia como metodologia, identificamos que a sua utilização se deu primeiramente no contexto dos estudos da Comunicação, especificamente em pesquisas quantitativas na área da Publicidade, Propaganda e *Marketing*, voltados à segmentação de perfis de consumidores/as e de comportamentos de consumo. Com o processo de globalização e a expansão do uso da *internet*, o recorte foi ampliado e a Netnografia assumiu características de cunho qualitativo, trazendo grandes contribuições para a investigação das subjetividades em culturas e comunidades presentes em ambientes virtuais. Nesse contexto, de acordo com Kozinets (2014, p. 9-10), “a Netnografia se consolida como uma forma especializada de etnografia, adaptada às contingências específicas dos mundos sociais globalizados”.

É essa a hipótese que verificamos como a mais plausível à concepção procedimental e à instrumentação de nossa pesquisa: ante as novas configurações de condições e disposições organiza-

cionais do movimento social cigano no Brasil, agenciado em ações compartilhadas majoritariamente por meio de perfis na plataforma Facebook.

## **2.2 Análise do Discurso mediada por Computadores (ADMC)**

Segundo Goffman (1988, p. 12), vivemos no cotidiano como em um jogo, no qual geramos diferentes impressões a nosso respeito, resultantes da nossa capacidade de gerenciar basicamente dois tipos de expressividade: a expressão emitida, aquela que conscientemente revelamos sobre nós mesmos por meio dos símbolos verbais, e a expressão transmitida, ou seja, aquilo que inconscientemente revelamos através do nosso comportamento não-verbal, em meio aos diversos processos de interação e sociabilidade.

Nessa direção, a Análise do Discurso Mediada por Computador (ADMC), conforme aponta Nogueira (2008), se ocupa da análise do macrodiscurso digital no âmbito dessas duas formas de expressão, posto que por meio de postagens, comentários e demais tipos de interação virtual, imagética e discursiva.

Assim, nesta abordagem, a análise é essencialmente do macro-discurso: a preocupação incide essencialmente na natureza colectiva do discurso, ou seja, atribui-se menos importância àquilo que o indivíduo diz, num determinado contexto particular, e mais importância ao modo como o discurso lida com os recursos sociais e culturais que são acionados nas actividades por meio do computador. A questão é de saber relativamente a determinados tópicos quais são os discursos disponíveis, como se desdobram e para que é que eles servem (Nogueira, 2008, p. 241).

Nesse sentido, interessa-nos enxergar e distinguir os traços, as formas, os conteúdos e os contornos escolhidos e, por meio dos quais, as lideranças ciganas pretendem desenhar e apresentar as imagens identitárias e culturais do movimento cigano no Brasil. Quais são, por assim dizer, as roupagens, das quais lançam mão, para compor a imagem inerente à ciganidade e à sua propriedade étnico-cultural? Quais os propósitos e as consequências dessas escolhas junto ao repertório de ações na luta pelo reconhecimento e a afirmação de direitos do povo?

### 2.3 Repertório de ações

Reconhecendo a complexidade e a variedade de repertórios acionados pelo ICB em seu perfil no Facebook e compreendendo que essa diversidade inviabiliza a realização de observações de forma totalizante, a opção pela técnica de análise do repertório de ações nos auxiliará na superação desse limite, possibilitando ainda exercer recortes no universo total, retirando/destacando amostras e elegendo variáveis que garantirão a identificação de padrões e recorrências para a leitura que nos interessa: especificamente a respeito da formação das representações sociais em torno da ciganidade<sup>21</sup>, analisando as implicações disso para a consolidação e/ou o fortalecimento do Movimento Social Cigano no Brasil.

Os repertórios de ação são vistos como os conjuntos historicamente limitados de formas de ação conhecidas e consideradas legítimas por indivíduos e grupos em determinado momento no tempo e no

21 Embora não seja objeto deste estudo conceituar o termo *ciganidade*, para uma maior compreensão do texto, trazemos uma breve definição, reportada por Shimura (2017, p. 120), a esse respeito: “a ciganidade, rascunhadamente, corresponde a um conjunto complexo, que envolve um forte senso de pertencimento ancorado à origem biológica (consanguinidade/parentesco) comum, tanto quanto a elementos culturais localizados, envolvendo a conexão comunitária virtual a uma comunidade global (os ‘ciganos no mundo’) e a identificação e interiorização de elementos de memória comum”.



espaço, assim se tornando rotineiras. [...] são formas pelas quais as pessoas agem juntas em busca de interesses compartilhados (Tilly, 1995, p. 41).

Interessa-nos então perscrutar o repertório de ações *regular e sistematicamente* impulsionadas e compartilhadas no arco de interesses do ICB, especialmente em seu perfil na plataforma do Facebook; a fim de observarmos de *maneira precisa* as dinâmicas em torno das representações e identidades ciganas da entidade, no período entre 2019 e 2023.

### **3 Metodologia da pesquisa**

Neste tópico, apresentamos as escolhas metodológicas do projeto de pesquisa provisoriamente intitulado “Pesquisa mediada por Computador (PMC) e Campo on-line: um caminho metodológico para a análise do repertório de ações do Instituto Cigano do Brasil no Facebook”, então executada na primeira linha de pesquisa do Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Humanidades da UNILAB. Essa pesquisa assume o escopo de identificar como o ICB se constrói como organização da sociedade civil de promoção e defesa dos direitos dos povos ciganos e também como entidade representativa do movimento social cigano no Brasil.

Diante disso, almejamos analisar o repertório de ações da entidade em seu perfil na plataforma Facebook. Nessa direção, a pesquisa assume um cariz quali/quantitativo e de cunho netnográfico, que se ampara na coleta de dados a partir da análise probabilística, conforme a definição de Osuna (1989, p. 366), “quando se pretende generalizar amplamente os resultados da pesquisa, é preciso trabalhar com uma amostra representativa, ou seja, uma reconstrução reduzida, porém real, do universo que se deseja investigar”.

A execução dessa pesquisa estrutura-se em um cronograma dividido em três fases distintas: na primeira, já executada, tem-se o mapeamento quantitativo das mil seiscentas e doze publicações do ICB presentes em seu perfil no Facebook, no período entre janeiro de 2019 e dezembro de 2023. Isso nos permitiu identificar a recorrência e o alcance das publicações do ICB, ou seja, identificar quais foram as publicações mais recorrentes e as que geraram maior interação na *timeline*.

Esse levantamento só foi possível mediante o uso da ferramenta Google Analytics<sup>22</sup>, a qual nos permitiu mapear a quantidade de publicações por ano de referência, identificando as suas recorrências e o seu alcance dentro do perfil do ICB. Nisso consideramos a segmentação de duas importantes variáveis: a variável 1, denominada *publicações de maior recorrência*, ou seja, aquelas que foram acionadas com maior frequência na *timeline*, e a variável 2, denominada *publicações de maior alcance*, que foram aquelas que geraram maior engajamento (curtidas, compartilhamentos e comentários).

Na fase 2, já tendo concluído o mapeamento quantitativo das mil seiscentas e doze publicações por ano de referência (de 2019 a 2013), identificadas em cada um dos anos as publicações com temas e conteúdos mais recorrentes e as publicações que geraram maior alcance de compartilhamentos, curtidas e comentários, iniciaremos a análise qualitativa.

O ideal seria que pudéssemos observar todo o repertório de ações do ICB, levando em conta todas as variáveis e reconhecendo as especificidades e arranjos presentes em cada publicação, mas o elevado quantitativo inviabiliza a nossa pretensão de pesquisa nesse sentido. Do que disso se segue, de posse de amostras

---

22 O Google Analytics é uma plataforma/ferramenta que analisa os dados dos sites e aplicações alcançados pelo domínio do Google na *internet*, a fim de criar relatórios sobre a movimentação dos perfis virtuais. A ferramenta pode ser acessada pelo *link*: <https://marketingplatform.google.com/about/analytics/>. Acesso em: 13 ago. 2024.

das duas variáveis de análise por ano de referência, vamos garantir cinco publicações da variável 1 e outras cinco publicações, amostras da variável 2, as quais nos fornecerão indicativos do repertório de ações e discursos acionados pelo ICB em suas publicações na plataforma Facebook por ano de referência.

Na terceira, e última, fase, vamos analisar nossas amostras (dez publicações) com vistas a identificar as tônicas do discurso mediante o seu repertório de ações no Facebook. Faremos isso sob a égide da teoria dos movimentos sociais de Gohn (2008) e do Repertório de ação coletiva de Tilly (2010), a fim de trazer-mos as nossas conclusões sobre o processo de construção do ICB enquanto entidade da sociedade civil e instituição representativa do movimento social cigano no Brasil – que assume como principal ferramenta de articulação e movimentação de suas ações o seu perfil na rede social Facebook.

#### **4 Análise dos Resultados**

A partir do mapeamento das publicações, já constatamos que o perfil do ICB no Facebook vem modificando o teor de suas postagens e publicações ano após ano; sem que, todavia, se verifique uma sequência ou uma ação intencionalmente planejada e programada no sentido dessas mudanças. O que, de fato, se percebe é a inexistência de um plano integrado e estratégico de ação comunicativa, e que o repertório acionado é permeado por diversos conflitos: observados principalmente em comentários e narrativas que se estendem desde disputas de pertencimento étnico a ataques a posicionamentos políticos.

Assim sendo, para darmos conta da complexidade do objeto de estudo em questão, reconhecemos que a metodologia adequada se pauta em uma abordagem interdisciplinar, que dialoga com os estudos dos movimentos sociais, da etnografia virtual e da

linguagem; uma vez que, quando falamos de análise de repertórios de ações no ambiente virtual, estamos falando também de análise de linguagem não verbal, materializada em publicações que comunicam a partir de imagens, vídeos, *memes* e animações.

A percepção em torno disso dialoga diretamente com a afirmação de Fiorin (2008, p. 18), segundo a qual a linguagem discursiva “é uma maneira de recortar a realidade, de ordenar o mundo, de categorizar as coisas, as ações, os sentimentos etc. Por essa razão, a linguagem modela nossa maneira de perceber e de ordenar a realidade”.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Acreditamos que, com o uso do método netnográfico de Kozinets (2014), consignado às coletas de dados, às análises do discurso mediadas por computador (ADMC), de Nogueira (2008), e, não menos, à identificação dos repertórios de ação, proposta por Tilly (1995), os resultados obtidos na pesquisa do repertório de ações do Instituto Cigano do Brasil no ambiente virtual trarão contribuições importantes, tanto para a organização da entidade como para o próprio Movimento Social Cigano do Brasil.

Afinal de contas, a interação social mediada pela *internet* introduz novos elementos nas experiências políticas e culturais contemporâneas, redefinindo espaços, territórios e disputas, tornando mais evidente a importância da comunicação em meio às formulações e às representações da imagem e da identidade como instância de mediação. Diante disso, o desenvolvimento dessa proposição se apoia sobre as particularidades da interação pela *internet* e de suas implicações, assim como sobre a explicitação do que se compreende por espaço virtual, discursividade e suas mediações. A adoção de uma perspectiva centrada nas ações dos/as sujeitos/as em interação destaca, simultaneamente, a inseparabilidade das vivências *on-line* e *off-line* (Fragoso, 2012, p. 01).

## REFERÊNCIAS

- BERNARDES, Franciani; BARBOSA, Célia. Movimentos sociais na era da Internet: por todas as formas de ativismo. **Mídia e Cotidiano**, v. 12, n. 1, p. 6-23, 2018.
- FIORIN, José Luiz. Linguagem e interdisciplinaridade. **Alea: Estudos Neolatinos**, v. 10, p. 29-53, 2008.
- FRAGOSO, Suely. Mediações espaciais da sociabilidade on-line. In: OLIVEIRA, Ivone de Lourdes; MARCHIORI, Marlene. **Redes sociais, comunicação, organizações**. São Caetano do Sul: Editora Difusão, 2012.
- GOFFMAN, Erving. **Estigma** – notas sobre a manipulação da identidade deteriorada. 4. ed. Rio de Janeiro: LTC, 1988.
- GOHN, Maria da Glória. Abordagens teóricas no estudo dos movimentos sociais na América Latina. **Caderno CRH**, v. 21, p. 439-455, 2008.
- HERRING, Susan. Computer-mediated discourse. In: TANNEN, Deborah; SCHIFFRIN, Deborah; HAMILTON, Heidi (ed.). **The Handbook of Discourse Analysis**. Oxford: Blackwell, 2005. p. 612-634.
- HINE, Christine. **Virtual ethnography**. [S. l.]: Sage, 2000.
- KOZINETTS, Robert V. **Netnografia: realizando pesquisa etnográfica online**. Porto Alegre: Penso Editora, 2014.
- NOGUEIRA, Conceição. Análise(s) do discurso: diferentes concepções na prática de pesquisa em psicologia social. **Psicologia: teoria e pesquisa**, [S. l.], v. 24, p. 235-242, 2008.
- NOVELI, Marcio. Do off-line para o online: a netnografia como um método de pesquisa ou o que pode acontecer quando tentamos levar a etnografia para a internet? **Revista Organizações em Contexto**, [S. l.], v. 6, n. 12, p. 107-133, 2010.
- OSUNA, Jacinto Rodríguez. La muestra: teoría y aplicación. In: GARCÍA, Manuel, IBAÑEZ, Jesus; MARTÍN, Francisco (comp.). **El análisis de la realidad social: métodos e técnicas de investigación**. [S. l.]: Alianza, 1989.
- SHIMURA, Igor. **Ser cigano: a identidade étnica em um acampamento Calon itinerante**. Maringá: Amazon, 2017.

TEIXEIRA, Rodrigo Corrêa. História dos ciganos no Brasil. Núcleo de Estudos Ciganos, Recife, p. 15-21, 2008. Disponível em: <https://portalidea.com.br/cursos/noes-bsicas-em-ciganologia-apostila01.pdf>. Acesso em: 13 ago. 2024.

TILLY, Charles; TRAUGOTT, Mark. **Repertoires and cycles of collective action**. Edited by Mark Traugott. Durham: Duke University Press, 1995.

TILLY, Charles. Movimentos sociais como política. **Revista brasileira de Ciência Política**, n. 3, p. 133-160, 2010.

## **PARTE II**

# SABERES TRADICIONAIS E DIÁLOGOS INTERSECCIONAIS

## CAPÍTULO 9

# OS GUARDIÕES DA MEMÓRIA DA COMUNIDADE VILA AUÍ-AÇU

Angela Viaczorek  
Gilson Penalva

### 1 INTRODUÇÃO

A Amazônia é uma região complexa e diversificada com histórias, diferentes culturas e múltiplas identidades culturais. Uma região vasta e multifacetada, conhecida por sua imensa biodiversidade, rica história e diversidade cultural. É o lar de uma impressionante diversidade cultural. Além das inúmeras etnias indígenas, a região abriga comunidades ribeirinhas, quilombolas descendentes de africanos e migrantes de várias partes do Brasil e do mundo. Cada um desses grupos contribui para o complexo tecido social e cultural da Amazônia, com tradições, idiomas, crenças e práticas culturais distintas (Kopenawa; Albert, 2015).

Dentro desse cenário amazônico encontramos a Comunidade Vila Auí-Açu, uma comunidade rural que está em meio à floresta, localizada às margens da rodovia PA-150, quilômetro 92. A Vila Auí-Açu está localizada no município de Tailândia, no estado do Pará,



Brasil. Tailândia é um município que faz parte da mesorregião do Nordeste Paraense. A região é caracterizada por sua floresta tropical densa, rios e igarapés. Conhecido por sua diversidade cultural e por ser uma região de grande relevância na Amazônia brasileira, é uma das várias comunidades que compõem a área rural do município de Tailândia. A região é tipicamente amazônica, com vastas áreas de floresta e rios que são cruciais para a locomoção e subsistência dos moradores/as (IBGE, 2023).

Na comunidade rural Vila Auí-Açu as narrativas orais desempenham importante forma de comunicação e transmissão de conhecimento entre os moradores mais antigos. Benjamin (1994), no ensaio “O narrador”, explica que as narrativas orais são a principal forma de comunicação e transmissão de conhecimento de geração em geração pela oralidade. Segundo ele, as narrativas orais são uma forma eficaz de compartilhar informações, pois são envolventes e memoráveis, como também podem ser usadas para ensinar valores e costumes, e para preservar a memória coletiva.

Ao mergulhar nas memórias locais e modo de vida cotidiano foi possível perceber a singularidade da comunidade, *locus* da pesquisa, e os sujeitos que nela vivem. Assim, podemos afirmar que este trabalho não busca apenas documentar, mas também registrar e analisar as narrativas orais, que fortalecem de geração em geração a identidade cultural da Comunidade da Vila Auí-Açu, enquanto sujeito coletivo (Hall, 2006).

Neste sentido, neste artigo apresentamos a produção do referencial teórico e o registro de narrativas acerca da história e cultura da comunidade, com pessoas mais velhas da comunidade, os guardiões da memória, o que possibilitou dar ênfase aos aspectos culturais amazônicos. Para tal, optamos pela metodologia da pesquisa-ação e análise de narrativa, que se caracteriza como uma pesquisa qualitativa, buscamos combinar a investigação social

com a ação prática social e o reconhecimento da cultura como tecido social que sustenta a existência da comunidade.

## **2 OS GUARDIÕES DA MEMÓRIA DA COMUNIDADE VILA AUÍ-AÇU<sup>23</sup>**

A memória se configura como alma da Vila Auí-Açu, tecendo uma tapeçaria viva de histórias, costumes e crenças transmitidas de geração em geração. Por meio da voz dos guardiões da memória, o passado ganha vida, conectando o presente às raízes da comunidade e garantindo que a tradição não se perca no tempo. De acordo com Bosi, “a lembrança é a sobrevivência do passado. O passado, conservando-se no espírito de cada ser humano, aflora à consciência na forma de imagens e lembranças” (Bosi, 1994, p. 53). Sendo assim a lembrança é uma relíquia do passado que permanece na subjetividade psíquica de cada ser, que se lança para o outro no tecido social, e a partir do momento que o sujeito vai recordando, algumas lembranças e fatos emergem espontaneamente, sendo assim, ao re-memorar, esquecemos certos acontecimentos e lembramos outros. Assim, a memória não obedece a um tempo cronológico, as reminiscências surgem espontaneamente misturando datas e épocas.

Neste sentido a memória dos acontecimentos possibilita a mediação entre um tempo remoto com o atual, “recordar é sempre um ato de criação” (Bosi, 2003, p. 22), ao relembarmos um fato que se encontrava estagnado no passado, estamos o trazendo para o tempo presente e podemos per-lustrar sobre o mesmo, havendo assim um pensar dialógico.

Neste estudo iremos trabalhar com a memória dos mais velhos da Comunidade Vila Auí-Açu, aqui denominados como guardi-

<sup>23</sup> A vila Auí-Açu está localizada nas proximidades da Rodovia PA-150, km 92. Possui acesso para quatro saídas: a oeste, com o município de Moju; ao norte com o município de Acará e a capital do estado, Belém; a leste com o município de Tomé-Açu; ao sul com os municípios de Goianésia, Jacundá e Ipixuna.

ões da memória, pois a memória dos mais velhos é “uma extensão da pessoa que se revela em si mesmo e aos outros” (Alberti, 1993, p. 115).

Os guardiões da memória são homens e mulheres, geralmente mais velhos, a partir de 60<sup>24</sup> (sessenta) anos, que guardam em suas memórias as histórias, os saberes e as tradições da Vila Auí-Açu. São personagens que vivenciaram as mudanças e os desafios da comunidade ao longo do tempo, tornando-se testemunhas vivas de um passado que se entrelaça com o presente. As histórias dos guardiões da memória são mais do que simples lembranças. Serão portais que nos transportam para um passado rico em detalhes, revelando as origens da comunidade: como a Vila Auí-Açu surgiu e se desenvolveu ao longo do tempo. Os costumes e tradições: as práticas que definem a identidade cultural da comunidade. Os desafios enfrentados: as dificuldades que a comunidade superou ao longo de sua história. As esperanças para o futuro: os sonhos e aspirações que guiam a comunidade.

Simões (1999) destaca a importância da memória oral, por meio de narrativas como um patrimônio cultural inestimável que preserva a identidade cultural, transmitindo valores, crenças e saberes ancestrais de geração em geração. Fortalece os laços comunitários, cria um senso de pertencimento e identidade entre os membros da comunidade. Promove a resistência cultural, preserva a cultura local frente à homogeneização cultural.

O resultado das entrevistas com os guardiões da memória revelou um universo de histórias e experiências únicas, que compõem um mosaico vivido da história da vila Auí-Açu como riqueza da cultura local, com suas tradições, costumes e crenças, mudan-

24 Há um entrevistado com idade inferior a 60 (sessenta anos) que se colocou à disposição para participar da pesquisa, em virtude disso, optamos por entrevistá-lo, e constatamos que ele conhece bem a comunidade e é portador de uma memória social herdada de seus antepassados.

ças significativas que a comunidade vivenciou ao longo do tempo, os desafios que a comunidade enfrenta atualmente, as esperanças e sonhos para o futuro da vila Auí-Açu. A análise dos resultados das entrevistas contribuiu para compreender a história e a identidade cultural da vila Auí-Açu em sua complexidade, identificou os elementos que definem a cultura local, reflexão sobre os desafios e as perspectivas para o futuro da comunidade, valorizou a importância da memória e da identidade cultural para o desenvolvimento.

Os guardiões da memória foram peças fundamentais na construção da identidade da vila Auí-Açu, seus relatos preservaram a história da comunidade, serviram como ponte entre as gerações e inspiraram a reflexão sobre o futuro. A valorização e o registro de suas memórias são essenciais para garantir o respeito à diversidade cultural da Vila Auí-Açu para que as próximas gerações reconheçam sua identidade cultural e dela se apropriem.

## **2.1 Narrativas dos guardiões da memória: História e Memória**

Em meio à vastidão da Amazônia, onde a vida pulsa em ritmo único e a natureza se revela em toda sua exuberância (infelizmente essa exuberância está em decadência em virtude da derrubada desenfreada da floresta, das queimadas e tráfego de madeiras), reside um tesouro inestimável: a memória viva preservada nas narrativas dos guardiões da memória. Por meio da voz desses contadores de histórias, sábios, ecoam saberes, valores éticos e morais, as crenças e o imaginário coletivo que moldam a identidade cultural da comunidade da região. Para Loureiro (2015) as narrativas orais transcendem a mera lembrança de fatos passados, são portadoras de ensinamentos morais, valores éticos e saberes práticos acumulados ao longo dos tempos. Em um contexto marcado por processos de ocupação de terras, exploração ambiental e assimilação cultural,

as narrativas orais assumem um papel crucial como ferramentas de resistência cultural.

Como aponta Simões (1999), essas histórias preservam a identidade, reafirmando suas raízes, crenças e valores frente às pressões externas. Para Loureiro (2015) as narrativas orais não se limitam a registrar o passado, também constroem o futuro, moldando o imaginário coletivo e inspirando novas formas de pensar e agir. Por intermédio da criatividade e do imaginário, os guardiões da memória tecem histórias que celebram a beleza da floresta, a força da comunidade e a esperança de um futuro melhor. Neste capítulo, apresenta-se um diálogo com a memória, explorando as narrativas orais dos guardiões da memória por meio de perguntas e respostas. Analisando as conversas, busca-se aprofundar a compreensão da importância dessas histórias como ferramentas de atualização cultural, resistência e construção de identidade.

Ao iniciarmos a análise das narrativas dos guardiões da memória, gostaríamos de retomar a discussão que entrelaça história e memória, e como esses dois elementos são fundamentais para a manutenção da tradição (Hall, 2006).

A complexidade da relação entre memória coletiva, espaço e território na Amazônia é marcada pelo uso predatório dos bens naturais e pela existência de movimentos migratórios intensificados durante intervenções denominadas pela história e geografia de Grandes Projetos. Não são apenas as paisagens dos lugares que são transformadas com estes acontecimentos, mas o próprio espaço e as noções de territorialidade passam a ser redefinidos. As memórias em disputa não apenas sinalizam as tensões territoriais, mas incidem nas novas fronteiras que passam a ser estabelecidas, seja pela afirmação ou esquecimento (Bengio et al., 2023, p. 84).

Assim, podemos afirmar que viver na Amazônia é resistência permanente, e manter e reconhecer, entre nós, os modos de subjetivação como processos históricos, políticos e culturais que moldam e influenciam os sujeitos e suas vidas, resultando em diversas formas de existir. Nessa perspectiva, a subjetividade/memória não é uma essência fixa, mas uma tentativa de estabilizar um processo contínuo e dinâmico de “estar sendo” dos sujeitos, em constante interação com os acontecimentos micro e macropolíticos, e mesmo assim manter os modos de vida no tempo amazônico (Bengio *et al.*, 2023, p. 87).

Para Oliveira e Santos (2007), os saberes de uma população devem ser entendidos como a dimensão cognitiva de sua cultura. Isso implica a necessidade de um estudo aprofundado sobre as formas de produção e socialização desses saberes, compreendendo a importância de como o conhecimento é gerado, compartilhado e transmitido dentro de um grupo cultural.

A memória envolve uma relação profunda com o tempo, conectando o presente ao passado. Não se trata apenas de recordar eventos, mas de interagir com aquilo que já foi e que não está mais presente. A interação entre memórias individuais e coletivas é crucial para a formação da identidade pessoal e coletiva.

A memória é um trabalho sobre o tempo vivido, conotado pela cultura e pelo indivíduo. A comunidade familiar ou grupal exerce uma função de apoio como *testemunha* e *intérprete* daquelas experiências. O conjunto das lembranças é também uma construção social do grupo em que a pessoa vive (Bosi, 1994, p. 281).

Segundo Halbwachs (2006):

Uma recordação será ainda mais confiável quando determinada lembrança fizer parte não apenas da nossa memória como também da memória de outros integrantes do grupo e, na medida em que esses fatos assumem importância maior, acreditamos vivê-lo com mais intensidade (Halbwachs, 2006, p. 40).

Por isso, ao perguntarmos sobre a origem da comunidade, queremos relembrar e registrar essa história-memória para que se possa conhecer a ancestralidade, os saberes tradicionais da comunidade e acessar essa memória coletiva. Trazer essa memória à tona, como registro de um processo cultural intrínseco à existência da comunidade Vila Auí-Açu é permitir a transmissão cultural de uma geração à outra. Como afirma Bosi (1993) uma história de vida não é feita para ser guardada em uma gaveta como uma coisa, ela existe para transformar o local, a comunidade onde ela floresceu.

Ricoeur (1994) destaca a importância da memória e da história na formação da identidade cultural. Ele vê a memória coletiva como um componente crucial para a coesão cultural, onde as narrativas históricas e mitológicas ajudam a consolidar a identidade de um grupo. Assim, “A narrativa constrói a identidade do personagem que podemos chamar sua identidade narrativa, construindo a da história relatada. É a identidade da história que faz a identidade do personagem” (Ricoeur, 1994, p. 176).

Nesse sentido, Benjamin (1994) afirma, “pois, pode recorrer ao acervo de toda uma vida (uma vida que não inclui apenas a própria experiência, mas em grande parte a experiência alheia). O narrador assimila à sua substância mais íntima aquilo que sabe por ouvir dizer” (Benjamin, 1994, p. 32), assim, podemos compreender que a memória se ancora em um campo coletivo.

Nessa perspectiva, Halbwachs (2006) afirma que as “[...] nossas lembranças permanecem coletivas, e elas nos são lembradas pelos outros, mesmo que se trate de acontecimentos nos quais só nós estivemos envolvidos, e com objetos que só nós vimos. É porque, em realidade, nunca estamos sós” (Halbwachs, 2006, p. 51)

Além disso, Bosi pontua que,

[...] a memória permite a relação do corpo presente com o passado e, ao mesmo tempo, interfere no processo “atual” das representações. Pela memória, o passado não só vem à tona das águas presentes, misturando-se com as percepções imediatas, como também empurra, “desloca” estas últimas, ocupando o espaço todo da consciência. “A memória aparece como força subjetiva ao mesmo tempo profunda e ativa, latente e penetrante, oculta e invasora” (Bosi, 1994, p. 47).

A memória nos possibilita a mediação entre um tempo passado e presente, já que “recordar é sempre um ato de criação” (Bosi, 2003, p. 22). Lembrando-nos de um fato que se encontrava no passado, trazemo-lo para o tempo presente e podemos perلustrar sobre o mesmo, havendo assim um pensar dialógico.

A guisa, Benjamin expõe:

A reminiscência funda a cadeia da tradição, que transmite os acontecimentos de geração a geração. Ela corresponde à musa épica no sentido mais amplo. Ela inclui todas as variedades da forma épica. Entre elas, encontra-se em primeiro lugar a encarnada pelo narrador. Ela tece a rede que em última instância todas as outras constituem entre si (Benjamin, 1994, p. 221).



Assim, a memória é onde o depoente revela-se a partir dos relatos, e permite ao narrador olhar para sua história com certo distanciamento. Nessa perspectiva, Bakhtin nos leva a compreender que ao iniciarmos o momento de “contação”, “o autor deve tornar-se outro em relação a si mesmo, olhar para si mesmo, com os olhos dos outros” (Bakhtin, 1997, p. 13), sendo este um processo experiencial dos sujeitos por meio da aquisição e contato com o meio no qual se encontra inserido, as narrativas são constituídas a partir da imersão do indivíduo com as práticas sociais de seus ancestrais que segue sucessões geracionais.

O ato de rememorar se aporta nas gerações precedentes que darão suportes as gerações conseguintes, levando em consideração que “nós então compreendemos que se pode fazer da memória um apoio sólido para a construção do presente e ela se torna para nós uma verdadeira matriz de projetos” (Bosi, 1993, p. 197). Nas nuances desse campo que às vezes se mostra contundente, carregado de significados que muitas vezes produzem alegrias, outras tristezas, é nesse terreno cognoscível e inesgotável que compreendemos o presente, refletimos o que ainda está por vir a partir do passado.

Partindo dessas considerações de Ricoeur (1994) trabalhar as narrativas dos guardiões da memória da Vila Auí-Açu tem o propósito de fortalecer a memória coletiva e a identidade cultural. Assim, iniciamos um conjunto de perguntas aos mais velhos da comunidade, objetivando, a partir de suas reminiscências, trazer a história, memória e cultura da comunidade para o registro dessas e, sobretudo, salvaguardá-las.

Iniciamos perguntado aos entrevistados sobre a origem da comunidade da Vila Auí-Açu?

A imersão nas narrativas possibilita desvendar a origem da vila Auí-Açu, com a valorização das memórias e experiências

dos narradores. Cada um deles oferece uma perspectiva única sobre o surgimento e desenvolvimento da comunidade, que revela a história fascinante da vila. Na análise dos entrevistados, observou-se que convergem em destacar o papel crucial do Sr. Vagner no desenvolvimento da Vila Auí-Açu. Sua iniciativa de lotear a terra e oferecer oportunidades de trabalho impulsionou o crescimento da comunidade, atraindo novos moradores e impulsionando a economia local. Felizmente, os tempos turbulentos de violência e mortes da Vila Auí-Açu ficaram para trás. Atualmente, a comunidade se caracteriza pela paz e pela tranquilidade, com um baixo índice de criminalidade. Os moradores se sentem seguros e podem desfrutar de uma vida tranquila e familiar. A história da vila Auí-Açu é uma história de resiliência, superação e progresso. Por meio das memórias e experiências dos entrevistados, pode-se compreender a dinâmica social<sup>25</sup> da comunidade desde seus primórdios até a sua atualidade, marcada pela paz, pela tranquilidade e pelo progresso. A vila Auí-Açu é um exemplo de como a união da comunidade e o trabalho árduo podem transformar um local simples em um lugar próspero e cheio de vida. Assim, para Cunha (2009) o saber tradicional é uma forma de procurar entender e agir sobre o mundo, é uma aprendizagem que se modifica, se revitaliza e é transmitida de geração e em geração.

Walter Benjamin aborda a figura do narrador tradicional e a importância das histórias orais em seu ensaio intitulado “O Narrador: Considerações sobre a Obra de Nikolai Leskov” na *Magia e Técnica, Arte e Política: Ensaio sobre Literatura e História da Cultura* obra (1994). Benjamin reflete sobre como a prática de narrar histórias oralmente tem evoluído ao longo do tempo e as mudanças culturais associadas a essa transformação.

25 Durkheim, na obra *Regras do Método sociológico* (1999), abordou a dinâmica social através do conceito de fatos sociais, analisando como as normas, valores e estruturas sociais influenciam o comportamento dos indivíduos e a coesão social. Tomamos de empréstimo de Durkheim esse conceito acerca da dinâmica social.

A história nos ensina o que é a verdadeira narrativa. A informação só tem valor no momento em que é nova. Ela só vive nesse momento, precisa entregar-se inteiramente a ele e sem perda de tempo tem que se explicar nele. Muito diferente é a narrativa. Ela não se entrega. Ela conserva suas forças e depois de muito tempo ainda é capaz de se desenvolver (Benjamin, 1994, p. 08).

Benjamin (1994) discute como a figura do narrador tradicional, que costumava ser uma fonte central de conhecimento e entretenimento em comunidades pré-modernas, está desaparecendo na era da reprodutibilidade técnica e da modernidade. Ele observa que a habilidade de narrar de forma convincente e pessoal está sendo substituída por formas de comunicação mais impessoais e padronizadas.

E este narrador tradicional que está a falar nas entrevistas dos guardiões da memória, ao registarem como a comunidade surgiu, um processo histórico entrelaçado com a memória e corporificado pela cultura do povo do campo. É a experiência do “homem simples” (Martins, 2012). É a autenticidade da experiência transmitida pelo narrador tradicional. Ele argumenta que o narrador não apenas relata eventos, mas incorpora-os com sua própria experiência e sabedoria, conferindo uma profundidade emocional e uma conexão direta com o passado que não pode ser replicada por outras formas de comunicação (Benjamin, 1994, p. 201).

É nesta autenticidade que a identidade cultural se fortalece e fortalece a tradição e a cultura local. Partindo desta autenticidade e da importância dos saberes tradicionais para a cultura da comunidade, fizemos aos narradores a segunda pergunta sobre a existência de festas populares e/ou tradição local que vem sendo transmitida de geração em geração.

Ao mergulhar nas memórias da maioria dos entrevistados sobre as tradições culturais permeiam a vida na Vila Auí-Açu, as perspectivas deles revelam um panorama complexo e dinâmico, onde a busca por identidade e a preservação da memória se entrelaçam com os desafios da modernidade. Diversos fatores podem contribuir para a ausência de festas tradicionais na vila. A influência da cultura urbana, o ritmo acelerado da vida moderna e a falta de organização e recursos podem ser alguns dos desafios que a comunidade enfrenta para manter vivas suas tradições. Apesar da ausência de festas tradicionais, a busca por identidade e a preservação da memória cultural permanecem presentes na comunidade. As histórias dos moradores, as canções e outras formas de expressão cultural representam um patrimônio valioso que deve ser valorizado e protegido. Para fortalecer as tradições culturais, é necessário um esforço conjunto da comunidade, autoridades locais e instituições culturais. O incentivo à pesquisa e à documentação da memória local, a promoção de oficinas e eventos culturais, e o apoio a iniciativas que valorizem a identidade da comunidade podem ser alguns dos caminhos a serem trilhados.

A Vila Auí-Açu se encontra em um momento de transição cultural, em que a busca por identidade e a preservação da memória se confrontam com os desafios da modernidade. As perspectivas dos três entrevistados oferecem um panorama rico e complexo da vida na vila, e convidam a refletir sobre a importância de preservar e fortalecer as tradições culturais como elementos essenciais para a construção de um futuro próspero e com identidade.

Na busca de compreender a cultura local e as tradições perguntamos aos narradores: Como ocorre a transmissão da cultura local dos mais velhos para os mais jovens?

Observamos nas narrativas dos entrevistados a transmissão da cultura local entre as gerações. As perspectivas dos narradores revelam que há um distanciamento geracional entre os mais velhos

e os jovens. Assim, a oralidade, a memória e a vivência assumem um papel importante na preservação da identidade cultural da comunidade. A transmissão da cultura local na comunidade enfrenta desafios como a falta de iniciativas formais, a migração dos jovens para outras cidades e a influência da cultura urbana. No entanto, existem possibilidades de fortalecer essa transmissão por meio da valorização da oralidade, da criação de espaços de diálogo intergeracional e do incentivo à pesquisa e à documentação da história da vila. Para garantir o fortalecimento da cultura local, é necessário um esforço conjunto da comunidade, autoridades locais e instituições culturais. A promoção de oficinas de história oral, a criação de um museu comunitário e a realização de eventos culturais que valorizem a memória local podem ser alguns dos caminhos a serem trilhados.

A Vila Auí-Açu se encontra em um momento crucial para a preservação e o fortalecimento de sua cultura local. As vozes dos narradores revelam a importância da memória, da oralidade e da vivência para a construção de uma identidade cultural bastante diversa. É fundamental que a comunidade se mobilize para garantir que essa riqueza cultural seja transmitida às futuras gerações, preservando assim a cultura da Vila Auí-Açu.

Neste sentido, Cunha (2009) trata dos saberes culturais dos mais velhos na Amazônia, discutindo questões como etnogênese, memória, tradição e transformação cultural entre, por exemplo, os povos indígenas da Amazônia, explorando como os conhecimentos dos mais velhos são transmitidos e mantidos ao longo do tempo, enfrentando desafios contemporâneos e mudanças socioculturais.

Pois, “a memória dos mais velhos é um repositório vivo de conhecimentos culturais e históricos que sustentam a identidade das comunidades” (Cunha, 2009, p. 67), sendo assim esses conhecimentos dos mais velhos são fundamentais para a compreensão e a continuidade das culturas locais. “A valorização dos saberes

dos mais velhos é essencial para a resistência cultural e a autodeterminação dos povos [...]” (Cunha, 2009, p. 178).

Portanto, a discussão sobre os saberes culturais dos mais velhos na Amazônia não se limita apenas à transmissão de conhecimentos práticos, mas também envolve questões profundas de identidade, adaptação cultural e preservação ambiental, destacando a importância vital desses conhecimentos para as comunidades indígenas e para o entendimento mais amplo da região amazônica.

Imersos nessa perspectiva da transmissão oral dos saberes culturais dos mais velhos, perguntamos aos entrevistados sobre os causos, lendas, contos e histórias mais marcantes na comunidade e que são repassadas de geração em geração.

Nas memórias dos narradores observa-se uma jornada fascinante pelos causos, lendas e histórias que permeiam a identidade cultural da Vila Auí-Açu. As perspectivas dos entrevistados revelam um panorama rico e complexo, em que a memória popular se entrelaça com a realidade do dia a dia, moldando a percepção da comunidade sobre seu passado, presente e futuro. A preservação da memória popular da vila se torna um desafio para as novas gerações, que muitas vezes não demonstram interesse pelas histórias e tradições do passado. A necessidade de registrar e transmitir essas histórias para as futuras gerações é fundamental para manter viva a identidade cultural da comunidade. Para fortalecer a memória popular da comunidade é necessário um esforço conjunto da comunidade, autoridades locais e instituições culturais. As histórias da vila, com suas nuances de violência, trabalho, fé e sobrenatural, oferecem um rico panorama da vida na comunidade. Por meio da análise dos causos, lendas e contos narrados pelos narradores, pode-se compreender melhor a identidade cultural, seus desafios e suas perspectivas para o futuro. É fundamental que a comunidade se mobilize para atualizar e fortalecer essa memória,

garantindo que as histórias da Vila Auí-Açu continuem a ser contadas e celebradas pelas próximas gerações.

Conclui-se que é de fundamental importância promover a comunicação eficaz sobre os eventos e facilitar o acesso à escola, especialmente para aqueles com mobilidade reduzida ou que residem em áreas mais afastadas. A participação dos moradores nas atividades da escola da comunidade é fundamental para o fortalecimento dos laços sociais, para a promoção da cultura local e para o desenvolvimento da comunidade como um todo. Por meio de um esforço conjunto da escola, autoridades locais e da própria comunidade, é possível criar um ambiente acolhedor e propício ao engajamento social, garantindo que todos se sintam parte integrante da comunidade da Vila Auí-Açu.

Os conhecimentos dos mais velhos não apenas fornecem as habilidades práticas necessárias para a vida cotidiana na floresta, mas também são centrais para a construção da identidade cultural e da memória coletiva dos grupos indígenas. Eles ajudam a preservar a história, os valores e as crenças que definem a comunidade “nesse sentido, a memória não é resgate de uma origem ou de uma identidade que o tempo corroeu, mas é ao contrário fabricação de uma identidade que se dá no tempo, produzida pelo tempo, e que não aponta para o início dos tempos, mas para seu fim (Cunha, 2009, p. 90).

Pode se dizer que ao mesmo tempo em que preservam tradições ancestrais pela reminiscência dos mais velhos, eles também desempenham um papel dinâmico na adaptação cultural às mudanças ambientais, políticas e sociais. Seus conhecimentos são frequentemente flexíveis e adaptáveis, permitindo que as comunidades respondam aos desafios contemporâneos sem perder sua identidade cultural que se revitaliza e se transforma com o tempo.

Cunha (2009) destaca a importância de valorizar e respeitar os conhecimentos dos mais velhos não apenas como um recurso cultural, mas também como uma forma de conhecimento legítima e valiosa, que pode contribuir significativamente para o entendimento e a preservação da biodiversidade e dos ecossistemas amazônicos. Assim,

Os instrumentos internacionais presumem também que o conhecimento tradicional seja coletivo e “holístico”, termo cuja indefinição permite várias interpretações. Tratam ainda o conhecimento tradicional, muito embora esta aceção esteja sendo cada vez mais contestada, como um thesaurus, isto é, um conjunto completo e fechado de lendas e sabedorias transmitidas desde tempos imemoriais e detidas por certas populações humanas, um conjunto de saberes preservados (mas não enriquecidos) pelas gerações atuais (Cunha, 2009, p. 357).

Na perspectiva de valorização e salvaguarda das tradições ancestrais, destacando a importância dos saberes transmitidos oralmente e das “práticas culturais como formas de resistência e preservação identitária”, Cunha (2009, p. 271) ainda argumenta que os conhecimentos dos mais velhos são fundamentais não apenas para a compreensão das culturas tradicionais, mas também para a própria sobrevivência e adaptação das comunidades em contextos contemporâneos. Ela enfatiza que esses saberes estão intrinsecamente ligados ao ambiente natural, à medicina tradicional, à agricultura sustentável, à organização social e ao sistema de crenças das comunidades.



### 3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente artigo teve como objetivo apresentar o registro das narrativas orais dos guardiões da memória (os mais velhos) da Comunidade Vila Auí-Açu, apresentando reflexões acerca do fortalecimento da identidade cultural da comunidade, a partir da salvaguarda dos saberes culturais transmitidos de geração em geração por esses guardiões.

No processo do registro das reminiscências dos guardiões da memória, tivemos alguns achados de pesquisa, entre eles: os conhecimentos dos mais velhos são fundamentais para a compreensão da dinâmica cultural da comunidade Vila Auí-Açu; a vida comunitária organizada a partir de uma sociabilidade simples; a tristeza dos entrevistados por não terem tido a oportunidade de uma vida escolar; o não reconhecimento dos guardiões sobre seus papéis sociais no interior da organização comunitária; o distanciamento geracional, e a visão de um certo sentimento de apagamento da memória coletiva e individual da própria comunidade, na visão dos/as narradores/as.

Alguns narradores, por exemplo, ao serem perguntados sobre as tradições locais, não souberam dizer ou não lembraram quais eram, chegando até a afirmar que as tradições foram se perdendo ao longo dos anos.

Hobsbawm e Ranger (1997) definem “tradição inventada” como um conjunto de práticas, pactuados abortamentos ou de forma tácita, de natureza ritual e caráter didático-pedagógico e que se busca como uma continuidade de algo que possui uma raiz. As tradições inventadas são frequentemente formalizadas e ritualizadas, o que lhes confere um ar de antiguidade e legitimidade. Essas tradições são criadas para estabelecer ou reforçar a coesão social, a legitimidade das instituições ou o poder de um grupo social específico. Contribuem para a construção de uma identidade coletiva, promo-

vendo a coesão social e a solidariedade entre os membros de uma comunidade.

Portanto, desafiaram a visão de que todas as tradições são antigas e imemorais, mostrando como muitas foram criadas deliberadamente para atender a necessidades sociais e políticas contemporâneas. Isso nos leva a questionar a autenticidade e a origem de muitas práticas culturais que tomamos como as já estabelecidas pela tradição inventada. Com isso queremos afirmar que os narradores, ao afirmarem que esta tradição se perdeu, referem-se à tradição inventada. Concomitantemente, outras tradições são criadas e estão presentes na vida comunitária da Vila Auí-Açu, muitas delas relacionadas às práticas religiosas locais.

Neste sentido, podemos afirmar que a Comunidade Vila Auí-Açu tem tradições, memória, história e identidade cultural, uma identidade móvel, atravessada por diferentes elementos sociais e políticos. A partir da análise do que nos foi apresentado como ‘imaginário social e cultural’, revelam-se diferentes perspectivas de como essas visões moldam as realidades sociais na região.

Assim, as narrativas de causos, lendas e mitos desempenham um papel crucial na história e memória da comunidade, contribuindo para a construção e preservação de identidade cultural e social. Essas narrativas fornecem um espaço para reflexão sobre o significado da vida e a experiência humana, oferecendo explicações simbólicas e espirituais, oferecendo uma conexão contínua entre o presente e passado e seus significados culturais.

Por fim, podemos afirmar que a pesquisa apresentada contribui significativamente para pensarmos sobre a cultura local, as tradições e a identidade cultural. Entendendo que no campo educativo formal temos muito a fazer pela salvaguarda dos saberes culturais dos povos amazônicos, da população da comunidade Vila Auí-Açu, não se trata de simplismo preservacionista, mas de comprometi-

mento ético com a cosmologia amazônica, com o tempo e modos de vida na Amazônia.

## REFERÊNCIAS

ALBERTI, Verena. **História oral**: a experiência do CPDOC. Rio de Janeiro: CPDOC, 1993.

ALBERTI, Verena. **Ouvir contar**: textos em história oral. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 2004.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

BENGIO, Fernanda; AQUIME, Rafaele; FARIAS, Fernando Jorge. Território e memória coletiva na Amazônia paraense. **Gavagai** – Revista Interdisciplinar de Humanidades, [S. l.], v. 10, n. 1, p. 82-97, 27 out. 2023.

BENJAMIN, Walter. **Magia e técnica, arte e política**: ensaios sobre literatura e história da cultura. Tradução de Sérgio Paulo Rouanet. 7. ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.

BOSI, Ecléa. **O tempo vivo da memória**: ensaios de psicologia social. São Paulo: Ateliê Editorial, 2003a.

BOSI, Ecléa. A pesquisa em memória social. **Psicologia USP**, São Paulo, 4(1/2), p. 277-284, 1993. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/psicousp/article/view/34480/37218>. Acesso em: 30 jun. 2024.

BOSI, Ecléa. **Memória e sociedade**: lembranças de velhos. 3. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.

CUNHA, Manuela Carneiro da. Relações e dissensões entre saberes tradicionais e saber científico. **Revista USP**, São Paulo, n. 75, p. 78-84, set./nov. 2007. Disponível em: <http://www.usp.br/revistausp/75/08-manuelacarneiro.pdf>. Acesso em: 30 jun. 2024.

CUNHA, Maria Manuela Ligeti Carneiro da. **Cultura com aspas**: e outros ensaios. São Paulo: Cosac & Naify, 2009.

DURKHEIM, Émile. **As regras do método sociológico**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

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

HOBSBAWM, Eric; RANGER, Terence. **A invenção das tradições**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

HALBWACHS, Maurice. **A memória coletiva**. São Paulo: Vértice, 2006.

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Tailândia-PA**. Rio de Janeiro: IBGE, 2023. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/cidades-e-estados/pa/tailandia.html>. Acesso em: 30 jun. 2024.

KOPENAWA, Davi; ALBERT, Bruce. **A queda do céu**: Palavras de um xamã yanomami. São Paulo: Companhia das Letras, 2015.

LOUREIRO, João de Jesus Paes. **Cultura amazônica uma poética do imaginário**. Belém, PA: Cultural Brasil, 2015.

MARTINS, José de Souza. **A sociabilidade do homem simples**; cotidiano e história na modernidade anômala. 3. ed. São Paulo: Contexto, 2012.

RICOEUR, Paul. **O si-mesmo como um outro**. Campinas: Papirus, 1994.

RICOEUR, Paul. **A memória, a história, o esquecimento**. 6. reimp. 2014. Campinas: Editora da Unicamp, 2007.

RICOEUR, Paul. **Tempo e narrativa I**: a intriga e a narrativa histórica. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2012.

RICOEUR, Paul. **Tempo e narrativa III**: o tempo narrado. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2012.

SIMÕES, Maria do Socorro. **Memória e comunidade**: entre o rio e a floresta. Belém: UFPA, 2000.

SIMÕES, Maria do Socorro. **Narrativa oral e imaginário amazônico**. Belém: UFPA, 1999.

SOUZA MARTINS, José de. **O cativo da terra**. São Paulo: Editora Contexto, 1990.

SOUZA MARTINS, José de. **O Que é o Trabalho?** São Paulo: Brasiliense, 2008.

THOMPSON, Paul. **A voz do passado**. São Paulo: Paz e Terra, 1992.

TODOROV, Tzvetan. **Introdução à literatura fantástica**. 2. ed. São Paulo: Perspectiva. 1981.

ZUMTHOR, Paul. **Introdução à poesia oral**. São Paulo: Editora Hucitec Ltda., 1997.

## CAPÍTULO 10

# A INTERSECCIONALIDADE NOS ESTUDOS DE GÊNERO E METODOLOGIA INTERDISCIPLINAR

Sandra Dam Adelino Baptista Biifa  
Ricardo Ossagô de Carvalho

### 1 INTRODUÇÃO

A perspectiva do estudo de gênero vem apresentando diferentes formas de compreender a sociedade, com intuito de despertar atenção no que refere às problemáticas que são levantadas pelo feminismo sobre as diferentes situações que as mulheres passam cotidianamente desde a história dos tempos.

Sendo assim, pretende-se com este artigo apresentar como estudos feministas se enquadram nas abordagens interdisciplinares enfatizando o olhar dos fatores interseccionais de raça, gênero, classe, territorialidade, etnia e etc. Portanto, para essa análise compreende-se que a metodologia interdisciplinar se caracteriza nas abordagens dos fatos, sendo semelhantes a perspectivas feministas, isto é, respondendo com intenção política a importância da inclusão e desmistificação dos fatos como eles são.

Com isto, pretendemos pontuar a importância dos estudos de gênero, sua posição social, seja ela política e no campo científico, através do ativismo social e entre outros, há muitas discussões e obras neste campo de estudo, porém, pouco se interpreta como abordagens de característica interdisciplinar, apresentado e destacado seu procedimento, diferente do costume tocante às metodologias rigorosas alegadas na ciência convencional, isto porque, em muitos estudo feministas a neutralidade é questionada e colocada em reprovação.

Por outro lado, sendo as pesquisas feministas por vezes generalistas dentro do movimento feminista, muitas/os pesquisadoras/es já problematizaram a necessidade de abordagem de gênero não ser comparada ou colocada com similares, pois antes de tudo, gênero é uma construção social, ela se situa na cultura. Entretanto, nem todas as mulheres atravessam as mesmas situações, e é preciso compreender essas especificidades sociais e determinar separadamente para que todas sejam incluídas dentro das diferenças.

Diante dessas questões, pensamos compreender de que maneira as identidades específicas são tomadas para representação nos estudos de gênero? E qual é o novo olhar feminista que inclui as formações antes não tidas no início do feminismo? De que medida outras identidades podem colocar suas representações e por que tem que as afirmar?

Há muito tempo o feminismo centraliza a categoria mulher como objeto de estudo (Butler, 2003; Oyěwùmí, 2021), dentro da dimensão sociobiológica do sujeito em específico, sem contar com fatores outros que também formam e determina esse sujeito, visto com a questão de raça, em detrimento da diferença social sua construção como a diferença na história da humanidade coloca em posição as pessoas.

Sendo fatores sensíveis, a abordagem de estudo de gênero se aproxima da abordagem interdisciplinar e coloca a necessidade de suas questões como fenômenos que precisam de um posicionamento político que abrange as análises e usos de métodos, como a construção da história de vida e história oral e etc.

Dessa forma, o presente artigo apresentará a discussão estruturada em dois tópicos, no primeiro momento, a discussão da interseccionalidade do estudo de gênero na abordagem interdisciplinar, e no segundo, a interdisciplinaridade como método dos estudos feministas; por fim, as considerações finais.

## **2 A INTERSECCIONALIDADE DO ESTUDO DE GÊNERO NA ABORDAGEM INTERDISCIPLINAR**

O debate em torno do estudo de gênero ganhou espaço através de várias construções, sejam elas dos intelectuais acadêmicos ou através dos movimentos sociais na luta por direitos das mulheres, tendo com isso próprio protagonismo as mulheres. Por diante, na reconstrução do discurso feminista hegemônico, foi problematizado dentro do movimento o conceito de gênero, para não ser determinante dos estudos das mulheres, sendo ele uma construção social, segundo Oyěwùmí (2021).

A ideia de que gênero é socialmente construído, de que a diferença entre macho e fêmea devem estar localizadas em práticas sociais, e não em fatos biológicos foi uma compreensão importante que emergiu no início das pesquisas feministas da segunda onda. [...] o gênero como construção social tornou-se o pilar de muitos discursos feministas (Oyěwùmí, 2021, p. 36).



Com isso, essa percepção contextualiza a cultura, trazendo para debate a base da organização social, isto é, explicando de que maneira são interpretadas as relações, sob quais construções são dadas essas formas de relações. No entanto, des-hegemonizar o discurso trouxe em realce os marcadores sociais, “a lógica cultural das categorias sociais ocidentais é fundada em uma ideologia do determinismo biológico” (Oyěwùmí, 2021), com este fato torna necessário uma interpretação social para compreender as diferentes situações de mulheres inseridas em muitos marcadores, e nos espaços, tempo e cultura.

Assim, tornou-se necessário uma ruptura no feminismo e seus estudos, fazendo com que surgisse o conceito da interseccionalidade, como canal com o qual possam identificar os problemas e os suturar num só conceito, centralizando a inclusão dos fatores além do gênero, no caso, raça, classe e sexualidade. Contudo, onde se pode contemplar outros como nas questões étnicas, religiosas e mais, sendo forma de incluir as categorias, intuindo a representação das especificidades e causas das lutas, e tratar a própria mulher como categoria e sujeito cuja identidade se caracteriza em tempo e espaço.

Como sujeitos modernos, partimos de uma construção definidora de quem somos, de acordo com Waldemir Rosa (2017) todos os indivíduos estão inseridos em categorias de gênero que enquadram corpos nas necessidades sociais dos grupos humanos. O gênero, a raça e a classe, são categorias classificatórias que atuam como moderadoras no processo de distribuição de poder na sociedade.

Posto isto, o que se destaca no enquadramento das categorias é o modo como são dadas as identidades, pensar as maneiras como suas dinâmicas fluem e determinam suas diferenciações e experiências. Para Louro (2014) a formação do sujeito prove-se da interpretação da diferença, sendo parte imprescindível em definir corpos, por meio dela se distingue quem é homem ou mulher, ne-

gro ou branco e etc. Contudo, sua construção é justificada na hierarquia do jogo de interesses e de regulamentos sociais, na qual podemos observar os modos como estão na prática suas funções por determinação aos marcadores identitários.

Diante dessas reflexões, que situam a crítica como objetivo importante no movimento feminista, ressignificar os estudos de gênero, considerar os múltiplos fatores como parte formadora do sujeito/a, conduziu-se um novo paradigma cuja interpretação propôs não só uma abordagem da desconstrução, mas também, na construção metodológica, segundo Machado (1998), fazendo surgir o feminismo negro, que traz com ele a interseccionalidade nas suas abordagens e outras dimensões de perspectivas feministas, cuja intenção é designar a interdependência das relações de poder de raça, sexo e classe (Hirata, 2014).

Para Patrícia Collins (2017), a ideia da interseccionalidade e da solidariedade política, objetiva tornar o significado da liberdade para as pessoas cujas experiências de vida estavam circunscritas pelo racismo, sexismo, exploração de classe, homofobia, discriminação, xenofobia e etc., dadas as questões históricas e socioculturais como base que justifica esses fatores. Entende-se que a interseccionalidade se configura como um arcabouço epistemológico na identificação dos elementos opressivos instituídos em corpos historicamente oprimidos.

Da mesma forma, discute a Kimberlé Crenshaw (2002) a importância de incluir as especificidades das mulheres para compreender diferentes opressões que não são direcionadas só pela intenção de gênero, e que os direitos humanos não sublinham como principal, tendo como exemplo concreto a questão da violência histórica destacada pela autora, fator que determinou condição social de certas categorias sociais hoje, sendo definidor e classificador. Considerar o fator histórico constitui dentro da construção do novo paradigma, salientada por Machado (1998) como fator

da transversalidade de gênero, querendo dizer que as construções sociais de gênero perpassam as mais diferentes áreas sociais.

Para Crenshaw (2002),

a declaração Universal garanta a aplicação, dos direitos humanos sem distinção de gênero, no passado, os direitos das mulheres e as circunstâncias específicas em que essas sofrem abusos foram formulados como sendo diferentes da visão clássica de abuso de direitos humanos e, portanto, marginais dentro de um regime que aspirava a uma aplicação universal (Crenshaw, 2002, p. 172).

Por esses motivos, a construção intencional da interseccionalidade na perspectiva do feminismo negro parte de uma teorização conceitual proeminentemente crítica e prática na luta dos movimentos negros, em especial sua militância feminina, ao apresentar as situações das mulheres negras. Sendo assim, é mais que uma forma de demonstrar os modos como são configuradas as relações do poder, mas também nela observa-se “como forma de investigação crítica e práxis [...] precisamente, porque tem sido forjada por ideias de políticas emancipatórias de fora das instituições sociais poderosas, assim como essas ideias têm sido retomadas por tais instituições” (Collins, 2017, p. 7).

Além de ser uma perspectiva cuja ideia parte, segundo Hirata (2014, p. 6),

[...] do ponto de vista próprio à experiência e ao lugar que as mulheres ocupam cede lugar à ideia de um ponto de vista próprio à experiência da conjunção das relações de poder de sexo, de raça, de classe, o que torna ainda mais complexa a noção mesma de “conhecimento situado”, pois a posição de poder

nas relações de classe e de sexo, ou nas relações de raça e de sexo, por exemplo, podem ser dissimétricas.

Diante dessa busca, as interpretações dadas aos fenômenos como desigualdade social, coloca em pirâmide a representação da sociedade clara na sua estruturação de uma profunda injustiça social, alegada na dominação estabelecida e vista como natural; esses fatos nas ciências humanas demarcaram muito o surgimento de novas perspectivas de abordagem, não só para estudo de gênero, mas como em outros. Por isso, nas abordagens das intersecções oferecendo nova visão ao feminismo, são colocados em contexto os paradigmas feministas com efeito intercultural, sendo proposta para “levar em conta as múltiplas fontes da identidade”, embora não tenha a pretensão de “propor uma nova teoria globalizante da identidade” (Hirata, 2014, p. 62).

Com essa concepção, podemos observar a discussão central que situa a representação da mulher que está sendo estudada, e isso precisa ser apontado, sobretudo, tendo em vista a necessidade na atualidade de afirmação das identidades, apesar de serem complexas, como já foi mencionado por Stuart Hall (2011). Para ele,

o sujeito assume identidades diferentes em diferentes momentos, identidades que não são unificadas ao redor de um “eu” coerente. Dentro de nós há identidades contraditórias, empurrando em diferentes direções, de tal modo que nossas identificações estão sendo continuamente deslocadas (Hall, 2011, p. 13).

Estando num jogo de sentidos e significados, a interseccionalidade permite configurar no estudo feminista essa mulher, trazendo sua concepção sobre o mundo, valores importantes no olhar

como parte da sua experiência de vida. Essa perspectiva se vincula com a ideia da problematização das construções hegemônicas dadas pelo Norte global, tendo como proposta a contextualização que constitui a ressignificação da experiência da mulher no feminismo (Biroli, 2013).

Nas condições atuais, a possibilidade de ver a diversidade dos fenômenos dialogando entre si, refere para nós, enquanto estudiosos, compreensão da realidade das ciências humanas, onde podemos encontrar o conhecimento estruturado de maneira horizontal, como aponta Hilton Japiassu (1976), isto é, implementando comportamento do método da pesquisa interdisciplinar. A epistemologia dos estudos feministas cria uma pretensão de questionar as estruturas, tanto que, em sua proposta, a transformação está configurada na relação da igualdade de gênero, liberdade das mulheres nas suas escolhas e decisão, portanto, compreenda-se numa construção que “não são poucas as diversidades teórico-epistemológicas, nem poucas as diversidades das perspectivas disciplinares que diferenciam as(os) pesquisadoras(es) de gênero” (Machado, 1998).

Diante disso, de acordo Japiassu (1976), as suas abordagens tencionam um diálogo muito presente das disciplinas, mesmo que tenham suas divergências. O autor pontua o que a interdisciplinaridade é, um conjunto de especificidades que quando vamos discutir no feminismo, entramos em situações complexas relacionadas a cultura, o modo da cosmo percepção social dentro da antropologia, a linguagem para incorporar as formas da construção do discurso, a política no jogo dos interesses e de poder, seja nas instituições como no seu sentido endógeno da politicagem, na história, sociologia, por meio dos fundamentos que justificaram a organização social e da construção ideológica, tal como posiciona os sujeitos dentro da concepção do significado formada pela sociedade, na biologia, diferenciando corpos para explicar o social,

entre outras disciplinas que o feminismo dialoga na abordagem de gênero.

Importa lembrar que essas abordagens constituem modos para que reconheçamos a diversidade existente, e que através dela temos tido questões que, quando são abordadas a partir de uma janela, são deixadas muitas outras fechadas que precisam ser complementadas naquela abordagem em questão, e que não completa sua análise, pois foi limitada; com ela entende-se que os saberes disciplinares se fundam em premissas, que limitam em categoria sua abordagem (Machado, 1998). Podemos ver, por exemplo, a análise de objeto gênero nessa abordagem; a similaridade da discussão de gênero propõe compreensão da dicotomia da natureza e cultura, porém, fragmenta muitas explicações a partir da diferença dada por determinismo biológico, em um estudo que refere a discussão a partir dessa categoria, se distancia de muitas interpretações que possam ter levado no campo social e ver sobre elas distintas outras especificidades da explicação sobre ser mulher ou homem, isto é, essa concepção sustenta antes da nova construção paradigmática nos estudos de gênero.

Na atualidade muitos/as pesquisadores/as se apropriam dos múltiplos olhares para pensar em diversas relações com demarcações possíveis a constituir desnaturalizar gênero, constituindo possibilidade e situando os saberes dentro de uma transversalidade que “é próprio do ser social tornar-se cada vez mais complexo e universal. Isto significa que a complexificação não é um defeito, mas uma determinação ontológica do ser social” (Tonet, 2013, p. 731). Portanto, é nessa relação de significados e sentidos que “a eficácia das ideias centrais de interseccionalidade, em situações díspares politicamente, levanta questões importantes sobre a relevância do conhecimento para a luta por liberdade e iniciativas de justiça social” (Collins, 2017, p. 7).

O estudo gênero hoje incorpora contexto e transita entre diferentes perspectivas com relação às mudanças sociais. Por ser uma teoria crítica, caminha se situando nas dinâmicas sociais, modificando, problematizando e trazendo mais questões para explicar a realidade em si, exemplo pelo qual diversas perspectivas dimensionadas em contextos a partir de conhecimento situado, conforme afirmou anteriormente Hirata (2014), no que se refere as experiências na construção da ruptura do feminismo; da mesma forma também propôs Machado (1998) que a base do novo paradigma de conhecimento é dada pela experiência que define a posição dos sujeitos no conhecimento. Assim para ela,

Os adeptos mais vigorosos à construção de novos paradigmas de conhecimento são os intelectuais holistas da Nova Era, que uniram razão e emoção, corpo e mente, mas o fizeram à custa da eliminação da dúvida, pois se não aceitam crenças, experienciam situações que bastam como conhecimento científico. E esta adesão a um novo paradigma já se faz na auto-definição de um campo como para-científico e para-religioso (Machado, 1998, p. 124).

No entanto, situar a identidade nos estudos de gênero coloca em realce pensar a interdisciplinaridade na abordagem sobre a cultura e a diferença, numa epistemologia que se enquadra na práxis dos movimentos, isto é, teórico-epistêmico<sup>26</sup>, ou no discurso, sendo assim, os estudos de gênero organizam-se para contextualizar. É reconhecido que a partir da inclusão dos fatores raça e classe nos estudos de gênero/feministas a representação do movimento feminista começa a demonstrar o propósito da sua transformação (hooks, 2019), assim com ela, a sororidade apelada é a conscientização política sobre as desigualdades que constituem formas

26 MACHADO, Lia Zanotta. Gênero, um novo paradigma? *Cadernos Pagu*, (11): p. 107-125, 1988.

de opressão que diferem de outras formações sociais, ou, no sentido da Machado (1998), elas se organizam em torno de paradigmas metodológicos de uma forma semelhante ao que ocorre nos saberes disciplinares, mas também, de outras formas distintas e peculiares.

Segundo Sirma Bilge (2009, p. 70) citada por Hirata (2014, p. 63),

a interseccionalidade remete a uma teoria transdisciplinar que visa apreender a complexidade das identidades e das desigualdades sociais por intermédio de um. Ver referências listadas no fim deste texto e a bibliografia mais extensa disponibilizada no site enfoque integrado. Ela refuta o enclausuramento e a hierarquização dos grandes eixos da diferenciação social que são as categorias de sexo/gênero, classe, raça, etnicidade, idade, deficiência e orientação sexual. O enfoque interseccional vai além do simples reconhecimento da multiplicidade dos sistemas de opressão que opera a partir dessas categorias e postula sua interação na produção e na reprodução das desigualdades sociais.

Nos quadros teóricos do debate da interdisciplinaridade, as discussões sobre essa abordagem se enquadram nas dimensões políticas, assim como os estudos feministas, foi alegada sua emergência na época quando as formações das epistemologias feministas e ético-raciais aparecerem, isto é, depois das segundas ondas do feminismo, o desafiar desse novo paradigma epistemológico colocava em questão a civilização ocidental constituída na então modernidade, segundo Luiza Olivia Lacerda Ramos e Rosilda Arruda Ferreira (2020, *apud* Mignolo, 2004). Argumentaram que, “a ideia posta é a de que a ciência moderna é uma prática e uma ideologia que excluiu práticas de conhecimento e de compreensão que se



guiavam e se guiam por diferentes lógicas e eram impulsionadas por objetivos distintos, tanto do passado como suas contemporâneas” (Mignolo, 2004 *apud* Ramos; Ferreira, 2020, p. 199).

Isto posto, a compreensão de como se configuram abordagens dos estudos de gênero na interdisciplinaridade também consiste na maneira como são produzidas pesquisas sobre gênero ou feministas. O tópico a seguir terá contextualização da interdisciplinaridade como método eficaz nos estudos de gênero, que simboliza estudos de mulheres ou feministas, trazendo tipos de pesquisas que enquadram esses estudos, como tratam e apresentam a diversidade.

### **3 INTERDISCIPLINARIDADE COMO MÉTODO DE ESTUDOS FEMINISTAS**

Gostaríamos de iniciar assim e destacar a frase que dizia professor Carlos Henrique Lopes Pinheiro do programa de mestrado, a “interdisciplinaridade é muita coisa, mas não qualquer coisa”, pensando na complexidade dessa área e o entendimento que falta para muitos de como utilizar essa metodologia e sua forma de abordagem nas pesquisas desenvolvidas. Por se tratar de área não muito conhecida, o seu processo de construção enquanto conhecimento concentra a complexidade, por ora, essa dificuldade se concentra na compreensão do que é a interdisciplinaridade e porque ela é significativa nas produções científicas com características de um teor epistêmico muito tendenciado na atualidade.

Assim argumenta Japiassu (1976, p. 32), a respeito de como se caracteriza a interdisciplinaridade, segundo ele, “consiste no fato de que ela incorpora os resultados de várias disciplinas, tomando-lhes de empréstimo esquemas conceituais de análise a fim de fazê-lo integrar, depois de havê-los comparado e julgado”. Por outro lado, para Ivo Tonet (2013) a interdisciplinaridade é conjunta

das disciplinas desfragmentadas, mas unidas na construção de uma abordagem, em que “busca-se encontrar uma solução que restitua ao conhecimento aquele caráter de totalidade que permita, tanto na realização de pesquisas teóricas, como na formação profissional e no tratamento dos problemas sociais, superar aquela visão atomizada dos objetos” (Tonet, 2013, p. 727).

Bem, aparenta uma explicação suscetível para quem deseje desenvolver uma abordagem tendo ela, contudo, o conceito da interdisciplinaridade, exige muita atenção necessária para levar em consideração. Japiassu (1976) salienta que os problemas relacionados ao confronto das disciplinas se aproxima, assim como concebe integração dos múltiplos domínios da atividade humana, não se colocam apenas no também, e talvez, sobretudo, no domínio de ação ou interação no campo da realidade social e humana. Entendo assim uma dimensão de atenção necessária a prestar, porém, esta atenção é obviamente o caráter fático de se apoiar “em aspectos empíricos verdadeiros e facilmente identificáveis, de se apresentar como a única via para superar a fragmentação do saber e de apresentar resultados aparentemente positivos” (Tonet, 2013, p. 728).

Continua Japiassu (1976), que a interdisciplinaridade funciona de modo distinto, embora complementar, isto é, de um modo em que exerce no nível de tarefa concreta e por outra, com efeito no domínio da reflexão. Que quer dizer, a compreensão racional que se situa nas práxis dessa relação, sendo assim, atitude de ousadia e busca frente ao conhecimento, cabe pensar aspectos que envolvem a cultura do lugar onde se formam professores, seu aspecto humano de acordo com Ivania Fazenda (2015).

Por outro lado, a interdisciplinaridade torna-se necessária para a compreensão de forma precisa nas ciências sociais/humanas, de acordo com Gaudêncio Frigotto (2008, p. 42). No entanto, para esse autor, “a questão da interdisciplinaridade, ao contrário

do que se tem enfatizado, especialmente no campo educacional, não é sobretudo uma questão de método de investigação e nem de técnica didática, ainda que se manifeste enfaticamente neste plano”. Porém, “impõe como necessidade e como problema fundamentalmente no plano material histórico-cultural e no plano epistemológico” (Frigotto, 2008, p. 42), da mesma maneira explica Ivo Tonet (2013, p. 727) que “o cerne da questão é que a abordagem de um mesmo objeto sob vários aspectos, no caso das ciências humanas, filosófico, econômico, sociológico, histórico etc. seria o caminho para a superação dessa fragmentação do saber”.

Sendo assim, a concepção que deriva do estudo da interdisciplinaridade nas ciências sociais diz respeito as abordagens, não só ao método ou técnica da investigação, como adverte Frigotto. Em consideração a esse ressalvo, entendemos que, para sua análise, podemos encontrar na investigação da pesquisa qualitativa ou mista onde ela se enquadra, pois o enfoque é “o que tem como objeto conhecimento a compreensão e explicitação da produção da existência social dos homens, não há razões de ordem ontológica e epistemológica para cindir autonomamente esta ou aquela prática social” (Frigotto, 2008, p. 43).

Nas pesquisas das ciências humanas destaca-se o tipo qualitativo, porque trabalha com “universos dos significados, motivos, inspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo de relações, dos processos dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis” de acordo com Maria Cecília de Sousa Minayo *et al.* (1994, p. 21-22).

Esses aspectos diferenciais da pesquisa qualitativa intuem a natureza exploratória da subjetividade e especificam que as relações sociais ou humanas não são quantificáveis, o que resume demonstrar o lugar dos estudos de gênero e próprio a interdisciplinaridade. Com isso, produção do conhecimento com uso de abordagem e método interdisciplinar hoje em dia, permitiu que os es-

tudos de gênero se insiram nela e não sejam especificados numa área ou disciplina, sem contar com o fato dela pertencer ao recente surgimento de alguns novos campos da ciência, no caso que incluía estudos de gênero/feministas, cujos limites são bastante fluidos, evidenciaria que é praticamente impossível definir claramente onde começa e onde termina um determinado território científico (Tonet, 2013).

Assim sendo, torna-se complexo, dentro do campo de estudos de gênero, em específico, fragmentar as suas análises ou abordagens; dessa forma, ela se caracteriza numa metodologia que pressupõe o compartilhamento de ideias e de instrumentos de análise e mais (Machado, 1998), parecendo chegar à totalidade de análise, mesmo por vezes ser considerado problemático.

Os estudiosos do campo das interdisciplinaridades exortaram um modo totalizado de conhecimento, concentrando-se ao ser social que não pode ser dissociado do processo social, portanto, é através da junção desses dois fatores que se encontra a complexidade do ser, por isso, sob dimensão totalizada, nos procedimentos são encontradas as formas da construção do sujeito moderno (Tonet, 2013).

Ora, expõe Frigotto (2008, p. 44) a respeito da totalidade com cuidado,

a compreensão da categoria totalidade concreta em contraposição à totalidade caótica, vazia, é imprescindível para entendermos a interdisciplinaridade como necessidade imperativa na construção do conhecimento social. A totalidade concreta [...], não é tudo e nem é a busca do princípio fundador de tudo. Investigar dentro da concepção da totalidade concreta significa buscar explicitar, de um objeto

de pesquisa delimitado, as múltiplas determinações e mediações históricas que o constitui.

Na perspectiva da mudança social, o feminismo constitui enquanto epistemologia da teoria crítica, assim trazer o empirismo tido nas quotidianas das mulheres sendo elas especificada na experiência, fazendo assim desconstruir uma universalidade da questão da mulher, assim a experiência torna parte importante nos estudos de gênero, salienta Maria Odila Leite da Silva Dias, “o documentar das configurações específicas e das diferenças desconstrói o mito de uma condição feminina universal e abre horizontes políticos novos para os feminismos” (Dias, 1994, p. 379).

Portanto, a metodologia interdisciplinar vai exigir de nós uma reflexão mais profunda e mais inovadora sobre o próprio conceito, no que tange ao estudo de gênero/feminista, ela destaca em sua análise questões principais no caso da cultura, com esse método, complementando em cada área a relação, na ciência, e na filosofia, obrigando o/a pesquisador/a a distanciar-se de suas posições acadêmicas por vezes tradicionais, nas situações adquiridas, e abrir-se para perspectivas e de novos caminhos (Japiassu, 1976).

Todavia, no processo da realização da pesquisa qualitativa exige-se também um caminho a seguir, em que o/a pesquisador/a possa desdobrar, por meio de algumas técnicas, e o estudo de gênero vem apresentando especificidade de caráter na abordagem interdisciplinar com os procedimentos, tal como expuseram Martha Giudice Narvaz e Sílvia Helena Koller, que “as epistemologias feministas abrem-se para um campo multidisciplinar e defendem a pluralidade metodológica. A ciência, na perspectiva das epistemologias feministas, tem gênero, havendo diferentes maneiras de produzir conhecimento” (Narvaz; Koller, 2006, p. 651).

Através desses procedimentos criam-se formas de produzir pesquisas que se aproximam da experiência de ser mulher, tanto que, segundo Dias (1994, p. 374),

os estudos feministas participam em cheio do processo de reelaboração dos métodos das ciências humanas, pois parece indiscutível a necessidade de precisar novos métodos mais condizentes com a política das mulheres. Criticar totalidades e estereótipos universais é a principal opção teórica das estudiosas feministas.

As metodologias respondentes aos estudos de gênero são sempre de cunho qualitativo, em que dependendo do objeto, ela ganha seu sentido processual, por exemplo, a produção de uma pesquisa sobre História de vida de uma mulher destacada no movimento de luta das mulheres, para essa produção o/a pesquisador/a precisa recorrer sob diferentes técnicas, considerando no campo deste tipo de pesquisa, no qual encontra a pesquisa do campo (etnografia) ou usando técnicas de coletas de dados como entrevista, observação, seja ela não participante ou participante, ou da natureza de história oral embasada nas diretrizes que o próprio objeto propõe, portanto, para a história de vida, a sua principal função é retratar as experiências vivenciadas por essa pessoa (mulher) nos grupos ou organizações (Boni; Quaresma, 2005).

Segundo Tereza Maria Frota Hagette (2013) na sua obra *Metodologia Qualitativa em Sociologia*, pode-se focar a história de vida pelo menos em duas perspectivas, a primeira é que se trata como documento e a segunda como técnica de captação dos dados, quer dizer, através da história de vida pode-se ter o ponto de partida sob outros problemas que, com os dados tidos nela, tornam-se eficazes no desenvolvimento de outro trabalho.

Para essa investigação com uso da entrevista enquanto técnica de coleta de dados, o/a pesquisador/a determina tipo e forma da entrevista, muito delas pela natureza do objeto. Nesse caso, a história de vida de uma mulher sob condição de luta das mulheres aproxima por tipo de uma entrevista despadronizada, esta, segundo Eva Maria Lakatos e Marina de Andrade Marconi (2003, p. 197):

Despadronizada ou não-estruturada. O entrevistador tem liberdade para desenvolver cada situação em qualquer direção que considere adequada. É uma forma de poder explorar mais amplamente uma questão. Em geral, as perguntas são abertas e podem ser respondidas dentro de uma conversação informal.

Dessa forma, muitas vezes, dependendo do objeto e do que o/a pesquisador/a queira absorver da pesquisa, utiliza também a técnica de observação, se com esse objeto em exemplo, diríamos uma observação participante para coleta de dados ajudará muito no aprofundamento do trabalho, pois com a observação o/a pesquisador/a consiga coletar dados além do que foi dito, e pegar a performance do momento da entrevista do qual conta gesticulação, emoção, sentimentos, etc. “O que observamos sobre a história de vida também é válido para observação participante [...]” (Hagette, 2013, p. 84). Entretanto, dentro dessa perspectiva, muitos trabalhos foram desenvolvidos a respeito das lutas das mulheres com a história de vida.

Tendo em consideração a dimensão social que os estudos feministas representam academicamente e socialmente, faz com que as pesquisas tenham compromisso com a transformação social, o mesmo que podemos observar na perspectiva interdisciplinar, e é nessa consensualidade que “A imparcialidade, nesse contexto, não é possível, nem sequer desejável, especialmente porque

se encontra comprometida com a mudança social” (Navaz; Koller, 2006, p. 650). Continuam elas,

A pesquisa feminista tem especial preocupação com o lugar do/a investigador/a na relação com os/as participantes e com o impacto da investigação nos/as participantes da pesquisa. Na investigação feminista, a relação desigual de poder entre o/a investigador/a e o/a investigado/a é trabalhada de forma a que a perspectiva do/a último/a seja validada e reconhecida como fundamental, considerando-se os/as participantes especialistas das suas próprias experiências (Navaz; Koller, 2006, p. 651).

Por isso que Bourdieu (1999), citado por Boni e Quaresma (2005, p. 76), recomenda como sugestão que “a escolha do método não deve ser rígida, mas sim rigorosa, ou seja, o pesquisador não necessita seguir um método só com rigidez, mas qualquer método ou conjunto de métodos que forem utilizados devem ser aplicados com rigor”, e de uma responsabilidade com os sujeitos a serem pesquisados. Em que, na efetuação da pesquisa além da responsabilidade, exige-se postura de respeito para os momentos como da realização da entrevista, sendo ela profundo da etapa da pesquisa, para isso,

[...] o pesquisador deve descer do pedestal cultural e deixar de lado momentaneamente seu capital cultural para que ambos, pesquisador e pesquisado, possam se entender. Se isso não acontecer provavelmente o pesquisado se sentirá constrangido e a relação entre ambos se tornará difícil. O pesquisador deve fazer tudo para diminuir a violência simbólica que é exercida através dele mesmo (Bourdieu, 1999 *apud* Boni; Quaresma, 2005, p. 76).



Os procedimentos metodológicos da pesquisa, principalmente a interdisciplinar, têm representação significativa para estudos de gênero/feminista, tal como se compreende nela, de acordo com Narvaz e Koller, “as epistemologias feministas entendem que o conhecimento é sempre situado, posicionando-se contra a objetividade e a neutralidade características da ciência positivista androcêntrica” (Narvaz; Koller, 2006, p. 651). Entretanto, a reprovação da neutralidade é um dos pontos de ligação da metodologia interdisciplinar com estudos de gênero (Japiassu, 1976), tanto que, o autor a considera enquanto um mito, pois, na verdade, a neutralidade é um disfarce criado pela ciência convencional, com intuito de trazer sobre o saber uma relação homogeneizada do objeto da pesquisa com relação aos sujeitos envolvidas nessa investigação, a qual cria uma relação de distância, sem valorização desse sujeito, seu lugar no conhecimento a ser construído, portanto, é nessa perspectiva que este trabalho apresenta a relação das duas perspectivas enquanto enfoque do novo olhar da construção ciência.

### **3 CONSIDERAÇÕES FINAIS**

A dimensão compreensiva que se possa ter deste artigo, consiste em compreender as pesquisas dos estudos de gênero/feministas, dentro da metodologia interdisciplinar, suas aproximações como novos paradigma na ciência contemporânea, além de representarem aporte intercultural, ou em outro termo que também podemos destacar, interseccional, que não parte só em expor as intersecções das opressões das mulheres, mas procura situar a posição do/a sujeito/a com conhecimento, reconhecendo e expondo os determinantes das relações sociais.

Outra reflexão centraliza em compreender que, para uma produção científica, as formas das abordagens, métodos, atitudes de pesquisadores/as, assim como de interlocutores/as, de-

terminam o sentido político e social do objeto a ser estudado, mais que isso, demonstra o caráter do campo teórico-epistemológico. Para estudos de gênero, o seu comprometimento com a mudança social e suas abordagens vêm sendo fundamentais na compreensão da própria ciência humana e seu lugar acadêmico-social a cada dia, hoje no mundo.

## REFERÊNCIAS

BIROLI, Flávia. Autonomia, Opressão e a Identidade: a resignificação da experiência na teoria política feminista. **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis 21(1): 424, jan./abr. 2013.

BONI, Valdete; QUARESMA, Sílvia Jurema. Aprendendo a entrevistar: como fazer entrevistas em Ciências Sociais. **Revista Eletrônica dos Pós-Graduandos em Sociologia Política da UFSC EM TEZE**, v. 2, n. 1 (3), p. 68-80, jan./jul. 2005.

BUTLER, Judith. **Problema de gênero: feminismo e subversão da identidade**. Tradução de Renato Aguiar. Rio de Janeiro: Ed. Civilização Brasileira, 2003.

COLLINS, Patricia Hill. Se perdeu na tradução? Feminismo negro, interseccionalidade e política emancipatória. Tradução de Bianca Santana. **Parágrafo**, [S. l.], v. 5, n. 1, jan./jun. 2017. ISSN: 2317-4919.

CRENSHAW, Kimberlé. Documento para o Encontro de Especialistas em Aspectos da Discriminação Racial Relativos ao Gênero. **Revista Estudos Feministas**, [S. l.], 2002.

DIAS, Maria Odila Leite da Silva. Novas subjetividades na pesquisa histórica feminista: uma hermenêutica das diferenças. **Estudos Feministas**, Rio de Janeiro, n. 2, 1994.

FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. Interdisciplinaridade. **Revista interdisciplinaridade**, São Paulo, PUC-SP, 2015.

FRIGOTTO, Gaudêncio. A interdisciplinaridade como necessidade e como problema nas ciências sociais. **Revista Centro da Educação e Letras**, [S. l.], v. 10, n. 1, p. 41-62, 2008.

HAGUETTE, Tereza Maria Frota. **Metodologia qualitativa em sociologia**. 4. ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2013.

HALL, Stuart. **A identidade cultura na pós-modernidade**. Tradução de Tomas Tadeu da Silva, Guacira Lopes Louro. 11. ed. reimp. Rio de Janeiro: DP&A, 2011.

HIRATA, Helena. Gênero, classe e raça. Interseccionalidade e consubstancialidade das relações sociais. **Tempo Social** – Revista de sociologia da USP, v. 26, n. 1, jun. 2014.

HOOKS, bell. **O Feminismo é para todo mundo**. Política arrebatadoras. Tradução de Ana Luiza Libanio. Rio de Janeiro: Editora Rosa dos Tempos, 2019.

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

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Editora Atlas, 2003.

LOURO, Guacira Lopes. Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista. Petrópolis: Editora Vozes, 2014.

MACHADO, Lia Zantto. Gênero um novo paradigma? **Cadernos Pagu**, [S. l.], (11): p. 107-125, 1998.

MINAYO, Maria Cecília de Souza; DESLANDES, Suely Ferreira; NETO, Otávio Cruz; GOMES, Romeu. **Pesquisa social, teoria, método e criatividade**. 21. ed. Petrópolis: Editora Vozes, 1994.

NARVAZ, Martha Giudice; KOLLER, Sílvia Helena. Metodologias feministas e estudos de gênero: articulando pesquisa, clínica e política. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 11, n. 3, p. 647-654, set./dez. 2006.

OYĒWUMÍ, Oyèrónké. **A invenção das mulheres**: construindo um sentido africano para os discursos ocidentais de gênero. Tradução de Wanderson Flor do Nascimento. 1. ed. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2021.

RAMOS, Luiza Olivia Lacerda; FERREIRA, Rosilda Arruda. Sobre uma práxis interdisciplinar: aproximações e proposições conceituais. **Rev. Bras. Estud. Pedagógico**, Brasília, v. 101, n. 257, p. 197-216, jan./abr. 2020.

ROSA, Waldemir. **Observando uma masculinidade subalterna**: homens negros em uma “democracia racial”. Apresentada no evento “A questão racial no Brasil e as relações de gênero – ST 18”, Universidade de Brasília, 2017.

TONET, Ivo. Interdisciplinaridade, formação humana e emancipação humana. **Serv. Soc. Soc.**, São Paulo, n. 116, p. 725-742, out./dez. 2013.

## CAPÍTULO 11

# **A PRESENÇA DA IDENTIDADE NEGRA NO CEARÁ: DESCORTINANDO UM CENÁRIO INVISÍVEL INTELECTUAL A PARTIR DAS OBRAS DE ANTÔNIO BEZERRA DE MENEZES E PARSIFAL BARROSO (1906-1969)**

William Augusto Pereira  
Arlson dos Santos Gomes

### **1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS**

Para compreendermos a dinâmica da reflexão teórica sobre a presença da formação da identidade negra no Ceará, a qual este ensaio solicita, partiremos na análise de duas obras clássicas que influenciaram no entendimento da trajetória histórica e social desse grupo racial. Trata-se das obras *O Ceará e os Cearenses*, de Antônio Bezerra de Menezes (1906) e *O Cearense*, de Parsifal Barroso (1969). As obras escolhidas são referências para a compreensão do entendimento histórico de como se posicionou cada autor a seu tempo, sobre a presença de africanos e, posteriormente, negra nesse território. A obra *O Ceará e os Cearenses* (1906) nos arremete a um

passado saudoso militar, atinente a um padrão de conduta e posicionamentos conservadores. Já na Obra *O cearense* (1969), nos deparamos com o político renovado. Experimentamos, apesar da sua *vontade de seguir, um desejo de avançar* (Barroso, 1969), a falta de ferramentas metodológicas úteis e ágeis para esse fim, por isso é desproporcional sua visão em senso comum ao utilizar como referência o pouco do saber histórico que é proposto.

As obras *O Ceará e os Cearenses* (1906) e *O Cearense* (1969) se alinham, guardados os contextos de suas publicações, a ótica positivista, carbonária e maçônica de um, para o contexto do trabalho, previam e trabalhavam intelectualmente para a estabilidade, a harmonia e a ordem, autoritária ou de consensos tutelados (Gomes, 1988). Elementos que advém do início da República.

Conforme Leonidio (2008):

[...] no início da Primeira República, não apenas entre aqueles que se autointitulavam socialistas, como também entre carbonários e maçons. Tendia-se, do ponto de vista das preocupações sociais, a valorizar a ideia de uma sociedade onde reinariam a solidariedade e a harmonia entre os homens. Daí que todos fossem positivistas, sobretudo ligados à “Religião da Humanidade<sup>27</sup>”, tendendo, do ponto de vista das preocupações sociais, a valorizar a ideia de uma ordem social perfeita (Leonidio, 2008, p. 01).

27 Em 1876 foi fundada a Sociedade Positivista, no Rio de Janeiro, tendo seu prosseguimento depois como Igreja Positivista do Brasil. Seu período de maior atividade correspondeu à fase de liderança de Miguel Lemos (1854-1916) e Teixeira Mendes (1855-1927). E seu escopo principal era preservar a doutrina do mestre francês Auguste Comte. Além de haver fornecido as ideias que vieram a se constituir no núcleo do pensamento político da facção dominante, a ascensão do positivismo, ao longo da República, trouxe como consequência mais importante o predomínio, no seio da intelectualidade brasileira, de uma atitude mental difusa, mas persistente. A par da subestimação da filosofia, nutriu-se a mentalidade positivista de uma atitude supervalorativa das ciências ditas positivas, destacando-se seu caráter mais enciclopédico que científico (Leonidio, 2008, p. 2).

Tais obras, na nossa visão, podem ter influenciado a gênese do mito da invisibilidade da raça negra no Ceará. Procuramos nos apropriar da compreensão da intelectualidade tradicional, que os autores assimilaram desse período, final do século XIX e início do século XX<sup>28</sup>.

De acordo com Gramsci, o intelectual tradicional é aquele que se vincula a um determinado grupo social, instituição ou corporação e que expressa os interesses particulares compartilhados pelos seus membros (Gramsci, 1982).

Utilizaremos neste artigo o conceito de identidade negra a partir de Nilma Lino Gomes (1995), ou seja: “A identidade negra é entendida, aqui, como uma construção social, histórica, cultural e plural. Implica a construção do olhar de um grupo étnico/racial ou de sujeitos que pertencem a um mesmo grupo étnico/racial, sobre si mesmos, a partir da relação com o outro” (Gomes, 2005, p. 43).

Contudo, é necessário avançar na compreensão do que significa raça na sociedade brasileira. Esta, ora assume o sentido e a ressignificação política dada pelos próprios sujeitos negros, principalmente os adeptos das mais diversas formas de militância, ora é uma categoria social de exclusão social e, porque não dizer, de homicídio (Munanga, 2004). Nesse sentido, ao enfatizarmos a raça, estaremos operando no constructo das relações sociais, políticas e culturais, que reconhecem ou não os sujeitos pela sua característica e traços fenotípicos, construindo no imaginário e nas relações materiais a exclusão e os privilégios advindos do racismo estrutural (Almeida, 2019).

28 Gramsci também define as duas categorias de intelectuais, o orgânico, proveniente da classe social que o gerou, tornando-se seu especialista, organizador e homogeneizador e o tradicional que acredita estar desvinculado das classes sociais. São os que nascem numa determinada classe e cristalizam-se, tornando-se casta (Mari, 2011, p. 04).

O texto se divide em duas partes. Na primeira, interpretaremos a obra de Antônio Bezerra e sua tese sobre a presença negra e africana no Ceará para, posteriormente, examinar as escritas de Parsifal Barroso, o intelectual político e, por fim, teceremos as considerações<sup>29</sup>.

## **2 ABOLICIONISMOS E REPÚBLICA: ANTECEDENTES DA OBRA DE ANTÔNIO BEZERRA DE MENEZES E SUA TESE SOBRE A PRESENÇA NEGRA E AFRICANA NO CEARÁ**

A história das populações negras no Ceará, no século XIX, foi contada na ótica do opressor branco, intolerante, mitômano, simulado e parcial dos grupos intelectuais (militares, políticos, empresários) alinhados a uma elite conservadora carbonária. Pertencentes a ideologia positivista, que constituía grupos ligados a partidos políticos com fortes interesses particulares, alheios a questão da raça negra no Ceará<sup>30</sup>. Situação que inicia antes e se intensifica no pós-abolição.

O único propósito da criação desses grupos como “Sociedade Libertadora Cearense” (1880), “Clube dos libertos” (1882), “Centro Abolicionista” (1882), “Clube Abolicionista Caixeiral” (1883), “Clube Abolicionista Militar” (1883), “Democracia e extermínio”, “Cavaleiros do Prazer”, “Cearenses Libertadores” (1883), “Instituto do Ceará” (1887), “Centro Republicano Cearense (CRC)” (1889), “Padaria Espiritual” (1892), era, além da mudança de regime, a implantação da República e a manutenção de seus *status quo*. Todos eram de cunho político e ideológico vinculados a intelectualidade tra-

29 Outros intelectuais com obras importantes no Ceará, no recorte cronológico proposto, foram: Djacir de Menezes a partir do livro *O outro Nordeste*, como aponta Gomes (2023). Nesse ensaio serão examinadas as ideias de Antônio Bezerra e Parsifal Barroso.

30 Um dos principais argumentos dos estudiosos do positivismo no Brasil é que os fiéis da Igreja comtiana, mais preocupados com o dogma, desprezaram toda dimensão social e política da doutrina. Mas é precisamente o contrário que se observa, isto é, como as preocupações sociais estavam no centro de um tal discurso (Leonidio, 2008, p. 2).



dicional local. Nesse sentido, é salutar explicitar que esses intelectuais carbonários<sup>31</sup> (ex-abolicionistas e republicanos ortodoxos) edificaram suas estratégias em busca de um pensamento intelectualmente hegemônico. De acordo com Gramsci:

Cada grupo social, nascendo no terreno originário de uma função essencial no mundo da produção econômica, cria para si, ao mesmo tempo, de um modo orgânico, uma ou mais camadas de intelectuais que lhe dão homogeneidade e consciência da própria função, não apenas no campo econômico, mas também no social e no político: o empresário capitalista cria consigo o técnico da indústria, o cientista da economia política, o organizador de uma nova cultura, de um novo direito, etc., etc. (Gramsci, 1989, p. 3).

E, para propagar suas propostas, utilizavam-se dos mecanismos de mídias escritas como os jornais *O libertador* (1881), *A pátria* (1889-1890), jornal *o cearense*, outrora *Jornal do Partido Liberal*, mas naquele momento denominado *Órgão do Clube Democrático*. Outro jornal foi *Brasil, Ordem e Progresso*, que até 1889 denominava-se *Pedro II*, pertencente à facção do antigo partido conservador cearense liderado pelo Barão de Aquiraz e Fernandes Vieira. O primeiro número desse jornal, aos 28 de novembro de 1889, dizia timidamente “lutemos nós, neófitos da República, não só pelo princípio democrático, como bem-estar da Pátria comum, que tanto precisa, atualmente, do concurso de todos os brasileiros” (Anjos, 2021, p. 01).

31 Carbonários – A Carbonária foi uma sociedade secreta e revolucionária que atuou na Itália, França, Portugal, Espanha, Brasil e Uruguai nos séculos XIX e XX. Fundada na Itália por volta de 1810, a sua ideologia assentava-se em valores patrióticos e liberais, além de se distinguir por um marcado anticlericalismo. Recebeu esse nome porque os seus membros se reuniam em minas de carvão (Flores, 2008, p. 133).

Contudo, os membros do Centro Republicano Cearense (1889) não hesitaram em comemorar o desaparecimento definitivo deste órgão na arena local, quando na edição de nº 17 d'A *Pátria*, de 10 jan. 1890, lançou elogios envernizados de ironia ao “Barão de Aquiraz, herói derrotado, por ser diferente dos demais oportunistas” (Cardoso, 2007, p. 5), evidenciando as disputas entre os grupos. Se nas ideias políticas existiam as tensões, era comum entre a classe proprietária, sob o ponto de vista econômico, consensos. De acordo com Francisco José Pinheiro (1990, p. 203):

Em meados do século XIX a classe proprietária cearense se queixava do lugar marginal ocupado pela província no que diz respeito à escravatura. “A província do Ceará foi uma das áreas que, em termos percentuais, mais perdeu escravos com o tráfico interprovincial. Entre 1850-1880 saíram oficialmente 16.480 escravos. Essas transformações colocaram na ordem do dia a necessidade de organizar as relações de trabalho na província tendo por base o homem livre/pobre nacional” (Pinheiro, 1989-1990, p. 203, grifos nossos).

Esses elementos, entre outros, explicam o declínio da escravidão no Ceará, no mesmo contexto do surgimento da história formulada por bases ditas científicas à época. Em concordância com Leonidio (2008, p. 3) a Escola Metódica Tradicional está intimamente relacionada à Sociedade Positivista:

Em 1876 foi fundada a Sociedade Positivista, no Rio de Janeiro, tendo seu prosseguimento depois como Igreja Positivista do Brasil. Seu período de maior atividade correspondeu à fase de liderança de Miguel Lemos (1854-1916) e Teixeira Mendes (1855-1927). E seu escopo principal era preservar a doutrina

do mestre francês Auguste Comte. Além de haver fornecido as ideias que vieram a se constituir no núcleo do pensamento político da facção dominante, a ascensão do positivismo, ao longo da República, trouxe como consequência mais importante o predomínio, no seio da intelectualidade brasileira, de uma atitude mental difusa mas persistente. A partir da subestimação da filosofia, nutriu-se a mentalidade positivista de uma atitude super valorativa das ciências ditas positivas, destacando-se seu caráter mais enciclopédico que científico. [...] (Leonidio, 2008, p. 3).

E assim, a estrutura positivista chega a incipiente ciência histórica. Segundo Bourdê (1983):

A escola histórica a que chamamos “metódica” ou mais frequentemente, a mais abusivamente “positivista” aparece manifesta-se, prolonga-se durante o período de terceira república em França. Os seus princípios fundamentais estão expostos em dois textos – programas: o manifesto, escrito por G. Monod para lançar a Revista Histórica em 1876 e o guia, redigido em intenção dos estudantes por Ch.V.Langlois e Ch. Seignobos em 1898. A escola metódica quer impor uma investigação científica afastando qualquer especulação filosófica e visando a objetividade absoluta no domínio da história (Bourdê, 1983, p. 88).

Apontamos que a escrita de Bezerra de Menezes era influenciada por essa escola, já que ela tinha entre as suas características evidenciar a diplomacia, os fatos heroicos e militares. E quem era Antônio Bezerra de Menezes, autor da obra *O Ceará e os Cearenses*, publicada originalmente em 1906?

Antônio Bezerra de Menezes nasceu em Quixeramobim, em 21 de fevereiro de 1841. Filho de proeminente advogado e político da província, Dr. Manuel Soares da Silva Bezerra e de Dona Maria Tereza de Albuquerque Bezerra. Quando ainda muito jovem, a família muda-se para Fortaleza, e Antônio Bezerra inicia os estudos no Liceu. Depois segue para São Paulo a fim de cursar ciências jurídicas na Faculdade de Direito do Largo do São Francisco, mas desiste de seguir a mesma carreira do pai retornando à capital cearense, na década de 1870. A partir dos anos 1880, começa o período de maior atividade intelectual de Antônio Bezerra, até seu falecimento, em 28 de agosto de 1921, aos 80 anos, em Fortaleza, encerrando assim uma trajetória incisiva como historiador, popular como poeta e jornalista e engajado como membro de várias agremiações culturais (Oliveira, 2011, s.p.).

Segundo Almir Leal de Oliveira, a atuação de Bezerra extrapola as fronteiras do Ceará

Ao mudar-se para Manaus, em 1896 – uma passagem muito especial da vida dele, e pouco explorada, foi quando torna-se responsável pela direção do Museu de História Natural de Manaus, contribuindo para a organização do acervo criado pelo famoso naturalista Veloso, fundador do Museu. Nesse período Antônio Bezerra realiza um importante trabalho de base no museu de Manaus. Foi nessa época que Antônio Bezerra começa a escrever artigos no Jornal A Pátria para imigrantes cearenses na Amazônia. A junção desses textos afetivos sobre a terra natal e sobre os conterrâneos origina o livro *O Ceará e os Cearenses* (Oliveira, 2011, s.p.).

Partindo do livro *O Ceará e os cearenses*, de Antônio Bezerra (1906, p. 26), narra-se a formação de um grupo liderado por militares descontentes com o domínio português, do qual preservamos a escrita da época:

Quando em 1822, 08 povos do Brasil anhelavam valorosamente emancipar-se do domínio português e vingar-se do malógro das revoluções de Tiradentes e de 1817, no norte do país, os cearenses reunidos na villa do Icô à 16 de Oitubro daquêlle anno, formaram o seu govêrnho temporário, e proclamaram a independência. A 27 dêsse mês foi nomeado vogal do mesmo govêrno o coronel Antonio Bezerra de Souza Menezes, que acabava de batêr na fazenda Forquilha as tropas realistas sob o comando do capitão Manuel Antonio Dinis e tenente José Felix de Mendonça. Constitui êste facto a mais brilhante página da história do Ceará, pois que se realizou muito antes de sêr conhecido o pronunciamiento do Ipiranga. E sem dúvida motivo de ufanía para aquella bôa gente. Na tentativa de constituir a Confederação do Equadôr, em 1824, foi o Ceará a provincia que mais trabalhou por ella e que mais sofreu o ódio do rei (Menezes, 1906, p. 26)<sup>32</sup>.

Nota-se aqui a sua admiração e o seu afeto pelas lideranças resistentes da provincia do Ceará, pois, conforme Bezerra de Menezes (1906, p. 26):

32 A Confederação do Equador (02/07/1824) foi uma reação das provincias do norte e do nordeste contra a concentração dos poderes nas mãos de D. Pedro II, considerado traidor por ter dissolvido a Assembleia Constituinte. A Confederação, sob a presidência de Pernambuco, contou com a adesão das provincias da Paraíba, Rio Grande do Norte e Ceará. Em setembro de 1824 os revoltosos foram derrotados, com execuções dos rebeldes em Recife e Fortaleza (Flores, 2008, p. 171).

Assim, chegou a t er o seu presidente, o denodado Tristão Gonçalves do Alencar Araripe, o seu ex ercito, o seu estandarte, a sua moeda, os seus heróis, a sua história, e o seu martirologio. No antigo Largo da Pólvora, h je Praça dos Mártires, onde se acha o Passeio Público, pagaram com as vidas o am r que tinham a liberdade os bravos, Padre Gonçalo Ignacio de Albuquerque Moror , Coronel João de Andrade Pessoa Anta, Tenente Coronel Francisco Miguel Pereira Ibiapina, Major Luis Ignacio de Azevêdo Bol o e Tenente-Coronel Feliciano José da Silva Carapinima (Menezes, 1906, p. 26, grifos nossos).

V e-se nessa narrativa que o pilar de sustent  o da vinda da República, no Ceará sofre baixa e desgaste. Os militares e lideranças emergentes ligados a igreja católica são penalizados. Mas, se reerguem, se estruturam e passam a definir estratégias aparentemente palpáveis a olho nu, ou seja, identificam os pilares que sustentam a monarquia no Brasil, quais sejam: participação política restrita; escravismo (onde o africano escravizado é excluído do processo social) e por fim, e não menos importante, o catolicismo, defensor de uma elite conservadora e das hierarquias sociais.

Em Gramsci (1982), pode-se interpretar a dinâmica do surgimento das lideranças orgânicas composta por militares e empresários cearenses no processo de construção social da época:

[...] os empresários – se não todos, pelo menos uma elite deles – devem possuir a capacidade de organizar a sociedade em geral, em todo o seu complexo organismo de serviços, inclusive no organismo estatal, em vista da necessidade de criar as condições mais favoráveis à expansão da própria classe (Gramsci, 1982, p. 4).

O que se nota é uma reorganização do processo político da época, com os militares e outros atores sociais emergentes. Nesse contexto de reorganização, escrever a história do Ceará e a origem de sua gente passa a ser imprescindível. Os ciganos, em seus trânsitos, entram na história cearense. Antônio Bezerra (1906, p. 09) aponta que:

Tudo progredia na nova capitania, quando por ordem régia de 15 de Abril de 1718, se mandou que os cigamios residentes em Portugal fossem embarcados pára a India, Angola, S. Thomé, Cabo Verde, Ceará e Maranhão; e os que vinham desterrados para o Brasil, fossem enviados para o Ceará e Angola, e não se consentisso voltarem mais ao reino. Os primeiros ciganos que chegaram a Bahia foram de ordem da Câmara habitar à parte do bairro da Palma, que por isso se ficou chamando Moiraria; mas propagando-se consideravelmente a ponto de não se poderem accomodar naquelle sítio, designoulhes a mesma Câmara outro na freguesia de S, Antonio além do Carmo, conforme escreve Abreu Lima, pa sua Synopsis ou Iedução chronologica dos factos mutis notaveis do Brazil (Menezes, 1906, p. 9, grifos nossos).

Ou seja, conforme Menezes (1906) aqui se define onde os ciganos deveriam estar a partir da ordem régia de 15 de abril de 1718, saídos de Angola, São Tomé e Cabo Verde para o Ceará. Os afrodescendentes ciganos, já que na época eram relacionados, além destes, também com o Egito. E acrescenta Menezes (1906, p. 10), em tom de indiferença:

Há sempre repugnância dos patricios em aceitar esta origem, mas preciso dizer alguma coisa para os con-

vencer da verdade, que nesse estudo justifica perfeitamente o meu modo de pensar a respeito desse assunto. Donde vieram esses nómadas que têm sido tão injustamente apreciados? Uns pensam que saíram do Egipto, o país da superstição e da bruxaria, ou da cidade de Singara na Mesopotâmia; outros que são Turtaros expulsos das planícies da Asia [...] Entretanto, como não há regra sem excepção, há entre êlles muitos que exercem altas posições, que se têm tornado sedentários e conseguiram grandes fortunas (Menezes, 1906, p. 10, grifos nossos).

As escritas de Menezes (1906), evidenciadas, carregam uma carga de preconceito, parcialidade da época, ao se referir aos possíveis afrodescendentes (de origem egípcia, como narrava) vindos para o Ceará, a partir de 1718, de uma região “da superstição e da bruxaria”.

Mbembe (2013), ao falar da racionalidade moderna, afirma que a África e os negros foram construídos por meio de fantasias elaboradas pelo ocidente. Assim, explicita:

[...] o pensamento europeu sempre teve tendência para abordar a identidade não em termos de pertença mútua (co-pertença) a um mesmo mundo, mas antes na relação do mesmo ao mesmo, de surgimento do ser e da sua manifestação no seu ser primeiro ou, ainda, no seu próprio espelho. Em contrapartida, interessa compreender que, como consequência direta desta lógica de autoficção, de autocontemplação e, sobretudo, de enclausuramento, o Negro e a raça têm significado, para os imaginários das sociedades europeias, a mesma coisa. Designações primárias, pesadas, perturbadoras e desequilibradas, símbolos de intensidade crua e de repulsa, a sua aparição



no saber e no discurso moderno sobre o homem (e, por consequência, sobre o humanismo e a humanidade) foi, se não simultâneo, pelo menos paralelo (Mbembe, 2013, p. 10).

A elite burguesa cearense, os militares, os conservadores, a igreja católica, os liberais que elaboraram a estratégia para substituição do poder do império para República no Brasil e que desemboca no Ceará, por meio do abolicionismo, não consideraram como elemento-chave a raça negra, os negros e negras escravizados e tão pouco população negra livre, como fator agregador de desenvolvimento. Portanto, praticaram um lapso, irrecuperável, como constatado na obra de Menezes (1906) e, posteriormente, na obra de Barroso (1969).

Mendes nos aponta essa realidade quando identifica a *cearensidade*, como forma de exclusão da presença do grupo negro no Ceará:

O racismo brasileiro é um reflexo dos rumos tomados pelo escravismo criminoso em âmbito nacional e pelas políticas públicas racistas e segregacionistas que se seguiram após o seu término. Todavia, o escravismo criminoso e as políticas racistas não atuaram homogeneamente em todo o território brasileiro. Cada localidade construiu o seu racismo com detalhes e peculiaridades sincronizadas com o seu histórico de opressão racial, diversificando na estrutura de um racismo brasileiro especificidades que podem ser identificadas nos racismos regionais (Mendes, 2010, p. 39, grifos nossos).

Observemos o texto de Menezes, do qual preservamos a escrita original:

Felix Areré, alfaiate mulato em Aracati, foi prêso no combate de S. Rosa, onde morreu o presidente Tristão Gonçalves, em 31 de Outubro de 1824, veio algemado para esta capital, e sendo processado devia sêr condenado a morte. Conrado Niemeyer, então, a pedidos de amigos mandou oferecer-lhe a comutação da pena na de açoites, castigo infamante naquêlle tempo para os homens de côr, mas o bravo cearense recusou a graça, e respondeu preferia que o fuzilassem ! Bram os tempos heroicos do Ceará! (Menezes, 1906, p. 28).

Menezes (1906, p. 28), no contexto da Confederação do Equador, enaltece a República nesses escritos, não pela sorte que o mulato (podendo ser considerado negro pelo tratamento dispensado), Felix Areré, condenado a morte ao participar no combate de S. Rosa, ter obtido que sua pena tenha sido convertida em Fuzilamento e não açoites, por se tratar de um mulato livre, homem negro cearense, alfaiate. O foco de Menezes e orgulho aqui é para atitude de Conrado Niemeyer que o denominou de Bravo cearense. E o negro Felix Areré, que lutou no combate de S. Rosa? Os republicanos e abolicionistas cearenses propagaram a sua participação nesses eventos. Se afirmam em suas literaturas, nos panfletos, poesias e poemas, versos e prosas decantadas em seus círculos e associações. Assim como difundiram estigmas de que não habitaram negros no Ceará. Essas escritas se constituíram numa poderosa concepção ideológica proposta pela intelectualidade regional.

Mas é compreensível, se o olhar do discernimento seguir o raciocínio de que os mesmos não tencionavam abolir os negros, e nem coisa alguma, pura ideologia racista, eugenista. Eram abolicionistas mitomaniacos, convictos para pôr fim ao império que tinha no seu sustentáculo a escravidão como carro chefe da economia, o que dificultava a implantação da República.

No livro *O Ceará e os Cearenses*, de Antônio Bezerra de Menezes, o autor identifica as etnias indígenas:

Pelo tempo da colonização do Pais de Jaguaribe, mais tarde na Capitania do Ceará-grande, vieram índios da tribo dos Potiguares, da Parahyba e do Rio Grande, que deram o nome que tem hoje a nova terra. Jacatúna já assistia com os seus nas margens do Jaguaribe. Para o interior habitavam os tupinambis que, batidos na Bahia e Pernambuco, se refugiaram a esse tempo no valle que é circundado ao poente pêla cordilheira da Ibiapaba. Ferozes eram os tapuias Paiaacus, os Jenipapos, os Canindés, os Icós, os Calabaças, os Quixelôs os Cariris, os Jucás e Quixariú, os Tremembés, que percorriam toda a capitania, visto que não tinham poiso certo. Estavam hoje, aqui, amanhã, acolá. Faziam guerra entre si e faziam-na mais terrível aos tupis, ou melhor aos índios da raça tupi (Menezes, 1906, p. 13).

Menezes (1906) discorre para mostrar como os ciganos (da Angola ou do Egito) fizeram parte da realidade cearense, entre os colonos brancos (colonos) e os povos subalternizados (índigenas e negros) à colonização:

Os reis fidelíssimos fizeram todo o possível pela conversão dos tapuias à religião cristã, mas os colonos frustraram a vigilância das autoridades, e cometiam com êles tanta severidade que se viam forçados a fugir para os bosques. Era muito difficil sujeitar-se um tapuia a perder a sua liberdade. Muitos corriam desesperados, quando não eram vítimas do bacamarte do colono, que inventava mil astúcias para que o capitão-mór lhes declarasse guerra e guerra de morte. Com o correr do tempo, os tapuias em parte desapareceram e os que sobreviveram foram se modificando, e pouco a pouco

se confundiu a raça do selvagem com a dominadora. Para os proteger nos animar a buscarem a vida sedentária, a metrópole, por Provisão de 4 de Abril de 1755, ordenou que os filhos de Portugal que casassem com índias e seus descendentes seriam preferidos para os empregos públicos, e proibiu que alguém por desprezo chamasse caboclos aos indígenas sob pena de degredo para fora da comarca, Da Tuzio desses dois elementos e do clemente europeu formou se a população do Ceará. O filho daquela região de várzeas é inteligente, tem, como o Tzigano, o maior zelo da sua liberdade, adora a música que aprendeu nas tristezas da natureza, com seu canto é cra alegre, ora melancólico de acôrdo com o lugar onde nasceu e condições de vida de cada um. Vive em eterna viagem de uns para outros municípios, do seu Estado pára os outros, e ainda do pais pira o-estranjeiro (Menezes, 1906, p. 14, grifos nossos).

Nota-se a discriminação aqui, quando Menezes (1906) cita a Provisão de 4 de abril de 1755, quanto ao emprego público para caboclos<sup>33</sup> (aqui figura a raça negra no estado) e diz: “da Tuzio desses dois elementos e do elemento europeu formou-se a população do Ceará”, além dos ciganos que seguem os seus caminhos.

### **3 Parsifal barroso, o intelectual político e suas considerações**

Parsifal Barroso nasce em 1913 e morre em 1986. Advogado, professor, jornalista e político, Parsifal Barroso aos 38 anos se elege deputado federal – 1951-1955. Aos 42 anos, senador, 1955-1956 e 1958-1959. Aos 43 anos, Ministro do Trabalho, Indústria e Comércio do presidente Juscelino Kubitschek – 1956-1958. Aos 46 anos governador do estado 1959-1963. Com o golpe de 1964, retirou-se das funções públicas, voltando nos anos 1970 como Conselheiro e depois

<sup>33</sup> O termo caboclo traz complexidades ao longo do percurso histórico (Gomes, 2023). Acreditamos que na época esse termo, conforme a interpretação da escrita de Menezes, enfatizava o grupo mais subalternizado na hierarquia racial, não sendo constituído dos elementos dos grupos indígenas e europeus. Quanto aos ciganos, seguiram os seus destinos em outros territórios.

Presidente do Tribunal de Contas do Distrito Federal. Aos 58 anos, deputado federal, 1971-1977. Foi professor do Liceu do Ceará e da Universidade Federal do Ceará. Foi um dos líderes da 'União pelo Ceará', fazendo o sucessor no Governo do estado. Seu pai, Hermínio Barroso, foi deputado estadual. Foi casado com Olga, filha do líder sobralense Chico Monte.

Dentre as obras escritas consta *O cearense* (1969), onde podemos observar o esforço de definir o povo do Ceará pela ação, em uma busca questiúncula, desalinhada da realidade da época, sem consistência histórica, sem pesquisa. Alinhado a Thiollent (1947, p. 22) é *sine qua non* que se pondere:

Consideramos que a pesquisa-ação não é constituída apenas pela ação ou pela participação. Com ela é necessário produzir conhecimentos, adquirir experiência, contribuir para a discussão ou fazer avançar o debate acerca das questões abordadas. [...] Do ponto de vista científico, a pesquisa-ação é uma proposta metodológica e técnica que oferece subsídios para organizar a pesquisa social aplicada sem os excessos da postura convencional ao nível da observação, processamento de dados, experimentação, etc. Com ela se introduz uma maior flexibilidade na concepção e na aplicação dos meios de investigação concreta (Thiollent, p. 22-24).

Apesar do texto de Barroso (1969) vir em nuances eruditas, não agrega em nada o fato de ser uma obra sem referências, a nível de senso comum, dos saberes do cotidiano e formado a partir de hábitos burgueses eurocentrados, preconceituosos quanto a questão da raça negra no Ceará, mediana, simplesmente baseada na retórica oitocentista que estava ainda em moda naquele período. A pesquisa da obra de Barroso (1969) teve que ficar restrita

a seus limites circunstanciais. No campo político, se equilibrava nas disputas, uma característica do trabalhismo, campo no qual sairia Governador. Farias (1997) pontua:

O advogado e professor Parsifal Barroso, sogro do poderoso oligarca sobralense Francisco Monte, realizou uma administração agitada, na qual não foram poucas as crises políticas – reflexo talvez do que acontecia entre esquerda e direita. A mais grave dessas crises se deu quando o governador rompeu com Carlos Jereissati, passando a disputar com este a liderança da bancada estadual e dos diretórios do PTB (Farias, 1997, p. 237).

Nesse sentido o ponto de partida da obra *O Cearense*, por falta de dados em antropologia, de fatos históricos relevantes e precisos e dados estratégicos conjunturais de geopolítica da formação da população negra no Ceará, fontes confiáveis e necessárias, se origina com problemas, além da ética, engajamento e responsabilidade de Barroso (1969), na medida em que o autor se queixa ao relatar:

Embora o cearense se pareça com o brasileiro a muitos respeito, sua presença sempre se assinala por uma modalidade própria de ser, de falar, de agir e de afirmar-se, que se não confunde com qualquer outra. Ocorre, entretanto, que se é tão difícil essa identificação da presença do cearense, dentro e fora do Ceará, já o mesmo não acontece quando se trata de fixar a natureza dessa especificidade, de modo cientificamente válido. Desde quando verifiquei a necessidade de serem levadas a efeito essas investigações, em busca de uma melhor perspectiva para o futuro cearense, pude compreender que so-

mente através de uma equipe de cientistas sociais levar-se-ia a bem termo essa árdua e complexa tarefa. Surgiram, todavia, dificuldades e incompreensões que não me permitiram contar com essa cooperação, e assim fiquei impossibilitado de entregar ao público, como tanto desejara, obra completa e perfeita (Barroso, 1969, p. 16).

A obra se apegua a conferência realizada no Teatro José de Alencar, em Fortaleza, intitulada “Precisa-se do Ceará” que Gilberto Freyre realizou em 28 de agosto de 1944. De acordo com Barroso:

Encontrei-o em 1944, ao ouvir a inesquecível conferência de Gilberto Freyre, no Teatro José de Alencar, em Fortaleza, publicada no jornal “Unitário” sob o título “Precisa-se do Ceará”, e ainda não integrada no conjunto de suas “Obras Reunidas”. Guardo comigo a inefável lembrança daquele fraterno e caloroso encontro do mestre da sociologia nordestina com a mocidade e os intelectuais do Ceará, quando me senti disposto a ir ao encontro de sua sedutora determinação em favor dos estudos e das pesquisas que se deveriam iniciar sobre a origem e a natureza da cearensidade. Verdade é que, ao confrontar o antagonismo das subculturas da Bahia e do Ceará, e embora não se refira aos neologismos de que me utilizo, Gilberto Freyre se esmera em descrever essas duas especificidades culturais, como se ambas estivessem a pedir-lhe o batismo dessa qualificação, porquanto as considerou como as que mais contribuíram para a harmonia e a complexidade do todo brasileiro (Barroso, p. 18-19, grifo nossos).

A teoria de Freyre (1933), denominada de democracia racial por estudiosos, faz parte central da obra *Casa-Grande & Senzala*, publicada em 1933. Essa teoria sugere que, ao longo da história do Brasil colonial, houve um processo gradual de miscigenação racial que levou à formação de uma sociedade onde as características culturais dos brancos, negros e indígenas forjaram a cultura brasileira. No contexto da II Guerra Mundial e do ápice do racismo, a teoria de Freyre passa a ser uma ideologia estabilizadora, já que o Brasil seria, segundo sua concepção, um país em que as culturas conviviam harmoniosamente. Freyre argumenta que, após o contato entre europeus, africanos e indígenas no Brasil, ocorreu um processo de “miscigenação” da população. Isso não se refere apenas à mistura biológica, mas também ao domínio cultural, social e econômico dos valores europeus sobre os demais grupos étnicos.

Além disso, Gilberto Freyre observa que essa dinâmica não foi apenas uma questão de raça, mas também de cultura. Todavia, como pontua Nilma Lino Gomes (1995), os valores e comportamentos dos europeus foram gradualmente adotados como padrão de civilização, enquanto as culturas indígenas e africanas foram marginalizadas ou subjugadas, constituindo, na ideia de Freyre, um mero mito.

Ao que é percebido em Menezes (1906) que define a formação do povo cearense a partir do europeu, autóctone e cigano, Barroso (1969) utiliza-se do mesmo critério referendado em Bezerra e Freyre (1933) que invisibiliza a identidade negra a partir da miscigenação. Entretanto, com outras características. Parsifal Barroso foi um importante historiador, intelectual e político cearense do século XX, conhecido por suas contribuições para a historiografia regional, especialmente no que diz respeito à formação étnica do Ceará.

Barroso (1969), na sua obra *O Cearense*, defendia a ideia de que a formação étnica do Ceará era essencialmente resultado da miscigenação entre europeus e indígenas, excluindo a contribuição



significativa dos africanos e seus descendentes, inclusive desconsiderando a relevância cigana do Egito ou de Angola por seu caráter nômade. Ele argumentava que os negros africanos não teriam tido um papel relevante na formação da sociedade cearense e que sua presença teria sido limitada e periférica. Essa visão de Parsifal Barroso está fortemente influenciada pelo trabalho do historiador Antônio Bezerra de Menezes, da obra *O Ceará e os Cearenses* (1906) (que também compartilhava da ideia de que a miscigenação racial no Ceará teria se dado primariamente entre portugueses e índios, com pouca influência negra). Essa interpretação contrasta com outras perspectivas históricas que enfatizam a presença e o impacto significativo da escravidão africana no Ceará. Portanto, a posição de Parsifal Barroso e sua interpretação da formação étnica do Ceará, excluindo a participação dos africanos, reflete um debate historiográfico específico sobre a influência dos diferentes grupos étnicos na construção da identidade e da sociedade cearense ao longo dos séculos.

Assim explicita Barroso em *O Cearense*:

Do período pré-colombiano, o espaço cearense sempre atraiu ameríndios em crescente e complexa heterogeneidade, sem que os pesquisadores se encontrem capazes de tornar aceitável uma discriminação dessas etnias, face a evidência de que nenhum grupo étnico-linguístico-cultural chegou a ser definido por forma cientificamente exata. Sujeitos à mesma contingência também se encontram os mamelucos que preferiram aventurar sua mudança para a capitania cearense, desde os seus primórdios, procedentes de outras regiões nordestinas, pois ainda não surgiu um historiador que se interessasse pela ponderabilidade dessa presença brasileira, firmada antes do índio da colonização oficial do Ceará,

em 1603. Mas a complexidade sobe de ponto quando se admite na formação étnica do cearense o terceiro elemento, em conformidade com o modelo da formação brasileira, “flor amorosa de três raças tristes” (Barroso, 1969, p. 36-37).

Na teoria freiriana, brancos, negros e indígenas formariam as “raças tristes”. Todavia, é explícito o desdém de Barroso quanto a questão da raça negra no Ceará, e prossegue ele:

Como não há dúvida quanto à impossibilidade de se ter no Ceará a presença ponderável do elemento africano, surgiram opiniões favoráveis à aceitação de uma etnia que o substituísse, a modo de um mínimo suscetível de identificação. Ater-me-ei ao exame do principal desses mínimos, porque se o admite Gilberto Freyre com a reserva cautela de um “talvez”, o ilustre historiador Antônio Bezerra sempre o considerou capaz de constituir a terceira etnia de nossa formação. Refiro-me à miscigenação cigana, de aceitação generalizada, porque Gustavo Barroso em sua magistral obra “Terra do Sol”, e Silvio Júlio, em seu magnífico estudo sobre a “Terra e Povo do Ceará”, ratificaram com suas autoridades incontestes a conclusão justificada por Antônio Bezerra (Barroso, 1969, p. 37-38, grifos nossos).

Portanto, nas escritas desses intelectuais, se inicia o apagamento oficial da história da presença negra no Ceará. Tanto no período antes e pós-abolição, quanto em um contexto trabalhista, a presença negra no Ceará era silenciada<sup>34</sup>. Outro fator é que eles

34 Após o período conhecido como Estado Novo (1937-1945), a redemocratização foi marcada pela intensa agitação política, advinda das negociações em que, por meio de suas ideologias, novos grupos ou classes, até então sem forte participação nas instâncias de poder, passam a reivindicar melhores condições materiais e representação na política brasileira. O modelo político para equilibrar as tensões da incipiente democracia foi

não conseguiram acompanhar antropológica e socialmente, talvez por desinteresse, um elemento constitutivo do racismo, o percurso do processo de ocupação humana no Ceará de maneira a compreender que de fato a raça negra esteve desde o princípio presente nas terras do Ceará, com a cultura congo-angolesa, como aponta Hilário Ferreira Sobrinho (2009).

#### 4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A obra *O Ceará e os Cearenses* (1906) nos remete a uma conduta antiga de posicionamentos conservadores em um contexto pós-abolicionista projetado por uma história metódica que deixa de explorar a presença negra. Já no livro *O cearense* (1969), nos deparamos com um intelectual e político que mesmo renovado pelo “método freyriano”, em que *brancos, índios e negros* formavam a cultura nacional, insiste em desconsiderar a presença negra, e da sua cultura, na formação da cearensidade.

Ser negro, como em qualquer lugar, envolve uma identidade racial e cultural que se desenvolve dentro do contexto histórico, social e político da região. Historicamente, os negros no Ceará têm uma trajetória igualmente marcada pela escravidão, mas não só e, também, pela luta por direitos civis e pela contribuição significativa para a cultura e a economia local.

Culturalmente, a presença africana e afrodescendente no Ceará se manifesta em aspectos, como na culinária, na música (como o coco, o maracatu de cara preta, a capoeira, o maculelê, bumba meu boi e outras manifestações populares), na religiosidade (com destaque para a macumba, o catimbó, candomblé e outras religiões de matriz africana), nas tradições artísticas e nas formas de resistência e organização comunitária.

---

identificado na ideologia trabalhista promovida pelo estado, conhecido como populismo ou do pacto trabalhista (Gomes, 1988).

No entanto, a experiência de ser negro no Ceará também pode incluir desafios relacionados à discriminação racial, desigualdades socioeconômicas e questões de representatividade e inclusão social. Há movimentos e iniciativas que buscam promover a valorização da cultura afro-cearense, combater o racismo estrutural e promover a igualdade de oportunidades para todos os cidadãos, independentemente da cor da pele. Na vanguarda desses movimentos podemos identificar o Grupo de União e Consciência negra no Ceará, organizado pela ativista Lúcia Simão, em 1982. Além das articulações com pesquisadores acadêmicos, como o ocorrido na década de 1990 por ocasião do “Seminário Negra da Negra”, ocorrido nas dependências da Universidade Federal do Ceará.

Em resumo, ser negro no Ceará é pertencer a uma comunidade diversa e resiliente, cujas contribuições foram fundamentais para a identidade cultural e social do estado. O estudo conclui que para reconstruir a presença das populações negras e de suas organizações sociais na história e na formação do estado é imprescindível o reconhecimento de outras operações intelectuais, para além das obras examinadas, com outras ferramentas metodológicas, como as tradições orais referentes à trajetória dessas populações. Pois, possibilitará, além do reconhecimento, a valorização profunda da contribuição histórica, cultural e social da identidade negra no Ceará.

## REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Silvio Luiz de. **O que é racismo estrutural?** São Paulo: Polén, 2019.
- ANJOS, Taynara Raquel Rodrigues dos. A República em representação no início do regime republicano no Ceará (1889-1892). **ANPUH Brasil** – 31ª Simpósio Nacional de História, Rio de Janeiro-RJ, 2021.
- BARROSO, Parsifal. **O cearense**. 2. ed. Fortaleza: Editora Escrituras, 2017. 136 f.

BOURDÉ, Guy; MARTIN, Hervé. **As escolas históricas**. Fórum da História. Sintra: Publicações Europa-América, 1983.

CARDOSO, Gleudson Passos. “Adesistas de plantão”: o Centro Republicano Cearense e a eloquente imprensa “de última Hora” durante os primeiros anos do novo regime no Ceará (1889-1892). In: **XXIV Simpósio Nacional de História**, ANPUH – Associação Nacional de História, 2007.

DUARTE, Geraldo. Gilberto Freyre: precisa-se do Ce. **Jornal Diário do Nordeste**, [S. l.], 2018. Disponível em: <https://diariodonordeste.verdesmares.com.br/arquivo/gilberto-freyre-precisa-se-do-ce-1.1906473>. Acesso em: 8 abr. 2024.

FARIAS, Airton de. **História do Ceará**: dos índios à geração Cambeba. Fortaleza: Tropica, 1997. 294f.

FLORES, Moacyr. **Dicionário de História do Brasil**. Porto Alegre: EdUPUCRS, 2008.

GOMES, Ângela de Castro. **A invenção do trabalhismo**. Rio de Janeiro: Vértice, 1988.

GOMES, Arilson dos Santos. As relações raciais no Ceará e o raid dos jangadeiros negros em época de lei Afonso Arinos (1951-1958). **Anais da ANPUH**, São Luiz, 2023. Disponível em: [https://www.snh2023.anpuh.org/resources/anais/11/snh2023/1691266110\\_ARQUIVO\\_8e8a891f0555f3386d3f742de7775b11.pdf](https://www.snh2023.anpuh.org/resources/anais/11/snh2023/1691266110_ARQUIVO_8e8a891f0555f3386d3f742de7775b11.pdf). Acesso em: 11 ago. 2024.

GOMES, Nilma Lino. **Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil**: uma breve discussão. Belo Horizonte: Mazza Edições, 1995.

GRAMSCI, Antônio. **Os intelectuais e a organização da cultura**. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira, 1982.

LEONIDIO, Ademir. Carbonários, maçons, positivistas e a questão social no Brasil na virada do século XIX. **Revista de História e Estudos Culturais**, v. 5, ano V, n. 3, jul./ago. 2008. ISSN 1807-6971.

MARI, Cezar Luiz. O papel educador dos intelectuais na formação ideológica e hegemônica em Gramsci: uma perspectiva de emancipação humana. In: LIMA FILHO, Domingos Leite (org.). **Trabalho e formação**

**humana:** o papel dos intelectuais e da educação. 1. ed. Curitiba: UFTPR, 2011. v. 1, p. 65-84.

MBEMBE, Achille. **Crítica da razão negra**. Tradução de Marta Lança. Lisboa: Antígona Editores Refractários, 2013.

MENDES, Pedro Vitor Gadelha. **Racismo no Ceará:** herança colonial, trajetórias contemporâneas. Monografia apresentada à Universidade Federal do Ceará como requisito parcial para obtenção do título de Bacharel em Ciências Sociais. Orientadora: Profa. Dra. Alba Maria Pinho de Carvalho. Fortaleza, 2010.

MENEZES, Antônio Bezerra de. **O Ceará e os cearenses**. Fortaleza: Editora Fundação Waldemar Alcântara, 1906.

MUNANGA, Kabengele; GOMES, Nilma Lino. **Para entender o negro no Brasil de hoje:** história, realidades, problemas e caminhos. São Paulo: Global; Ação Educativa, 2004.

OLIVEIRA, Almir Leal de. Trajetória de Antônio Bezerra. Fortaleza: Fundação Waldemar Alcantara, 2011. Disponível em: <https://www.fwa.org.br/antonio-bezerra-o-cearense-que-elucidou-a-historia-do-ceara/#:~:text=Trajet%C3%B3ria%20de%20Ant%C3%B4nio%20Bezerra&text=Participou%20de%20viagens%20de%20cunho,Bezerra%20n%C3%A3o%20se%20esgota%20aqui>. Acesso em: 13 ago. 2024.

PINHEIRO, Francisco José. O homem livre pobre e a organização das relações de trabalho no Ceará, 1850-1880. **Revista de Ciências Sociais**, [S. l.], v. 20-21, n. 1-2, p. 199-230, 1989-1990.

SOBRINHO, José Hilário Ferreira. Sociabilidade e solidariedade dos negros livres e escravos no Ceará do séc. XIX. **Documentos:** Revista do Arquivo Público do Estado do Ceará (Dossiê Afro-brasileiro: História e Educação), Fortaleza, v. 7, n. 7, p. 91-121, 2009.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez; Autores Associados, 1986. Disponível em: <https://www.fwa.org.br/antonio-bezerra-o-cearense-que-elucidou-a-historia-do-ceara/>. Acesso em: 24 jul. 2024.

## CAPÍTULO 12

# TAOWÁS, ARTIVISMO E ANCESTRALIDADE ENTRE O POVO KARÃO JAGUARIBARAS NO CEARÁ

Merremi Karão Jaguaribaras (Maria Nataliana Assis Gomes)

Rhuan Carlos dos Santos Lopes

Roberto Kennedy Gomes Franco

### 1 INTRODUÇÃO

Neste artigo apresentamos o estado geral da arte da escrita de nosso trabalho investigativo em desenvolvimento no Programa de Mestrado Interdisciplinar em Humanidades, da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (MIH/UNILAB-CE). Vinculados à linha de pesquisa Trabalho, Desenvolvimento e Migrações, analisamos, com aporte no método da pesquisa interdisciplinar em Ciências Humanas, a diversidade que existe no universo da arte indígena.

Para tanto, problematizaremos as relações do artivismo com a ancestralidade Karão Jaguaribaras, povo que habita o estado do Ceará, nordeste do Brasil, que através dos grafismos e pinturas, chamados de *Taowás*, carrega em sua essência a conexão com vá-

rios mundos. Na língua do povo Karão Jaguaribaras, *Taowá* significa linguagens fixadas/grafismos e pinturas.

Nossa pesquisa é um conceito de suma importância para a contemporaneidade, visto que as artes indígenas são usadas em diversos contextos como manifestações sociais/culturais/políticas, escrita, representação da fauna e flora, entre outras linguagens que atravessam corpos e estruturas. Falar sobre essa atuação contribuirá no contexto da luta e resistência, desde as expressões artísticas até as práticas de uso da arte *Taowá* em atividades socioculturais.

Destacamos ainda a articulação da pesquisa com o trabalho interdisciplinar de artista que vem sendo desenvolvido ao longo do Mestrado Interdisciplinar, focado em descrever a função dos grafismos e pinturas (*Taowás*). De forma complementar trazemos Asante (2009), que diz:

“[o] artista (artista + ativista) usa seus talentos artísticos para lutar contra a injustiça e a opressão – por qualquer meio necessário. O artista funde o compromisso com a liberdade e a justiça com a caneta, a lente, o pincel, a voz, o corpo e a imaginação. O artista sabe que fazer uma observação é uma obrigação (Asante Jr., 2019, p. 236).

Em complemento, evocamos como inspiração epistemológica as reflexões de Quesada (2019, p. 100), ao dizer que,

O ativismo indígena faz referência ao trabalho artístico contemporâneo de indivíduos indígenas que se utilizam das ferramentas comunicacionais da arte contemporânea para realizar críticas que demandam ativismo contra o sistema político da sociedade brasileira envolvente, principalmente



no que tange ao diálogo, o (des)respeito, o reconhecimento dos direitos indígenas e as disputas travadas com relação às demarcações territoriais das diferentes etnias indígenas no Brasil.

O ativismo indígena, um encontro entre arte e ativismo, vem ganhando destaque nas discussões contemporâneas. Luiz Roberto Quesada aborda como a arte se torna uma ferramenta poderosa na luta pelos direitos indígenas. A partir de movimentos artísticos, os indígenas expressam suas histórias, culturas e reivindicações, desafiando narrativas dominantes e promovendo a visibilidade nas lutas através desta linguagem. A capacidade da arte em comunicar sentimentos profundos e questões sociais complexas é vital, pois permite que vozes historicamente silenciadas se tornem ouvidas. Quesada diz também que, por meio do ativismo, a resistência indígena adquire novas formas e se reinventa constantemente.

Da mesma forma elaboram críticas e reflexões sobre o sistema econômico capitalista neoliberal e a invasão de grandes corporações extrativistas depredatórias, o avanço do agronegócio no Brasil e as guerras silenciosas existentes em territórios indígenas demarcados ou em vias de demarcação. Denunciam por meio da arte a violência e os assassinatos cometidos contra a população indígena, assim como lutam pelo respeito à natureza, a sustentabilidade do planeta e o respeito de todas as áreas de proteção ambiental. Há também questionamentos importantes desses artistas indígenas sobre o próprio sistema de arte institucional hegemônico que habitualmente excluía os artistas indígenas de seus circuitos nacionais ou internacionais (Quesada, 2019, p. 83).

O ativismo indígena pode ser entendido como uma forma de resistência na qual a arte se torna um meio de luta e afirmação cultural. Essa prática vai além das tradições estéticas, conectan-

do-se diretamente às lutas por direitos e reconhecimentos sociais. Através de diversas manifestações artísticas, tais quais pintura, música, dança e teatro, os artistas indígenas conseguem transmitir suas realidades e reivindicações. Quesada explica essa situação dizendo que essa expressão serve não apenas para elevar a identidade indígena, mas também para conscientizar a sociedade em geral sobre as questões que afetam essas comunidades. O ativismo, portanto, é uma forma crítica de engajamento social que busca transformação.

Posto isto, os grafismos e as pinturas Karão Jaguaribaras são expressões do ativismo indígena, que possui particularidades quando se trata de identidade indígena. Em nossa investigação de mestrado executamos uma análise dessa particularidade quanto aos significados e formas de uso desta arte ancestral, nos dedicando a pautar a importância dessa linguagem para o povo.

Ao mesmo tempo, estão sendo feitos apontamentos de entendimentos acadêmicos que estereotiparam as culturas indígenas, respondendo algumas problemáticas, tais como: de que forma a arte indígena é vista no mercado? Quais as categorizações da arte na Antropologia e nos debates sobre História da Arte? O que é a arte para os povos indígenas? Como a memória atua no processo de criação artística entre os indígenas? Há reconhecimento de indígenas artistas como educadores sociais? São essas problemáticas que nos levam a alavancar a pesquisa.

O trabalho é uma pesquisa qualitativa e bibliográfica. As técnicas de coletas utilizadas neste trabalho foram por meio de rodas de conversas, oficinas, conversas individuais com os troncos velhos. Essa ação desempenha um papel crucial no aprofundamento do entendimento das práticas voltadas às práticas indígenas, pois o método de reunir em atividades como citadas acima facilita os diálogos e as discussões.

Nesse sentido, traremos o contexto histórico e o motivo que levaram a etnia Karão Jaguaribaras a silenciar por cinco gerações, oportunizando assim registrarmos o levante de uma cultura cultivada em silêncio. Traremos ainda nesta pesquisa os métodos educativos entre os Karão Jaguaribaras, utilizados em meio a tantos conflitos, massacres e proibições, na resistência em ainda conseguir manter viva as tradições, costumes, artes, forma de se alimentar, entre outras práticas existentes na formação social da etnia.

Seguindo essa linha investigativa, a pesquisa também tem por orientação efetuar um levantamento de artistas indígenas existentes em nosso estado do Ceará, bem como entender seus processos de criação e como está sendo o processo de diálogo intercultural. Ainda pretendemos dialogar com autores não indígenas que trabalham com a arte indígena, buscando informações em bibliotecas, museus, entre outros, e fazer uma comparação trazendo uma porcentagem de materiais feitos por artistas indígenas e não indígenas.

Este trabalho se tornará rico com a amostra de imagens das artes Karão Jaguaribaras. Logo, pretendemos trazer obras pintadas e quais ambientes estão representadas sua função dentro destes ambientes. Ao mesmo tempo, detalharemos a diferença entre grafismos e pinturas na visão Karão Jaguaribaras. Essa pesquisa servirá para dar início a um universo ainda pouco explorado sobre a Arte Indígena Karão Jaguaribaras no Ceará, que durante o percurso histórico, este povo indígena foi declarado extinto por quatro vezes, e que até os dias atuais resistem.

## **2 DISCUSSÃO TEÓRICA E REVISÃO DE LITERATURA**

Entender interdisciplinarmente o papel e impactos sobre arquivos que tratam sobre povos nativos, aqui em específico a etnia Karão Jaguaribaras, soa como regra fundamental de elaboração para enfrentamento de um determinado problema público.

De forma complementar ao nosso raciocínio, dialogando com a bibliografia apontada para a seleção do Mestrado Interdisciplinar em Humanidades da UNILAB (Almeida, 2013, p. 21-22), ensina que,

[...] Inúmeras pesquisas interdisciplinares estão dando visibilidade a vários povos antes considerados extintos ou vítimas passivas de violentos processos de conquista e colonização. Muitos deles ressurgem, hoje, como sujeitos históricos cuja atuação contribuiu para a formação e o desenvolvimento das sociedades coloniais e pós-coloniais do Brasil [...].

Alinhada a essas reflexões, essa proposta de estudos interdisciplinares sobre os Karão Jaguaribaras almeja entender também suas origens, indo mais especificamente entender o espaço geográfico da presença da etnia em questão. Para isso, dialogamos com Vinícius Leal (1972), que nos traz nesse material uma visão temporal da ocupação do maciço de Baturité a partir dos primeiros sesmeiros, com o período pouco antes da instalação da Vila Real de Monte Mor novo.

Uma abordagem interdisciplinar do Ceará nos mostra numerosos trabalhos sobre os indígenas, apontados por Leite Neto (2006), nos faz perceber um rico apanhado de diversas dimensões indígenas que vão desde áreas geográficas até a reflexão sobre alguns etnônimos. A obra aponta os aldeamentos e contextos de vida dos povos indígenas e as formações sociais de centros coloniais, também nos traz um bom apanhado das classificações etnolinguísticas dos povos em territórios cearenses que aparecem de forma crítica.

Trazer autores que dialoguem com as questões indígenas, apesar de ressalvas, nos trazem princípios orientadores preciosos que contribuem para a contextualização histórica de um povo. Antônio Bezerra (1901) faz um panorama historiográfico da forma-

ção do estado numa ótica colonial, mas que passa pelas questões indígenas, principalmente conflitos. Somado com técnicas presentes em obras como as de Cavalcante (2011) que traz questões sobre conceitos, métodos e relevância da pesquisa histórica, abordando a história dentro do conceito de “etno-história” e seus principais desdobramentos, também traz o caráter interdisciplinar da pesquisa indígena e sua relevância social para a educação.

A esse respeito, Frigotto (2011, p. 36-37) postula que:

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. O 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. Ou seja, se o processo de conhecimento nos impõe a delimitação de determinado problema, isto não significa que tenhamos que abandonar as múltiplas determinações que o constituem. E, neste sentido, que mesmo delimitado, um fato teima em não perder o tecido da totalidade de que faz parte indissociável.

O autor Sturdart Filho (1962) aborda os povos indígenas no território cearense em forma de uma de apanhando documental, bem como aborda em suas obras *Os Aborígenes do Ceará II* (1963) e *Notas históricas sobre os indígenas cearenses* (1931). Esse arsenal de documentos a respeito de fatos e de atos indígenas no território cearense nos permite uma dimensão panorâmica sobre o tema com foco na etnia Karão Jaguaribaras.

O autor Walter Benjamin, com sua obra *A obra de arte na era de sua reprodutibilidade técnica*, tem importância nesta pesquisa, pois aborda conceitos novos inseridos na história da arte, principalmente na questão da arte como fator mercadológico para o capitalismo: “Essa história compreende não apenas as transformações que ela sofreu, com a passagem do tempo, em sua estrutura física, com as relações de propriedade em que ela se ingressou” (Benjamin, 2012, p. 167).

Lux Vidal (1992), contribui nesta pesquisa como fator de nos mostrar a forma que o ser ocidental, através da Antropologia, agrupou a arte indígena, e quais os sentidos das pinturas corporais para os povos originários. Essa autora trará o entendimento das pinturas corporais indígenas como um sistema de comunicação, assim, essa teoria fortalecerá para quebra de estereótipo ainda existente quando se vê um indígena com pinturas corporais.

Além dos teóricos citados, traremos também nesta pesquisa como embasamento alguns autores indígenas que contribuem com a formação social indígena. O filósofo Ailton Krenak (2022), em seu livro *Futuro Ancestral*, traz alguns anseios que nos provocam a entender que a radicalidade dos pensamentos voltados às teorias indígenas precisam ser pautadas. Esse livro nos guiará nessa questão e dialogará com o princípio educativo que hoje influenciou e conflita a nação Karão Jaguaribaras dentro desse sistema radicalizado pela colonização.

É importante que entendamos como está inserido na educação universal – a não-indígena – no contexto/significado e tradução da palavra Arte, e como a arte indígena se integra neste termo. Baseado nisso, traremos também como referência a produção artística de Denílson Baniwa, que com suas exposições vem dialogando sobre a arte indígena na contemporaneidade, quebrando paradigmas inseridos na classificação do termo em questão. Conforme Quesada (2019, p. 125), “Nos trabalhos artísticos de Denilson Baniwa

vê-se um marcante caráter político ativista indigenista, e no marco desta tese é possível destacá-lo como um importante artista indígena”.

Falar sobre educação é muito complexo, uma vez que passamos a entender a origem e a formação da educação convencional, percebe-se a importância de pautar a diversidade existente, justificando assim a importância da educação diferenciada para as populações indígenas, visto que os costumes, modo de vida, expressão artística, ritualística não são apresentadas na educação universal.

### 3 METODOLOGIA DA PESQUISA

Esta pesquisa se baseia no método interdisciplinar qualitativo e bibliográfico sendo aplicado na etnia Karão Jaguaribaras do *Kalembre*<sup>35</sup> Feijão, e como estratégia de otimização para obter o máximo de diversidade de expressões e visão de mundo, a fim de enriquecer os resultados, e atender às dinâmicas de luta em diversos períodos, será aplicado em todas as faixas etárias da comunidade.

De acordo com Almeida (2013, p. 28-29),

[...] Os fatores subjetivos e culturais nas práticas políticas desenvolvidas pelos atores têm sido valorizados e identificados através de análises interdisciplinares que evidenciam as culturas políticas de grupos subalternos construídas nas relações de conflitos e acordos com os demais agentes com os quais interagem. As atuações políticas de atores individuais e coletivos são entendidas, segundo seus próprios códigos culturais, privilegiando-se suas percepções,

35 Utiliza-se nesta pesquisa a palavra *Kalembre* ao invés de *Aldeia*, pois é assim que o povo Karão Jaguaribaras traduz a palavra *Aldeia*.

suas lógicas cognitivas, suas vivências e suas sensibilidades [...]

Assim, buscaremos analisar a forma de utilização do material usado a partir da manipulação de substâncias/tintas naturais extraídas da própria natureza e com a tecnologia ancestral do povo Karão Jaguaribaras. Poder investigar as técnicas de usar os materiais para a feitura da arte e na fabricação das tintas quando usadas na pele e a filosofia trazida nos traços é uma proposta desafiadora por sabermos da timidez de referências existentes sobre o assunto. Porém, não impossível, pois alguns referenciais teóricos como o do artista Benício Pitaguary, por exemplo, com sua tese: “Grafismo indígena: pinturas corporais como prática no ensino de geografia na escola indígena Itá-ara, Pacatuba-CE”, ajudará bastante nessa questão, contribuindo com sua visão sobre a importância da existência das pinturas corporais para as populações indígenas, visto também a rica oralidade existente entre os indígenas Karão Jaguaribaras com a temática destacada no corpo desta proposta.

Ao longo da pesquisa dialogamos ainda com arquivos que constam nos acervos digitais, como, por exemplo: Acervo Digital da Unesp, e do Museu do Índio da Fundação Nacional do Índio (FUNAI) que abordam a história, luta e resistência dos povos indígenas. Utilizamos, também, livros, teses, artigos de jornais, vídeos ou revistas que tragam as abordagens sobre a importância da arte indígena.

A partir da história oral, será possível a geração de dados que, somados às informações baseadas na memória e arquivos relacionados a nação/povo, possam ser relacionados com as trajetórias pessoais de artistas existentes e narrados a partir da experiência e memórias coletivas marcadas por diferentes temporalidades.

Logo, analisaremos como dados os saberes orais em forma de relatos e teóricos a fim de lucidar o processo. Dessa for-



ma, a análise minuciosa em paralelo com as oralidades permitirá uma produção cada vez mais próxima da realidade. A esse respeito, de forma contundente, Barbosa e colaboradores (2018, p. 121-122), nos ensinam que,

[...] Esse processo de uso da fonte oral para pesquisas que envolvam populações indígenas contemporâneas engendra o saber-fazer capaz de articular arcabouços teóricos interdisciplinares. No entanto o debate teórico-metodológico em torno do uso da oralidade nos estudos com populações indígenas pela historiografia ainda é pouco explorado. A história indígena tem apresentado importante desenvolvimento no curso das últimas décadas, mas são poucos estudos historiográficos em que os povos indígenas são protagonistas na construção de um ponto de vista sobre o passado.

A tradição oral desses povos apresenta-se como aspecto inerente à problematização metodológica pensada a partir das pesquisas que tenham esse viés. O fortalecimento desse campo historiográfico, no entanto, ainda descortina caminhos profícuos no que diz respeito a metodologia de pesquisa.

Logo, propomos também: (a) aprofundamento na bibliografia já existente em acervos bibliográficos no estado do Ceará, em particular Fortaleza e nas cidades do Maciço de Baturité onde se concentra a maior parte da população; (b) realizar atividades que permitam a livre expressão da memória coletiva do/a nação/povo; (c) entrevistas com os/as indígenas a respeito do entendimento sobre Arte e Ancestralidade.

No levantamento primário serão realizadas perguntas semiestruturadas, e documentos elaborados sobre a etnia e trajetória dos mesmos, direcionadas aos povos, em especial os do *Kalembe*

Feijão, principal reduto da nação/povo na atualidade, pois possibilita um melhor aproveitamento dos dados, tornando possível a problematização da investigação e ultrapassando os conceitos e suposições, flexibilizando a temática dentro do contexto abordado.

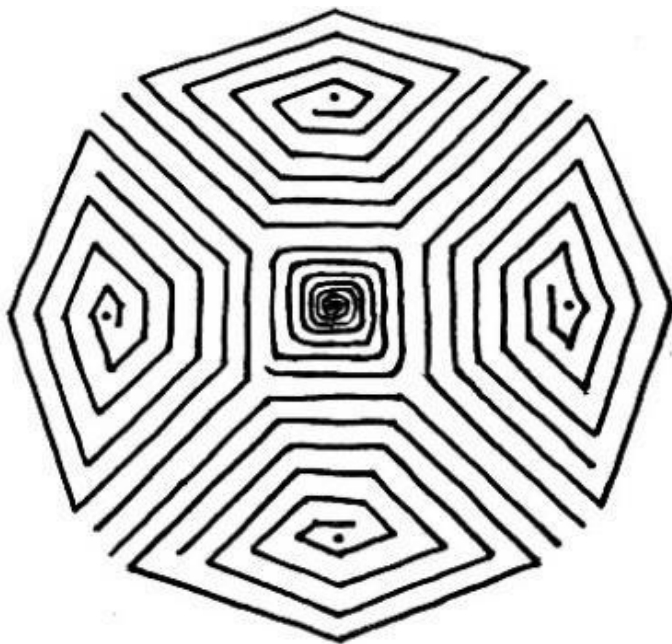
Como dados secundários, documentos, artigos, dissertações e teses já publicados, buscando um aprofundamento sobre as dinâmicas do uso da Arte no cotidiano e sua importância para a educação social como um todo. Tendo em vista que “[a] pesquisa qualitativa é um meio para explorar e para entender o significado que os indivíduos ou os grupos atribuem a um problema social ou humano” (Creswell, 2007, p. 26).

#### **4 RESULTADOS PRELIMINARES**

Os grafismos e pinturas indígenas se tornam importantes por serem parte da existência e do modo de ser e estar que representa a diversidade cultural de nosso estado. Essas artes estão presentes em diversos contextos do povo Karão Jaguaribaras como: escrita, expressão, cosmologia, etc. Fazer esta pesquisa justifica-se pelo fato de estar dentro da dinâmica educativa do povo, que vem desde as técnicas de usar os materiais para a feitura da arte *Taowás*, a fabricação das tintas e quando são usadas na pele, bem como a filosofia trazida nos traços.

Preliminarmente, tendo em vista que a pesquisa se encontra em movimento, trazemos análises de algumas imagens, como estas abaixo, para que seja feita uma ligação com o que escreveremos sobre os processos de formação/criação/representação dessas linguagens ancestrais e a importância de não generalizar essas expressões como arte universal para todos os povos indígenas, visto que cada povo possui sua denominação/significados/propósitos diferentes.

Figura 1 – Taowá Memórias



Fonte: Merremii Karão Jaguaribaras (2023).

Na Figura 1, apresentamos a *taowá* Memórias. A memória não tem pontos centrais, mas em sincronia pode adquirir formas. Fazer tudo ter um sentido é a questão. Olhar os pontos de ligação, e entender, é a questão. Traçar o caminho, e achar o começo, é a questão. Onde habita a memória? Esse é o universo central desta obra registrada em tela. Presente em tudo, a entidade Memória transita entre pontos que pode estar você ou no outro, ou quem sabe numa nação. A filosofia transcendental da memória rompe muros, eras, corpos, formas, mesmo sem uma forma propriamente dita.

Figura 2 – Taowá Código Karão Jaguaribaras



Fonte: Merremii Karão Jaguaribaras (2022).

A Taowá Código Karão Jaguaribaras traz em sua essência a forma escrita das narrativas existente na sua cultura. Em forma de códigos, registra-se contos, histórias de vida e memória. Um padrão de escrita ancestral ainda vivo em nossa memória. Os códigos de escrita foram proibidos de serem usados durante o processo de colonização. Hoje mostramos intactos seus significados e traduções, representados no “alfabeto” Karão Jaguaribaras, na língua materna titulada Ybutritê ou Itañas.

Figura 3 – Taowá Metamorfose



Fonte: Merremii Karão Jaguaribaras (2022).

Na imagem acima, a representação é feita nas pinturas corporais e significa mudança. Essa forma de trazer a linguagem escrita em imagens é saber importante para educar crianças cuja compreensão linguística vem posterior às apresentações das imagens. Faz parte do formato de educação dos Karão Jaguaribaras trazer as pinturas corporais como um fator para educar, esta também é usada em rituais específicos no sagrado *Yorém*, são linhas que nos ligam às energias imateriais.

Figura 4 – Taowá Cordel do sonho alheio



Fonte: Merremii Karão Jaguaribaras (2022).

A Taowá Cordel do Sonho Alheio traz em seus traços as narrativas de *Guyá Kahoo* espírito da deusa Serpente que envolve o Kalembe, a Deusa das orientações/visões. É uma taowá híbrida que traz uma visão de diversas linguagens, nela estão inseridos os grafismos e as pinturas em um único espaço. Um oráculo de diversidade que mostra mensagens individuais para o mundo e ao mesmo tempo mensagens do mundo para o indivíduo.

A intenção de escrever sobre o que a arte indígena traz como princípio educativo surgiu da necessidade de externar esse conhecimento, a fim de quebrar estereótipos existentes e que fortalecerá a cultura nos territórios indígenas cearenses, como também propagará uma troca intercultural. Consiste também na investigação a partir das artes do povo Karão Jaguaribaras reproduzidas com técnicas ancestrais que serão registradas trazendo os signifi-

cados existentes representados pelas *Taowás*. que são os grafismos e pinturas indígenas Karão Jaguaribaras.

Sabemos que a arte indígena existe desde os tempos imemoriais. Sabemos também que quando essas artes são inseridas nos corpos humanos e alguns materiais ritualísticos, são vistas de forma diferente pela sociedade não indígena, que não compreende a simbologia dos grafismos e pinturas. Alguns olhares são discriminatórios e preconceituosos. Assim, a pesquisa se justifica por desejar registrar a importância das pinturas para o contexto de vida dos povos indígenas e quebrar estereótipos impostos aos traços chamados de *Taowás*.

A proposta de pesquisar sobre os grafismos e pinturas dos Karão Jaguaribaras foi pensada na intenção de contribuir para a inclusão social, retirando preconceitos ainda existentes quanto ao uso das expressões artísticas quando estão inseridos em corpos humanos. A escolha dessa comunidade deve-se ao fato de ser um exemplo de resistência, mesmo diante do silenciamento, resistem quebrando o silêncio mostrando o manancial cultural que ainda vive, ao mesmo tempo, servirá de base para outras nações/povos buscarem os meios acadêmicos na busca pelo fortalecimento do povo através de publicações acadêmicas. Ressalto que, como integrante do povo e como artista indígena, a escolha pelo tema da pesquisa se fez urgente e necessário.

O povo Karão Jaguaribaras é de certa forma multilíngue. Entretanto, muito dos elementos presentes na linguagem são particulares da própria língua, que se mantém viva de forma bem precária com poucos falantes, e foi mantida em segredo. Baseado nisso surgiu a necessidade trazer para esta pesquisa essas diferentes formas de mostrar esse padrão de escrita como nas imagens acima, a fim de trazer o que ainda ficou vivo depois do processo de colonização dos povos indígenas.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa está em fase de execução. A proposta, conforme dito anteriormente, objetiva problematizarmos as relações do ativismo com a ancestralidade do povo Karão Jaguaribaras. Consideramos as perguntas que norteiam o trabalho, entendemos que até o momento podemos introduzir o debate sobre os sentidos da arte para o povo em questão, tendo em vista a experiência da primeira autora deste capítulo enquanto artista e como Karão Jaguaribaras. Por outro lado, ainda é necessário um conjunto de levantamentos sobre os circuitos artísticos contemporâneos nos quais os artistas indígenas estão envolvidos, bem como os sentidos da arte na educação do povo.

Apesar da relevância e do crescimento do ativismo indígena, é percebido que os artistas indígenas enfrentam diversos desafios. A fragilidade de acesso a recursos e espaço para exposição é um obstáculo constante para muitos. Quesada ressalta que o preconceito e a deslegitimação das vozes indígenas ainda são barreiras significativas a serem superadas.

Além disso, a luta contra a apropriação cultural e o desejo de controle sobre suas próprias histórias adicionam complexidade ao panorama artístico. Superar esses obstáculos exige solidariedade e compromisso contínuo de toda a sociedade. Portanto, analisar e abranger essa temática, coloca o ativismo indígena como uma estratégia vital para a resistência, proteção e promoção da cultura indígena.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Maria Regina Celestino. Os Índios na História: avanços e desafios das abordagens interdisciplinares – a contribuição de John Monteiro. **História Social**, v. 17, n. 25, p. 19-42, 2013.



BARBOSA, João Mitia Antunha; MEZACASA, Roseline; FAGUNDES, Marcelo Gonzalez Brasil. A oralidade como fonte para a escrita das Histórias Indígenas. **TELLUS (UCDB)**, v. 18, n. 37, p. 121-145, 2018.

BENJAMIN, Walter. A obra de arte na era de sua reprodutibilidade técnica. In: BENJAMIN, Walter. **Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura**. São Paulo: Brasiliense, 2012. p. 165-196.

BEZERRA, Antônio. Algumas origens do Ceará. **Revista do Instituto do Ceará**, t. XV, p. 153-288, 1901.

CAVALCANTE, Tiago Leandro Vieira. Etno-história e história indígena: questões sobre conceitos, métodos e relevância da pesquisa História. **História**, v. 30, n. 1, p. 349-371, 2011.

CRESWELL, John W. **Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto**. Porto Alegre: Artmed, 2007.

DANTAS, Luís Thiago Freire Dantas. **Descolonização curricular: a filosofia africana no ensino médio**. 2015. 67 f. Monografia (Especialização em Educação das Relações Étnico-Raciais) – Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2015.

FRIGOTTO, Gaudêncio. A Interdisciplinaridade como necessidade e como problema nas ciências sociais. **Ideação**, v. 10, n. 1, p. 41-62, 2010.

KRENAK, Ailton. **Futuro ancestral**. São Paulo: Companhia das Letras, 2022.

LEITE NETO, João. **Índios e terras: Ceará: 1850-1880**. 2006. 240 f. Tese (Doutorado em História) PPGH-Universidade Federal de Pernambuco, 2006.

LIMA NETO, Valdivino José. **As classificações etnolinguísticas dos povos indígenas do Ceará, segundo os intelectuais do Instituto do Ceará (1926-1963)**. 2019. 61 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura Plena em História) – Faculdade de Filosofia Dom Aureliano Matos, Universidade Estadual do Ceará, Limoeiro do Norte, 2019.

M.K. ASANTE, Jr. **It's bigger than hip hop**. New York: St. Martin's Griffin, 2009.

NASCIMENTO, José Benício Silva Nascimento. **Grafismo indígena: pinturas corporais como prática no ensino de geografia na Escola Indígena Itá-Ara**,

Pacatuba-CE. 2019. 86f. Monografia (Graduação em Geografia) – Centro de Ciências, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2019.

QUESADA, Luis Roberto Andrade. **Artivismo indígena e indigenista**. 2019. 194f. Tese (Doutorado em Artes) – Instituto de Artes, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, São Paulo, 2019.

STUDART FILHO, Carlos. Notas históricas sobre os indígenas Cearenses. **Revista do Instituto do Ceará**. Tomo XLV, p. 54-103, 1931.

STUDART FILHO, Carlos. Os aborígenes do Ceará (I). **Revista do Instituto do Ceará**. Tomo LXXVI, p. 5-73, 1962.

STUDART FILHO, Carlos. Os aborígenes do Ceará (II). **Revista do Instituto do Ceará**. Tomo LXXVII, p. 153-217, 1963.

VIDAL, Lux. (org.). **Grafismo Indígena**: Estudos de Antropologia Estética. São Paulo: Fapesp, 1992.

## CAPÍTULO 13

# **“SEM O ORI, NÃO TEM HISTÓRIA”: UMA PROJEÇÃO INTERDISCIPLINAR DA COMPONENTE DE LABORATÓRIO DE ENSINO, FONTES E MÉTODOS III**

João Pedro Rodrigues de Oliveira  
Jacqueline da Silva Costa

### **1 INTRODUÇÃO**

O encontro entre caminhos é uma das grandes dádivas que a ancestralidade afro-latino-americana oferece aos indivíduos que a vivem. Assim como esse movimento ancestral, construir pontes e apresentar uma perspectiva diferente da convencional é, ou deveria ser, um dos grandes impulsos que movem a ciência em busca de mais e mais fenômenos a serem investigados. A Interdisciplinaridade, assim como as teias de Anancy<sup>36</sup> (Duncan, 2015) ou as encruzilhadas de Exu<sup>37</sup>, possibilita para a ciência mo-

36 Uma divindade que vem dos povos Akan de Gana e por conta da colonização se espalhou por partes da América, sendo mais famoso entre as populações de Nova Orleans (EUA) e vai até as Guianas do sul e pacífico colombiano (Duncan, 2015, p. 68).

37 Orixá do movimento, responsável pela comunicação entre Ayê (Terra, mundo físico) e o Orum (Mundo espiritual) e abrir os caminhos da humanidade.

derna o encontro de mais de uma teoria, mais de uma possibilidade, mais de uma linguagem, mais de um caminho para se entender os mais variados fenômenos que rondam nossa existência natural e social.

Durante todo o processo de construção da historiografia oficial, os parâmetros para constatar o que era História de fato e o que seria “mito”, colocou muitas sociedades no lugar de subalternas, inferiores e menos desenvolvidas intelectualmente. O movimento de subalternizar cientificamente agrupamentos sociais/territoriais que não se assemelhavam ao modelo de sociedade europeu durante o período da colonização, impactou diretamente comunidades africanas, afro-diaspóricas, as inúmeras aldeias indígenas, movimentos quilombolas e todos os polos de resistência contra o processo de civilização colonial. É partindo desse entendimento de como o convencional pode ser perigoso e violento, que a interdisciplinaridade começa a ganhar campo para se desenvolver em meio às produções científicas, até porque, a interdisciplinaridade pode ser interpretada como “um processo e uma filosofia de trabalho que entra em ação na hora de enfrentar problemas e questões que preocupam em cada sociedade” (Santomé, 1998, p. 65).

Ao mencionar “questões e problemas que preocupam sociedades”, Santomé deixa uma margem do que seriam essas problemáticas; aqui em específico vamos trabalhar essas problemáticas a partir de investigações e reflexões sobre as organizações de saberes científicos ao longo dos anos, investigando como elas acabaram por limitar e excluir outros modelos e metodologias de construção científica, e como isso acaba por afetar um curso de graduação. Essa forma de organização do conhecimento desenvolvida a partir das expansões coloniais europeias, acabou por fomentar o que Santos (1988) denominou de “modelo totalitário”, ratificando um modelo global que nega a racionalidade a outras formas de produzir conhecimento, produzindo assim uma espécie de negligência

para com as sociedades que não adotam suas epistemologias universais e suas regras metodológicas (Santos, 1988).

Eric Hobsbawm em seu livro *Sobre História*, de 1998, nos apresenta o tema do “engajamento científico”. Podemos interpretar o engajamento científico como a existência de toda uma produção científica engajada com regimes totalitários dominantes das mais variadas sociedades. A partir dessa produção científica engajada, é possível observarmos como esse fenômeno acaba por provocar e seduzir o senso comum a opinar de maneira ferrenha em meio às produções científicas (Hobsbawm, 1998, p. 140). Durante todo o período colonial no Brasil<sup>38</sup>, o fazer ciência esteve preso a esse engajamento que negligenciava outras epistemologias que não seguissem o viés ideológico, metodológico ou o fenótipo dominante imposto pelo sistema colonial.

Objetivando a necessidade da interdisciplinaridade no meio científico é que podemos ampliar nossa visão e projetar nossas perspectivas para as produções científicas em geral. Neste trabalho a Interdisciplinaridade se apresenta como um pilar necessário para a reformulação de uma componente do curso de História da UNILAB, ampliando o fazer ciência contido na Historiografia “oficial”, tecendo teias entre a pesquisa historiográfica de fontes, metodologias de ensino e aprendizado e a amplitude artística/educativa de Beatriz Nascimento.

## **2 A LIBERDADE NUTRE O ORÍ<sup>39</sup>**

Para desenvolver esse trabalho, é necessário começarmos a interpretar a interdisciplinaridade como um fator fundamental

38 Essa temática é debatida por Ynaê Lopes no livro *Racismo Brasileiro: Uma história da formação do país* (2022).

39 Ori é conhecido pelos povos de santo como o primeiro orisá. É por ele que a população negra se guia, é nele que acontecem as primeiras transformações, é no nosso Ori que todas as revoluções começam.

para a reformulação do campo científico e para o fim do movimento científico engajado imposto pela lógica dominante branca europeia. A partir das extensões da pesquisa interdisciplinar, é possível projetar novas possibilidades para as áreas mais vastas dos campos científicos existentes, construindo pontes entre as mais variadas linguagens, fazendo com que novas óticas completem o produzir científico. A interdisciplinaridade representa aqui, para esta investigação, um movimento de liberdade, movimento esse que irá guiar não só o veio da pesquisa de uma área do conhecimento a outra, mas possibilitando também o Interfluxo entre linguagens do saber artístico e acadêmico.

A interdisciplinaridade e suas possíveis fragmentações dividem bastante opiniões no meio científico acadêmico. Ivo Tonet, em muitos de seus posicionamentos, se diz contra a interdisciplinaridade, a interpretando de uma forma simplista. O autor apresenta uma visão em relação à interdisciplinaridade, em meu juízo, confusa, ainda mais quando começamos a adentrar nas possibilidades de fragmentações/cisões e nas áreas de pesquisa oferecidas pelo movimento interdisciplinar. Segundo o autor:

Essa cisão ganha uma forma todo particular na sociedade burguesa através da fragmentação no interior do próprio processo de trabalho. Como se sabe, esta fragmentação faz do trabalhador uma mera peça na engrenagem de produção, impedindo-o de ter o conhecimento e o controle da totalidade do processo produtivo (Tonet, 2013, p. 732).

Acredito que a interdisciplinaridade incomoda aqueles/as que pensam de forma hegemônica e desenvolve uma certa confusão nos indivíduos que seguem um modelo ideológico norteado por pensamentos baseados no socialismo branco europeu. Ivo desenvolve toda uma interpretação partindo de um ponto de vista

marxista, que tem um embasamento forte e uma grande relevância para as ideologias marxistas/comunistas. Porém, acredito que, por conta do seu segmento ideológico estar embasado nas ideias marxistas euro ocidentais, o autor tende a não conseguir entender a interdisciplinaridade em seu todo, ainda mais recordando que o movimento marxista propõe uma visão ampla de todas as problemáticas presentes no desenvolver das sociedades a partir dos modelos capitalistas de organização social, ou seja, todas as respectivas respostas em relação ao sistema mundo condicionado ao capitalismo se encontram nessas teorias.

Porém, trago nesta investigação, uma reflexão diferente, reconhecendo a interdisciplinaridade como uma “necessidade imperativa” (Frigotto, 2010, p. 47) que se desenvolve a partir dos movimentos de resistência das mais variadas comunidades e “correrias científicas”.

Pensar a interdisciplinaridade como um problema partindo da estratégia burguesa de separação e alienação, o que deságua na construção de extremos opostos entre a classe trabalhadora e os donos dos meios de produção, tem seu valor, porém a interdisciplinaridade vai para além dessa fragmentação capitalista. O autor vê a “fragmentação” como algo diferente da “especialização isolada” e “complexificação”, no entanto, acredito que os 3 aspectos estejam no mesmo sentido quando desenvolvemos a interdisciplinaridade, onde é necessário separar devidos saberes para entender de forma isolada todas suas camadas e reações.

Seja nas ciências exatas, biológicas ou humanas, a interdisciplinaridade é um campo de pesquisa que busca *capacitar* os/as cientistas a observar os mais variados fenômenos com outras óticas. Já em uma produção científica engajada com o sistema capitalista, podemos notar o movimento de *segregar saberes* a fim de não dar amplitude para outras interpretações, sempre partindo de um molde projetado para perseguir um único caminho, que é o acú-

mulo de capital que finda na geração de riqueza e a manutenção de uma pequena parcela de pessoas quanto detentoras do poder econômico/aquisitivo. A partir do que já foi apresentado sobre a interdisciplinaridade, não acredito que esse campo intelectual esteja presente na intensificação do sistema capitalista, seja o clássico ou contemporâneo. Existem diferenças entre a separação/fragmentação de saberes científicos e a separação de saberes em prol da alienação como fazem os modelos capitalistas. A interdisciplinaridade apresenta novas possibilidades de produzir ciência, fugindo de normativas científicas e saberes engajados com a colonialidade da nossa sociedade, a separação/fragmentação dos saberes capitalistas criam muros e fronteiras. A meu ver, onde um está, o outro se ausenta.

É necessário construir esse debate em torno da interdisciplinaridade para que a proposta deste trabalho seja captada por inteiro. Ampliar a visão e a necessidade da interdisciplinaridade nas mais vastas áreas de produção científica, é um ponto-chave para o fim da hegemonia branca e das ciências engajadas já citadas por Hobsbawm. A partir da possibilidade de produzir ciência entrelaçando campos de pesquisa e as mais diversas linguagens, as extensões interdisciplinares ganham cada vez mais força.

## **2.1 INTERDISCIPLINARIDADE E A LIBERDADE PRO ORÍ CONTAR HISTÓRIAS**

Neste trabalho teremos como objeto de estudo o currículo do curso de História da UNILAB, e mais em específico uma componente da grade curricular obrigatória, a disciplina de “Laboratório de Ensino, Fontes e Métodos III”. No ano de 2022 apresentei meu trabalho de conclusão de curso<sup>40</sup> onde o tema foi “O ConheciPreto invisibilizado pela experiência branca: uma análise preliminar

<sup>40</sup> Esse texto está disponível na Biblioteca da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira por meio do contato: dsibiuni@unilab.edu.br.



do projeto político curricular do curso de História da UNILAB”, onde me debrucei a analisar o PPC do curso de História da Universidade e fazer um levantamento de quantas referências negras existiam em seu currículo obrigatório. Foi junto com a interdisciplinaridade que pude dar o primeiro passo para a liberdade do meu Orí, quando pude desenvolver um estudo para entender como estava estruturado o currículo obrigatório do curso de licenciatura em História, estudo esse potencializado a partir de reflexões feitas nas áreas de construções de saberes históricos, pedagógicos, antropológicos e sociológicos da Universidade<sup>41</sup>, e a partir dessa formação mais ampla pude denunciar a existência do epistemicídio<sup>42</sup> na UNILAB, e depois anunciar o ConheciPreto<sup>43</sup>.

Em meio ao século V antes de Cristo, a cidade de Abdera recebeu Hipócrates para que o sábio pudesse ver com os próprios olhos o estado de “loucura” que se encontrava Demócrito. Ao conversar com Demócrito, o pai da medicina percebeu que não existia loucura naquela pessoa e que os conselheiros da cidade podem ter se precipitado ao constatar loucura vinda da pessoa de Demócrito. O debate entre as suposições de loucura vinda dos sábios da cidade e a constatação de Hipócrates fez com que o último apresentasse a todos os presentes a distinção sutil e potencialmente severa entre *doxa* e *aletheia*. O primeiro termo pode ser entendido quanto “opinião”, já o segundo é entendido quanto “verdade” (Santos, 2022, p. 11).

41 É importante destacar o quão importante foi o curso de Bacharelado em Humanidades em meu desenvolvimento quanto um intelectual interdisciplinar. A composição curricular do curso dá margem para produções comprometidas com a temática.

42 É importante destacar que ao citar a “denúncia do epistemicídio”, me refiro ao significado que Sueli Carneiro propõe, me refiro a produção de pobreza cultural, onde o resultado dessa produção violenta se reflete na expulsão da população negra e periférica desses espaços de construção de saberes, na inferiorização intelectual, no rebaixamento da capacidade cognitiva e no comprometimento da autoestima do sujeito negro nas áreas de construção de saberes (Carneiro, 2005).

43 Conceito brevemente apresentado no trabalho de conclusão de curso já citado, o texto oficial do conceito já está em processo de publicação.

É importante trazer a diferença entre doxa e aletheia para este trabalho, pois é a partir dessa distinção que podemos compreender cada vez mais as camadas do racismo na nossa sociedade brasileira. Ynaê Lopes ilustra muito bem como os conceitos da civilização grega podem nos ajudar a entender as estruturas do racismo. Segundo a professora:

Recorri a um diálogo de mais de 2 mil anos, pois a distinção feita por Hipócrates me parece fundamental para começar um livro que fala sobre esse tema. Em primeiro lugar, porque os conceitos expostos acima fazem parte do que convencionalmente chamamos de berço do Ocidente, a Grécia antiga. Em segundo lugar, porque vivemos num país que reconhece a existência do racismo, mas onde ninguém se diz racista. Essa combinação perversa resulta numa prática amplamente disseminada na qual todas as pessoas têm alguma opinião sobre o racismo, sem que necessariamente haja uma compreensão mínima da dimensão desse fenômeno (Santos, 2022, p. 12).

Ynaê nos convida a trazer para nossa realidade a diferença presente nos termos, findando por ilustrar como no Brasil o racismo sempre foi lido quanto “doxa”, uma questão de opinião, um fenômeno relativo e normal do nosso dia a dia, o que se configura como um grande erro, o racismo em nossa sociedade brasileira necessita ser interpretado como uma “aletheia”, um fenômeno que deve ser lido como verdade, a partir da análise dos fatos em campo, na prática, e livre de projeções rasas (Santos, 2022, p. 12). Por conta dessa interpretação superficial e relativa do racismo, o âmbito educacional foi historicamente afetado pela ausência de referências negras produzidas pelo racismo epistêmico (Carneiro, 2005). Racismo esse que dentro das universidades é interpretado como

inexistente, relativo, ou como Hipócrates chamaria, *doxa*. A comprovação de que o racismo epistêmico é uma aletheia de fato e está presente nos currículos da UNILAB se dá a partir da pesquisa desenvolvida por mim no ano de 2022, onde pude evidenciar a altíssima ausência de referências negras nas disciplinas obrigatórias do currículo do curso de história da UNILAB (Oliveira, 2022).

Os resultados que são apresentados na pesquisa em questão foram frutos de uma análise preliminar de documentos institucionais da UNILAB, do conteúdo presente no Projeto Político Curricular – PPC da universidade e da análise preliminar das quatorze componentes obrigatórias do curso de História, que correspondem a 1.260 horas de formação (37% da grade curricular), do total de 3.345 horas necessárias para conclusão dessa graduação. Componentes optativas, eletivas e o estágio supervisionado não foram analisadas. O Projeto Político Curricular do curso de História é um documento onde constam todas as informações relacionadas ao curso e como o mesmo opera dentro da UNILAB. Sua versão mais atualizada foi lançada em 2018 pelos meios de comunicação da universidade. Nesse documento consta a duração mínima e máxima de conclusão do curso, como consta também a modalidade do curso, dentre outras informações.

Foram constatados 176 nomes de intelectuais, distribuídos em 14 disciplinas, e suas respectivas produções, que totalizam 162 obras. O PPC apresenta para cada disciplina uma lista de referências básicas e outra de referências complementares, que devem ser aquelas que obrigatoriamente estão disponíveis na biblioteca da universidade e/ou do curso (Oliveira, 2022, p. 17).

E como resultado da investigação em busca do ConheciPreto e de suas produções no currículo do curso de História, foi possível constatar que:

Na caça pelo ConheciPreto e seus/suas intelectuais, foram hetero identificadas apenas 18 referências negras, são elas: Stuart Hall (3), Frantz Fanon (2), Thomas C Holt (2), Mohamed Gamal el-Din Mokhtar, Joseph Ki-Zerbo (2), Pau Gilroy (2), Toyin Falola (1), Amélia Neves de Souto (1), Teresa Cruz Silva (1), Linda Miranda Heywood (1), A. Adu Boahen (1) e Cláudio Furtado (1) [...] (Oliveira, 2022, p. 18).

O resultado dessa investigação acende sinais de alerta sobre como o curso de História está caminhando. O curso está coabitando com ausências metodologicamente calculadas pelo racismo epistêmico. É importante ressaltar que o número 18 só apareceu na pesquisa pois um dos critérios utilizados durante a pesquisa, era a *presença* de intelectuais negros/as em meio as 14 disciplinas, se retirássemos o critério da presença, seriam apenas 12 referências negras, um número vergonhoso para uma universidade que tem como um dos seus pilares de força a integração com países africanos e de zonas interioranas do maciço de Baturité.

É a partir desse resultado que este trabalho irá apresentar uma proposta de melhoria, um caminho para além do reforço ao racismo epistêmico. Neste trabalho, a partir da análise da disciplina de “Laboratório de Ensino, Fontes e Métodos III”, irei propor uma nova abordagem metodológica apresentada por Beatriz Nascimento, no documentário “Ori”.

## **2.2 SEM ORÍ NÃO TEM HISTÓRIA**

A interdisciplinaridade é um campo de pesquisa que pode auxiliar para que as componentes curriculares/disciplinas da UNILAB não apresentem um descaso em relação às temáticas raciais e as produções de pessoas negras no campo da Historiografia. Juntamente com Ramos e Ferreira (2019), entendo a interdisciplinaridade quan-

to: “esse campo que trata de promover a interação, a interconexão, a combinação e a cooperação, com o intuito de identificar e avançar na compreensão de objetos de estudo comuns” (Ramos; Ferreira, 2019). A partir desse entendimento, propostas de como combater o epistemicídio na universidade surgem em meio às reflexões sobre o tema, e dentre essas possibilidades apresento o documentário “Ori” (1989) roteirizado por Beatriz Nascimento. Esse documentário, produzido de forma visceral e meticulosa, aborda as inúmeras problemáticas existentes na história do Brasil e como a população negra e quilombola resistiram a tais estratégias racistas presentes durante todo o período da colonização, e possivelmente presentes até os dias de hoje. Esse documentário deve ser considerado como um movimento gigantesco de interdisciplinaridade onde as linguagens historiográficas, artísticas e educacionais se inter cruzam, fazendo com que o processo de aprendizagem seja dinâmico e distante do engessamento padrão e branco proposto pela universidade.

O documentário dirigido por Raquel Gerber e roteirizado por Beatriz Nascimento, apresenta uma desmistificação do ser negro no Brasil e como a história do país depende da exploração de pessoas negras e indígenas. Partindo de uma análise minuciosa e sistemática, podemos destacar 3 temáticas potentes para a historiografia e para o processo de aprendizado contido no documentário: A *primeira temática* está na abrangência da Política, Religião e Cultura negra na construção do Brasil. Nesse documentário esses três aspectos apresentam detalhes extremamente lúcidos sobre como se deu a construção dos movimentos políticos encabeçados pela população negra, desde a colonização até o final do século XX, demonstrando a seriedade desses movimentos que lutaram por justiça e produziram material histórico para a construção de uma historiografia brasileira. A *segunda temática* está contida na resignação do que foram os quilombos no território brasileiro, ampliando o referencial teórico a respeito do que eram os quilombos,

quebrando com a lógica preestabelecida que os quilombos eram sinônimos de negros fugidos e ampliando cada vez mais aqueles espaços civilizatórios que resistem até os dias atuais. Já a *terceira temática* consiste na amplitude das relações discursivas e intelectuais das populações negras brasileiras, trazendo falas e declarações de grandes intelectuais da historiografia brasileira e negra para referenciar os fatos contidos naquela obra audiovisual e nos fatos ali apresentados. Esses três aspectos se apresentam na mesma obra, em momentos diferentes. O documentário “Orí” é proposto aqui como uma ferramenta preciosa para a interdisciplinaridade e para o curso de história da UNILAB; os aspectos historiográficos bem fundamentados por Beatriz Nascimento, a possibilidade de aprendizagem a partir do audiovisual e a linguagem poética da historiadora nordestina formam uma encruzilhada interdisciplinar extremamente necessária para o fim do racismo epistêmico no currículo de história da UNILAB.

Mas questões podem surgir dessa proposta, como “onde se incluiria essa obra de Beatriz Nascimento?”, “Como seria possível constatar a necessidade dessa inclusão e sua eficácia?”. E agora?

### **3 ORÍ COMO METODOLOGIA ANCESTRAL E ACADÊMICA**

Assim como em análises passadas, organizo o meu processo de pesquisa em atos, desta vez em apenas dois. São eles: Inquietação e Encruzilhada.

O primeiro ato corresponde à inquietação que tive, enquanto uma pessoa negra, estudante de pós-graduação em Ciências Humanas, diante do antigo sonho de cursar História e fazer dessa formação minha carreira profissional<sup>44</sup>. Esse primeiro momento pode ser interpretado como aquele estalo de dúvida que temos

<sup>44</sup> Não cheguei a concluir a licenciatura plena, mas sigo enquanto pesquisador caminhando e investigando fenômenos ligados a historiografia.

enquanto estamos no ônibus, metrô, chuveiro... Tal inquietação foi o impulso para que eu partisse na busca de fontes bibliográficas que me dariam um caminho pelo qual eu pudesse me guiar para encontrar no currículo a urgência, tanto de Beatriz Nascimento em seu todo, como também a urgência do movimento de trazer seu “Orí” para nossa estrutura curricular acadêmica. A partir dessa inquietação e desse levantamento de fontes, pude partir em busca da criação de um estado da arte para começar a estruturar esta investigação. Essa inquietação tomou fôlego a partir da construção de um banker epistêmico que me acostumei a chamar de ConheciPreto, assim a pesquisa documental se tornou estruturada o suficiente para dialogar tanto com as normas de escrita acadêmicas como também com a metodologia negra de se fazer ciência.

O segundo ato, encruzilhada, é a fase de maior exploração e organização de dados, foi naquele momento onde as inquietações se encontraram com as ideias, e as referências teóricas chegam para dialogar comigo e com a proposta da investigação. Podemos interpretar esse ato dentro da pesquisa como a real ideia de uma encruzilhada, onde ela apresenta variáveis caminhos, variáveis pontos de partida, mas sempre se encontrando em um ponto comum. Foi construído uma confluência<sup>45</sup> com outras produções científicas no intuito de entender de onde elas vêm e quais são os pontos de confluência que impulsionam o diálogo entre a ideia da investigação e essas referências acadêmicas. Todo esse processo para encontrar um ponto de encontro em comum, o de buscar ideias que se entrelaçam com o ConheciPreto que é documentário “Orí”, obra artística-intelectual de Beatriz Nascimento.

45 Termo utilizado pelo recém-falecido mestre quilombola Nego Bispo em sua visita ao Porto Iracema das Artes em Fortaleza-CE, em julho de 2023. Na ocasião o mestre discursou sobre a necessidade de vermos as produções intelectuais e as lutas sociais como rios e que todos deveriam entrar em confluência e se tornar um rio maior que corre em direção da nossa emancipação.

Nesse ato está incluída a fase da análise de conteúdo. Essa foi a abordagem utilizada para o tratamento dos dados, que, com base em Bardin, foram categorizados a partir de “orientação, organização, codificação e categorização” (Bardin, 1977). A pesquisa documental que, segundo Oliveira (2007), é um tipo de pesquisa que tem como objetivo a análise de documentos, foi utilizada para construir um critério de leitura, análise e reflexão. Esse modo de fazer análises visa buscar em documentos já registrados as informações necessárias para o desenvolver de uma pesquisa (Oliveira, 2007). O modo de análise desse tipo de pesquisa pode ser dividido em duas etapas, a análise de fontes primárias e secundárias, onde a primária se configura como os documentos institucionais, no caso desta pesquisa que desenvolvi, esse documento em questão é o PPC do curso de História da UNILAB. Já as secundárias são as produções científicas que discorrem sobre essas fontes primárias. Esse tipo de pesquisa foi o que guiou os dois atos desta investigação, estando presente no primeiro ato de forma que deu as inquietações um ponto focal para garimpar onde se poderia dar início a coleta de dados e assim chegando ao documento institucional do PPC do curso de História. E também no segundo ato no momento da produção e tratamento dos resultados.

A presente pesquisa deve ser entendida como uma pesquisa de cunho qualitativa (Oliveira, 2007), pois foi desenvolvido uma série de processos de reflexão, questionamentos e aprendizados em relação ao currículo de História. A abordagem qualitativa está sendo utilizada para possibilitar olhar para os dados contidos na ementa da disciplina e poder entender os mesmos dentro de uma complexidade histórica. A partir da pesquisa qualitativa é possível qualificar os dados partindo do entendimento de uma sociedade racista que faz com que o currículo obrigatório de um curso de História, e mais profundo, uma disciplina ligada diretamente ao ensino



da cultura afro-brasileira, apresentem também práticas racistas a partir das referências bibliográficas.

#### **4 TREVAS CAUCASIANAS, LUZ NEGRA NO FIM DO TÚNEL**

A componente analisada, a partir das metodologias já apresentadas, para uma possível inclusão da produção de Beatriz Nascimento foi a de “Laboratório de Ensino, Fontes e Métodos III”. A ementa da disciplina transparece uma iniciativa empolgante para a busca do ConheciPreto em meio ao currículo de História e uma possível modificação, segundo consta no documento: a disciplina já está interessada em estudar a “cultura negra”, como podemos observar a seguir:

Ementa: Possibilidades de trabalho com os conceitos de “cultura afro-brasileira” e “identidade negra”. A produção do conhecimento histórico e novas estratégias pedagógicas para o ensino das Leis nº10.639/2003 e 11.645/08 na escola básica. Impactos, desafios e desdobramentos teóricos e práticos para os docentes na educação básica diante do ensino de história da África e da cultura afro-brasileira e indígena. Atividades de extensão que possibilitem levar à comunidade capacitação para o uso de fontes (UNILAB, 2018, p. 83).

A possibilidade de trabalhar em uma disciplina tão técnica como a de Laboratório conceitos da cultura afro-brasileira e identidade negra salta aos olhos de qualquer pesquisador/a que pertence à população negra. Porém, mais uma vez a experiência branca tomou o lugar do ConheciPreto e dos saberes ancestrais, logo Beatriz Nascimento e seu Orí não estavam presentes na grade curricular. De quinze referências presentes na componente, nenhuma é negra. E mesmo se levarmos em consideração que não foi possível

encontrar informações sobre uma das quinze referências presentes e quisermos pensar positivo que seria uma pessoa negra, ainda seria extremamente problemático ter quatorze pessoas brancas apresentando narrativas sobre a população negra no Brasil.

Essa componente escancara o racismo epistêmico no currículo do curso de História da UNILAB. E a partir disso, questões surgem, “como que a ementa visa possibilidades de trabalho com os conceitos de ‘cultura afro-brasileira’ e ‘identidade negra’ com um referencial teórico repleto de pessoas brancas?”. Outro ponto que é importante destacar é que em nenhum momento outras linguagens para além da bibliografia são propostas nas obras. É nesse momento que a interdisciplinaridade deve ser desenvolvida em meio ao ensino acadêmico, mas não apenas como um aparato de referências de outras áreas das ciências humanas, mas também, um movimento de inserir outras linguagens no processo de ensino. Trago aqui um documentário com grande potencial educativo e historiográfico para a composição de uma disciplina que faz referência ao planejamento primário que fundou a UNILAB, a integração afro.

Partindo do fato que a ausência negra é real nos currículos de História da UNILAB, podemos apresentar como a Interdisciplinaridade pode ampliar ainda mais a visão de estudantes do curso de História, mas também romper com o Racismo epistêmico que se instalou na Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira. O resultado dessa investigação demonstra como os fenômenos e individualidades contidos nas temáticas raciais são interpretados como *doxa*, uma questão de opinião que pessoas brancas podem dar sem nenhum problema. Mesmo em uma disciplina voltada para o estudo da cultura e produções de uma população específica, a branquitude se faz presente e em maior número, escancarando que as produções tão potentes feitas por pessoas negras, “Orí”, por exemplo, não tem espaço nem em

disciplinas que são voltadas para as problemáticas e potencialidades enfrentadas e produzidas por corpos negros.

## 5 INÍCIO, MEIO E INÍCIO

A partir do que já foi apresentado pôde-se concluir que, ao encarmos uma disciplina que se compromete não só com o estudo de fontes e métodos historiográficos, mas também com a investigação e o ensino da cultura africana, afro-brasileira e indígena, a mesma não pode se limitar a utilizar como bases bibliográficas apenas o trabalho intelectual de pessoas brancas, ou a historiografia hegemônica que tem a escrita como seu único meio de análise historiográfica.

Trazer Beatriz Nascimento e seu documentário “Orí” para dentro dos currículos do curso de História da UNILAB é não só fazer um movimento de reparação para com a intelectualidade da historiadora nordestina, mas também um passo à frente para combater o racismo epistêmico que se instalou em meio aos currículos acadêmicos da UNILAB. Trazendo a Interdisciplinaridade para as estruturas da disciplina, podemos projetar uma mudança precisa no processo de aprendizado e no próprio estudo historiográfico. Pensar para além dos métodos de pesquisa historiográficos hegemônicos simboliza um movimento de mudança no campo científico da História.

Porém, essa mudança não se daria por um simples capricho, mas pensada a partir de uma perspectiva Interdisciplinar agregadora e ampliada, quebrando com a lógica ocidental hegemônica. Essa mudança de fazer história é o movimento cíclico que se assemelha a todas as revoluções e frentes de resistência negra que antes de nós já estavam a registrar suas produções e resistir a essa máquina colonial que sempre se atualiza e se mantém em meio a sociedade. Então, se o racismo se atualiza e consegue sempre

um jeito de perseguir os nossos, nossos movimentos também nunca poderão chegar ao fim, sempre início, meio e início. Mas, ao mesmo tempo, de geração em geração, batalha em batalha, podemos efetuar mudanças buscando cada vez mais capacitar as gerações futuras em seu movimento em busca do saber e ascensão. Assim como Exu, que matou o pássaro ontem com uma pedra que só jogou hoje, trazer à tona as reflexões sobre o racismo epistêmico dos currículos acadêmicos junto com as contribuições de Beatriz Nascimento, é um movimento de abertura de caminhos para que as próximas gerações consigam de fato se sentir integradas ao sistema educacional superior.

## REFERÊNCIAS

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977. p. 95.

CARNEIRO, Aparecida Sueli. **A construção do outro como não-ser como fundamento do ser**. 2005. Tese (Doutorado em Educação) – Área Filosofia da Educação, Universidade de São Paulo, 2005. Disponível em: <https://negrasoulblog.wordpress.com/wp-content/uploads/2016/04/a-construc3a7c3a3o-do-outro-como-nc3a3o-ser-como-fundamento-do-ser-sueli-carneiro-tese1.pdf>. Acesso em: 01.07.2024.

DUNCAN, Quince. Anancy y el tigre en la literatura oral afrodescendiente. **Cuadernos de Literatura**, Costa Rica, v. 19, n. 38, p. 65-78, jan. 2015. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5228215>. Acesso em: 2 fev. 2022.

FRIGOTTO, Gaudêncio. A interdisciplinaridade como necessidade e como problema nas ciências sociais. **Ideação**, [S. l.], v. 10, n. 1, p. 41-62, set. 2010. Disponível em: <https://e-revista.unioeste.br/index.php/ideacao/article/view/4143>. Acesso em: 17 fev. 2023.

HOBSBAWM, Eric. **Sobre História**. São Paulo: Companhia das Letras, 1998. p. 140.

OLIVEIRA, João Pedro Rodrigues de. **O Conheci Preto invisibilizado pela experiência branca**: uma análise preliminar do projeto político curricular do curso de história da UNILAB. 2022. 33 f. Trabalho de Conclusão de

Curso – Graduação Bacharelado Interdisciplinar em Humanidades – IH, Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira, Redenção, Ceará.

OLIVEIRA, Maria Marly de. **Como fazer pesquisa qualitativa**. Rio de Janeiro: Vozes, 2007.

ORÍ. Direção de Raquel Gerber. Roteiro de Beatriz Nascimento. São Paulo: Raquel Gerber, 1889. (93 min.), color.

RAMOS, Luiza Olívia; FERREIRA, Rosilda. Sobre uma práxis interdisciplinar: aproximações e proposições conceituais. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, [S. l.], v. 101, n. 257, p. 197-216, 18 jun. 2019. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.24109/2176-6681.rbep.101i257.4353>. Acesso em: 15 mar. 2024.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. **Globalização e interdisciplinaridade: o currículo integrado**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

SANTOS, Boaventura Sousa. Um discurso sobre as ciências na transição para uma ciência pós-moderna. **Estudos Avançados**, São Paulo, v. 2, n. 2, p. 46-71, ago. 1988.

SANTOS, Ynaê Lopes dos. **Racismo brasileiro: uma história da formação do país**. São Paulo: Todavia, 2022.

TONET, Ivo. Interdisciplinaridade, formação humana e emancipação humana. **Serviço social e sociedade**, São Paulo, n. 116, p. 725-742, dez. 2013.

UNIVERSIDADE DA INTEGRAÇÃO INTERNACIONAL DA LUSOFONIA AFRO-BRASILEIRA (UNILAB). Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em História, Ceará, 2018. p. 83. Disponível em: <http://www.unilab.edu.br/wp-content/uploads/2016/01/Projeto-Pedag%C3%B3gico-Curricular-do-Curso-de-Licenciatura-em-Hist%C3%B3ria-Campi-Liberdade-e-Palmares.pdf>. Acesso em: 2 mar. 2024.

## CAPÍTULO 14

# ENCRUZILHANDO AFETOS E PESQUISAS NEGRAS: ENSAIO SOBRE O GRUPO DE TRABALHO AMÉRICAS NA 34ª REUNIÃO BRASILEIRA DE ANTROPOLOGIA

Antônio Wilame Ferreira da Silva Junior  
Denise Ferreira da Costa Cruz  
Yasmin dos Santos Djalo

### 1 O CHEGAR DA 34ª REUNIÃO BRASILEIRA DE ANTROPOLOGIA

Imagine a Mesa de Abertura de um evento da Associação de uma determinada área de conhecimento onde o convidado, palestrante principal, vai sendo empurrado por uma série de premiações e atividades prévias a ponto de que sua fala vai sendo deixada para outro dia que não o da abertura. Isso soa como um absurdo sem tamanho, mas talvez não pareça tão absurdo assim, já que o palestrante seria o primeiro antropólogo indígena a abrir uma Conferência como essa. Foi assim que começaram as atividades da 34ª Reunião Brasileira de Antropologia: com o já conhecido descaso com a presença indígena quando essa chega como sujeita reflexiva. Enquanto os conhecimentos indígenas eram válidos para

a composição de uma espécie de “Biblioteca de Alexandria”, essa presença causava curiosidade e interesse. Quando esse conhecimento se quer atuante institucionalmente, essa presença se torna incômoda e indesejada. Ou, pelo menos, diminuída de sua importância. A respeito da posicionalidade das/os antropólogas/os indígenas Felipe Tuxá (2023) comenta que em um evento de arte indígena fotógrafos indígenas realizavam o registro do evento quando um antropólogo branco sacou sua máquina e fotografou o fotógrafo indígena fotografando. Para ele essa imagem era o exemplo de que sempre haverá um jeito de “enquadrar” essas pessoas de tal forma que elas nunca passem a ser sujeitas. Esse episódio é mais um exemplo desse enquadramento.

O presente ensaio literário-político irá trazer, através de narrações de episódios considerados marcantes, as fissuras que a presença negra e indígena provocaram no interior da 34ª Reunião de Antropologia Brasileira. O campo de análise será a participação no GT Américas: retomadas na antropologia pelo pensamento indígena e da África-diaspórica por meio de experimentos de linguagens e escritas contracoloniais, organizado pela professora Denise da Costa (UNILAB) e o professor Ruben Caixeta (UFMG) e como debatedoras Rafaela Rodrigues de Paula, Nicole Faria Batista e Steffane Pereira Santos, as três vinculadas ao PPGAn-UFMG. A atuação dos demais escritores desse ensaio se deu com a apresentação de trabalhos nesse espaço. Busca-se refletir quais são as fissuras que a presença negra e indígena provocam nesse ambiente historicamente dominado por pessoas brancas.

A revista *Novos Debates* de 2021 trouxe alguns artigos importantes para a reflexão do que vem a ser uma Antropologia Negra no Brasil. Ribeiro (2021) a define como toda produção intelectual de antropólogas/os negras/os feita no Brasil. Ou seja, “independente do tema das pesquisas, de seus objetos e recortes”, a Antropologia Negra Brasileira seria aquela que se produz além da branquida-

de hegemônica (Ribeiro, 2021). Portanto, estamos tratando de um momento histórico único e irreversível, a antropologia está mais negra, pois as universidades públicas também estão, e esse movimento vem modificando os eixos de pesquisas, pesquisadoras/es e pesquisadas/os, sobretudo quando tratamos da Antropologia. Para Ribeiro (2021) toda Antropologia feita por pessoas negras seria uma Antropologia negra. Esse aspecto considera que o fazer antropológico é situado na experiência e não está deslocado da posicionalidade em que o sujeito pesquisador atua. A Antropologia Negra seria essa que é racializada, porque toda Antropologia feita até aqui foi e é racializada.

Essa presença negra na Antropologia Brasileira traz tensionamentos de toda ordem que acabam por modificar a paisagem desse fazer científico. Cânones passam a ser questionados, sendo pensada as condições em que esse saber é produzido, por quem ele é feito e em quais espaços ele é operado. A subjetividade do pesquisador passa a compor o centro da pesquisa. Sendo necessário pensar seus pertencimentos raciais, de gênero e classe (Venâncio; Lima e Silva, 2021). Os sentimentos que possui ao realizar sua pesquisa como tantos outros aspectos que passam a ser considerados relevantes (Hurstun, 1928). Nesse contexto, o GT foi pensado a fim de trazer reflexões de autoria negra e indígena que existem há mais de um século na disciplina antropológica, mas que, em geral, tem sido obliterada. Buscamos dialogar com “nossas” e “nossos” autores. Faremos assim uma reparação ao que já oferecemos à Antropologia. Para ela, recebermos como sujeitas é uma forma de continuar o fluxo de dádiva iniciado nas trocas feitas quando o interesse era compreender nossas realidades.

Essa ciência, que teve suas origens pautadas no racismo científico, eugenia e darwinismo social, atravessou os séculos XIX e XX se modificando e sendo pautada por quem a faz. Houve, contudo, grandes contestações dessas perspectivas, não por acaso enca-



beçadas por antropólogas e antropólogos negros, como foi o caso do trabalho de Antenor Firmin, que era crítico ao racismo científico. O Brasil possui desde o ano de 1955 uma organização de pares, a Associação Brasileira de Antropologia (ABA), a qual organiza reuniões para deliberações estatutárias e eleições de mesa diretora, e possuiu como primeira direção os antropólogos Luiz de Castro Faria, Darcy Ribeiro e Roberto Cardoso de Oliveira. É nesses encontros que acontece a Reunião Brasileira de Antropologia, evento que chegou a sua 34ª edição na cidade de Belo Horizonte-MG, sem nunca em sua história ter eleito uma pessoa negra para presidir a ABA – mas sobre esse tópico trataremos mais a frente.

## 2 AMÉRICAS: POR QUE NOS LOCALIZAMOS AQUI?

Em seu artigo “A categoria político-cultural de amefricanidade” (1988), Lélia González nos introduz um olhar novo e criativo no enfoque da formação histórico-cultural do Brasil que, por razões de ordem geográfica e, sobretudo, da ordem do inconsciente, se localiza em uma “América Africana cuja latinidade, por inexistente, teve trocado o *t* pelo *d* para, aí sim, ter o seu nome assumido por todas as letras: Améfrica Ladina” (González, 1988, p. 69). Por essa noção introdutória, Lélia nos localiza em um continente *continuum*, transfronteiriço, onde nossos corpos, culturas, línguas e epistemologias são como uma encruzilhada, atravessada pelas africanidades e latinidades.

Para o pensamento contracolonial de Nego Bispo, estamos tratando de povos afro-pindorâmicos (Bispo dos Santos, 2015), que para além da América como significante nomeado da colonização, a África se junta com a terra de Pindorama, nome originário do que hoje chamamos Brasil. Localizamo-nos no ponto de intersecção entre o “lá” e o “cá”, naquilo que bem discorre Beatriz Nascimento sobre uma memória negra que é passado-presente-fu-

turo, carregado no corpo-documento as lembranças de lá (África) e os desafios de cá (América). Nossa presença onde quer que esteja, demarca uma historicidade; é no semear de novas dinâmicas na academia brasileira que urge a necessidade desse grupo de trabalho na 34ª Reunião Brasileira de Antropologia.

A amefricanidade não se trata apenas de uma junção de África e América como um cálculo geométrico simples, é o reflexo do que nós somos no seu sentido geoantropológico mais autêntico, povos que são traços de dois continentes em trânsito atlântico. Aqui cabe destacar a centralidade da água, o Oceano Atlântico nessa discussão, pois foi por ele que uma malha de comércio escravista e mercantilista se estabeleceu e os quilômetros que anteriormente serviram de distanciamento, agora podem ser entendidos como a água que nos une em confluência. Essa confluência é filosoficamente acionada, pois amefricanidade é, sobretudo, uma confluência de povos que não se colonizam, e assim, não se anulam. Sobre as confluências, Nego Bispo nos acrescenta:

Não tenho dúvida de que a confluência é a energia que está nos movendo para o compartilhamento, para o reconhecimento, para o respeito. Um rio não deixa de ser um rio porque conflui com outro rio, ao contrário, ele passa a ser ele mesmo e outros rios, ele se fortalece. Quando a gente confluncia, a gente não deixa de ser a gente, a gente passa a ser a gente e outra gente – a gente rende. A confluência é uma força que rende, que aumenta, que amplia. Essa é a medida. De fato, a confluência, essa palavra germinante, me veio em um momento em que a nossa ancestralidade me segurava no colo. Na verdade, ela ainda me segura! Ando me sentindo no colo da ancestralidade e quero compartilhar isso (2023, p. 4).

O desafio de desbravar a ciência antropológica e sua estrutura histórica perpassa pela compreensão de quem somos, onde estamos entrando e quais são os nossos objetivos, e a ancestralidade nos embebe de estratégias de resistências. A Améfrica se expande, conflui o acréscimo de estudos pautadas em nossas existências, territórios e dinâmicas sociais de existência, apesar do plano colonial de nos exterminar. Ademais, a operação do racismo é constante e atua na intersubjetividade, mesmo hoje, após diversas alterações na antropologia, o que se movimenta no caminho decolonial, descolonial ou contracolonial, ainda é uma mediação perante as violências epistêmicas da ciência eurocentrada.

Segundo González (1988) o racismo no Brasil apresenta-se por meio da categoria freudiana de *denegação* e se estrutura a partir da ideologia do branqueamento. Cria-se o mito da superioridade e da universalidade branca que em primeiro momento se apresenta enquanto uma espécie de darwinismo social e, à medida que as teorias eugenistas são derrubadas, passa a ser um desejo de obter os privilégios da branquitude, por falta de identificação positiva:

o mito da superioridade branca demonstra sua eficácia pelos efeitos de estilhaçamento, de fragmentação da identidade racial que ele produz: o desejo de embranquecer (de “limpar o sangue”, como se diz no Brasil) é internalizado, com a simultânea negação da própria raça, da própria cultura (González, 1988, p. 76).

Ao nos localizarmos na amefricanidade, buscamos justamente nos contrapor ao branqueamento como padrão positivista na sociedade brasileira, pois somos parte de uma África que acontece aqui e identifica-nos ao território americano. Nesse sentido, o intuito do GT foi aglomerar confluências afro-diaspóricas a fim de criar um espaço seguro para que as produções que versassem nesse

sentido fossem acolhidas. Muitas pesquisadoras das gerações anteriores e atuais têm casos desses para contar acerca de espaços muito danosos para a nossa expressividade negra, por isso que um GT amefricano tem por posição acolher e manifestar as pesquisas negras em sua excelência.

### 3 ENCRUZILHANDO AFETOS E PESQUISAS NEGRAS

Em nosso grupo de trabalho a presença negra era maioria, e então no auditório 1010 da Faculdade de Engenharia da UFMG, a paisagem humana era de muitos cabelos *black*, tranças *box braids*, tranças *nagô*s, cabelos cacheados, lisos e alisados, cores de um mosaico amefricano, em tecidos de roupas para o clima ameno de julho em Belo Horizonte. Era um espaço de olhar para o outro e se reconhecer, e isso também se transmitiu em nossas pesquisas. Confluências de saberes de um rio que transbordou em lágrimas durante diversas apresentações: uma rede, como diz a Profa. Dra. Vera Rodrigues, “teórico-política e afetiva” de produção de conhecimento a partir da amefricanidade. Autoetnografias emocionantes sobre construções identitárias e atravessamentos sobre violências raciais que levaram o grupo a reiterar que “nenhuma experiência é individual”.

Os temas eram diversos, desde sonhos, monumentos, cabelos, infâncias, teoria *crip*, religiosidades, quilombos, mulheres e segmentos, além de escrevivências em consonância com a proposta amefricana, que de fato é uma encruzilhada de afetos e pesquisas. Trabalhos que situam a experiência de pesquisa em uma dinâmica macroscópica da vivência de cada uma e um de nós, mas que levando em conta a diversidade de marcadores sociais das/os participantes, também não esteve isenta de atravessamentos que de uma forma ou de outra, positivamente, foram um convite a autorreflexão sobre lugares diaspóricos ocupados de todas as pessoas pre-

sentes. Em um dos debates, por exemplo, questiona-se o uso da categoria *escrevivência* criada por Conceição Evaristo. *Escrevivência*, segundo a autora, é uma escrita que emerge das experiências reais de mulheres negras, a fim de revolucionar a literatura e apresentar uma nova ótica para essas vivências muitas vezes invisibilizadas ou deturpadas. Esse contexto levou o debate do GT a questionar até que ponto esses conceitos desenvolvidos de/com e para pessoas negras podem ser usados ou apropriados por pessoas brancas. O livro *Apropriação Cultural*, do escritor William Rodney, pode ser um bom ponto de partida para pensarmos nessas indagações e responder à pergunta que não quer calar: pessoas brancas podem ou fazem *escrevivências*?

Retomando o pensamento de Lélia Gonzalez, é interessante observar que experiências autoetnográficas de *denegação* e tentativa de branqueamento são evocadas no GT, a partir do momento que o pesquisador Emerson Caldas (UFPA), em seu trabalho sobre construção imagética da população negra, mostra fotos suas na adolescência com filtros que clareiam sua pele, em uma tentativa de parecer mais branco ou menos negro. Seu relato, que gerou bastante emoção e identificação, fez o grupo trazer à tona outras experiências não idênticas, mas tão violentas quanto. Outra produção marcante que também trata de masculinidades negras foi a de Vinícius Pereira Lopes (UFRB) que para tratar das “Narrativas e os sonhos de masculinidade negra no Tororó: bairro mais recuado de Cachoeira (BA)”, precisa tratar de como as violências atravessam esse território ameríndio e nos emociona ao compartilhar que, infelizmente, Nael, seu primeiro interlocutor de pesquisa, fez sua passagem recentemente. Para a apresentação, junto de um amigo artista visual, o pesquisador apresenta sua narrativa a partir de pinturas digitais que retratam as memórias e sonhos presentes na construção identitária do bairro em questão e como esses sonhos são perpetuados ao longo do tempo.

Durante a segunda sessão de debates do GT, Rafaela Rodrigues ao questionar o porquê de as fotos trazidas para a apresentação oral não estarem presentes nos textos como partes necessárias para entendimento dos artigos, nos faz refletir sobre o peso e o papel das imagens na construção das narrativas dos trabalhos apresentados no GT: produções que rompem/se libertam das “imagens controladoras” (Collins, 2019) e se caracterizam como retomada das tecnologias ancestrais de enfrentamento ao racismo. O que também suscita, pensar com Stuart Hall (2016), por exemplo, como as racialidades negras são representadas em um regime de existências de imagens.

Em uma de nossas pesquisas apresentadas, intitulada “Que memórias queremos ter? O percurso imersivo-formativo de um pesquisador sobre o lugar da representação de pessoas negras em Redenção-CE”<sup>46</sup>, a atuação das imagens foi crucial no retorno do Grupo de Trabalho, dito que, para além de representar, as imagens foram apontadas como parte do texto e isso faz total diferença quando pensamos o lugar e poder das imagens para antropologia. Em discussão direta com as notas etnográficas de Vera Rodrigues (2017), o paralelo entre a cidadania negra e a representação das pessoas negras em Redenção é posta em análise profunda, visto que o desvelar das imagens dos monumentos trabalhados na pesquisa causou impacto em nosso GT.

Para além da análise apresentada, a proposição de um novo imaginário estético, ético e político para repensar essa pequena cidade histórica no interior cearense, foi recebido pelo GT com bastante entusiasmo. Esse tópico da pesquisa é uma intervenção sobre as imagens, onde desde a Realidade Aumentada ao audiovisual com o filme autoral “Redenção 2083” (Jovem Èsù, 10 min. cor. fic.),

46 O trabalho apresentado faz parte da pesquisa de mestrado de Antônio Wilame Junior, no qual versa sobre o lugar dos monumentos na cidade de Redenção-CE, a partir de uma análise histórica, espacial e especulativa.

busca-se alterar uma lógica erguida em monumentos de uma representação estereotipada e desatualizada de pessoas negras, para radicalizar a memória negra contemporânea no interior do Ceará. O retorno no grupo foi um eco de palavras anteriormente proferidas por bell hooks: “Eu não vou só olhar. Eu quero que meu olhar mude a realidade” (2019, p. 109).

Assim como boa parte das produções apresentadas durante as sessões que tensionam as narrativas histórico-culturais brasileiras, o trabalho intitulado “Questões identitárias e estéticas a partir do uso dos turbantes por mulheres negras ativistas em Fortaleza”<sup>47</sup> trata de investigar como heranças africanas que sobreviveram em diáspora, especialmente o turbante, se relacionam com a experiência de negritude das interlocutoras. Partindo da hipótese de que as roupas influenciam no fator identitário e, consequentemente na imagem, o trabalho parte da experiência biográfica de uma pesquisadora que ao possuir descendência paterna direta com países de etnia fulani (Guiné-Bissau e Senegal) e crescer no território cearense, começa sua apresentação trazendo um apinhado de imagens de seus familiares que vieram antes para situar os espectadores sobre o que significa essa experiência de estar entre lá e cá ou entre-mundos, como diria Glória Anzaldúa (1987).

Com base nessa contextualização prévia e a partir do conceito de ativismo de Patricia Hill Collins, o artigo apresentado no grupo confabula possíveis caminhos e estratégias para desinternalizar o racismo e despertar o poder de autodefinição e autovvalorização de mulheres negras no âmbito imagético, da mesma forma que também propõe o trabalho apresentado pela pesquisadora e transgênero Gilmaria Gabrielle Gomes Santos (UEMA) intitulado “Para Além da Estética: uma análise da simbologia do cabelo na cons-

47 Artigo fruto do trabalho de conclusão de curso de Yasmin dos Santos Djaló para obtenção do título de bacharel em Design – Moda pela UFC pensado a partir de uma ótica antropológica no PPGA – UFC/UNILAB.

trução da identidade negra nas redes sociais da internet”, em que ela apresenta um paralelo entre os movimentos negros brasileiros e estadunidenses, o que nos dá abertura para encontrar o conceito de amefricanidade dentre essas duas nacionalidades e como elas se relacionam. No mesmo sentido da estética capilar, porém voltada para as masculinidades, tivemos o trabalho de Láisa Fernanda (UNB) que se propõe a entender o “espaço da barbearia na construção da autoestima e subjetividade de jovens negros e periféricos no Distrito Federal” e nos mostra a importância desses ambientes não só para socialização desses jovens, mas também para a manutenção de suas estéticas enquanto forma de comunicação, para além dos estigmas.

Esse foi um espaço para acolher pesquisas que ainda hoje encontram todo tipo de barreira ao serem trazidas para o interior da Antropologia hegemônica. Nem sempre temas como os apresentados no GT<sup>48</sup> encontram absorção no ambiente acadêmico. Tal como uma mata densa e fechada onde é preciso de facão e outras ferramentas para traçar caminho, nós que nos propomos fazer uma antropologia negra, necessitamos de instrumentos de corte para atravessar esse campo ainda tão adverso a nossa presença como pesquisadores e pesquisadoras. As paredes têm ouvidos, a mata tem olhos. No exercício da Antropologia, o fazer coletivo ainda é um desafio, e ao se tratar de antropólogos/as negros/as a desconfiança vem de diversas camadas, mas quando o assunto é desbravar matas densas, nossos ancestrais nos deram diversos mapas e estratégias para o aquilombamento.

48 DJALO, Yasmin dos Santos. Questões identitárias e estéticas a partir do uso dos turbantes por mulheres negras ativistas em Fortaleza. In: **Reunião Brasileira de Antropologia**, 34., 2024, Belo Horizonte-MG. Anais eletrônicos. Disponível em: <https://www.34rba.abant.org.br/arquivo/downloadpublic?q=eyJwYXJhbXMiOiJ7XCJJRF9BUlFVSzVZPX-CI6XCIZODQ0XCJ9IiwiaCI6IjUzMjU3MGRIZDM4YzU1ZmQ0ZmQyMzE5NWYxMjk0Z-GI0In0%3D>. Acesso em: 20 ago. 2024.



Imagem 1 – Participantes do GT Américas no segundo dia da RBA. 25 de julho de 2024. Belo Horizonte-MG



Fonte: Arquivo pessoal.

#### **4 Começo, meio e novos começos na antropologia brasileira**

No sobe e desce ladeiras entre os prédios da Universidade Federal de Minas Gerais, circulamos pelos mais de 100 grupos de trabalho, mesas, oficinas e conferências. Em uma dessas conferências, a antropóloga afro-estadunidense Christen A. Smith<sup>49</sup> trouxe para o centro da discussão a performance negra e esse auditório era pequeno para o tanto de pessoas que estavam lá para ouvi-la. Era ali uma discussão que chamava a atenção e curiosidade, o que poderíamos partilhar de semelhante no debate sobre o corpo e performance negra entre Brasil e Estados Unidos? Christen foi categórica no começo de sua fala em dizer: “deixemos de lado as comparações, são insuficientes para a demanda da nossa comunidade!”. De cara ela deixou a ideia, analisar as experiências negras nessa América era uma tarefa complexa e cheia de entrelinhas, mas que sua pesquisa deixava o seu papo posturado em relação

<sup>49</sup> Antropóloga e professora da University of Texas em Austin – EUA, onde dirige o *Center for Women's and Gender Studies*.

ao que vem a ser performance negra como metáfora para entender como é uma pessoa racializada no mundo.

O ar-condicionado da sala estava falhando, era preciso abrir as portas do auditório, mas o que fez realmente esquentar foram as perguntas do pessoal. Vieram como inquietantes-metralhadoras disparando questões, *qual o problema do afropessimismo? e ancestralidade para além do sagrado? herdamos performances da violência de nossos ancestrais? a pauta é antinegritude? e o Kendrick Lamar?* Se não fosse a interrupção do mediador, o antropólogo Dr. Osmundo Pinho (UFRB), as mãos levantariam mais e mais e perguntas seguiriam a surgir. A conferencista, com uma sapiência irretocável, conseguiu com maestria conectar todos os pontos de perguntas, aproximando referências como Milton Santos e Beatriz Nascimento para pensar o corpo negro no espaço, as lacunas e potencialidades da teoria afropessimista, o quilombo como mediação constante com a violência do mundo colonial. Audre Lorde, bell hooks e Kendrick Lamar fecharam a fala com a banalização do desejo, criminalização de gestos e a arte como possibilidade de libertação. Entre sorrisos e euforia, ao som de *Not Like Us* (Kendrick Lamar), essa conferência fechava e outras iniciavam.

Na mesma energia acalorada e esquentando o coração de diversos pesquisadores negros e negras presentes no auditório, outro evento marcante que merece destaque para pensarmos os desdobramentos da antropologia brasileira, especialmente a antropologia negra brasileira, foi a mesa-redonda de número 36 intitulada “*Intelectuais negras e negros e insurgência acadêmica*” coordenada pelo professor Rubens da Silva (UFMG), debatida pela professora Nilma Lino Gomes (UFMG) e que teve participação da professora Vera Rodrigues (UNILAB) e do professor Carlos Benedito da Silva (UFMA). Em sua fala sobre insurgência, a professora Vera, ao reiterar a força da coletividade, enfatiza que “a insurgência não está limitada ao próprio umbigo”, pois para que insurgência seja de fato

insurgência, é necessário que haja comprometimento político e ético com o enfrentamento das discriminações estruturais: ao darmos um passo, devemos refletir sobre quem está andando conosco. Para exemplificar seu ponto, a professora dentre alguns exemplos, apresenta o curso “Mulheres Negras Resistem” um projeto de extensão teórico, afetivo e político, de/com e para mulheres negras, coordenado por ela, que há seis anos forma e prepara, anualmente, suas cursistas não só para a atuação acadêmica e social, mas para a vida. Além disso, como fruto de movimentos insurgentes, a professora também compartilha com o auditório a alegria e a importância de dividir a coordenação de uma pós-graduação em antropologia com outra mulher negra, a professora Denise da Costa, em uma universidade também negra como a UNILAB.

Em seguida, a partir da fala do professor Carlos Benedito, carinhosamente conhecido como Carlão, sobre sua trajetória brilhante que lhe rendeu uma bela homenagem ao ser agraciado com a medalha Roquette-Pinto de contribuição à Antropologia Brasileira<sup>50</sup> na cerimônia de abertura da 34ª RBA, evidenciamos a importância de honrarmos as diversas batalhas das pessoas que abriram caminho para nós. Professor Carlão que hoje, aos 75 anos, acumula um enorme currículo acadêmico com inúmeras contribuições ao movimento e à intelectualidade negra, ao sair de um emprego precarizado, era o único estudante negro em sua turma de ciências sociais na Unicamp e defende que as ações afirmativas, frutos da militância dos movimentos negros são essenciais para que a diversidade aconteça de fato na academia.

Em consonância à circularidade do rio confluyente de Nego Bispo, onde, na verdade, o fim não existe e, após o meio, o que nos espera é o começo: o novo começo que propomos para a antropologia brasileira, pensada a partir da experiência amefricana,

<sup>50</sup> Principal distinção a ser atribuída a pessoas cuja trajetória e obra tenham apresentado contribuições significativas para o avanço do ensino, da pesquisa, da institucionalização ou da difusão da Antropologia no Brasil e à Associação Brasileira de Antropologia.

pôde ser experienciado não só no GT Américas, mas em outros momentos importantes que simbolizam essa transformação, como a reunião de articulação do comitê de antropólogas e antropólogos negras e negros e principalmente, no anúncio da chapa eleita para a nova gestão da Associação Brasileira de Antropologia, “No meio do caminho, deslizantes águas”, que conta com a presidência da professora Luciana Dias (UFG) e mais da metade de integrantes negras e negros.

O encerramento da 34ª RBA, assim como a experiência da reunião como um todo, foi um momento em que o afeto se fez presente mais uma vez nas pesquisas antropológicas apresentadas. Uma fala dita por Edilasomara Sampaio, indígena Taurepang, ressoou por muito tempo entre nós. Ela disse: “Vocês negros são muito fortes, porque nós indígenas, se der alguma coisa errada na Universidade, a gente tem terra para voltar. Vocês não, vocês não têm terra”. Com essa afirmação ela fala um pouco do significado da presença afro-diaspórica em terras amefricanas: o desterro e a experiência do deslocamento forçado que nos empurra para vivenciarmos o tropo do desenvolvimento e seus desafios. Não haveria outra saída para nós que não seguir esse caminho traçado pela “modernidade”? Quais utopias poderíamos vislumbrar que não seja essa do desterro ou da habitação do mundo a partir das disputas políticas e, mais especificamente, no nosso caso, epistemológicas? Por que é importante disputarmos esse espaço cavado pela Antropologia? Qual Antropologia queremos?

## REFERÊNCIAS

- ANZALDÚA, Gloria. **Borderlands/La Frontera**: the new mestiza. San Francisco: Aunt Lute Books, 1987.
- BISPO DOS SANTOS, Antônio. **A terra dá, a terra quer**. Imagens de Santídio Pereira. Texto de orelha de Malcom Ferdinand. São Paulo: Ubu Editora; PISEAGRAMA, 2023.

BISPO DOS SANTOS, Antônio. **Colonização, Quilombos, modos e significados**. Brasília: 2015.

COLLINS, Patricia Hill. **Pensamento feminista negro**: conhecimento, consciência e a política do empoderamento. São Paulo: Boitempo, 2019.

HALL, Stuart. **Cultura e representação**. Organização e revisão técnica de Arthur Iruassu. Tradução de Daniel Miranda e Willian Oliveira. Rio de Janeiro: Ed. PUC-Rio; Apicuri, 2016.

HOOKS, bell. **Olhares negros**: raça e representação. São Paulo: Editora Elefante, 2019. p. 108-119.

GONZALEZ, Lélia. A categoria político-cultural de Amefricanidade. **Rev. Tempo Brasileiro**, Rio de Janeiro, n. 92/93, p. 69/82, jan./jun. 1988.

HURSTON, Zora. How does it feel to be colored. **The World Tomorrow**. New York, v.11, ed. 5, p. 215-216, may 1928. Disponível em: [https://archive.org/details/christian-century\\_1928-05\\_11\\_5/page/214/mode/2up](https://archive.org/details/christian-century_1928-05_11_5/page/214/mode/2up). Acesso em: 1 jul. 2025.

RIBEIRO, Milton. “Como é a sensação de ser um problema?” A Antropologia negra brasileira e a construção de territórios da negritude na academia. **Novos Debates**, [S. l.], v. 7, n. 2, 2021.

TUXÁ, Felipe. Antropologias indígenas e a questão da posicionalidade. **Anuário Antropológico** [on-line], v. 48, n. 1, 2023. DOI: <https://doi.org/10.4000/aa.10519>. Disponível em: <http://journals.openedition.org/aa/10519>. Acesso em: 9 jun. 2024.

VENANCIO, Vinícius; LIMA E SILVA, Juliana Cintia. O Problema I: “Nada será como antes, amanhã”: Antropólogues negras/os movendo a Antropologia Brasileira. **Novos Debates**, [S. l.], 7(2):E.7221, 2021. DOI: <https://doi.org/10.48006/2358-0097-7221>. Acesso em: 20 ago. 2024.

## Filme

REDENÇÃO 2083. Direção: Jovem Èsù. Produção coletiva. Redenção-CE: Museu da Imagem e do Som do Ceará, 2023. Arquivo digital.

## CAPÍTULO 15

# OS SABERES TRADICIONAIS NO MANUAL DIDÁTICO DA ALFABETIZAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NA GUINÉ-BISSAU: DESAFIOS PEDAGÓGICOS DA FORMAÇÃO

Aminata Nadia Gomes Mané  
Luís Carlos Ferreira

### 1 INTRODUÇÃO

A escrita e a leitura desempenham, historicamente, um papel crucial na formação do estado moderno e do sistema capitalista. Por meio da escrita, a capacidade de registrar e transmitir informações permitiu o desenvolvimento de uma comunicação mais eficiente e sofisticada, facilitando a expansão do comércio, a difusão do conhecimento e a organização política. No contexto contemporâneo, aqueles que não têm acesso ao direito básico, à cidadania, ou não possuem essas habilidades de leitura e escrita e competências técnicas em práticas de letramento, ficam em desvantagem e excluídos do contexto social, econômico e político capitalista.

Nesse sentido, o propósito do texto é analisar, na perspectiva pedagógica e da formação humana, a relação dos saberes tra-

dicionais contidos no Manual Didático da Alfabetização de Jovens e Adultos distribuído na Guiné-Bissau. Consideramos a influência do pensamento freireano de que os jovens e adultos chegam às salas de aula carregados de conhecimentos, experiências ligadas aos saberes tradicionais cabendo às metodologias e aos recursos de ensino integrarem as práticas pedagógicas desenvolvidas no cotidiano da alfabetização.

Adiantamos que Guiné-Bissau é um país constituído por diversas etnias que mais se aproximam de um mosaico étnico formado por mais de 36 grupos etnolinguísticos – etnia pepel, fula, Balanta, Biafada, Mansonca, Manjaco Felupe, Mancanhas entre outros – de modo que cada um tem seus próprios saberes, experiências culturais, rituais e dogmas passados dos anciãos para mais novos através da oralidade.

Por ser um país multilíngue e multicultural, a predominância da língua crioula serve de união do povo guineense, pois facilita a aprendizagem cidadã das populações locais, embora o crioulo não faça parte do currículo da alfabetização.

Reconhecemos que a importância da língua hegemônica (crioulo) faça parte do processo de formação escolar e esteja articulada às aulas e práticas didáticas, pois o idioma simboliza a comunicação nacional. Com a herança da colonização, a língua portuguesa tornou-se oficial, obrigando que os materiais didáticos e recursos de ensino, a exemplo dos livros didáticos de alfabetização de jovens e adultos, fossem produzidos e difundidos com base na realidade sociocultural guineense.

Em função disso, o texto assume um recorte da dissertação de Mestrado na qual o estudo está em andamento e que irá aprofundar outras questões relacionadas ao objeto de estudos – alfabetização de adultos – no instrumento – Manual didático – escolhido para o referido. Assim, como base teórica temos, Cá (2008), Freire

(1990), Bâ (2010) além de documentos oficiais, como o Documento da Educação da Guiné-Bissau (1978), cujos conceitos nos permitiram analisar as questões levantadas neste trabalho.

## **2 Os processos históricos e a legislação educacional da alfabetização de jovens e adultos na Guiné-Bissau**

A educação de jovens e adultos foi implementada na Guiné colonial em 1911, muito antes da independência da Guiné-Bissau, mesmo se tratando do trabalho incipiente. Porém, logo após a independência, deu-se a sequência à política de alfabetização de jovens e adultos de uma forma desestruturada, considerando a língua portuguesa como um problema e um complicador intransponível no ensino.

Na Guiné colonial, os jovens e adultos que trabalhavam durante o dia estudavam a noite, mesmo quando a modalidade não tinha sido oficializada e era tratada como uma iniciativa incipiente desse ensino. Como nos apresenta Pimenta (2012), em 25 de dezembro de 1910, foi constituída a assembleia dos nativos da Guiné, uma associação escolar e instrutiva denominada Liga Guineense, realizada em Bissau, que aprovou os estatutos, dentre os quais, o da alfabetização de adultos para aqueles que trabalhavam de manhã e não tinham acesso ao ensino noturno [não-oficializada pelos portugueses], em 4 de julho de 1911.

Cá (2008), nos explica que o ensino voltado aos jovens e adultos só foi oficializado em 1925 com a implementação da primeira escola noturna de alfabetização de adultos, nas cidades de Bissau, Bolama, Bafatá, Mansoa, Bissorã, entres outras localidades do país.

A Guiné-Bissau vem lutando contra analfabetismo desde a época da colonização, em que a maioria da população não conseguia ter acesso à escola e os que tinham acesso à educação formal eram ensinados apenas a ler, escrever e contar para atender



a necessidades dos colonizadores portugueses. Essa política foi interrompida pelo Partido Africano para a Independência da Guiné e Cabo-verde (PAIGC), alfabetizando a população nas Zonas Libertadas, ainda no período colonial na Guiné-Bissau.

Para Cá (2008), o Partido Africano para a Independência da Guiné e Cabo Verde (PAIGC), em 1960, estabeleceu uma escola em Conacri, capital da Guiné destinada à formação de líderes políticos, oferecendo cursos introdutórios de nível primário. No entanto, somente após o Congresso de Cassacá, em 1964, essa escola começou a acolher os filhos órfãos dos combatentes do partido envolvidos na guerra de libertação. Foi nesse mesmo ano que o país produziu seu primeiro livro de leitura impresso na Alemanha, intitulado de *O Primeiro Livro da Leitura*, escrito por Luís Cabral, Domingos Brito e Fidel Cabral d'Almada.

Nesse sentido, o objetivo fundamental do partido era formar os quadros guineenses responsáveis pela reconstrução nacional. Daí, os professores que atuavam nessas escolas tinham de ensinar os alunos a ler, escrever, contar e conhecer a história da luta de libertação, pois com a independência o país herdou 97% da população analfabeta e veio enfrentando enormes dificuldades para erradicar o analfabetismo desde então.

Ao oferecer educação a crianças, jovens e adultos, a sociedade investe no potencial de cada indivíduo, permitindo que contribuam de maneira mais significativa para o progresso coletivo. Nessa perspectiva, o documento “Educação de Guiné-Bissau” lançado em 1978, mostra que

A educação do povo é um fator, de desenvolvimento, por isso a educação de massas deve ser dada a toda população: crianças, jovens e adultos, é preciso também que essa educação mobilize todos os recursos da comunidade que não seja concebida como

uma educação de segunda ordem oferecida a título de favor aos grupos mais desfavorecidos (Educação Guiné-Bissau, 1978, p. 59).

Logo após a independência, a Guiné-Bissau lançou uma extensa campanha de alfabetização em 1974, iniciada com as Forças Armadas Revolucionárias do Povo (FARP) dada a alarmante taxa de analfabetismo. Era necessário tomar iniciativas para estabelecer parcerias e apoios nacionais e internacionais com instituições especializadas em alfabetização, mesmo assim, a criação de serviços centrados na alfabetização e na educação de adultos era um processo crítico na luta contra analfabetismo até os anos de 1975, quando foi criada a Comissão Nacional da Alfabetização (Educação Guiné-Bissau, 1978).

Destacamos que a erradicação do analfabetismo surgiu como uma das principais metas para o progresso do país, levando o governo a realizar uma campanha em larga escala para alfabetizar jovens, adultos e crianças. Isso ocorreu porque a educação foi reconhecida como um fator crucial para o desenvolvimento de qualquer sociedade em dezembro de 1975, com a criação do Departamento de Alfabetização de Adultos (DEA) pelo Commissariado de Educação Nacional e Cultura. No ano seguinte, em 1976, o DEA lançou a Campanha Nacional de Alfabetização e Educação de Adultos, cuja metodologia e organização contaram com a contribuição de Paulo Freire e sua equipe do Instituto de Ação Cultural (IDAC).

Nos anos de 1976 e 1977 foi lançada a Campanha Nacional de Alfabetização sob a orientação da equipe de Paulo Freire, com a realização de cursos de formação para os formadores e apoio financeiro para mais de 40 centros em todo o país. As atividades de alfabetização eram integradas às atividades produtivas, a exemplo de um projeto agrícola em Bafatá, e com as associações comunitárias envolvidas nas experiências em diversas áreas.

Mesmo após a independência da Guiné-Bissau, em 1974, ainda não havia legislação que normatizasse o ensino no país, principalmente voltada aos jovens e adultos, vindo a acontecer somente em 2010, com a implementação da Lei nº 13/2010 – Lei de Base do Sistema Educativo guineense (LBSE).

De caráter abrangente, a LBSE, no que diz respeito à educação de jovens e adultos, garante que o ensino a esse público poderá acontecer através de rádio e televisão, em organizações não-formais de ensino e tantas outras iniciativas que garantissem maior adesão da sociedade guineense adulta. Segundo os dados da Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura – UNESCO (2007, p. 19), “embora tenha conquistado certa institucionalização, a alfabetização de jovens e adultos ainda não figura entre as prioridades da política educacional”. Por essa razão, tratar da educação de jovens e adultos na Guiné-Bissau significa abordar como as práticas culturais têm sido vistas no processo educativo, suas influências na evasão escolar e os reflexos na formação da sociedade guineense.

Em Carvalho (1996), a cidadania é uma conquista de direitos civis e políticos construída de baixo para cima pelos movimentos sociais e ações da população, a qual envolve a luta das pessoas comuns contra regimes opressores ou autoritários para garantir o exercício de direitos e de liberdade.

Sendo assim, em Guiné-Bissau, como em muitos outros países africanos, não se pode tratar de alfabetização e educação de jovens e adultos sem mencionar a participação das organizações internacionais, como: Fundo das Nações Unidas para Infância (UNICEF), Banco Mundial (BM), Fundo Monetário Internacional (FMI), Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura (UNESCO). Quase sempre essas instituições apoiam esse

ensino<sup>51</sup> voltado aos adultos, considerando a luta pela erradicação do analfabetismo e desenvolvimento do país com repasse de recursos ligados ao bom funcionamento da educação escolar para esse específico público. Além disso, o país conta com o apoio financeiro para a implementação e manutenção dos programas de alfabetização, salários dos professores, contratação de animadores/as<sup>52</sup> para lecionarem nas escolas até a construção e manutenção de instalações educacionais.

Nesse processo, destaca-se a distribuição de materiais didáticos elaborados especificamente para o ensino da população jovem e adulta sem escolaridade e facilitar o aprendizado de adultos considerando suas experiências de vida. Muitas vezes, a formação dos professores também é realizada por essas organizações internacionais que oferecem treinamento especializado para capacitar os educadores a lidarem com as particularidades da educação de jovens e adultos.

A alfabetização e a educação de base de jovens e adultos na Guiné-Bissau, indica um longo aprendizado em torno das questões ligadas à educação libertadora, principalmente aliada às culturas dos diferentes grupos étnicos, pois a herança deixada pelos colonizadores em relação ao ensino tradicional nas escolas ainda tem sido uma marca pedagógica recorrente no cotidiano das instituições de ensino.

Na perspectiva libertadora, a alfabetização consistia em adquirir e disponibilizar os recursos e conhecimentos essenciais ao povo, capacitando-o a utilizar sua habilidade de influenciar, modificar o ambiente ao seu redor e garantir acesso à educação para toda a população. Por outro lado, o multilinguismo e o multiculturalismo na alfabetização de jovens e adultos na Guiné-Bissau desafia as prá-

51 No Brasil, a educação de jovens e adultos é considerada uma modalidade de ensino, conforme a LDBEN 9.394/1996.

52 Professores/as.

ticas pedagógicas à medida que envolve a [inter]relação das diversas etnias na sala de aula e o diálogo entre as culturas.

Nesse aspecto, sobressai a Constituição da República da Guiné-Bissau, que em seu Art. 17 assegura: “o Estado preserva e defende o patrimônio cultural do povo, cuja valorização deve servir o progresso e a salvaguarda da dignidade humana” (Guiné-Bissau, 1996). Com isso, as práticas étnicas representam um legado cultural importante para qualquer povo, do mesmo modo que as línguas maternas dos diversos grupos étnicos da Guiné-Bissau. Em função disso, a oralidade como meio de comunicação reflete os aspectos sociais e as dinâmicas das relações humanas em uma sociedade. Essas línguas são tesouros culturais que merecem ser valorizadas, protegidas e mantidas, embora no país essa preservação não tenha ocorrido conforme o desejado (Gonçalves, 2010).

No contexto pedagógico de alfabetização de adultos, a integração dos saberes populares é fundamental para uma formação humana mais completa e significativa. Ao reconhecer e incorporar os conhecimentos e experiências dos alunos em diversas disciplinas, os alfabetizadores criam conexões mais profundas e relevantes com o conteúdo a ensinar, por exemplo, ao integrar a história da luta pela libertação nacional nas aulas de história em que os educadores podem usar palavras e narrativas que ressoam com a experiência vivida pelos alunos durante esse período histórico.

Sabemos que esse diálogo da cultura com a história guineense não apenas recupera o processo de constituição do povo, como facilita o aprendizado, permitindo que os alunos se identifiquem e se envolvam social e afetivamente com o conteúdo, tornando-o mais memorável e pessoal. Assim, Freire (1975) nos lembra que “aprender e escrever a sua vida em língua que se domina e sente-se à vontade, como autor e testemunho da sua história” (Freire, 1975, p. 8).

É importante que os educadores demonstrem respeito e compreensão pelas tradições e práticas culturais dos alunos, integrando elementos culturais locais no currículo sempre que apropriado. Para Bâ (2010) a tradição oral torna-se acessível aos seres humanos, comunicando-se de acordo com a compreensão e as capacidades humanas. Ela abrange aspectos religiosos, conhecimentos práticos, ciência natural, iniciação às artes, história, entretenimento e recreação, pois cada detalhe nos permite remontar à sua essência primordial.

Para Freire (1990), na Guiné-Bissau a alfabetização em crioulo é limitada devido à alegação de que não há uma ortografia uniforme para essa língua. Essa justificativa é vista como uma forma de manter a política existente e continuar privilegiando a língua do colonizador como o único meio de instrução. Essa abordagem é criticada por perpetuar estratégias que permitem a manipulação e a manutenção da dominação cultural.

Sendo assim, ao implementar estratégias que promovam o multiculturalismo com a implantação da língua crioula na sala de aula de alfabetização e na educação de base de jovens e adultos, pode-se garantir que todos os alunos tenham acesso a uma educação de qualidade que respeite e valorize sua diversidade cultural. Isso não apenas promove a inclusão e a equidade, mas também fortalece o tecido social e contribui para o desenvolvimento sustentável do país.

Por outro lado, os saberes tradicionais desempenham um papel importante no processo de alfabetização de base de jovens e adultos, pois estão intrinsecamente ligados à cultura, identidade e experiências das comunidades. Ao incorporar esses saberes tradicionais no processo de alfabetização, é possível tornar a educação mais relevante, significativa e eficaz para os alunos, como veremos no Manual Didático.

### 3 Percursos Metodológicos da Pesquisa: passos iniciais

Antes, resgatamos a metodologia pautada na pesquisa qualitativa do tipo documental com abordagem descritivo-interpretativa do material oficial utilizado pelos animadores na alfabetização de adultos em Guiné-Bissau, Manual da Alfabetização Funcional de Jovens e Adultos, Nível I. O material didático de alfabetização de 70 páginas, publicado no ano de 2021, integra a parceria do país com o Fundo Internacional de Desenvolvimento Agrícola (FIDA), o Ministério da Agricultura da República da Guiné-Bissau, o Instituto Nacional para o Desenvolvimento (INDE) e o Ministério da Alfabetização de Jovens e Adultos. Esses ministérios apoiaram o desenvolvimento e a produção do manual, especialmente no que diz respeito aos conteúdos a serem trabalhados de forma direcionada ao público adulto não-escolarizado.

Esse manual é a primeira edição de um projeto de alfabetização funcional focado na agricultura. O manual é dividido em duas unidades. Na unidade I, da Língua Portuguesa, os conteúdos estão relacionados a aprender a escrever usando sílabas, com lições baseadas em situações do dia a dia dos alunos. Na unidade II, de Matemática, os conteúdos abordam números, ensinando os alunos a escrever e reconhecer números. Em cada unidade, as lições incluem imagens integradas aos exercícios, tornando o conteúdo mais acessível e interativo. O manual é bem organizado, apresentando capa e contracapa, e todas as imagens são coloridas, o que facilita a compreensão e torna o aprendizado mais atraente.

No limite do texto, destacamos a análise da capa que, por si só, nos dá subsídios importantes pelas cores, figuras, desenhos, textos, contextos e atividades distribuídos nas seguintes categorias de análise: Categoria 1. **Nação e Educação** em subcategorias: Bandeira do país; Fardamento Escolar; Símbolos Nacionais;

Categoria 2. **Saberes culturais** descritos nas subcategorias: Tradições, Plantas e Hortas Medicinais, Agricultura; Categoria 3. **Mulheres e Aprendizagem** desenvolvida nas subcategorias: Cenários de aprendizagem, Aprendizagem da Leitura, Aprendizagem da escrita.

#### **4 A alfabetização e os saberes populares guineenses no Manual Didático**

Dito anteriormente, o estudo é parte da dissertação de Mestrado que, no texto, restringe-se à capa do Manual Didático da Alfabetização Funcional de Jovens e Adultos, Nível I, distribuído em 2021 para diversas organizações e escolas que atuaram com o “ensino noturno”, expressão mais usada e conhecida no país para as pessoas adultas que não concluíram os estudos. No caso de Guiné-Bissau, principalmente nas zonas rurais, a leitura e a escrita não fazem parte da rotina diária da maioria das pessoas jovens e adultas e, mais ainda por esse motivo, o manual didático assume um papel crucial no processo de ensino.

Assim, o manual didático impresso serve como uma ferramenta de apoio pedagógico para o professor, oferecendo uma base de complemento para o ensino, desde que não limite a criatividade do trabalho pedagógico e possa ser incrementado com outros materiais e abordagens que enriqueçam o processo de ensino-aprendizagem.

O Manual Didático da Alfabetização de Jovens e Adultos, Nível I, analisado, foi elaborado pela direção de Alfabetização e Educação não-formal do país junto à organização internacional aprovada pelo INDE e adotado para uso no ensino público do país inteiro cujos maiores beneficiários desse material são jovens e adultos que frequentam alfabetização.

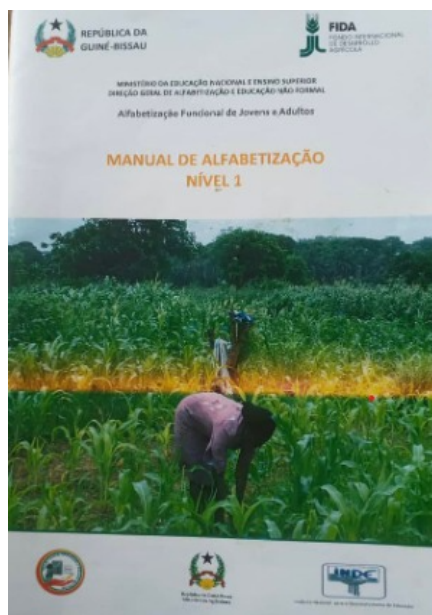


Segundo as diretrizes do Ministério da Alfabetização e Educação de Adultos, as escolas privadas ou cooperativas têm a liberdade de usar seus próprios planos curriculares e incluir o material didático em suas atividades pedagógicas. No entanto, esses planos ou conteúdos programáticos devem estar alinhados com os princípios, estruturas e objetivos do sistema educacional nacional, de modo que essas instituições possam criar abordagens específicas de ensino e garantir que o ensino esteja em conformidade com as diretrizes gerais estabelecidas pelo governo, mantendo a coesão e a qualidade da educação oferecida no país.

Nesse sentido, os recursos e/ou manuais didáticos são fundamentais para o desenvolvimento cognitivo dos alunos, pois facilitam o processo de ensino-aprendizagem. De uma forma ampla, não se limitam apenas a livros ou manuais, mas incluem qualquer recurso que possa ser utilizado para apoiar e enriquecer a aprendizagem como vídeos, jogos educativos, mapas, entre outros. Esses materiais ajudam a tornar o aprendizado mais concreto e acessível, permitindo que os alunos compreendam melhor os conceitos e conteúdos estudados (Bandeira, 2009).

Especialmente, o referido manual didático conta com 70 páginas e em cada uma delas há uma lição ou exercício que os alunos precisam resolver. Nesse contexto, restringimos a descrição da capa do manual didático por conter elementos significativos para nossa análise, embora o material tenha, aproximadamente, 43 figuras que versam sobre parte da realidade na agricultura e cenário rural do país, distribuídas ao longo das páginas de exercício e apresentação dos conteúdos.

Imagem 1 – Mulher na colheita de milho



Fonte: Ministério da Alfabetização.

A capa do manual logo se destaca pela presença da mulher na agricultura com o uso de cores vivas ligadas à colheita de milho, com uma área com um verde bem vivo. Nela, encontramos as logomarcas das instituições parceiras, além do símbolo do Ministério da Agricultura da República da Guiné-Bissau, do Instituto Nacional para o Desenvolvimento (INDE) e do Ministério da Alfabetização de Jovens e Adultos que apoiaram a produção do manual de apoio pedagógico.

Numa breve leitura da imagem expressa sob o título de “Mulher na colheita de milho”, vemos bons subsídios para discutirmos questões de gênero, atividade produtiva, etnias e os saberes tradicionais num documento que serve de apoio e complemento da aprendizagem escolar dos que regressam aos estudos na alfabetização.

Ainda na capa, é possível entendermos que a agricultura faz parte da atividade econômica do país, assim como a pesca também constitui a renda da maioria da população de Guiné-Bissau. Em algumas comunidades e em determinados grupos étnicos, o cuidado com a terra e a colheita no campo fazem parte dos rituais da iniciação e práticas de culturas em que o ensinamento é passado de geração em geração.

Sob o aspecto das categorias destacadas no estudo, identificamos na Categoria 1. Nação e Educação que os conteúdos refletem a preocupação com os símbolos que se destacam: o brasão do país com suas cores e a identificação da República da Guiné-Bissau, além da logomarca do Fundo Internacional de Desenvolvimento Agrícola, organização internacional, na parte superior do material. As subcategorias presentes, bandeira, fardamento, símbolos, têm um apelo significativo na capa que apresenta o brasão da bandeira nacional junto com a logomarca do Ministério da Agricultura. No rodapé, constam outras logomarcas que ajudam na fundamentação política do país com a participação de outros parceiros e apoiadores como o Instituto Nacional para o Desenvolvimento (INDE), Ministério da Agricultura e a PADES<sup>53</sup>.

Na leitura do conteúdo da capa, quando passamos para a Categoria 2. Saberes culturais, notamos a valorização expressiva dos saberes populares, integrando conhecimentos tradicionais às atividades econômicas em que se destacam as mulheres. As técnicas agrícolas descritas são aquelas utilizadas historicamente pelas comunidades locais e o livro reconhece a importância dessas práticas para a sustentabilidade da agricultura familiar. A integração dos saberes populares no conteúdo didático não apenas honra as tradições locais, mas também promove o respeito por métodos que têm sido eficazes ao longo das gerações.

<sup>53</sup> Projeto de apoio ao desenvolvimento econômico das regiões do Sul.

A valorização dos saberes tradicionais é essencial para garantir que os alunos reconheçam a importância desses conhecimentos para a cultura e economia local. No manual acima referenciado, percebe-se o registro das subcategorias elencadas (tradições, plantações, hortas medicinais; agricultura) retratadas nas imagens em que as técnicas agrícolas tradicionais, como a plantação do milho, surgem em etapa frutífera da colheita de alimentos.

Quando passamos para a análise do conteúdo da Categoria 3. **Mulheres e Aprendizagem**, conseguimos ampliar a discussão pelo registro concreto de leitura do contexto da imagem, no qual se destaca a figura da mulher na colheita e, possivelmente, no plantio do milho. Nesse sentido, a presença da mulher na capa de um Manual Didático de Alfabetização tem muito a nos dizer, sobretudo porque existe uma significativa diferença na divisão do trabalho em Guiné-Bissau que, por questões culturais, reconhecer o lugar da mulher envolvida em diversas tarefas desde o preparo do solo e plantação até a colheita e o processamento de produtos agrícolas.

No entanto, quanto às subcategorias elencadas, associamos ao conteúdo do manual por conhecer internamente o material e, assim, podemos adiantar que a experiência contada da mulher nos registros da atividade agrícola será recorrente ao longo dos cenários de aprendizagem, como na aprendizagem da leitura e da escrita, fundamentais na análise das subcategorias selecionadas.

Ao mesmo tempo, o manual nos mostra a possível valorização e contribuição das mulheres na economia rural e na segurança alimentar das comunidades, ao destacar suas habilidades e conhecimentos específicos no contexto agrícola. As técnicas e práticas que elas utilizam são descritas com atenção, reconhecendo a importância de suas abordagens tradicionais e inovadoras, ao longo do conteúdo do material.

Na perspectiva da aprendizagem, o pensamento freireano nos ensina que tanto educadores quanto os educandos são sujeitos ativos do processo educativo. Isso significa que o conhecimento não é transmitido unilateralmente, mas sim, tecido na interação, diálogo e compartilhamento dos conhecimentos. Nesse sentido, a educação é mais do que a disseminação de conteúdos para ser uma prática liberal que visa a sensibilização e a mudança social que, associada à reflexão crítica sobre a realidade, a alfabetização e a educação de jovens e adultos tende a estimular os alunos a compreenderem sua situação socioeconômica, cultural e política e a buscarem formas de superar as injustiças e desigualdades que enfrentam.

Ainda em Freire (1990), a alfabetização e a educação, em sua essência são intrinsecamente ligadas à cultura, pois, ao desenvolver programas de alfabetização sem considerá-la, dificultamos a integração do sujeito aprendente com o objeto a ser aprendido, sobretudo, quando pode ser articulada às manifestações e práticas culturais.

Nessa perspectiva, Cá (2008) afirma que a alfabetização e pós-alfabetização devem reconhecer e valorizar as expressões culturais das camadas dominadas, promovendo o desenvolvimento dessas manifestações como meio de liberação cultural para esses grupos. Isso significa que o processo de alfabetização deve incentivar e fortalecer as formas de expressão cultural das massas, contribuindo para a formação de uma nova cultura nacional que reflita a diversidade e a riqueza das diferentes camadas sociais.

Com efeito, ao trabalhar com o manual didático na sala de aula, os alunos se veem nesse espaço e tendem a se sentir representados, porque os saberes tradicionais e o conhecimento da realidade de mundo se mostram no material, instrumento de facilitação da alfabetização. Ainda em Freire (1990) temos:

Neste caso, definir alfabetização no sentido freirianho, como uma leitura do mundo e da palavra, é lançar as bases teóricas para análises mais completas de como se produz o conhecimento e de como se constroem as subjetividades no interior de relações de interação, nas quais professores e alunos procuram fazer-se presentes como autores ativos de seus próprios mundos (Freire, 1990, p. 21).

A alfabetização não deve se limitar apenas à decodificação das letras e palavras, mas deve envolver as práticas e letramento cujo interesse desperta a reflexão sobre as estruturas sociais, políticas e econômicas que moldam nossa sociedade. Portanto, a “leitura do mundo” na perspectiva freireana, refere-se à capacidade de interpretar e analisar criticamente as condições em que vivemos, reconhecendo as injustiças, desigualdades e opressões que existem ao nosso redor.

Com isso, percebemos que nas aulas de alfabetização de jovens e adultos, os animadores associam os conhecimentos que os alunos valorizam e seus significados para ensinar a ler e escrever. Ao pesquisarmos o contexto dessa imagem da capa, ainda a despeito das práticas de plantio e colheita, vemos que é possível ao docente trabalhar com palavras-geradoras de motivação e mobilização na aprendizagem da alfabetização.

Os alfabetizandos vão aprender a letra A e, a partir disso, descobrir outros nomes que começam ou terminam com a letra A. Os nomes retratados no manual são familiares aos alunos. Assim, para formar as palavras que compõem os nomes, os animadores ensinam por sílabas: Ma; Me; Mi; Mo; Mu – Ta; Te; Ti; To; Tu – Ca; Co; Cu = exemplo das palavras **Milho**, **Plantio**, **Colheita**.

Esses exemplos demonstram como as aulas podem ser enriquecidas ao integrar os saberes populares dos educandos em dife-

rentes disciplinas. Essa abordagem não apenas torna o aprendizado mais relevante e significativo, como também promove um ambiente de ensino inclusivo, onde os alunos se sentem valorizados e capazes de contribuir com seu próprio conhecimento e experiência.

Por outro lado, nota-se que no contexto da mulher guineense, expressa na capa do manual de alfabetização, as mulheres são as que mais procuram e, ao mesmo tempo, são as que participam do sustento da casa trabalhando no campo. As mulheres, quase sempre, cumprem o papel de provedoras de lares para onde levam o sustento para as suas famílias, trabalhando dia e noite na agricultura para assegurar alimento às suas famílias, também chamadas de *Mindjeris Bideras* (mulheres vendedoras). São essas mulheres que custeiam a educação dos seus filhos e o sustento da família, através do comércio informal.

Segundo Gomes e Monteiro (2020), no cenário social da Guiné-Bissau, as mulheres são vistas como as principais responsáveis pela produção de recursos e pela sustentação financeira das famílias. Isso significa que desempenham papel crucial na garantia da sobrevivência e no bem-estar dos membros de suas famílias. Muitas mulheres guineenses assumem diversas tarefas, como: trabalhar fora de casa, cuidar da agricultura e gerenciar pequenos negócios.

A despeito das práticas culturais que impedem essas mulheres de estudar ao longo do tempo, têm-se buscado a alfabetização para aprender leitura, escrita e matemática para ter consciência do mundo ao seu redor. A persistência dessas mulheres em continuar os estudos se deve à ênfase nos saberes populares que são trabalhados nas aulas de alfabetização. Esses saberes incluem conhecimentos tradicionais, práticas culturais e experiências vividas que, integrados aos saberes populares no currículo de alfabetização de jovens e adultos, tendem a uma melhor aprendizagem.

De um modo geral, percebemos que houve uma mudança significativa no que diz respeito à incorporação dos saberes tradicionais no manual de alfabetização de base de jovens e adultos na Guiné-Bissau. Assim, é possível que essa mudança no material didático possa ter diversos impactos e resultados significativos na perspectiva dessas mulheres que estão no processo de alfabetização. Ao incluir imagens e contextos do povo guineense no material didático, permite-se com que as mulheres [no caso] se vejam representadas na questão dos saberes populares e o trabalho produtivo difundido nas mensagens que o material destina aos alfabetizandos.

Outro dado importante está na abordagem da educação associada à capacitação dos trabalhadores rurais, contextualizada nos conceitos e conteúdo agrícola presentes na capa e na alfabetização desses jovens e adultos do ensino noturno. Ao mesmo tempo, aprendendo com as ferramentas essenciais para a melhoria das práticas agrícolas, os alfabetizandos estão descobrindo outros conteúdos cujos nomes familiares somam ao aprender a ler e escrever. Essa didática oferece exemplos de como a educação pode contribuir para a inovação no campo, refletindo a necessidade de capacitação contínua para enfrentar desafios agrícolas e melhorar as condições de vida.

Sendo assim, a análise do manual didático da alfabetização com foco nas categorias selecionadas, percebemos a compreensão ampla e inclusiva da realidade da população guineense, principalmente os que vivem nas zonas rurais, contemplados no processo pedagógico.

## **5 CONSIDERAÇÕES FINAIS**

O propósito de analisar, na perspectiva pedagógica e da formação humana, a relação dos saberes tradicionais contidos no Manual Didático da Alfabetização de Jovens e Adultos distribuído na Guiné-



Bissau nos permitiu refletir acerca da relação dos saberes tradicionais no material didático, Nível I, distribuído em 2021. Nele, pudemos compreender de que forma o manual expressa o reconhecimento e a valorização da cultura local entre os adultos que frequentam o ensino noturno, como assim é conhecida a educação de jovens e adultos no país.

Nesse sentido, o manual didático evidencia as atividades agrícolas realizadas no campo, dando ênfase às mulheres no plantio e na colheita do milho, em particular, quando a capa do material foi suficiente, no texto, para discutirmos acerca das principais culturas na Guiné-Bissau. A descrição da capa e seu interior incluem etapas essenciais, como o preparo do solo, a semeadura, o manejo das plantas e a colheita em palavras-geradoras sugeridas no processo de alfabetização de maior identificação e aproximação das ilustrações no livro em que essas práticas aparecem representadas e contextualizadas no trabalho diário dos agricultores.

A presença de diversas etnias na sala de aula implica lidar com práticas culturais, conhecimentos e visões de mundo distintos. Isso ressalta a importância do multiculturalismo na alfabetização de jovens e adultos, pois possibilita que os alunos compartilhem suas experiências culturais, enriquecendo o processo de aprendizagem e fomentando uma maior compreensão e respeito pela diversidade étnica e cultural do país. Essa dinâmica pode estimular maior interesse e engajamento dos alunos no processo de aprendizagem, uma vez que o conteúdo reflete suas próprias vivências, conhecimentos e cultura.

## REFERÊNCIAS

BÂ, Amadou Hampate. Tradição viva. In: KI-ZERBO, Joseph (org.). **História geral da África**. Vol. 1. Brasília: UNESCO, 2010.

BANDEIRA, Denise. **Material didático**: conceito, classificação geral e aspectos da elaboração. Curitiba: IESDE, 2009.

CÁ, Lourenço Ocuni. **A constituição da política do currículo na Guiné-Bissau e o mundo globalizado**. Cuiabá: EdUFMT; CAPES, 2008.

CARVALHO, José Murilo de. **Cidadania no Brasil**: o longo caminho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1996.

DOCUMENTO: A educação na Guiné-Bissau. **Estudos Afro-Asiáticos**, Rio de Janeiro, ano 1, n. 1, p. 49-61, jan./abr. 1978.

FREIRE, Paulo; MACEDO, Donaldo. **Alfabetização**: leitura da palavra, leitura do mundo. Tradução de Júlio Lourenço de Oliveira. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990.

GOMES, Peti Mama; MONTERO, Artemisa Odila Candé. Os desafios da lei de paridade da lei na sua dimensão social e política: o caso das mulheres na Guiné-Bissau. **Caderno da África Contemporânea**, v. 03, n. 06, p. 1-11, 2020.

GONÇALVES, Maria José Santana Vieira. **Raciocínio proporcional**: estratégias mobilizadas por alunos a partir de uma abordagem envolvendo a oralidade. 2010. Dissertação (Mestrado em Educação Matemática) – Universidade Federal do Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 2010.

GUINÉ-BISSAU. **Constituição da República da Guiné-Bissau**. Bissau: Assembleia Nacional Popular, 1996.

PIMENTA, Fernando Tavares. **República e colonialismo África portuguesa**: elementos para uma reflexão. Porto: Edições Afrontamento, 2012.

UNESCO. **Educação de pessoas jovens e adultas**: desafios e perspectivas. Brasília: UNESCO, 2007.

## CAPÍTULO 16

# **AS ROTAS DO CANDOMBLÉ EM JUAZEIRO DO NORTE-CE: ENTRECRUZANDO EPISTEMOLOGIA AFRICANA, INTERDISCIPLINARIDADE E HISTÓRIA ORAL**

Maria Edina Marques Ferreira  
Jacqueline da Silva Costa

### **1 INTRODUÇÃO**

Esse estudo se constitui como parte da pesquisa em desenvolvimento, intitulada: “As rotas de surgimento do candomblé em Juazeiro do Norte-CE: o trânsito entre gênero, memória e oralidade”, cujo objetivo central é investigar as rotas de constituição do candomblé em Juazeiro do Norte, interior do Ceará, através das memórias e trajetórias das mulheres mães de santo da referida cidade. O artigo em questão visa refletir sobre os aspectos metodológicos articulados na pesquisa a partir das seguintes problemáticas, quais as rotas que constituíram o candomblé em Juazeiro do Norte-CE? Qual o papel das mães de santo na história do surgimento do candomblé em Juazeiro do Norte? Qual a implicação

das relações políticas e de gênero na afirmação identitária dos terreiros de candomblé sob a liderança das mães de santo? Essas problematizações conduzem essa investigação, assim como, este artigo que evoca outra relevante questão, em que medida as epistemologias africanas, a interdisciplinaridade e a história oral podem ser articuladas como aportes e metodologias para analisar as rotas de surgimento do candomblé em Juazeiro do Norte-CE? Essa questão é posta visto que o candomblé é uma religião afro-brasileira, ou seja, tem na sua constituição elementos, valores e formas de organização que remontam as sociedades africanas e as suas cosmogonias e cosmologias. Outro aspecto que torna esse questionamento importante é o fato de esta pesquisa ter uma abordagem interdisciplinar e utilizar a metodologia da história oral como espinhal dorsal nessa investigação.

Essa pesquisa é de caráter qualitativo e desenvolve-se através da metodologia da história oral combinada a uma abordagem interdisciplinar, e tem como objetivo refletir acerca da articulação entre a epistemologia africana, a abordagem interdisciplinar e a metodologia da história oral enquanto perspectivas e procedimentos que respondam as indagações e a própria investigação no contexto das afro-religiosidades.

Esse estudo se justifica por estar relacionado a minha formação inicial em História e pelo fato de o Candomblé atravessar a minha vida e me constituir enquanto mulher negra e de Asè, buscando compreender as concepções africanas, suas epistemologias e imbricações com as rotas de estruturação dos terreiros de candomblé em Juazeiro do Norte-CE. Através da história oral buscamos nessa pesquisa analisar as trajetórias das mulheres lideranças do candomblé e suas atuações sociais no sentido de compreender os caminhos de chegada do candomblé na supracitada cidade.

Situando esta análise numa perspectiva interdisciplinar, em diálogo com autores de áreas e posições teóricas distintas para

discutirmos a ideia de que a epistemologia africana, ou seja, as produções sociológicas, filosóficas dentre outras, constituem um arcabouço teórico consistente para articular as reflexões em torno do objetivo geral desta pesquisa que é a investigação das rotas de constituição do candomblé em Juazeiro do Norte-CE a partir das memórias e trajetórias das mães de santo, emergindo através das categorias de análise memória, gênero e oralidade. Desse modo, este texto se inclina a pensar o caminho da pesquisa, refletindo sobre a relevância da epistemologia africana tanto em termos sociais quanto acadêmicos para encadear e direcionar esta análise articulada a interdisciplinaridade e a história oral.

## **2 A ARTICULAÇÃO NA PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO**

O conhecimento, enquanto uma categoria de compreensão da realidade, passou por um processo de “depuração”, por vezes sendo negociado ou negado aquilo que não fazia parte do escopo do saber “verdadeiro” ou científico. E a história, enquanto disciplina, passou por um processo de reformulação, deixando de ser uma história puramente narrativa, ou seja, narração dos fatos dignos de carregar a alcunha de históricos, para uma história problema. Uma postura que questiona e tensiona a reflexão da investigação histórica. Posteriormente a disciplina ganha novos contornos com a escola dos Annales a partir da década de 1930, através da aproximação com outras áreas do conhecimento, como a antropologia.

Todavia, assim como as demais áreas do conhecimento, essas mudanças na forma de interpretação, dos usos, fontes e conceitos ainda estão dentro de uma mesma produção comum, que é a produção de conhecimento ocidental. Isso significa que os autores nos quais se debruçam para teorizar acerca dos novos conceitos e paradigmas da história, trazendo-a como exemplo, fazem parte do mesmo lugar epistemologicamente falando, a Europa.

Nesse processo, o final da primeira metade do século XX foi marcado fortemente por disputas de narrativas, por um esforço de construção de outras epistemologias, de produção de outras bases de conhecimento. Uma disputa que ultrapassa as fronteiras do conhecimento e pode ser encontrada nos próprios processos e exploração e independência dos países periféricos, denominados “emergentes”. E isso, em alguma medida, situado no campo da disputa de poder, alijou outras matrizes de conhecimento e outras narrativas do cenário histórico da sociedade, das universidades e consequentemente da educação básica, onde ainda observamos um apagamento da literatura africana e afro-brasileira. A discussão acerca da universalidade epistemológica que instituiu as formas e as bases de compreensão da produção de conhecimento, é destacada da seguinte maneira,

Permanece no imaginário social e nas produções acadêmicas, certo consenso surdo de que o conhecimento mantém uma universalidade, que nos nossos tempos, ganha um ar constrangedor. Não o conhecimento em si, que se pulverizou, mas as condições para o pensamento (epistemologia) mantiveram-se unânimes (Oliveira, s.d.).

Articulando a interdisciplinaridade como um fio condutor interpretativo e situando-a também a partir da reflexão metodológica, entendemos a relevância, do ponto de vista da dialogicidade e da fundamentação teórica, de nos atermos a uma abordagem interdisciplinar e qualitativa na construção do conhecimento. Conforme Macedo (2009, p. 33) “se quisermos compreender o caráter qualitativo dos acontecimentos, precisamos não apenas de procedimentos lógicos formalizados em sua funcionalidade pragmática, mas também de perceptos, de juízos e de conceitos [...]”.

A descrição significa que, mais do que procedimentos metodológicos, são indispensáveis as inquietações, os questionamentos e indagações acerca do tema que se pesquisa, conduzindo com seriedade e ética, e, “problematizar, nas suas formulações mais irreduzíveis, é levantar uma questão sobre algo que se constatou empiricamente ou sobre uma realidade que se impôs ao pesquisador” (Barros, 2008, p. 152).

Recorrendo mais uma vez a Macedo (2009), por chamar atenção para a pesquisa que tenha relevância social e impactar no sentido da transformação do contexto em que ela está inserida, e que dialogue diretamente com a atuação na sociedade, o autor atesta que “de nada adianta produzir pesquisa qualitativa sem que seus efeitos possam trazer modificações expressivas em seu meio de atuação (Macedo, 2009, p. 37). Nessa mesma esteira de entendimento acerca da função das pesquisas e sua relação com a mudança social e territorial, Assimeng (2016) reitera,

Ensinar, utilizando um plano de estudos em que os livros já existam, é um empreendimento tentador. Mas uma responsabilidade mais gratificante cabe a intelectuais africanos: codificar e de analisar o pensamento social e político na África como resposta às obrigações da vida social e cultural africana (2016, p. 278).

O autor da citação analisa o cenário do continente africano e a relação da produção dos intelectuais com o seu território a partir das demandas sociais atravessadas pelo processo de colonização. Todavia, suas reflexões cabem suficientemente bem para ilustrarmos que o pensamento social, as teorias sociais, foram e estão sendo tecidas a partir das fissuras, rupturas e erosões deixadas pela colonização no sentido de lançar novas bases de compreensão e análise da sociedade, para além do que já foi dito pela Europa

através dos incontáveis financiamentos de pesquisas e estruturação do pensamento ocidental.

Compreendemos ainda que existe um encadeamento espiralado, metáfora que denota um movimento de elo e conexão, posto que a interdisciplinaridade, diante das mais diferentes áreas, permite mobilizar essa literatura em torno das categorias de análise que interseccionam esta pesquisa. O conceito de interdisciplinaridade que tomamos para fundamentar a análise situa-se a partir da confluência entre indivíduos, tendo a interação e a dialogicidade como premissas fundantes, e nesse sentido compreendemos a partir das autoras ao mencionarem que,

defende/anuncia a interdisciplinaridade como um processo intenso e dinâmico de conexão/comunicação/interação em que a reciprocidade/mutualidade/dialogicidade possam se fazer presentes entre saberes/conhecimentos/métodos/pessoas, o que significa uma nova lógica para lidar com as disciplinas e seus contextos de produção (Ramos; Ferreira, 2020, p. 213).

A partir da ideia de interação e do seu produto, consequente da comunicação entre as disciplinas, refletimos acerca da epistemologia africana. Uma vez que, por muito tempo se discutiu acerca da produção de conhecimento no continente africano, sempre apoiado no discurso colonizador de que a ciência, e especificamente a ciência social ou o pensamento social africano não existia. Compreendendo essa narrativa como equivocada, e em sua totalidade semeadora do epistemicídio<sup>54</sup>, pois além de negar a produção intelectual africana, ainda veiculou essas narrativas como verdades

54 Termo cunhado por Boaventura de Sousa Santos para definir o processo de ocultação e invisibilização do conhecimento produzido por outras sociedades.



universais, criando e condicionando quaisquer análises, e a própria episteme, àquela produzida pelo Norte, pela Europa.

### 3 ENTRE EPISTEMOLOGIAS E METODOLOGIAS

A fim de compreender de que forma o pensamento africano direciona para refletir os questionamentos pautados no contexto das afro-religiosidades, e em particular o candomblé de Juazeiro do Norte, qual o papel das mães de santo no surgimento do candomblé em Juazeiro do Norte? E como as relações políticas e de gênero impactam na afirmação identitária dos terreiros de candomblé sob a liderança dessas mulheres?

Buscando responder a essas indagações a partir do viés epistemológico africano, para perscrutar os caminhos das memórias e histórias dessas mães de santo, evocados pela oralidade, concordamos com Barros (2008) quando ele afirma que “a elaboração do conhecimento histórico consiste precisamente neste permanente reexame do passado com base em determinadas fontes e a partir de determinados pontos de vista” (Barros, 2008, p. 157). Essa premissa posta pelo autor converge com o que Alberti (2005) já apontava, de forma quase inevitável, em relação à pesquisa cuja metodologia é a história oral, ao afirmar,

O trabalho com a História oral se beneficia de ferramentas teóricas de diferentes disciplinas das Ciências Humanas, como a Antropologia, a História, a Literatura, a Sociologia e a Psicologia, por exemplo. Trata-se, pois, de metodologia interdisciplinar por excelência (Alberti, 2005, p. 156).

É importante perceber que, para além da própria reflexão epistemológica, o método da história oral já ponderava acerca da necessidade, num processo inescapável, do uso da interdiscipli-

naridade sobre o fazer científico. Em termos de métodos e procedimentos, a pesquisa recorre à história oral, pois dentro desse espectro de práticas orais, a oralidade se apresenta como uma fonte imprescindível diante da nossa pesquisa. Enveredamos por essas possibilidades de uso, pois ela nos permite depreender informações, contextualizar fatos, evocar personagens e produzir outras narrativas a partir dos sujeitos reportados.

Desse modo, “a História oral permite o registro de testemunhos e o acesso a ‘histórias dentro da história’ e, dessa forma, amplia as possibilidades de interpretação do passado” (Alberti, 2005, p. 155), bem como a construção de outras rotas históricas a partir de novos questionamentos e inquietações. Sendo definida como,

[...] uma metodologia de pesquisa e de constituição de fontes para o estudo da história contemporânea surgida em meados do século XX, após a invenção do gravador a fita. Ela consiste na realização de entrevistas gravadas com indivíduos que participaram de, ou testemunharam, acontecimentos e conjunturas do passado e do presente (Alberti, 2005, p. 155).

Como ferramenta, é utilizado o gravador, que se configura como um recurso importante, pois possibilita a captação da voz, posteriormente a transcrição e as reflexões diante dos relatos que povoam contextos outrora não acessados. A autora ainda pontua,

Não há dúvida de que a possibilidade de registrar a vivência de grupos cujas histórias dificilmente eram estudadas representou um avanço para as disciplinas das Ciências Humanas. Mas seu reconhecimento só foi possível após amplo movimento de transformação dessas ciências, que, com o tem-

po, deixaram de pensar em termos de uma única história ou identidade nacional, para reconhecer a existência de múltiplas histórias, memórias e identidades em uma sociedade (Alberti, 2005, p. 158).

A epistemologia africana, assim como a própria filosofia africana, está situada no mesmo espaço-tempo da mudança de eixo de análise, enfrentaram um árduo campo de contestações para serem concebidas enquanto campos científicos de produção. A esse respeito ainda é comum encontrar cientistas sociais, bem como outros pesquisadores, que discordam desse fato, pois a matriz de produção epistemológica quase conseguiu extirpar a possibilidade de existência de outras bases de pensamento. Sobre essa assertiva, Kaphagawani e Malherbe (2002, p. 2) afirmam que,

embora a epistemologia como o estudo do conhecimento seja universal, as formas de aquisição de conhecimentos variam de acordo com os contextos socioculturais em que as reivindicações de conhecimento são formuladas e articuladas. É a partir dessas considerações que se pode falar de maneira sensata de uma *articulação africana e formulação do conhecimento*, e, portanto, de uma epistemologia africana.

A citação mostra que existem estruturas de validação que se tornam uma perspectiva de conhecimento consolidada, e dentro desses mecanismos de comprovação das bases do conhecimento africano, é mais que comprovado ao discutirmos acerca da epistemologia africana. É de extrema relevância também citar que o campo de produção intelectual africano é vasto, e cada vez mais autônomo, e desarraigado do pensamento eurocentrado que ditou por muito tempo, na esteira da exploração econômica, as formas, finalidades e o fazer científico no continente.

Nesse contexto, Cheikh Anta Diop (1955) discute acerca da origem do Egito, defendendo e comprovando a tese de que o país, o antigo Kemet, é de fato africano, e para a validação dessa tese ele dialogou com uma vastidão de outros conhecimentos e outras áreas, como as ciências naturais. Esse dado direciona a nossa proposição de que o diálogo, a interação, a conexão, e o consequente resultado deste, entre as produções científicas africanas e conhecimentos afro-diaspóricos sobre as comunidades de terreiro formam uma teia de interação que confluem e se somam na perspectiva de construção de novos conhecimentos.

A produção de Diop mostra que é possível e valoroso, o uso da interdisciplinaridade, bem como não é algo novo, e esse procedimento dará robustez a estruturação das categorias de análise das rotas de constituição do candomblé em Juazeiro do Norte por meio das memórias e histórias das mães de santo e o seu contexto social fundamentado a partir das filosofias africanas.

A realidade social e política provoca e estimula a reflexão sobre seu próprio contexto, dado a necessidade de respostas, soluções e mudanças. No curso da emergência de novos conhecimentos e técnicas para atender ou responder a uma demanda ditada pelo mercado, as ciências sociais também foram levadas ao processo de reflexão sobre suas formas de compreensão dos fenômenos sociais, bem como dos seus fundamentos e métodos. É nessa paisagem social que a interdisciplinaridade começa a florescer.

[...] a interdisciplinaridade viu-se solicitada nesta segunda metade do século XX por forças não diretamente científicas, mas ligadas a obstáculos econômicos e sociopolíticos, tanto quanto por forças ligadas à complexidade crescente da realidade social e às exigências da técnica e das atividades sociais

cotidianas (Lenoir, 2005, p. 7 *apud* Macedo, 2020, p. 203).

Esse mesmo cenário de efervescência política, social e econômica também insuflou um movimento de “independência intelectual” no continente africano que atravessava diversos processos de luta contra a colonização e exploração. Paulin Hountondji (1989) chamou atenção para o processo de apropriação, de “drenagem dos saberes” que aconteceu largamente nos países periféricos, e principalmente no continente africano, onde sua análise está centrada. Para isso, ele tomou emprestado das ciências econômicas o conceito de extravasão, ou seja, a ideia daquilo que é produzido para atender as demandas externas, e estendeu essa ideia também à produção de conhecimento. Compreendendo que a apropriação do conhecimento gerado no continente e levado para os grandes centros de investigação da França era uma faceta do processo de exploração econômica na escola de acumulação global.

Carlos Cardoso (2011), ao discutir sobre a produção das ciências sociais no continente africano, afirma que “as ciências sociais, tal como foram concebidas no Ocidente e introduzidas em África, rejeitaram a interpretação da África enquanto continente civilizado, sobretudo a de um sujeito capaz de pensamento autônomo” (2011, p. 128). E esse pensamento foi sustentado institucionalmente até recentemente. De certo, podemos afirmar que ele ainda não foi totalmente superado, compreendendo a engrenagem da academia enquanto uma instituição produto/produtora de processos de exploração e colonização.

Pelo exposto, nossa compreensão é que é possível o diálogo e a interação com as epistemologias africanas dentro de uma perspectiva interdisciplinar, pois como pontua Carlos Cardoso (2011), “uma ruptura epistemológica não significa fechamento e autarcia estéreis do pensamento, mas reivindicação de um outro ponto

de partida e por um outro sujeito que assume uma alternativa” (2011, p. 128). É a partir desse entendimento que outro ponto de partida é possível, tendo outro eixo de análise.

Assim, compreendendo a noção de encruzilhada como caminhos diversos, refletindo o conceito nos termos do Candomblé e relacionando à produção científica na perspectiva de método, é possível essa interação, intersecção e dialogicidade. Compreendendo a significativa relevância do termo encruzilhada para articular a análise de epistemologias africanas, terreiros de candomblé e a própria interdisciplinaridade, enxergamos como um rompimento epistêmico o seu uso interpretativo enquanto categoria metodológica, haja vista, contribuir na reflexão na produção de conhecimento.

Rufino (2017) refletiu em sua tese acerca do conceito Pedagogia da encruzilhada, numa proposta poética/política de escrita em que evoca a figura de Exu<sup>55</sup> como elemento que não separa, mas que concebe a interação. Ainda que reflitamos de maneira distinta acerca do uso e análise do termo encruzilhada, é indispensável mencionar sua obra enquanto um resultado que se insere numa leitura decolonial.

Nos atemos a um termo em particular do trecho supracitado, o *entre*, ou seja, aquilo que está no ponto de interseção, de interação, que provém de combinações outras e diversas, que se somam e se expandem, que geram e resultam em algo. Sendo o candomblé uma religião de matriz africana, ou seja, que sua cosmogonia, cosmologia e suas cosmopercepções (Oyěwùmí, 2002), ainda que tenha passado por um processo de reelaboração no Brasil na sua estrutura sociorreligiosa (Silva, 2005).

Para compreender a construção do enredo dos elementos e das práticas simbólicas aqui nas terras pindorâmicas (Santos, 2015), quanto para reafirmar, fortalecer e referenciar essa ligação

<sup>55</sup> Divindade do panteão yorubano associado aos caminhos, encruzilhadas e a comunicação.

transatlântica, que se deu com a diáspora, e na produção no conhecimento científico, é salutar que nos voltemos para o continente, a partir das epistemologias africanas, com o qual se tem uma relação originária, subjetiva e cosmológica.

Pensando a oralidade e memória como sentidos, a epistemologia africana se comunica com o sentido e com os conceitos produzidos por intelectuais brasileiros que propõem categorias analíticas que são fundamentais para pensar sobre aspectos que estruturam o candomblé, que atravessam uma ordem lógica, sendo erigido a partir de outras percepções, ou cosmovisões, como explicita Leda Martins (2003), que ao analisar as congadas no Brasil e suas práticas culturais refletidas a partir do corpo e da voz como ambientes de memórias, cunhou o termo oralitura. “A esses gestos, a essas inscrições e palimpsestos performáticos, grafados pela voz e pelo corpo denominei oralitura [...]” (Martins, 1997, p. 21).

Nesse espectro de elementos que são apreendidos e transmitidos pelo corpo e pela voz, a memória ocupa um lugar de agência-dora das representações culturais e simbólicas. Oralidade e memória fiam a costura do tecido no qual se compõe a veste do rito. Elas inscrevem e reescrevem as histórias, trajetórias e sentidos. As comunidades de matriz africana, em particular os terreiros de candomblé, ritualizam seu universo cosmogônico, seus sentidos, dimensões e padrões estéticos. Rememoram e reintroduzem no rito o pensamento no qual assentam suas cosmopercepções. “A cultura negra também é, epistemologicamente, o lugar das encruzilhadas” (Martins, 2003, p. 69). Podemos depreender também a encruzilhada como o ponto de interseção, de encontro, dialogicidade e interação. Vejamos a ideia de encruzilhada como uma categoria de análise conceitual:

A noção de encruzilhada, utilizado como operador conceitual, oferece-nos a possibilidade de interpre-

tação do trânsito sistêmico e epistêmico que emergem dos processos inter e transculturais, nos quais se confrontam e se entrecruzam, nem sempre amistosamente, práticas performáticas, concepções e cosmovisões, princípios filosóficos e metafísicos, saberes diversos e enfim (Martins, 2003, p. 69).

Ainda que a autora conceba o conceito de encruzilhada atribuído ao trânsito de práticas, saberes e cosmovisões, tomamos como ponto de partida esse arcabouço para também pensar enquanto uma postura de encontro e diálogo entre produções científicas que interagem entre si formando um circuito de interação que se aproxima do que entendemos como interdisciplinaridade. Nessa analogia visualizamos a encruzilhada como o lugar que comunga, que se atravessa para chegar a um lugar, um destino ou até mesmo a um resultado. E é isso que a interdisciplinaridade, enquanto metodologia, nos possibilita, um conhecimento produzido a partir da dialogicidade e do encontro. Nesse contexto o universo afro-religioso brasileiro atravessou diversas permutas e reelaborações, sendo decisivas na paisagem cultural no Brasil tais compreensões.

No caso brasileiro, os ritos de ascendência africana, religiosos e seculares, reterritorializam uma das mais importantes concepções filosóficas e metafísica africana, a da ancestralidade que “constitui a essência de uma visão que os teóricos das culturas africanas chamam de visão negra-africana do mundo (Martins, 2003, p. 75).

Nesse espectro, sobre oralidade, “uma sociedade oral reconhece a fala não apenas como um meio de comunicação diária, mas também como um meio de preservação da sabedoria dos ancestrais, venerada no que poderíamos chamar elocuições-chave, isto é, a tradição oral” (Vansina, 2010, p. 140). E nessa concepção



podemos visualizar nos terreiros de candomblé que guardam uma gama de expressões ritualísticas e simbólicas, preservando o que entendemos por tradição, bem como a própria tradição oral. A interação entre oralidade e memória mostra o valor da palavra.

E, pois, nas sociedades orais que não apenas a função da memória é mais desenvolvida, mas também a ligação entre o homem e a Palavra é mais forte. Lá onde não existe a escrita, o homem está ligado à palavra que profere. Está comprometido por ela. Ele é a palavra, e a palavra encerra um testemunho daquilo que ele é. A própria coesão da sociedade repousa no valor e no respeito pela palavra (Hampâté Bâ, 2010, p. 168).

Os autores africanos destacados enfatizam a importância da palavra e da oralidade e sua relação com a memória, e remetem ao que se aprende, conhece e vive dentro das comunidades afro-religiosas. É por intermédio da presença, do contato, do fazer, e fundamentalmente do ouvir. Por exemplo, destaca-se a compreensão do ofô, a palavra manifestada que percorre o tempo e o espaço e tem o poder de realização, de transmutação e se transforma em asê. A verbalização que acontece dentro das práticas de candomblé não pode ser apreendida, e por vezes nem sequer entendida a partir da letra, da escrita.

É o pensamento africano que fundamenta essa análise, dos saberes, corpos, palavra, a coletividade, e a rota da encruzilhada como caminho de conhecimento, sendo a ciência do confronto epistêmico. Confronta-se a individualidade e o método como um/único, ao contrário, sendo unicidade. O epistemológico como teoria e método. Em termo metodológico, quando se entende que “o corpus da tradição é a memória coletiva de uma sociedade que se

explica a si mesma” (Vansina, 2010, p. 140), e é na memória coletiva que a ancestralidade repousa.

#### **4 CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Diante do exposto foi apresentado uma articulação entre epistemologias africanas, interdisciplinaridade e história oral como proposta de análise das categorias conceituais que entrecruzam a investigação acerca das rotas de constituição do candomblé no interior do estado do Ceará para responder indagações que direcionam esta pesquisa em desenvolvimento, tendo em vista que o candomblé é um dos principais espaços de manutenção do legado africano no Brasil.

Além disso, também entendemos que a reflexão científica que estrutura a pesquisa, ou seja, seus objetivos e finalidades, devem ter relevância social e política, e pesquisar sobre as trajetórias das mães de santo em Juazeiro do Norte-CE retrata aspectos da cultura africana nesse modo de vida no Brasil, tendo as iyalorixás, mametos e donés papel de preponderância e liderança que executam com maestria no fazer cotidiano. Inserindo na rota da própria história essas sujeitas que constituíram suas vidas e seus territórios enquanto espaço de resistências.

Nesse sentido, pensar a rota de constituição das casas de candomblé em Juazeiro do Norte-CE requer fundamentalmente a compreensão dessas categorias de análise que formam a “espinha dorsal” interpretativa, a exemplo do conceito de ancestralidade, bem como o método da história oral, e nesse caso, é por meio de entrevistas com um roteiro semiestruturado, pois compreendemos que lidar com memórias é se colocar à disposição para imergir na temporalidade individual e coletiva de cada uma.

Esse estudo analisou a produção de conhecimento a partir de um viés epistêmico africano em diálogo com as referências con-

ceituais de autores brasileiros lançados na esteira da contramão do pensamento hegemônico estabelecido, contribuindo para a ampliação das referências literárias que alteraram o eixo de análise e possibilitam outras leituras da realidade, bem como outras agendas de produção e veiculação do saber.

## REFERÊNCIAS

ALBERTI, Verena. Fontes orais. História dentro da História. In: PINSKY, Carla Bassanezi (org.). **Fontes Orais**. São Paulo: Contexto, 2005.

ASSIMENG, Max. Princípios do pensamento social africano: remodelando o âmbito da sociologia do conhecimento. In: LAUER, Helen; ANYIDOH, Kofi (org.). **O resgate das ciências humanas e das humanidades através de perspectivas africanas**. Brasília: FUNAG, 2016.

BARROS, José D'Assunção. As hipóteses nas Ciências Humanas – considerações sobre a natureza, funções e usos das hipóteses. **Sísifo**. Revista de Ciências da Educação, 07, p. 151-162, 2008. Disponível em: <http://sisifo.fpce.ul.pt>. Acesso em: 25 jun. 2024.

CARDOSO, Carlos. Possibilidades das Ciências Sociais em África. In: SILVA, Teresa Cruz e; COELHO, João Paulo Borges; SOUTO, Amélia Neves de. **Como Fazer Ciências Sociais e Humanas em África**. Dakar: CODESRIA; CLASCO, 2011.

DIOP, Cheikh Anta. **Nations Nègres et Culture**. Paris: Présence Africaine, 1955.

HAMPÂTÉ BÂ, Amadou. A tradição viva. In: KI-ZERBO, Joseph (ed.). **História geral da África, I: Metodologia e pré-história da África**. 2. ed. rev. Brasília: UNESCO, 2010. p. 167-212.

HOUNTONDJÍ, Paulin. Investigação e extraversão: elementos para uma sociologia da ciência nos países da periferia. **Soronda-Revista de Estudos Guineenses**, n. 8, p. 107-118, 1989.

KAPHAGAWANI, Didier N.; MALHERBE, Jeanette G. African epistemology. In: COETZEE, Peter H.; ROUX, Abraham P. J. (ed.). **The African Philosophy Reader**. New York: Routledge, 2002. p. 219-229. Tradução para uso didático por Marcos Rodrigues.

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

MARTINS, Leda. Performances da oralitura: corpo, lugar da memória. **Letras**, Santa Maria, v, 25, p. 55-71, 2003.

OYĚWÙMÍ, Oyèrónkẹ. Visualizing the Body: Western Theories and African Subjects in: COETZEE, Peter H.; ROUX, Abraham P.J. (eds). **The African Philosophy Reader**. New York: Routledge, 2002, p. 391-415.

RAMOS, Luiza; FERREIRA, Rosilda. Sobre uma práxis interdisciplinar: aproximações e proposições conceituais. **Rev. Bras. Estud. Pedagog.**, [S. l.], 101(257):197-216, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.24109/2176-6681.rbep.101i257.4353>. Acesso em: 25 jun. 2024.

RUFINO, Luiz. **Exu e a pedagogia das encruzilhadas**. 2017. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2017.

SANTOS, Antônio Bispo dos. **Colonização, Quilombos, Modos e Significações**. Brasília: INCTI/UnB, 2015.

SILVA, Vagner. **Candomblé e umbanda**: caminhos da devoção brasileira. 5a edição. São Paulo: selo negro, 2005.

VANSINA, J. A tradição oral e sua metodologia. In: KI-ZERBO, Joseph (coord.). **História geral da África**. 2. ed. Brasília: Unesco, 2010. v. 1. p. 139-166.

# **PARTE III**

## EDUCAÇÃO, CULTURA E PRÁXIS FORMATIVA

## CAPÍTULO 17

# **HORTA ESCOLAR COMO ESTRATÉGIA PEDAGÓGICA INTERDISCIPLINAR: ESTUDO DE UMA EXPERIÊNCIA ESCOLAR NO RIO QUIANDUBA EM ABAETETUBA – PARÁ**

Jânio Guedes dos Santos Lobato  
Salomão Antônio Mufarrej Hage

### **1 INTRODUÇÃO**

A horta escolar surge como uma estratégia educativa que permite aos estudantes vivenciar e articular conhecimentos de diferentes áreas do conhecimento. Através do cultivo de plantas e da gestão de atividades com a horta, os estudantes aprendem conceitos diferenciados e utilizam essas referências no planejamento e acompanhamento do crescimento das plantas que a horta reúne. Além disso, a prática agrícola com os cuidados da horta oferece oportunidades para a compreensão de questões geográficas e ambientais, como o impacto do clima e do solo nas plantas, podendo inspirar projetos artísticos relacionados a múltiplas situações da vida diárias. A interdisciplinaridade, nesse contexto, não cons-

titui apenas uma técnica pedagógica, mas uma estratégia utilizada para o desenvolvimento de uma educação crítica e emancipatória, que visa preparar os estudantes para a vida no campo e para os desafios contemporâneos.

O processo interdisciplinar desencadeado com a implantação da horta escolar enriquece o currículo, promovendo o desenvolvimento de atitudes nos estudantes e docentes essenciais para a vida, como o trabalho coletivo e cooperado, a corresponsabilidade e a importância da sustentabilidade da vida. Ao participar ativamente das atividades da horta, os alunos e docentes aprendem sobre a importância do fortalecimento da agricultura familiar de base agroecológica, da soberania alimentar e o impacto de suas ações nos territórios do campo, das águas e das florestas. Esse aprendizado prático-teórico contribui para uma compreensão mais aprofundada dos conceitos estudados em sala de aula e fortalece a aliança entre alunos, professores, comunidade e seus territórios.

Essa prática educativa torna-se essencial nas escolas do campo, onde os saberes tradicionais e as vivências da comunidade devem ser valorizados e reconhecidos no processo de ensino-aprendizagem. As atividades com os cuidados da horta escolar promovem a interdisciplinaridade e contribuem para uma educação crítica, emancipatória e conectada à realidade dos estudantes. Nesse cenário, a questão central que emergiu com o nosso estudo foi: de que maneira podemos utilizar a horta escolar para enriquecer o processo formativo dos estudantes da Escola Nossa Senhora do Perpétuo Socorro?

Com a escritura deste artigo, pretendemos compartilhar os resultados de nosso estudo sobre a utilização da horta escolar como uma estratégia pedagógica interdisciplinar nos processos formativos dos estudantes da educação básica. Abordamos a interdisciplinaridade no contexto da educação e seus desdobramentos na formação dos estudantes. Consideramos ainda as visões

de professores e estudantes da Escola Nossa Senhora do Perpétuo Socorro sobre a horta escolar como uma prática educativa interdisciplinar; assim como analisamos as contribuições da horta escolar para a articulação dos conhecimentos de diferentes áreas de conhecimento, visando o fortalecimento da aprendizagem significativa dos estudantes.

A pesquisa se orientou por uma abordagem qualitativa no desenvolvimento de um estudo na Escola Municipal de Educação Infantil e Fundamental Nossa Senhora do Perpétuo Socorro, localizada nas ilhas do Rio Quianduba, em Abaetetuba, no estado do Pará. Os procedimentos metodológicos incluíram o levantamento bibliográfico, que fundamentou teoricamente a pesquisa com foco na interdisciplinaridade, Educação do Campo e Agroecologia; e uma pesquisa documental, com a qual analisamos os registros de atividades de docentes e estudantes com os cuidados com horta. Por fim, realizamos uma pesquisa de campo com entrevistas semiestruturadas envolvendo docentes, estudantes e gestores que relataram suas visões sobre a importância da horta escolar como estratégia educativa interdisciplinar. Esses procedimentos, em seu conjunto, permitiram uma análise mais aprofundada dos desdobramentos da utilização e cuidados com a horta escolar nos processos formativos dos estudantes.

Em nosso entendimento, o estudo por nós realizado apresenta sua relevância por abordar estratégias educativas inovadoras e interdisciplinar voltadas para a formação *omnilateral* dos estudantes em escolas públicas do campo, com foco na horta escolar, que se apresentou como uma estratégia educativa de grande potencial para promover a valorização dos saberes tradicionais, o fortalecimento da agricultura familiar de base agroecológica e a soberania alimentar.



## **2 A HORTA COMO POSSIBILIDADE PEDAGÓGICA NA ESCOLARIZAÇÃO DOS ESTUDANTES DO CAMPO**

No contexto da Educação do Campo, a escola pode contribuir sobremaneira com o enfrentamento às desigualdades sociais, tendo em vista a sua inserção em territórios socioculturais diversificados, pode lançar de mão de uma diversidade de referências presentes nos territórios dos estudantes do campo, das águas e das florestas para que o ensino e a aprendizagem em meio à formação humana e *omnilateral* tenha mais relevância e significado aos sujeitos neles envolvidos.

Segundo Teixeira e Campos (2012), a Educação Básica necessita de políticas de caráter universais que tornem realmente a Educação um direito acessível a todos, incluindo as comunidades camponesas, ribeirinhas, quilombolas, extrativistas e indígenas. Isso garantirá que tanto os profissionais da educação quanto os estudantes nas instituições escolares possam se desenvolver, reconhecendo e afirmando suas territorialidades e identidades sociais, culturais e territoriais próprias.

Os conhecimentos veiculados pela escola devem contribuir com a valorização das tradições culturais de suas comunidades e os professores e professoras precisam estar atentos para que a formação ofertada pela escola seja benéfica e de grande valia para a aprendizagem dos estudantes das escolas do campo, das águas e das florestas. No entendimento de Santos (2019), a escola é um ambiente valioso onde crianças e adolescentes dedicam grande parte de seu tempo; e nesse espaço, eles adquirem aprendizados relevantes como a leitura, a escrita, a socialização e o autocuidado, além de aprender a cuidar dos amigos e do ambiente escolar.

Sendo a escola um espaço fabuloso, que socializa conhecimentos, valores, sentimentos e de relações interpessoais significativas entre professores e estudantes, entre os próprios estudantes,

e entre os estudantes com as comunidades e territórios, compreendemos ser de grande relevância a elaboração de um projeto político pedagógico que reconheça e valorize os conhecimentos advindos da agricultura familiar de base agroecológica.

Cabe, portanto, uma investigação e afirmação da importância da horta escolar como estratégia educativa nas escolas do campo e, posteriormente, uma discussão sobre a horta escolar como possibilidade de efetivar a interdisciplinaridade nas escolas do campo. É importante considerar que a implantação de uma horta na escola é possível, e que ela proporciona aos estudantes experiências e práticas ecológicas com a produção de alimentos, que podem ser alargadas e atingir a comunidade com a implantação da horta em outros locais, disseminando os conhecimentos adquiridos na escola (Alves, 2014).

A horta pode funcionar também como um laboratório de aprendizagens na escola, estimulando a preservação e os cuidados com o meio ambiente e despertando nos docentes e discentes, sobretudo, o interesse pela alimentação saudável e pela segurança alimentar (Morgado; Santos, 2008, p. 09). Compreendemos com isso, que a horta escolar como estratégia pedagógica contribui com a formação dos estudantes e com a transformação do ambiente escolar, ao proporcionar uma intensa troca de experiências e vivências relacionadas aos conhecimentos científicos e aos conhecimentos tradicionais dos estudantes do campo, como também ao diálogo entre esses distintos conhecimentos. A escola torna-se assim, um espaço importante para a formação de sujeitos responsáveis que se articulam para colaborar e decidir coletivamente sobre questões sociais, restabelecendo suas relações com o meio onde vivem (Silveira-Filho *et al.*, 2011).

Os professores e professoras como formadores/as de opiniões e formadores/as no processo de ensino-aprendizagem podem considerar que a horta escolar oportuniza o diálogo entre os sabe-

res tradicionais e científicos. Muitos dos conhecimentos historicamente transmitidos por gerações e gerações de sujeitos do campo, das águas e das florestas, envolvem os estudantes das escolas públicas do campo, e nesse processo, beneficiam a escola, os estudantes e docentes e a sociedade como um todo. E nesse processo, não se envolve um conteúdo restrito, específico, mas, uma amplitude de conhecimentos oportunizados com a prática da interdisciplinaridade. Segundo Morgado (2008),

A horta inserida no ambiente escolar pode ser um laboratório vivo que possibilita o desenvolvimento de diversas atividades pedagógicas em educação ambiental e alimentar unindo teoria e prática de forma contextualizada, auxiliando no processo de ensino aprendizagem e estreitando relações através da promoção do trabalho coletivo e cooperado entre os agentes sociais envolvidos (Morgado, 2008, p. 1).

A adoção dessas práticas educativas trona-se fundamental para o processo de ensino-aprendizagem, especialmente quando inclui a discussão sobre Agroecologia, em práticas que promovem o diálogo efetivo entre docentes e estudantes, bem como entre os próprios estudantes, permitindo uma rica troca de conhecimentos. Nessa dinâmica, os professores e professoras deixam de ser o único detentor do saber, permitindo que os estudantes também participem como protagonistas em seu aprendizado, e desenvolvam práticas coletivas para identificar e enfrentar os problemas e desafios que surgem em suas escolas, comunidades e territórios.

Quando utilizamos a horta escolar como estratégia educativa, contribuímos para ultrapassar as fronteiras disciplinares, assim como as diversas áreas do conhecimento, com um processo interdisciplinar que abrange a complexidade e a riqueza dos contextos existenciais reais. Nesse sentido, a interdisciplinaridade ex-

perenciada com as atividades de cuidado e implementação da horta na escola permite aos estudantes vivenciarem, de forma prática e conectada, os conceitos que referenciam várias disciplinas e áreas de conhecimento. E para além dessa relevante experiência interdisciplinar, a horta escolar também se destaca com o seu papel na formação agroecológica dos docentes e estudantes, proporcionando uma educação crítica e sustentável, voltada para a promoção da soberania alimentar, a preservação ambiental e a valorização dos saberes dos povos do campo, das águas e das florestas.

Segundo Cabral e Sousa (2013):

A horta escolar é um espaço do reinventar pedagógico, um instrumento que promove a mudança de hábitos em relação à natureza e à alimentação, possibilitando o trabalho de diversos conteúdos históricos envolvendo a agricultura, em termos de educação ambiental alimentação saudável, práticas de cultivo e adubação (Cabral; Sousa, 2013, p. 9).

O processo da interdisciplinaridade com a agroecologia marca o aprofundamento de uma abordagem que não apenas integra diferentes campos do saber, mas também fomenta uma relação mais consciente e responsável com o ambiente, com a comunidade e com o território. Quando a agroecologia é fomentada nas escolas do campo pode favorecer a compreensão das diversas realidades e experiências de vida com a sua natureza interdisciplinar. Para Caldart (2012), a agroecologia, por sua própria natureza integradora, se alinha com essa proposta ao articular questões sociais, ambientais e econômicas, promovendo uma visão de mundo mais abrangente e coerente com os desafios contemporâneos.

É importante ressaltar que a horta escolar pode realizar um papel essencial na formação agroecológica de docentes e estudantes do campo, oferecendo uma abordagem prática e trans-

formadora que vai além do ensino convencional. Nesse contexto, ela se apresenta como um espaço vivo de aprendizagem, onde o conhecimento teórico é integrado à prática, promovendo uma educação mais crítica, reflexiva e voltada para a sustentabilidade de todas as formas de vida, humanas e não humanas. Conforme Teixeira *et al.* (2024), a Agroecologia tem o potencial de promover ações transformadoras, nas quais as atividades educativas devem se basear na realidade dos estudantes, contribuindo para revelar os limites de sua compreensão e ampliando sua visão de mundo.

Além disso, ao trabalhar diretamente com a terra, estudantes e docentes têm a oportunidade de vivenciar na prática os princípios da agroecologia, como o manejo sustentável do solo, a preservação da biodiversidade e a produção de alimentos livres de agrotóxicos. Esse processo não apenas consolida o aprendizado de conceitos teóricos relevantes, como também fortalece uma visão interdisciplinar, essencial para o entendimento das complexas inter-relações entre natureza, sociedade e a agricultura familiar de base agroecológica.

A horta escolar além de proporcionar um rico ambiente de aprendizado prático, também estimula a construção da consciência crítica sobre o uso das riquezas da natureza e o papel da agricultura familiar de base agroecológica como um projeto de sociedade próprio de quem defende a vida em sua plenitude. Ao observar os ciclos de vida da natureza e participar ativamente do cultivo das plantas na horta, os estudantes e docentes são estimulados a refletir sobre as consequências dos modelos de produção agrícola protagonizados pelo agronegócio e sobre os desafios da sustentabilidade. Essa reflexão é essencial para a formação de sujeitos comprometidos com a preservação ambiental e a justiça climática e social, princípios centrais da agroecologia. Compreendemos, portanto, o quanto as hortas escolares são essenciais para se concretizar uma aliança com as práticas educativas, que possam con-

tribuir com o fortalecimento da cultura e da prática agrícola nesses territórios, por meio de novas alternativas de cultivo, produção e sustentabilidade. Santos (2021) afirma que:

A horta escolar possui uma finalidade importantíssima para a cultura do agricultor familiar, ela proporciona alimentação saudável, com alternativas sustentáveis para os estudantes de qualquer idade. Ela tem por base promover de forma integral a educação de crianças e jovens das escolas como também de todas as famílias agricultoras contribuintes. A horta escolar proporciona aprendizagem ambientalmente sustentável, alimentação nutritiva e torna-se um eixo gerador de lucro e de disciplina para todos (Santos, 2021, p. 6-7).

Com a implantação da horta escolar os docentes e estudantes aprendem não apenas sobre os processos agrícolas, mas terminam por se envolver diretamente com os ciclos de vida da natureza e com a produção de alimentos, despertando nos docentes e estudantes, uma sensibilidade ecológica que transcende o espaço escolar, influenciando suas atitudes em suas comunidades e territórios. Especificamente com os professores, o contato com as dinâmicas e atividades relacionadas à horta escolar promove uma renovação de suas práticas pedagógicas, oportunizando metodologias mais participativas e contextualizadas, que dialogam diretamente com as vivências e experiências dos estudantes das escolas do campo, das águas e das florestas.

A abordagem agroecológica contribui para uma educação mais relevante e significativa, que afirma a realidade dos estudantes e fortalece suas alianças com o conhecimento e com suas comunidades e territórios. Segundo Teixeira *et al.* (2024)

Ao propormos Agroecologia e Educação do Campo efetivamente na escola, é possível pensar outras formas de produção de alimentos e (re)pensarmos também a forma como algumas ideias são inseridas nas comunidades tradicionais como promessa de ‘ótimas soluções’ sem considerar e fazer a escuta das pessoas que ali vivem (Teixeira, 2024, p. 20).

Afirmamos, portanto, a grande contribuição que a implantação da horta na escola pode oferecer para o fortalecimento da agroecologia e para a promoção da soberania alimentar. Além disso, a prática agroecológica na escola pode incentivar a reprodução dessas iniciativas nas famílias, nas comunidades e nos territórios dos estudantes, ampliando os desdobramentos sociais e ambientais da horta para além dos muros da escola. A horta escolar torna-se, assim, um espaço importante de aprendizados e transformação pessoal e coletiva, que contribui significativamente para a construção de territórios sustentáveis, onde a educação e a agroecologia se encontram para promover o desenvolvimento *omnilateral* de estudantes, docentes e comunidades. Ao articular a interdisciplinaridade com a Agroecologia, as hortas escolares não apenas se tornam espaços de aprendizados práticos, mas também afirmam a formação humana emancipatória, que estimula a compreensão ambiental dos sujeitos e a responsabilidade social dos estudantes, qualificando-os para o enfrentamento dos desafios do mundo contemporâneo.

### **3 CULTIVANDO APRENDIZADOS COM AS ATIVIDADES DESENVOLVIDAS COM A HORTA ESCOLAR NA ESCOLA DO CAMPO**

A pesquisa realizada com docentes e estudantes na Escola Nossa Senhora do Perpétuo Socorro sobre a implantação da horta

escolar apontou uma série de benefícios para o processo de ensino e aprendizagem, com destaque para a emergência da horta como um conectivo educacional abrangente, que enriqueceu a formação *omnilateral* dos estudantes. Uma das professoras participantes da pesquisa afirmou que “a horta escolar proporcionou diversos benefícios nos quais eu pude abordar em sala de aula: o meio ambiente, o trabalho coletivo, a educação ambiental e a sustentabilidade através de um processo interdisciplinar com o diálogo entre as disciplinas” (Adriana Moraes, professora).

Constatamos que a implantação da horta no ambiente escolar desempenha um papel significativo no processo de escolarização dos estudantes, proporcionando uma abordagem prática e teórica enriquecedora para a educação, é o que expressa a professora Janaina Ribeiro em seu depoimento:

Contribuiu através das aprendizagens práticas e teóricas, trazendo uma compreensão melhor para os alunos sobre as disciplinas. Essa relação da horta com as disciplinas é fundamental, além de trabalhar temas e conteúdo relacionado à Educação do Campo, por sermos uma comunidade ribeirinha, é importante discutir com nossos alunos a horta escolar, e a diversidade de temas atrelados a ela, visto que a nossa comunidade muitas das famílias tem suas hortas. Eu mesma tenho a minha horta, mesmo sendo pequena, mas estamos colhemos alimentos saudáveis (Janaina Ribeiro, professora).

A experiência prática com as atividades que envolvem a horta escolar, considerando o contexto em que a escola se insere, neste caso, uma comunidade ribeirinha, contribui com o enriquecimento dos aprendizados, tanto dos docentes quanto dos estudantes, fortalecendo o entendimento sobre a importância da agricultura



familiar e incentivando o consumo de alimentos saudáveis. No relato da professora Janaina, constatamos que ela própria passou a ter a horta em sua residência, estimulada pela experiência da escola.

De acordo com Fernandes (2009), as hortas educativas têm “como principal finalidade a realização de um programa educativo preestabelecido”, entendida a horta escolar, como um eixo organizador, que possibilita o estudo e a articulação sistemática de ciclos, processos e dinâmicas de fenômenos da natureza, componentes curriculares geralmente das ciências naturais, mas que, com o desenvolvimento das atividades da horta na escola, podem ser abordados pelos docentes de maneira interdisciplinar, articulados com outros componentes curriculares, advindos de outras áreas do conhecimento, incluindo matemática, história, geografia, ciências da linguagem, entre outras.

Por meio de projetos envolvendo a horta na escola, os docentes têm a oportunidade de ampliar o ensino de uma determinada área de conhecimento ou de uma determinada ciência, abordando outros temas de forma interdisciplinar. Ao relacionarmos o ensino da Matemática, por exemplo, com as atividades da horta escolar, os estudantes têm inúmeras possibilidades de compreender conceitos matemáticos numa perspectiva interdisciplinar. Destacamos o cálculo da área, a altura do crescimento das plantas, o tempo do plantio e cultivo, assim como a unidade de peso a partir das espécies que foram cultivadas na horta. Ao indagarmos aos estudantes sobre sua compreensão quanto à relação da horta escolar com os conceitos de Matemática, obtivemos como respostas: “Na horta eu media as plantas com a régua para saber a altura, comprimento e largura” (Andrei Ribeiro, 14 anos, estudante); “A nossa turma tinha que fazer a contagem de quantas sementes tinha na sacola para poder dividir entre os colegas para depois poder plantar” (Debora da Silva, 12 anos, estudante).

A articulação da horta escolar com o ensino de Matemática se mostrou relevante nos depoimentos dos estudantes; o ensino de medidas, por exemplo, por meio da construção dos canteiros das hortas proporciona experiências de aprendizado mais contextualizadas para os estudantes, permitindo-lhes compreender a importância da Matemática em diversos contextos do conhecimento e da vida.

Especificamente com relação às Ciências Naturais, as atividades com a horta escolar podem transformar-se num laboratório vivo de experimentação, para que alunos compreendam os conceitos fundantes da Biologia, Ecologia e Química, e possam aprender com mais clareza o ciclo de vida das plantas, a fotossíntese, a composição de solo, a sustentabilidade, etc. Dois estudantes entrevistados abordaram esta questão: “Eu gostei muito da horta, principalmente quando era aula de Ciências, a professora nos levava pra ver os insetos que moram na horta” (Jonas do Carmo, 12 anos, estudante). “Eu aprendi com a professora, quais são os principais elementos para termos uma horta linda e saudável: água, sol e terra de boa qualidade. E que nós mesmos podemos produzir o adubo com a casca de ovos, folhas secas, e várias outras coisas” (Maiara Marques, 13 anos, estudante).

As relações que podemos estabelecer entre a disciplina de Ciências e as atividades com a horta escolar oferecem aos estudantes um ambiente propício a experimentações onde os conceitos científicos podem ser explorados e compreendidos, por meio de observação, coleta de dados, estímulo à curiosidade e ao pensamento investigativo, tudo isso alinhado com metodologias pedagógicas de caráter interdisciplinar que, segundo Freire (2001), fazem com que os estudantes transformem teoria em prática e prática em teoria, tornando o aprendizado significativo.

Ao serem abordados sobre a relação do ensino de Geografia com as atividades da horta escolar, obtivemos os seguintes depoi-

mentos: “Agora eu sei porque as plantas morrem, porque algumas gostam de sol e outras não, mas quando plantamos as sementes não podem ficar direto no sol, se não elas morrem” (Macel Andrade, 14 anos, estudante). “Em cada lugar do mundo devemos plantar as plantas que gostamos de comer, eu tenho a minha horta, mas vou melhorar junto com meu pai, em casa só temos feijão, chicória, e na casa da minha tia tem outras, eu vou pegar pra eu plantar na minha” (Pamella Gomes, 13 anos, estudante).

Considerando o processo interdisciplinar que envolve as atividades com a horta e o ensino de Geografia, podemos estimular os estudantes a discutir e compreender sobre as questões climáticas, a vegetação nativa de sua comunidade, o uso sustentável das riquezas da natureza, e principalmente a inserção da horta está em uma comunidade ou território específico. Os estudantes, também, podem ser estimulados a analisar mapas, aguçando a sua curiosidade quanto às diferentes culturas e territorialidades de um país, por exemplo, ou quanto aos métodos de cultivo de alimentos tradicionais ou de outros produtos agrícolas de grupos socioculturais. Segundo Freire (1967), a partir das interações do ser humano com a realidade, resultado de sua presença e atuação no mundo, ele transforma a natureza e seu ambiente por meio de ações de criação, recriação e escolha.

Sendo assim, se faz importante destacar, que a presença da horta na escola extrapola a compreensão de ser apenas um espaço de cultivo de plantas para alimentação, à medida que a horta se transforma em um ambiente de múltiplas atividades em perspectiva interdisciplinar, onde as áreas de conhecimento ou mesmo as disciplinas ganham vida de maneira prático-teórica, lúdico e envolvente.

Na visão de uma de nossas professoras entrevistadas:

A horta escolar vai muito além da produção de alimentos, eu vejo a horta como um espaço lúdico de aprendizagem, é um espaço vivo e rico, que atua como um ensino facilitador da aprendizagem abordando conteúdos escolares constantes do currículo escolar, trabalhando valores como: respeito, coletividade, cooperação, iniciativa, companheirismo, responsabilidade, integração e solidariedade dentro de nosso espaço escolar (Luana Lobato, professora).

Constatamos, ainda, que a implantação da horta na escola oferece contribuições significativas para o processo de ensino-aprendizagem dos estudantes, mas suas contribuições se ampliam para além da dimensão educativa. Pereira (2019) corrobora esse entendimento ao afirmar que:

O cultivo de uma horta orgânica melhora a qualidade de vida das pessoas, pois além de garantir alimentos saudáveis, nutritivos e saborosos mais baratos, previne e até cura doenças, educa, ocupa e, quando implantada com prazer, proporciona lazer e exercícios à escola (Pereira, 2019, p. 9).

Compreendemos, portanto, por meio das entrevistas realizadas com os professores durante o estudo, que o processo de escolarização dos estudantes do campo não se restringe apenas ao ambiente da sala de aula, envolvendo os componentes curriculares; podendo ainda influenciar na maneira como os estudantes interagem com o conhecimento, as disciplinas, as áreas de conhecimento e o próprio ambiente escolar e sua comunidade. Identificamos com o estudo a forma como as vivências educacionais desencadeadas pelas atividades com a horta escolar incidiram nas opiniões e reflexões dos estudantes e docentes que participaram das atividades com a horta na escola, ressaltando que a instituição já havia

implementado um projeto de horta escolar anteriormente. Um bom exemplo disso, é o depoimento e uma das estudantes participantes deste estudo: “Eu aprendi a cuidar da terra com carinho, para poder plantar as sementes, cuidar e colher alimentos que vão fazer bem para a minha saúde, porque não podemos comer alimentos com produtos que nos fazem mal, somente os orgânicos (Aline Ribeiro, 11 anos, estudante).

A ideia de cuidar, plantar e colher alimentos saudáveis remete à compreensão sobre a relação entre a horta escolar e as práticas educativas em sala de aula, que estimulam discussões relacionadas à segurança alimentar e à saúde, contribuindo com experiências de aprendizagens significativas e participativas, lúdicas entre os estudantes. O relato de um dos estudantes entrevistados neste estudo afirma:

Eu gostei da disciplina de português, Ciências e Geografia e a disciplina de horta também, porque eram as disciplinas que mais tinham atividades na horta, eu queria a horta na minha escola novamente, o meu pai fez uma pra mim com meu irmão, mas na escola é mais legal, porque eu gosto de estar junto com meus colegas na horta (Marcos Assunção, 14 anos, estudante).

A aprendizagem com experimentação numa perspectiva interdisciplinar é o que destaca outros estudantes entrevistados durante o estudo: “A horta é legal porque eu aprendi a diferença entre plantas boas e ruins. E a gente também aprende a cuidar do meio ambiente, do meu território e ajuda a natureza usando a água direitinho” (Jobson da Silva, 13 anos, estudante). “É muito boa a horta, porque a gente aprende a plantar as sementes e vê as plantinhas crescendo” (Kelly Garcia, 12 anos, estudante).

Para Oliveira (*et al.*, 2018), as atividades escolares como a horta, empregadas como uma estratégia pedagógica para o ensino de ciências, como também, biologia, matemática e português, possibilitam a conexão entre teoria e prática, incluindo a Educação Ambiental. Essa abordagem articula os conhecimentos tradicionais aos conhecimentos escolares e valoriza a aprendizagem desses componentes curriculares pelos estudantes. Os aprendizados ocorrem tanto no ambiente familiar quanto nas interações sociais, enriquecendo a experiência educativa da escola.

Compreendemos, assim, que as atividades envolvendo a horta escolar não se limitam apenas a socialização dos conteúdos acadêmicos, abrangendo ainda o ambiente escolar como um todo e sua comunidade com atividades teórico-práticas que incidem na formação humana e social dos estudantes e docentes. Em nosso estudo, com as análises das entrevistas dos sujeitos, constatamos a importância da horta escolar como uma possibilidade educativa, que pode fortalecer a agricultura familiar de base agroecológica. Do que se depreende, que com a utilização da horta na escola, de forma estratégica, não apenas buscamos aprimorar e enriquecer a educação, como também incentivar essa prática agrícola de base agroecológica nas comunidades dos estudantes e docentes, promovendo um impacto positivo e sustentável nos territórios do campo, das águas e das florestas.

Para Wanderley (1996), a agricultura familiar não é uma categoria social nova, nem representa um conceito recente na Sociologia Rural. Contudo, seu uso recente no Brasil, com o significado e a abrangência atribuídos nos últimos anos, traz uma nova perspectiva e renovação ao tema. Assim, destacamos a entrevista realizada com uma das professoras, sobre a contribuição da horta para a agricultura familiar de base agroecológica, por meio do cultivo de horta pelas famílias, além de outras questões como a segurança alimentar e a sustentabilidade:

A construção de uma horta nos espaços escolares possibilita as famílias envolvidas com o ambiente escolar uma melhor alimentação, tornando os hábitos mais saudáveis, possibilitando uma melhor qualidade de vida. Eu sempre gosto de ressaltar que a horta é uma prática educativa que influencia muito no território e principalmente nas famílias das nossas crianças. Hoje muitas famílias têm sua hortinha em casa, isso é um ponto importante para fortalecer o processo de alimentação na nossa comunidade, além de fortalecer cada vez mais o desenvolvimento de ações voltadas para a sustentabilidade da nossa comunidade (Fernanda Fonseca, professora).

Pretendemos fortalecer com o nosso estudo esse processo de articulação dos conhecimentos escolares com a agricultura familiar de base agroecológica, e um dos aprendizados importantes é o saber fazer nas práticas dos profissionais e dos sujeitos do campo. O depoimento de uma das mães dos estudantes, entrevistadas no estudo, destaca:

Foi muito bom a chegada da horta na nossa escola, para as crianças verem como funciona todo o processo de plantar, a nossa comunidade já foi uma comunidade que produzia, plantava e colhia seus alimentos, mas com o passar do tempo as pessoas vão deixando de lado. O meu pai era um grande produtor, ele sempre trabalhou no plantio, hoje são os meus irmãos que seguem a profissão (Marilene da Silva, 29 anos, mãe de aluno).

O resgate de práticas tradicionais com as atividades envolvendo a Horta na escola pode ser de grande contribuição para o fortalecimento dos valores sociais e culturais das comunidades

do campo, das águas e das florestas. Essas práticas atravessam décadas e gerações, em que pese sua pouca visibilidade com o avanço das novas tecnologias. Para Santos (2021), os estudantes, por meio de suas aprendizagens e da interação diária com as famílias de agricultores, têm a oportunidade de experienciar na escola as técnicas de plantio e cultivo, além do planejamento das atividades envolvendo a plantação na horta. Eles experienciam as atividades de transplantar mudas, regar e cuidar das plantas, e de colher os produtos, ao tempo em que também aprendem e/ou fortalecem o trabalho com a terra e o manejo com diferentes tipos de solo.

Reconhecemos, portanto, a importância estratégica da horta escolar como uma prática educativa interdisciplinar que pode contribuir significativamente com a afirmação das identidades e autonomia dos territórios do campo, das águas e das florestas.

#### **4 REFLEXÕES CONCLUSIVAS**

As discussões realizadas neste artigo voltam-se para as conclusões obtidas com as análises das fontes bibliográficas e documentais que reunimos durante essa pesquisa e as possíveis sugestões que emergiram dos resultados encontrados. Estabelecemos conexões significativas com a horta escolar, explorando suas inter-relações com o processo educativo interdisciplinar, a importância da agricultura familiar de base agroecológica e a soberania alimentar nas comunidades e territórios das escolas do campo, águas e florestas. Essas conexões proporcionaram um cenário particular para a formação humana dos sujeitos considerando a realidade do campo, uma vez que com as atividades que envolveram a horta escolar produziu-se conhecimentos específicos voltados para a escola do campo, enfatizando a relação teoria e prática, e a aprendizagem numa perspectiva interdisciplinar. Essa articulação enriqueceu o repertório dos estudantes e estimulou os docentes



a desenvolverem práticas educativas que contribuíram com as comunidades e territórios do campo.

Com a realização do estudo contatamos que a horta escolar pode ser um instrumento educativo utilizado não somente para aprender a cultivar alimentos, mas para compreender sobre a importância da sustentabilidade e das alterações climáticas, o respeito do meio ambiente, a ação cooperada, além de trocas de experiências com toda a comunidade do campo. Esses elementos emergiram recorrentemente nos depoimentos dos docentes, dos estudantes e de seus pais e responsáveis que participaram das atividades com a horta na escolar e da pesquisa de campo por nós realizada.

Selecionemos aspectos que consideramos relevantes para o desenvolvimento de nossa pesquisa, estabelecendo conexões conceituais e de experimentação sobre a importância da implantação da horta escolar nas escolas do campo, das águas e das florestas. Com o nosso estudo, analisamos as atividades envolvidas com a horta escolar construída na Escola Nossa Senhora do Perpétuo Socorro, localizada no Rio Quianduba/Abaetetuba-PA. O estudo realizado nos permitiu uma intensa troca de conhecimentos possibilitada com o trabalho coletivo.

As atividades de cultivo da horta na escola foram realizadas por meio de processos interdisciplinares, sendo a horta compreendida como um local onde se desenvolveram atividades educativas e didáticas, onde os estudantes tiveram a oportunidade de relacionar em inúmeras situações a teoria com a prática, enriquecendo e tornando mais abrangente o seu processo de formação e socialização. A horta construída na escola proporcionou entre os estudantes e docentes o entendimento de sua importância dentro do espaço escolar, em atividades de sala de aula, com o currículo escolar, como também em atividades que envolvem a comunidade escolar e o território onde a escola se encontra.

Constatamos o quanto foi relevante implantar uma horta na escola, visto que os estudantes e docentes se sentiram motivados a participar e contribuir com seus conhecimentos e experiências, permitindo ainda o engajamento dos pais que assumiram, juntamente com a escola, a continuidade das atividades com a horta. Do que se depreende que a implantação da horta na escola pode oportunizar intensas trocas de saberes, conhecimentos, experiências, atitudes e valores quanto ao meio ambiente e as questões climáticas, sobre a agricultura familiar de base agroecológica e sobre a soberania alimentar, sobre a comunidade e o território onde os sujeitos vivem.

As atividades com a horta na escola viabilizaram o trabalho coletivo, a cooperação entre as pessoas e o compartilhamento de ideias e recursos presentes no ambiente escolar, assim como o bom relacionamento entre os diversos segmentos da comunidade escolar, considerando que cada ser humano é portador de sua opinião e pensamento próprio e que com as atividades da horta podemos colher conhecimentos populares e alimentos mais saudáveis para complementar e enriquecer a merenda escolar.

Concluimos, portanto, que a construção da horta na escola contribuiu de forma positiva com o fortalecimento da agricultura familiar de base agroecológica, com a soberania alimentar e com a afirmação do território das escolas do campo, das águas e das florestas, oportunizando a emergência de discussões sobre a alimentação saudável, o desenvolvimento sustentável, a segurança alimentar, as alterações climáticas e a sustentabilidade, de maneira interdisciplinar, envolvendo os estudantes, os docentes e toda a comunidade escolar, assim como as comunidades e territórios onde a escola está inserida e onde os sujeitos vivem e produzem a sua existência, de maneira coletiva e pluriversa.

## REFERÊNCIAS

- ALVES, Rubem. **A horta**. Disponível em: [http:// www.cenanesc.ufs.br/Arquivos/seminarios/karinesug4.pdf](http://www.cenanesc.ufs.br/Arquivos/seminarios/karinesug4.pdf). Acesso em: 25 maio. 2024.
- CABRAL, Marluze Martins; SOUSA, Marluze Silva. Projeto de Horta Escolar: estudo de caso no Colégio da Polícia Militar de Rio Verde-GO. **Itinerarius Reflectionis**. Revista Eletrônica do Curso de Pedagogia do Campus de Jataí – UFG, 2013. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/rir/article/view/22372/19259>. Acesso em: 22 maio 2023.
- CALDART, Roseli Salete. Educação do Campo. In: CALDART, Roseli Salete; PEREIRA, Isabel Brasil; ALENTEJANO, Paulo; FRIGOTTO, Gaudêncio (org.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio; São Paulo: Expressão Popular, 2012.
- FERNANDES, Maria do Carmo de Araujo. **Horta escolar**. Brasília: Ministério da Educação, 2009.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2021 [1996].
- FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.
- MORGADO, Fernanda da Silva; SANTOS, Mônica Aparecida Aguiar. A horta escolar na educação ambiental e alimentar: experiência do Projeto Horta Viva nas escolas municipais de Florianópolis. **EXTENSIO**: Revista Eletrônica de Extensão, Santa Catarina, n. 6, p. 1-10, 2008. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/extensio/article/view/9531>. Acesso em: 9 jul. 2022.
- OLIVEIRA, Fabiane Rezende de; PEREIRA, Emmanuelle Rodrigues; JÚNIOR, Antônio Pereira. Horta escolar, educação ambiental e interdisciplinaridade. **Revista Brasileira de Educação Ambiental** – Revbea, São Paulo, v. 13, n. 2, p. 10-31, 2018.
- PEREIRA, Klebson Clayton Santos. **A utilização da horta orgânica suspensa e com materiais recicláveis na escola São João Batista do rio Campompema, em Abaetetuba-PA**. 2019. 35 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Educação do Campo – Habilitação em Ciências Naturais) – Faculdade de Formação e Desenvolvimento do Campo, Campus

Universitário de Abaetetuba, Universidade Federal do Pará, Abaetetuba, 2019.

SANTOS, Joselice Jesus dos. **A horta escolar e a agricultura familiar: uma revisão integrativa**. 2021. 51 f. Monografia (Licenciatura em Ciências Biológicas) – Centro Universitário Ages, Tucano, 2021.

SANTOS, Ronielson Alves dos. **Sustentabilidade: a horta escolar como estratégia de educação ambiental**. São Cristóvão, 2019.

SILVEIRA-FILHO, José; SILVA, Adriana Rocha Franco; OLIVEIRA, André Luiz Torres de; BARROS, Juliana Maria Viana; PINHEIRO, José Valcéllo; SEGUNDO, Vanessa Cláudia Vasconcelos. A horta orgânica escolar como alternativa de educação ambiental e de consumo de alimentos saudáveis para alunos das escolas municipais de Fortaleza, Ceará, Brasil. **Cadernos de Agroecologia**, v. 6, n. 2, 2011.

OLIVEIRA, Lia Maria Teixeira de; CAMPOS, Marília. Educação Básica do Campo. In: CALDART, Roseli Salete (Org.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

TEIXEIRA, Ângela Rita; OLIVEIRA, Antoniel Assis de; LEMES, Anielli Fabiula Gavioli. Articulando a Agroecologia na Escola. In: LEMES, Anielli Fabiula Gavioli; NUNES, Carlos Eduardo Pereira. **Agroecologia na escola: planos de aula para o ensino de ciências**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2024.

WANDERLEY, Maria de Nazareth Baudel. Raízes históricas do campesinato brasileiro. In: XX ENCONTRO ANUAL DA ANPOCS. GT 17. PROCESSOS SOCIAIS AGRÁRIOS. Caxambu-MG, out. 1996.

## CAPÍTULO 18

# INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL E LETRAMENTO DIGITAL NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: OPORTUNIDADES E DESAFIOS

Júlio Araújo (UFC/UNILAB)

Marcos Randall Oliveira de Freitas (SEDUC-CE/UNILAB)

Luís Ferreira (UNILAB)

## 1 INTRODUÇÃO

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) é uma modalidade de ensino de extrema relevância na busca pela inclusão social e na ampliação democrática do acesso aos saberes escolares. Desse modo, é imperativo abordar com cautela todos os aspectos relacionados a essa modalidade, dada a vulnerabilidade do público-alvo já impactado pela desigualdade de oportunidades e exclusão educacional, social e laboral.

Nesse cenário, a implementação de tecnologias emergentes, especialmente a Inteligência Artificial (IA), emerge como um agente catalisador de mudanças substanciais na EJA, cuja capacidade de impacto requer uma análise rigorosa tanto na esfera prática do ambiente escolar quanto no contexto teórico das investigações acadêmicas. Como bem advertiu Paulo Freire (2009, p. 133), “o que parece fundamental para nós, hoje, mecânicos ou físicos, pedagogos ou pedreiros, marceneiros ou biólogos é a assunção de uma **posição crítica, vigilante, indagadora, em face da tecnolo-**

**gia.** Nem, de um lado, demonologizá-la, nem, de outro, divinizá-la” (grifos nossos).

A citação de Paulo Freire destaca a importância de uma postura crítica e questionadora diante do uso das tecnologias, independentemente da área de atuação. Essa perspectiva é relevante na discussão sobre a inserção da IA e dos letramentos digitais (LD) na EJA. Ao adotar a IA nessa modalidade de ensino, é essencial manter uma abordagem equilibrada, evitando tanto demonizar quanto idolatrar a tecnologia. Em vez disso, é necessário avaliar de forma crítica como a IA pode ser utilizada de forma ética, eficaz e inclusiva, considerando seus impactos na aprendizagem e no desenvolvimento dos estudantes, sem perder de vista os valores e objetivos educacionais essenciais. A reflexão proposta por Freire ressoa no contexto contemporâneo da EJA, onde a incorporação da IA demanda responsabilidade, discernimento e um olhar crítico sobre seu papel e potencial na prática educacional.

Assim ocorre na discussão sobre LD, visto que a cultura digital ressignificou os modos de ler, escrever, interpretar, além das mudanças nos processos de colaboração e distribuição das produções orais e escritas. Ribeiro (2012, p. 38) aponta que “[...] não há um limite para o letramento, uma vez que a humanidade inventará formas novas de escrever, [...] de acordo com as infinitas necessidades que temos e teremos, fazendo com que o horizonte de letramento esteja em expansão”.

Essa expansão atravessa os diferentes níveis e modalidades de ensino e precisa estar conectada a um percurso formativo inclusivo e equânime, desvelando as desigualdades sociais e permitindo que professores e alunos – agentes de letramentos – tenham condições reais de acesso a diferentes eventos de letramento. No contexto da EJA – ponto de partida das discussões desse ensaio – as práticas de letramentos digitais críticos ampliam a potência das vozes dos alunos, pois permite que os jovens, adultos e idosos

por meio do processo de escolarização tardia consigam utilizar novas linguagens para superarem as mazelas da exclusão social.

Considerando isso, nesse ensaio, nosso propósito reside na exploração aprofundada das oportunidades e desafios subjacentes à integração da IA no contexto da EJA, utilizando como ponto de partida para a nossa discussão a análise de três notícias recentes que estabelecem uma conexão entre as temáticas que se cruzam em nosso estudo: IA, LD e EJA. Por meio da análise dessas notícias, nossa intenção é encetar ponderações relativas às implicações resultantes da utilização da IA para educadores e alunos da EJA, oferecendo, assim, uma perspectiva ampliada sobre as mudanças e adaptações necessárias no panorama educacional contemporâneo.

A estruturação argumentativa do nosso texto segue da seguinte forma: começamos com essa introdução para estabelecer nosso foco, prosseguindo com uma análise das contribuições da literatura especializada sobre a interseção entre EJA e IA. Em seguida, abordamos e examinamos as três notícias recentes relevantes ao nosso tema. Posteriormente, discorreremos sobre as potenciais vantagens e desafios que a IA apresenta para a Educação de Jovens e Adultos. Finalizadas essas reflexões, apresentaremos as conclusões alcançadas a partir dessa reflexão.

### **3 IA na EJA: o que diz a literatura?**

As relações entre IA, LD e EJA estão se transformando em um campo fértil para a pesquisa acadêmica. Estudos nessa área podem explorar a eficácia da IA na promoção do aprendizado de jovens e adultos, investigar a adaptação de tecnologias para atender às necessidades específicas dos letramentos do público-alvo da EJA, avaliar os impactos da IA na motivação e no engajamento dos alunos da modalidade, entre outros temas relevantes. Portanto, a interseção entre IA, LD e EJA na educação exige um olhar crítico e reflexivo

tanto do ponto de vista prático quanto teórico. Compreender como essas relações se desenvolvem e explorar as possibilidades e limitações da IA na EJA como objeto de pesquisa acadêmica são passos importantes para promover a inclusão digital e a melhoria da qualidade da educação para jovens, adultos e idosos que buscam a continuidade de seus estudos e, sobretudo, reconhecimento e fortalecimento da cidadania por meio da formação escolar e humana.

Nesse sentido, Xavier, Pires e Seruffo (2019) investigaram a persistência e evasão escolar na EJA em um município do estado do Pará. O estudo, realizado em três escolas municipais de bairros periféricos e zonas rurais, envolveu estudantes, professores, gestores e especialistas, utilizando abordagens qualitativas e quantitativas para analisar dados socioeconômicos de alunos matriculados entre 2013 e 2018. A hipótese central dos autores era que o uso de Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs) e metodologias diferenciadas poderia reduzir a evasão escolar.

Utilizando a ferramenta de IA Rede Bayesiana<sup>56</sup>, eles identificaram que “notas baixas”, “falta de interesse”, “doença” e “trabalho” são os principais fatores de evasão. O estudo também indicou que metodologias inovadoras e TDICs aumentam a persistência dos alunos, promovendo benefícios como letramentos críticos, desenvolvimento de habilidades para resolução de problemas e busca por qualificação profissional, facilitando a inserção social. Assim, o estudo destaca a importância de metodologias inovadoras e IA na EJA para reduzir a evasão escolar e promover a inclusão e sucesso educacional.

O estudo realizado por Brito *et al.* (2024) investiga o interesse crescente na utilização da IA em contextos acadêmicos, com foco

---

<sup>56</sup> Redes Bayesianas são modelos probabilísticos que representam variáveis e suas dependências por meio de um grafo acíclico direcionado, usando o Teorema de Bayes para calcular probabilidades, permitindo inferências e tomada de decisões (Almeida; Morais; Chase, 2022).



na Universidade da Maturidade (UMA), um programa vinculado à Universidade Federal do Tocantins (UFT) direcionado ao ensino de idosos. O artigo analisa a introdução da IA nas práticas educativas da UMA/UFT e seu impacto na Educação de Jovens, Adultos e Idosos. Seus principais objetivos consistem em analisar as possíveis transformações e melhorias proporcionadas pela IA na EJA, explorando ferramentas para a personalização do processo de aprendizagem, assim como estratégias de letramentos digitais para integrar a IA em ambientes educacionais.

Os resultados obtidos ressaltam tanto o potencial quanto os desafios associados à implementação da IA na EJA. A recente reformulação do ensino médio, que inclui Itinerários Formativos flexíveis, é mencionada como uma oportunidade para a IA personalizar o ensino, facilitando o desenvolvimento de diversas potencialidades e habilidades individuais. As considerações finais do estudo abordam os dilemas éticos e sociais decorrentes da inserção da IA no ambiente educacional, destacando a importância de práticas que considerem cuidadosamente essas dimensões.

Holstein e Doroudi (2021) investigam o impacto da pandemia na educação, destacando o ensino híbrido combinado à IA. Eles apresentam a IA educacional como uma chance de ampliar a equidade, personalizando o aprendizado e fornecendo feedback automático, mas também alertam para riscos, como vigilância algorítmica, viés e disparidades no acesso. Os autores valorizam iniciativas institucionais que promovem adoção ética dessas ferramentas e ressaltam a necessidade de formação contínua para docentes. Concluem que, para a educação fortalecer o desenvolvimento pessoal e profissional no cenário tecnológico, é essencial cultivar letramentos críticos que capacitem estudantes e professores a reflitam sobre os limites da IA.

Na pesquisa conduzida por Neri e Barbosa (2022), é apresentada a implementação do agente conversacional Geobot, cria-

do a partir da plataforma Dialogflow da Google, com o propósito de oferecer suporte aos estudantes da EJA no estudo da disciplina de Geografia. Os autores destacam que a implementação dessa IA tem como meta aprimorar o processo educacional, adotando a abordagem da sala de aula invertida. Eles ressaltam que ao mesclar métodos de ensino presencial e *on-line*, essa estratégia visa estimular a participação ativa dos alunos em sua própria jornada de aprendizagem, enquanto os educadores atuam como facilitadores do conhecimento.

O estudo apresenta uma análise detalhada das tecnologias empregadas no desenvolvimento do Geobot e também aborda os resultados obtidos por meio de testes e validações realizados. O objetivo final é elevar a qualidade do ensino e impulsionar o progresso acadêmico dos alunos matriculados na EJA, demonstrando um compromisso com a inovação educacional, com os letramentos digitais críticos e o aprimoramento constante do processo de ensino e aprendizagem.

As pesquisas mencionadas não apenas revelam uma interseção crescente entre a IA, LD e a EJA, mas também apontam para uma transformação fundamental no cenário educacional. Ao analisar mais a fundo esses estudos, emerge a perspectiva de que a incorporação de tecnologias digitais e da IA pode desempenhar um papel crucial no aprimoramento da qualidade e eficácia do ensino na EJA. Os benefícios identificados vão além da simples automização de processos; eles abarcam aspectos como a personalização do aprendizado, a rápida oferta de *feedback*, e a redução significativa da evasão escolar, evidenciando a capacidade da integração tecnológica em promover inclusão digital e melhorar o acesso a uma educação mais eficaz e acessível para públicos diversificados.

Ao refletir sobre essas descobertas, torna-se evidente que a IA possui um potencial revolucionário no modo como a EJA

é concebida e executada. Essa tecnologia oferece oportunidades sem precedentes para transformar o ensino, proporcionando ampliação dos letramentos por meio de abordagens mais dinâmicas, personalizadas e envolventes. Nesse sentido, a integração da IA na referida modalidade de ensino não apenas beneficia os alunos, ao adaptar o processo educativo às suas necessidades individuais, mas também representa uma ferramenta poderosa para capacitar e apoiar os educadores em suas práticas pedagógicas, potencializando o impacto positivo no aprendizado e no desenvolvimento dos estudantes. Assim, a convergência entre IA, LD e EJA não apenas promete inovação, mas também a construção de um ambiente educacional mais inclusivo, eficiente e orientado para o progresso educacional de todos os envolvidos.

Após uma investigação aprofundada desses estudos acadêmicos que enfatizam a interseção entre a IA, LD e a EJA, em etapas subsequentes, procederemos à apresentação e análise detalhada de três notícias recentes que estabelecem uma conexão significativa entre essas áreas de estudo. Essas notícias fornecerão exemplos concretos e atualizados de como a IA está sendo aplicada de forma prática na EJA, evidenciando os avanços e impactos dessa integração no contexto educacional contemporâneo.

#### **4 Três notícias recentes sobre as aproximações entre IA e EJA**

No dia 20 de março de 2024, a Secretaria de Educação do Estado do Espírito Santo (SEDU) divulgou que uma escola em São Gabriel da Palha realizou uma iniciativa pedagógica para avaliar as dificuldades e tendências de aprendizagem dos alunos da EJA utilizando o aplicativo Plickers<sup>57</sup>.

<sup>57</sup> O aplicativo Plickers é empregado para fornecer *feedback* individual aos estudantes e permite que os professores vejam as respostas individuais imediatamente, possibilitando a criação de questionários de múltipla escolha. Ele está disponível em versões *web*, Android e iOS (Apple).

Figura 1 – Notícia da SEDU do ES



Fonte: <https://sedu.es.gov.br/Notícia/alunos-da-eja-de-sao-gabriel-da-palha-fazem-revisao-de-conteudo-com-auxilio-de-aplicativo>.

Segundo essa notícia, o objetivo central dessa estratégia foi reduzir as barreiras no processo de aprendizagem dos estudantes da EJA de maneira participativa e interativa. A notícia diz que, supervisionada por uma professora, a atividade empregou tecnologias como QR code e IA, permitindo a correção instantânea das respostas e a apresentação imediata dos resultados. Essa abordagem faz parte do programa “Escola do Futuro”, promovido pelo Governo do Espírito Santo, que visa fomentar a cultura digital e implementar métodos educacionais inovadores no contexto estadual.

Saindo do Estado do Espírito Santo, passemos ao Estado de Minas Gerais para apresentarmos a segunda notícia, representada na figura 2, abaixo.

Figura 2 – Notícia do jornal mineiro *O Tempo*



Fonte: <https://www.otempo.com.br/cidades/alunos-das-escolas-estaduais-de-mg-terao-ajuda-da-ia-nos-estudos-para-o-enem-1.3450470>.

Conforme podemos ver na figura 2, acima, em 24 de abril de 2024, o jornal mineiro *O Tempo* anunciou que os estudantes das escolas estaduais de Minas Gerais teriam acesso à plataforma Estudo Play para se prepararem para o Enem. A ferramenta, destinada aos alunos do terceiro ano do ensino médio e aos segundos e terceiros anos da EJA, oferece livros digitais, videoaulas, simulados, correção de redações e relatórios individuais. A inteligência artificial dessa plataforma avalia textos manuscritos e fornece *feedback* imediato sobre gramática, coesão, argumentação e relevância ao tema. O estudante pode ter acesso à plataforma Estudo Play pelo site ou aplicativo Enem MG, disponível para Android e iOS, utilizando o seu número de matrícula e senha.

A terceira notícia também vem de uma instituição de ensino do estado de Minas Gerais e traz a informação de que, em 22 de maio de 2024, o *Campus Pouso Alegre* do Instituto Federal do Sul de Minas Gerais (IFSULDEMINAS) implementou a IA ChatGPT para aprimorar o Projeto Educação de Jovens e Adultos com Educação Profissional, conforme mostramos a seguir.

Figura 3 – Notícia do IFSULDEMINAS



Fonte: <https://portal.poa.ifsuldeminas.edu.br/noticias/inteligencia-artificial>.

Em um acontecimento marcante no dia 22 de maio de 2024, o supracitado *campus* do Instituto Federal do Sul de Minas Gerais fez história ao adotar a avançada tecnologia da Inteligência Artificial ChatGPT. Essa implementação revolucionária surgiu como parte integrante da melhoria do Projeto de Educação de Jovens e Adultos em conjunto com o ensino profissional oferecido pela instituição. Deliberou-se a utilização do ChatGPT para padronizar e agilizar a elaboração dos relatórios de atividades dos colaboradores, reduzindo o tempo de análise de uma semana. Um curso de capacitação sobre o uso do ChatGPT foi realizado nos dias 24 e 25 de maio no laboratório da CEaD do *campus*. Em novembro de 2022, o ChatGPT foi lançado, tendo conquistado mais de 100 milhões de usuários ativos em apenas dois meses. Sua característica destacada é a habilidade de sustentar conversas e criar conteúdo de qualidade, fundamentados em dados digitais. Além disso, o Brasil figura como o quarto país com maior utilização do ChatGPT globalmente<sup>58</sup>.

<sup>58</sup> <https://gizmodo.uol.com.br/brasil-e-o-4o-pais-que-mais-usa-chatgpt-no-mundo-conheca-o-top-10/#:~:text=Dentre%20a%20quantidade%20total%2C%20123,no%20primeiro%20mês%20de%202024>.

Qual é a ligação subjacente a essas três notícias? Uma análise superficial sugere que a introdução de IA nas práticas pedagógicas, mais especificamente, nas instituições de ensino destinadas a Jovens e Adultos, se apresenta como uma resposta plausível a esse questionamento. Isso nos permite afirmar que a IA chegou na EJA como um desafio pedagógico para a modalidade e temos de estar atentos, pois isso representa uma mudança significativa no cenário educacional, como evidenciado nas notícias que descrevem o uso de aplicativos de IA para revisão de conteúdo, auxílio nos estudos para o Enem e otimização de trabalhos no âmbito do projeto EJA-EPT. Em todas essas situações, a palavra está presente como uma tecnologia potente por meio da qual as conexões entre as pessoas e as suas necessidades acontecem.

Insistimos na força da palavra – falada e escrita – como parte da herança cultural que caracteriza os sujeitos de direitos e do processo humanizador revelado na produção dos saberes que, por si só, não cabem nem ficam restritos ao papel. Podemos dizer que há um (re)encontro dos saberes ancestrais, culturais, familiares e humanos produzidos nos/ pelos sujeitos da escola de EJA durante anos e anos de trajetórias e experiências de vida com os conhecimentos formais e livrescos (Ferreira, 2024, p. 236).

Ferreira (2024) destaca a importância da palavra, tanto falada quanto escrita, como parte essencial da herança cultural que molda os indivíduos e do processo de humanização evidenciado na produção de conhecimento. Essa resistência por meio da palavra fortalece a luta contra-hegemônica do processo de desumanização construído pelo sistema capitalista, que impõe aos sujeitos situações de exploração, preconceitos e desigualdades. Em tempos de tantas tecnologias de IA, esses saberes, que transcendem o pa-

pel, representam a integração dos conhecimentos ancestrais, culturais, familiares e humanos acumulados ao longo das trajetórias e experiências de vida dos sujeitos da EJA.

Essa fusão entre conhecimentos tradicionais e formais revela a riqueza e a diversidade dos saberes construídos ao longo do tempo e das vivências. Nesse contexto, é possível estabelecer uma relação com a IA na EJA, onde a tecnologia pode atuar como uma ferramenta complementar na promoção e expansão desses saberes, permitindo uma educação mais inclusiva, personalizada e eficaz, contribuindo para a valorização e preservação dessas heranças culturais no processo de aprendizado dos alunos. A IA pode auxiliar na integração e no diálogo entre os conhecimentos tradicionais e contemporâneos, enriquecendo ainda mais as experiências educacionais na EJA.

Essas iniciativas apontam para a crescente presença da IA no contexto educacional e a necessidade de um acompanhamento cuidadoso para entender como os letramentos digitais dos estudantes podem ser expandidos e como os professores estão preparados para lidar com essa nova realidade. Vieira (2019) destaca que o trabalho pedagógico com as tecnologias se torna muito potente quando se entrelaça com as histórias de vida do alunado, partindo da escuta de si e do outro e do fortalecimento do autorreconhecimento.

Como as pesquisas e as notícias aqui apresentadas mostram, a EJA é fundamental para promover a inclusão educacional e social de indivíduos que buscam concluir seus estudos em momento posterior à idade convencional. A integração da IA e dos LD na EJA pode trazer inúmeros benefícios, tais como a individualização do ensino, a adaptação aos diferentes ritmos de aprendizagem, a personalização do currículo escolar e a promoção de um ambiente de estudo mais interativo e envolvente.



Para aproveitar ao máximo os benefícios da IA na EJA, é essencial adotar uma abordagem holística que inclua não apenas a implementação de tecnologias adequadas, mas também a formação inicial e continuada dos professores para utilizar essas ferramentas de forma eficaz e significativa. Isso nos faz pensar nas oportunidades e também nos desafios que chegam na modalidade.

## **5 Oportunidades práticas e acadêmicas**

A chegada da IA nos cenários escolares da modalidade pode oferecer diversas aplicações práticas que podem revolucionar o ambiente educacional da EJA. Primeiramente, a personalização do ensino pode ser uma das principais vantagens. Algoritmos de IA podem analisar o desempenho individual de cada aluno e adaptar o conteúdo e a metodologia de ensino às suas necessidades específicas, como mostra a notícia 1. Isso é particularmente relevante na EJA, onde a heterogeneidade dos perfis dos alunos é a regra. Estudantes com diferentes níveis de conhecimento, experiências de vida e ritmos de aprendizagem podem se beneficiar de uma abordagem pedagógica mais personalizada e inclusiva, visto que o olhar do professor será direcionado para as especificidades do alunado, promovendo maior engajamento e sucesso acadêmico.

Além disso, ferramentas de IA podem facilitar o acesso a recursos didáticos multimodais, que combinam texto, áudio, vídeo e interatividade. Isso é crucial para a EJA, onde muitos estudantes podem ter dificuldades educacionais prévias ou dificuldades de alfabetização. Tecnologias como assistentes virtuais e tutores inteligentes podem oferecer suporte contínuo, respondendo a dúvidas em tempo real, realizando leitura em voz alta de arquivos em PDF e fornecendo *feedback* imediato, o que pode ser um complemento valioso à prática docente, como deixa entrever a notícia 2.

No âmbito da pesquisa acadêmica, como mostramos nesse artigo, a IA e os LD abrem novos horizontes para a pesquisa acadêmica da EJA, como os estudos que aqui resenhamos. A análise de extensos volumes de dados produzidos por sistemas educacionais fundamentados em IA tem o potencial de oferecer percepções acerca de padrões de aprendizagem, reconhecer aspectos determinantes do êxito e do insucesso acadêmico, bem como avaliar a efetividade de distintas estratégias pedagógicas.

Esses dados auxiliam na criação de diversas políticas educacionais, além de facilitarem no armazenamento e na análise dos resultados, ampliando o potencial das políticas públicas, permitindo que o direcionamento dos investimentos seja aplicado de forma eficaz em áreas que realmente precisam de atenção. No entanto, a implementação da IA na EJA também apresenta desafios que demandam cuidadosa análise e consideração.

## **6 Desafios e considerações éticas**

Apesar das promissoras oportunidades, a integração da IA na EJA enfrenta desafios significativos em vários aspectos. As escolas se deparam com a necessidade de adaptar uma infraestrutura muitas vezes precária e lidar com as contradições presentes nos currículos educacionais, especialmente no que diz respeito à inclusão de projetos pedagógicos que incorporem diversas ferramentas tecnológicas. Para os docentes, a principal barreira reside na falta de formação específica e contínua em tecnologias de inteligência artificial, que possa garantir a adoção de práticas e metodologias de letramento digital críticas, criativas e dinâmicas. Já para os alunos, os desafios incluem um considerável esforço para equilibrar a rotina de trabalho com os estudos, além da necessidade de enfrentar diariamente a desconstrução do estigma social construído pelas classes dominantes.

Muitos professores da EJA podem não estar familiarizados com essas ferramentas ou não ter confiança na sua utilização, o que pode gerar resistência à mudança e limitar o potencial transformador da IA. Nesse sentido, estudos que busquem analisar as representações sociais que professores da EJA constroem sobre IA, podem trazer importantes contribuições sobre como esses profissionais objetivam e ancoram suas representações acerca das tecnologias de IA (Araújo, 2024).

A análise das representações sociais sobre a Inteligência Artificial (IA), sobretudo no contexto da Educação de Jovens e Adultos (EJA), conforme abordado por Araújo (2004), emerge como um tema de relevância incontestável. De acordo com o autor, em ambientes onde a tecnologia pode ainda ser um obstáculo à conectividade, especialmente em escolas situadas em áreas rurais com uma população expressiva de jovens, adultos e idosos fora da faixa etária convencional, compreender as percepções e concepções sociais acerca da IA é fundamental para ajustar estratégias educacionais e promover a inclusão e a autonomia dos participantes nos processos de letramento digital.

É notório que muitos educadores da EJA têm recorrido ao WhatsApp como ferramenta de comunicação com seus alunos. No entanto, surgem desafios no que tange à integração adequada dessa tecnologia no ambiente educacional, garantindo que seu uso contribua de forma eficaz para o processo de aprendizagem sem se tornar um elemento precarizado e, ao mesmo tempo, adicional de exclusão. Assim, a análise das representações sociais da Inteligência Artificial nesses contextos específicos possibilita a identificação de possíveis obstáculos e oportunidades de intervenção, capacitando os educadores a enfrentarem os desafios da era digital de modo mais consciente e eficiente.

Para os estudantes, especialmente aqueles na EJA, há o risco de exclusão digital. Muitos alunos podem não ter acesso a disposi-

tivos tecnológicos ou à internet de qualidade, o que pode agravar ainda mais as desigualdades existentes. Além disso, a dependência excessiva de tecnologias pode desumanizar o processo educativo, reduzindo as interações pessoais que são fundamentais para a construção do conhecimento e o desenvolvimento de habilidades socioemocionais. Entretanto, operar com essas ferramentas requer letramentos digitais críticos.

Estudos que se dediquem a descrever os letramentos digitais na EJA assumem um papel crucial ao abordar esse desafio. Através do desenvolvimento de letramentos digitais críticos, os alunos da modalidade têm a oportunidade não apenas de se capacitar na utilização da tecnologia, incluindo ferramentas baseadas em IA, mas também, de adquirir autonomia nesse processo. Eles são capacitados a tomar decisões embasadas sobre a maneira como utilizam e interagem com tais tecnologias, resultando na formação de indivíduos mais conscientes e críticos em relação ao seu uso (Freitas, 2024).

Em um cenário permeado por avanços em IA no contexto da EJA, o ensino de letramentos digitais críticos se apresenta como uma necessidade premente para a formação de cidadãos digitais responsáveis. Essa abordagem visa capacitá-los a se engajarem de modo ético, consciente e autônomo, já que estamos imersos em um contexto social cada vez mais informado, digital e em constante evolução. Esse enfoque torna-se ainda mais relevante na EJA, dado que os estudantes frequentemente retornam à educação formal em um cenário em que a tecnologia desempenha um papel cada vez mais proeminente em suas vidas, seja em questões relacionadas ao trabalho, preenchimento de formulários ou uso de aplicativos correlacionados.

## 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em conclusão a essa reflexão que iniciamos aqui, podemos dizer que a incorporação da IA na EJA representa uma oportunidade valiosa para enriquecer e personalizar a experiência educativa no contexto das práticas de letramentos digitais críticos, ao mesmo tempo em que fornece suporte significativo para a pesquisa acadêmica. No entanto, os desafios inerentes a isso requerem uma abordagem cautelosa e inclusiva.

Sobre as três notícias que destacam a integração da IA na EJA, é evidente o impacto positivo que a tecnologia está tendo no processo educacional desses alunos. Com iniciativas como a utilização de aplicativos de IA para revisão de conteúdo em São Gabriel da Palha, a assistência aos estudos para o Enem em escolas estaduais de MG e a otimização dos trabalhos do projeto EJA-EPT através da IA, é notória que a tecnologia está sendo empregada de forma inovadora e eficaz no aprimoramento do ensino na EJA. Essas práticas demonstram a capacidade da IA em personalizar o aprendizado, facilitar o acesso a conteúdos educacionais relevantes e promover a inclusão digital e social, proporcionando aos alunos da EJA ferramentas e recursos que antes pareciam ser inacessíveis. O uso crescente da IA na EJA reflete um caminho promissor para a transformação e evolução do processo de ensino-aprendizagem, tornando-o mais dinâmico, adaptativo e alinhado com as necessidades e realidades dos alunos, contribuindo assim para a promoção de uma educação mais inclusiva e eficaz.

No que diz respeito as pesquisas mencionadas no artigo, podemos concluir que está acontecendo uma crescente interseção entre a IA e a EJA, indicando que a aplicação de tecnologias digitais e da IA pode desempenhar um papel crucial no aprimoramento da qualidade e eficácia do ensino nesse contexto específico. Ao ressaltar a importância da IA na personalização do proces-

so de aprendizagem, na provisão de *feedback* imediato e na redução da evasão escolar, os estudos evidenciam como a integração de tecnologias pode contribuir para a inclusão digital e fomentar uma educação mais acessível e eficaz para diversas audiências, fortalecendo o acesso e a permanência dos estudantes no processo de escolarização.

A partir dessas descobertas, é possível concluir que a IA possui um potencial transformador na abordagem da EJA, abrindo caminhos para um ensino mais dinâmico, personalizado e envolvente, trazendo benefícios tanto para os alunos quanto para os educadores envolvidos no processo educativo. Por fim, é imperativo investir na formação continuada dos docentes da EJA, afiançar a segurança e privacidade dos dados e garantir igualdade de acesso às tecnologias para todos os estudantes e docentes. Somente assim será viável explorar plenamente o potencial da IA para transformar os moldes curriculares da EJA de forma ética e eficiente, promovendo uma educação verdadeiramente emancipatória, inclusiva e de qualidade.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, José Felipe Souza de; MORAIS, Emerson Cordeiro; CHASE, Otavio Andre. **Inteligência artificial bayesiana**. São Paulo: Dialética, 2022.

ARAÚJO, Júlio. **Representações sociais de professores da Educação de Jovens e Adultos sobre Inteligência Artificial**. Projeto de pesquisa de pós-doutorado: Redenção: Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Humanidades (POSIH), UNILAB, 2024.

BRITO, Marlon Santos de Oliveira *et al.* Inteligência Artificial na educação: impactos nos percursos formativos da Universidade da Maturidade para a educação de jovens, adultos e pessoas idosas. **Contribuciones a las ciencias sociales**, São José dos Pinhais, v. 17, n. 7, p. 01-17, 2024. Disponível em: <https://doi.org/10.55905/revconv.17n.7-059>. Acesso em: 06 ago. 2024.

FERREIRA, Luís Carlos. A escolaridade dos pais dos estudantes da educação de jovens e adultos em debate. **Rev. Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 24, n. 80, jan./mar. 2024.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança**: um reencontro com a pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2009.

FREITAS, Marcos Randal Oliveira. **O letramento digital na Educação de Jovens e Adultos (EJA)**: ensinando-aprendendo em rede. Projeto de pesquisa de pós-doutorado: Redenção: Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Humanidades (POSIH), UNILAB, 2024.

HOLSTEIN, K.; DOROUDI, S. Equity and Artificial Intelligence in Education: Will “AIEd” Amplify or Alleviate Inequities in Education? **arXiv**, Cornell University, 27 abr. 2021. Disponível em: <https://arxiv.org/abs/2104.12920>. Acesso em: 16 jul. 2025.

NERI, Marcio Wendel; BARBOSA, Raimundo Ferreira. **Sala de aula invertida com aplicação de inteligência artificial**: desenvolvimento do chatbot Geobot para auxiliar alunos da educação de jovens e adultos na disciplina de geografia. 2022. 58 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Informática) – Instituto Federal do Amapá, Macapá, 2022. Disponível em: <https://repositorio.ifap.edu.br/jspui/handle/prefix/715>. Acesso em: 06 ago. 2024.

RIBEIRO, Ana Elisa. **Novas tecnologias para ler e escrever**: algumas ideias sobre ambientes e ferramentas digitais na sala de aula. Belo Horizonte: Editora RHJ, 2012.

VIEIRA, Maria Clarice. A EJA como educação popular: desafios de uma experiência de alfabetização em interface com as novas tecnologias. In: PAIVA, Jane (org.). **Aprendizados ao longo da vida**: sujeitos, políticas e processos educativos. Rio de Janeiro: EDUERJ, 2019.

XAVIER, Maria do Perpétuo Socorro Ramos; PIRES, Yomara Pinheiro; SERUFFO, Marcos César da Rocha. Estudo sobre evasão e persistência escolar em EJA por intermédio de inteligência computacional. **Brazilian Journal of Development**, 5(10), p. 19908-19943, 2019. DOI: <https://doi.org/10.34117/bjdv5n10-196>. Acesso em: 06 ago. 2024.

## CAPÍTULO 19

# ALFABETIZAÇÃO DE CRIANÇAS INDÍGENAS E QUILOMBOLAS A PARTIR DO PROGRAMA DE APRENDIZAGEM NA IDADE CERTA

Maria Erislene Almeida da Mata<sup>59</sup>

Jeannette Filomeno Pouchain Ramos<sup>60</sup>

## 1 INTRODUÇÃO

Quando falamos de sociedade estamos nos referindo a um conjunto de sujeitos, com culturas e práticas distintas, bem como em constante movimento de adaptação e ressignificação. É de se considerar, portanto, que tais sujeitos têm direitos e deveres

59 Mestranda do Programa de Mestrado Interdisciplinar em Humanidades MIH – UNILAB; Professora efetiva da Rede Municipal de Ensino de Itapiúna, Ceará; Formadora Regional de Língua Portuguesa – Anos Finais do Programa de Aprendizagem na Idade Certa – MAISPAIC na Secretaria da Educação Básica do Ceará; Assessora Pedagógica na Secretaria Municipal de Educação de Barreira, Ceará.

60 Pós-doutora em Belas Artes pela Universidade do Porto, Portugal (2019). Doutora em Educação Brasileira pela Universidade Federal do Ceará (2009). Professora Adjunta do Instituto de Humanidade (IH) da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-brasileira (UNILAB) atuando nos cursos de Pedagogia, Bacharelado em Humanidades e Mestrado Interdisciplinar em Humanidades (MIH). Contato: ramosjeannette@unilab.edu.br. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4017-0982>. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6957831782058108>.



dentro dessa ideia de sociedade. No âmbito brasileiro, um dos direitos fundamentais sociais, assegurados constitucionalmente, é o da educação escolar (Brasil, 1988). Além disso, o Estatuto da Criança e do Adolescente também ressalta a educação escolar como um direito da criança e do adolescente, acrescentando ainda que durante o processo educacional “[...] respeitar-se-ão os valores culturais, artísticos e históricos próprios do contexto social da criança e do adolescente, garantindo-se a estes a liberdade da criação e o acesso às fontes de cultura” (Brasil, 1990).

Nesta senda, isso demonstra que a legislação brasileira reconhece o processo educacional como algo múltiplo, abarcando as diferenças que estão envoltas nas comunidades e nas identidades que compõem o povo brasileiro. Nesse cenário, Miranda (2012) salienta a importância de se reconhecer as singularidades que envolvem os povos quilombolas, e, para fins desta pesquisa, nos estendemos aos indígenas, destacando que ter esse reconhecimento é basilar para construção de políticas públicas assertivas e justas, de modo a garantir inclusão e o respeito de povos indígenas e quilombolas.

Quijano (2005) coloca que a dominação é uma das formas de exploração e a educação, quando não é libertadora, pode ser uma forma de explorar e limitar, no lugar de libertar. O autor afirma que a raça é um dos instrumentos de dominação, além disso, considera também a etnia como outro fator de dominar os sujeitos. Diante disso, a educação escolar decolonial pode despertar o potencial libertador e emancipador das pessoas, oportunizando o exercício do pensamento crítico e cidadania (Quijano, 2005).

Diante dessas problemáticas, entendemos que existe uma responsabilidade na educação escolar para o desenvolvimento dos sujeitos, envolvendo conhecimentos básicos como leitura e escrita, assim como habilidades e competências que são desenvolvidas em ambientes escolares. Acentuando o que foi afirmado

por Quijano (2005), o marcador raça e etnia pode ser considerado como uma forma de exploração e dominação, face a isso, questiona-se: de que maneira os processos de alfabetização estão sendo implementados junto às crianças quilombolas e indígenas?

A presente investigação tem como objetivo geral refletir sobre como as práticas de alfabetização estão sendo implementadas junto às crianças indígenas e quilombolas. Nesse contexto, considera-se o PAIC, no âmbito do estado do Ceará, bem como práticas exitosas em outras regiões do país.

A partir do objetivo estabelecido para essa pesquisa, tem-se que a sua principal característica é o caráter exploratório e descritivo. À primeira vista, o estudo se caracteriza como exploratório por buscar trazer proximidade do pesquisador com a temática, ao passo que reúne informações preliminares sobre o objeto, nesse caso a alfabetização de crianças quilombolas e indígenas (Bufrem; Alves, 2020). Isso se dá, sobretudo, devido à escassez de trabalhos que versam sobre essa temática, o que faz com que a pesquisadora, de fato, explore esse campo científico para gerar novos conhecimentos.

No âmbito da caracterização descritiva, Triviños (1987) comenta que esse tipo de pesquisa preza pela descrição dos fenômenos e da realidade, ou seja, as formas de alfabetização.

Como procedimento técnico de investigação, utiliza-se a pesquisa bibliográfica e documental. Segundo Gil (2010), as etapas para o desenvolvimento de uma pesquisa bibliográfica são, a saber: a escolha do tema a ser pesquisado, levantamento bibliográfico inicial, formulação do problema de investigação, a busca de fontes de informação, leitura e fichamento dos textos, e por fim, a redação do texto científico. Como fonte de pesquisa para o levantamento bibliográfico foi utilizado o portal de periódicos da CAPES, além dos textos discutidos na disciplina Tópicos Especiais em Estudos

Africanos I, do Mestrado Interdisciplinar em Humanidades – MIH, da Universidade da Integração Internacional Afro-Brasileira UNILAB.

Outrossim, para a elaboração do artigo optou-se por seguir uma abordagem qualitativa para a escolha dos textos e autores, sendo estes escolhidos a partir das contribuições interdisciplinares nas áreas de Humanidades e Educação, com foco no processo de alfabetização de crianças indígenas e quilombolas.

Destarte, as seções a seguir versam sobre a Lei nº 10639/2003 e suas relações com a educação indígena, quilombola e africana; relatos sobre o processo de alfabetização de crianças indígenas e quilombolas; e por fim, as considerações parciais da presente proposta investigativa.

## **2 A LEI Nº 10.639/2003, EDUCAÇÃO INDÍGENA, QUILOMBOLA E AFRICANA NO ENFRENTAMENTO DO EPISTEMICÍDIO**

A Lei nº 10.639/2003, de 9 de janeiro de 2003, versa sobre a regulamentação das temáticas história e cultura afro-brasileira, tendo como objetivo discutir sobre

[...] o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil (Brasil, 2003).

A supramencionada lei demonstra-se fundamental para que se oportunize a compreensão de povos subalternizados, que, embora sejam colocados historicamente nessa posição, muito contribuíram e continuam contribuindo com a sociedade contemporânea. Evidenciamos ainda a presença do olhar tendencioso, eu-

rocêntrico, branco e dominador que tenta apagar essas produções e sua importância, seja no campo da arte, da ciência, da educação, da literatura, entre outros.

Cooper (2008) ressalta a importância dos estudos subalternos, os quais buscam explicitar o outro lado da história, o lado não contado, silenciado e abafado. “Este é o tipo de história que os acadêmicos dos Estudos Subalternos querem que seja contada, uma história que rompe com os moldes europeus de modernidade” (Cooper, 2008, p. 37). É nessa perspectiva que Cesaire (2010, p. 13) realiza a seguinte reflexão sobre o processo de colonização:

Isso significa que o essencial aqui é ver Claro e pensar Claro, entender atrevidamente, responder claro à inocente pergunta inicial: o que é, em seu princípio, a Colonização? Reconhecer que ela não é evangelização, nem empreitada filantrópica, nem Vontade de fazer retroceder as fronteiras da ignorância, da enfermidade, da tirania; nem a expansão de Deus, nem a extensão do Direito; admitir de uma Vez por todas, sem titubear pelas consequências, que na colonização o gesto decisivo é o do aventureiro e o do pirata, o do mercador e do armador, do Caçador de ouro e do comerciante, o do apetite e da força, com a maléfica sombra projetada por trás por uma forma de civilização que em um momento de sua história se sente obrigada, endogenamente, a estender a concorrência de suas economias antagônicas à escala mundial.

Diante disso, é possível se questionar: qual é a relação da colonialidade e do colonialismo com a referida lei? Isto posto, é preciso fortalecer a compreensão do processo colonial como algo cruel, que cessou a dignidade, que oprimiu e que acarretou consequên-

cias tanto para as pessoas afro-brasileiras, quanto aos povos indígenas e quilombolas, que, na perspectiva do pensamento colonial, foram “descobertos” e catequizados, de acordo com o interesse dos colonizadores.

Todos esses aspectos influenciam a cultura e devem ser considerados na elaboração dos componentes curriculares e dos seus respectivos conteúdos, no que tange a proposição da Lei nº 10639/2003. Entretanto, o que se passa no cenário nacional é contrário ao que se espera, existindo desafios e resistências para implementação dessa lei. Fagundes e Cardoso (2019) mencionam alguns desafios percebidos na literatura: falta de apoio da gestão escolar, pouco interesse dos professores negros e negras, desconhecimento da história do Brasil e da África, a insuficiência de materiais didáticos, entre outros desafios.

Essas nuances históricas que envolvem o colonialismo reverberam em um epistemicídio do conhecimento dos povos negros, indígenas e quilombolas. Ribeiro (2019, p. 23) explica que o epistemicídio consiste no “[...] apagamento sistemático de produções e saberes produzidos por grupos oprimidos”, desse modo, mesmo com uma lei que regulamenta a existência da temática, ainda existem desafios que são sistemáticos e enraizados nos sujeitos e nos currículos. Estes reverberam no ciclo do apagamento e do desconhecimento sobre as potencialidades do povo africano, indígenas e quilombolas.

Entendendo essa problemática e considerando também as delimitações desse estudo, a seção a seguir descreve um pouco sobre o processo de alfabetização de crianças indígenas e quilombolas. Considera o Programa Aprendizagem na Idade Certa – PAIC, desenvolvido no estado do Ceará, além de práticas exitosas em outros estados brasileiros.

### **3 ALFABETIZAÇÃO DE CRIANÇAS INDÍGENAS E QUILOMBOLAS: NOTAS INVESTIGATIVAS A PARTIR DO PAIC**

A alfabetização é caracterizada pela etapa em que o indivíduo se torna capaz de unir letras para formar palavras, frases e textos, por meio da qual pode compreender as dinâmicas sociais. Essa afirmativa direciona para a compreensão da alfabetização enquanto campo social dotado de significado, indo além da simples estruturação fonética da língua, voltando-se para as realidades dos estudantes. Não é somente ler e escrever, é formar cidadãos conscientes para o exercício dos seus direitos e deveres.

A escola, enquanto local que proporciona a aprendizagem da leitura e da escrita, deve ser voltada para viabilizar ferramentas nas quais a alfabetização na idade certa ocorra, uma vez que as ferramentas pedagógicas do ensino nesse nível são próprias para o desenvolvimento cognitivo da criança. No entanto, se tratando de comunidades afastadas dos centros urbanos, a realidade se apresenta de formas diferentes.

Desse modo, a escola, ao introduzir as perspectivas pedagógicas do que Ferreiro (2004) denomina como “mínimos da alfabetização”, deve tentar ir além. A simples decodificação de estruturas fonéticas da língua não traz consigo as complexidades derivadas das entrelinhas, obtidas mediante o ensino da interpretação. Ler, escrever e interpretar compõem a tríade do ensino básico que uma escola deve perfazer ao lidar com os estudantes, especialmente crianças advindas de comunidades com características tão distintas, como os indígenas e quilombolas.

O ponto inicial de reflexão desta seção envolve as relações entre alfabetização e letramento. Magda Soares, estudiosa desse campo, comenta, a partir de definições de dicionários que alfabetização se relaciona com o ato de saber ler e escrever, enquanto

letramento tem uma função mais complexa, envolvendo aspectos sociais que circundam o saber ler e escrever.

[...] só recentemente passamos a enfrentar esta nova realidade social em que **não basta apenas saber ler e escrever**, é preciso também **saber fazer uso do ler e do escrever**, saber responder às exigências de leitura e de escrita que a sociedade faz continuamente – daí o recente surgimento do termo letramento (Soares, 2009, p, 20, grifo nosso).

Essas reflexões de Soares (2009) nos abrem um olhar para um ponto que necessita de atenção: não podemos olhar o ato de alfabetizar sem conectá-lo com o letramento. Isto é, as crianças não devem aprender apenas o “beabá”, mas as formas de utilizar a leitura e a escrita no seu cotidiano, como uma prática social capaz de gerar inserção social e fortalecer os princípios da cidadania e da própria participação popular. Assim sendo, o alfabetizar e o letrar devem ser estimulados de uma forma crítica, com fundamentos na realidade de cada comunidade e considerando as singularidades de cada sujeito.

Paulo Freire (2013, p. 79) salienta que ao refletir sobre a importância da dialogicidade que “Mas, se dizer a palavra verdadeira, que é trabalho, que é práxis, é transformar o mundo, dizer a palavra não é privilégio de alguns homens, mas direito de todos os homens”. Ou seja, é importante que a palavra mediada venha no sentido da ação, do diálogo e da liberdade, e, sendo um direito de todos os homens, é preciso se respeitar onde estes se encontram, isso é, compreender as nuances, subjetividades e identidades indígenas e quilombolas e não seguir um processo educacional sem essa compreensão. Caso contrário, também pode resultar em uma educação bancária, onde se transmite o conteúdo, mas sem aspectos

dialógicos, formativos e emancipadores que devem estar presentes na educação.

Quando voltamos o nosso olhar para a educação indígena e quilombola devemos recordar que no processo histórico de colonização houve contato com outras culturas que transformaram as práticas desses povos. Com isso, “[...] as atuais gerações de jovens indígenas buscam através da preservação de sua cultura tradicional a garantia de um espaço social e identitário em um mundo cada vez mais globalizado” (Téchio; Wieczorkowski, 2021, p. 2).

A educação indígena e quilombola ocorria secularmente pela transmissão oral do conhecimento, onde os anciãos ensinavam os mais jovens sobre a cultura e aspectos locais para sobrevivência da história. Desse modo, as escolas em tribos indígenas e quilombolas surgem como uma forma de complementar a formação dos anciãos, ensinando às crianças práticas sociais de escrita e leitura, o que é uma forma de garantir que os jovens indígenas consigam se comunicar e compreender aspectos formais da sociedade fora da aldeia, bem como lutar pelo reconhecimento de seus direitos e deveres (Téchio; Wieczorkowski, 2021). Existem, como já exposto anteriormente, desafios que tornam esse processo educacional algo complexo de ser aplicado de forma prática.

No contexto escolar, muitas vezes os processos de alfabetização tendem a ignorar o debate sobre o etnocentrismo linguístico e modos de pensamento; e o ensino da língua de um Estado-Nação se dá tradicionalmente sobre o princípio da imposição: os programas de ensino da língua dominante costumam ignorar que ela possa se constituir como a segunda língua dos estudantes. No Brasil, são escassos os documentos oficiais e os programas voltados para a formação inicial de professores(as) de língua portuguesa baseados em uma perspectiva de plura-



lidade linguística. Ainda mais raras as oportunidades de estudantes vivenciarem experiências de ensino de língua portuguesa que tenham como base a relação com as línguas de origem dos estudantes indígenas ou de imigração (Russo; Mendes; Fernandes, 2020, p. 8).

O processo escolar, em nenhum contexto deve ser impositivo e sim dialógico, embora seja notável que, como expõem Russo, Mendes e Fernandes (2020), há predileção por um etnocentrismo que é visto como algo normalizado e pouco questionado. Tal posição está longe do ideal, e, em contextos que envolvam pessoas indígenas e quilombolas, ou outros grupos minoritários, chega a ser algo ainda mais desafiador, pois estas pessoas estão em um contexto cultural muito diverso, e tais práticas educativas dificilmente são aceitas, além de representarem uma forma antiética e dominadora da prática educacional. Reitera-se que “[...] é necessário entender a importância de considerarmos as propostas curriculares orgânicas à esfera do cotidiano, do simbólico e do sagrado do povo em questão” (Russo; Mendes; Fernandes, 2020, p. 11).

Com base nesses desafios compreendidos pela literatura científica, entendemos que o Programa Aprendizagem na Idade Certa (PAIC) pode diminuir algumas dessas dificuldades, ou mesmo contribuir para a reparação do direito de ser diferente, indígena, quilombola, reconhecido socialmente e nas propostas de letramento e alfabetização. Silva (2015, p. 105) explica que “O PAIC estabelece os padrões de desempenho esperados dos alunos ao final do processo de alfabetização, os quais indicam se a meta de alfabetização estabelecida foi cumprida ou não”. Além disso, destaca-se que esse programa busca reduzir a evasão escolar alfabetizando as crianças na idade certa, sobretudo nos anos iniciais do ensino fundamental.

Sendo assim, o PAIC funciona como um “[...] programa de cooperação entre Governo do Estado e municípios cearenses com a

finalidade de apoiar os municípios para alfabetizar os alunos da rede pública de ensino até o final do segundo ano do ensino fundamental” (Ceará, 2012).

Silva (2015) elenca os eixos estruturantes do PAIC a partir das diretrizes propostas pelo estado do Ceará (Ceará, 2012). Com base nisso, o Quadro 1 elenca tais eixos, bem como possibilidades para se refletir inicialmente sobre a alfabetização de crianças indígenas e quilombolas.

Quadro 1 – Eixos do PAIC e ações possíveis

| EIXO                                | AÇÕES                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                     |
|-------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>Gestão Municipal da Educação</b> | As ações desse eixo devem, primeiramente, possibilitar formações para que os professores tenham conhecimento metodológico para ensinar em contextos que envolvam a educação de crianças indígenas e quilombolas, entendendo as variedades e singularidades que fazem parte desse contexto.                                                                                                                |
| <b>Avaliação Externa</b>            | A avaliação externa pode ocorrer de modo colaborativo, com os sujeitos que formam as tribos, além de diálogos entre educadores, como uma rede, para compartilhar boas práticas e possibilitar mudanças e melhorias internas, quando necessário, assim como auxiliar outras escolas e professores.                                                                                                         |
| <b>Formação do Leitor</b>           | Formar leitores envolve atração, afeto, diálogo, conexão e identificação, para tanto, é importante que as escolas das tribos ofereçam livros e histórias que mostrem que indígenas e quilombolas também possam protagonizar livros e afins. Além disso, é importante que haja locais como bibliotecas, para que se possa fortalecer esse aproximamento com o livro e a leitura, formando assim um leitor. |

|                          |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                        |
|--------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>Educação infantil</b> | A educação infantil deve ser vista como o primeiro contato de indígenas e quilombolas com a educação formal, logo, é importante que tudo seja apresentado com cautela, responsabilidade e ética, tanto para as crianças quanto para os seus responsáveis.                                                                                                                                                              |
| <b>Alfabetização</b>     | A alfabetização deve considerar, antes disso, a leitura de mundo, isto é, o contexto em que os alunos estão inseridos. Desse modo, o processo educacional deve estar em diálogo com o que as crianças indígenas e quilombolas vivem. Entender ainda que pode haver dialetos que devem ser considerados como uma forma válida de comunicação e serem também considerados nesse processo de aprender a ler e a escrever. |

Fonte: Elaborado pela autora.

O PAIC é um instrumento que, embora seja generalista, pode dar contribuições para educação indígena e quilombola, fortificando práticas que respeitem a diversidade e um ensino personalizado de acordo com as singularidades de cada um desses povos. No entanto, podemos frisar a similaridade que esses povos trazem consigo desse período, pelo contexto em que estavam inseridos, seja de opressão, escravização, catequização e até mesmo de extermínio. Diante da seara, não se pode apagar a memória, a história, a cultura dessas comunidades e continuar a aplicar-lhes uma educação formal baseada na narrativa histórica predominante. É, portanto, necessário o fortalecimento de ações governamentais com políticas públicas voltadas à educação, com a atuação docente e as necessidades educacionais de indígenas e quilombolas. Nesse tocante, cada categoria apresentada anteriormente pode ser desenvolvida de modo a maximizar o viés dialógico e emancipatório na prática educativa e docente.

Moreira *et al.* (2017) relatam a experiência do PAIC na cidade de Jaguaribe, no interior do estado do Ceará, mostrando que o programa teve resultados exitosos no referido município cearense. Diante disso, entendemos que “[...] a abrangência do Programa mostra que o processo de alfabetização não pode acontecer de forma isolada, mas muitas ações devem ser integradas para que esse direito seja garantido” (Moreira *et al.*, 2017, p. 60). Isso mostra que, ao direcionarmos o programa para tribos e aldeias indígenas, o respeito pela diferença e a compreensão desse contexto é fundamental para que o programa também seja exitoso.

#### **4 CONSIDERAÇÕES PARCIAIS**

Alfabetização é, como mencionado no princípio deste estudo, um direito de grande importância para o desenvolvimento social, cultural, econômico, além de permitir a participação mais ativa dos sujeitos nas questões do cotidiano. Entretanto, quando falamos de educação indígena e quilombola, muito ainda se tem para caminhar, avançar e garantir efetivamente esse direito aos respectivos povos.

Nesse contexto, a Lei nº 10639/2003, que celebra 20 anos de vigência este ano, é uma das formas de regulamentar, do ponto de vista legal, o ensino da história e cultura afro-brasileira e indígena, possibilitando compreender essa temática, bem como desvelar os processos de colonização que afetaram e afetam as sociedades que foram colonizadas até os dias de hoje, sobretudo os povos que foram excluídos ou tiveram que passar por grandes mudanças culturais de “forma obrigatória”.

Diante disso, a contemporaneidade exige políticas públicas do Estado para garantir que os povos historicamente oprimidos sejam reparados, com possibilidades de recontar um passado

que foi até pouco tempo marcado por um discurso do ponto de vista do colonizador.

Como pesquisa exploratória, este artigo anuncia apenas o preâmbulo do caminho que será percorrido na dissertação, portanto, novas análises e aprofundamento se fazem necessários para compreensão de como a questão étnico-racial, quilombola, indígena e africana, tem sido abordada no PAIC.

Cita-se, ainda, ações importantes como concursos públicos voltados para a seleção de profissionais para atuarem diretamente nas aldeias e tribos indígenas. Um exemplo promissor é o concurso publicado pela Secretaria de Educação do Ceará para atuação diretamente nas tribos Anacé, Gavião, Jenipapo-Kanindé, Kalabaça, Kanindé, Kariri, Pitaguary, Potyguara, Tabajara, Tapeba, Tapuia Kariri, Tubiba Tapuia e Tupinambá. Uma das regras do edital é que os profissionais devem morar nas respectivas tribos onde forem atuar, isso permitirá que o educador conheça e vivencie, bem como construa sentidos junto com os educandos e com as famílias que ali vivem.

Por fim, entendemos que essa temática requer ainda muita atenção, ações, discussão e reflexão, tanto no âmbito acadêmico, quanto político, e que as pessoas indígenas e quilombolas devem estar inseridas nesses debates como participantes ativos no processo de construção de políticas públicas eficazes às suas necessidades. Assim sendo, espera que esse trabalho possa contribuir nessa esfera, bem como promover reflexões no âmbito da alfabetização de crianças indígenas e quilombolas.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm). Acesso em: 14 set. 2023.

BRASIL. **Lei Federal nº 8069, de 13 de julho de 1990.** Estatuto da Criança e do Adolescente. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Rio de Janeiro: Imprensa Oficial, 2022. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l8069.htm#:~:text=A%20crian%C3%A7a%20e%20o%20adolescente%20t%C3%AAm%20direito%20%C3%A0%20liberdade%2C%20ao,na%20Constitui%C3%A7%C3%A3o%20e%20nas%20leis](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm#:~:text=A%20crian%C3%A7a%20e%20o%20adolescente%20t%C3%AAm%20direito%20%C3%A0%20liberdade%2C%20ao,na%20Constitui%C3%A7%C3%A3o%20e%20nas%20leis). Acesso em: 14 set. 2023.

BRASIL. **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: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/2003/l10.639.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm). Acesso em: 14 set. 2023.

BUFREM, Leilah Santiago; ALVES, Edvaldo Carvalho. **A dinâmica da pesquisa em Ciência da Informação.** João Pessoa: Editora UFPB, 2020.

CEARÁ. Governo do Estado. **Regime de colaboração para a garantia do direito à aprendizagem:** o Programa Alfabetização na Idade Certa (PAIC) no Ceará. Secretaria de Educação, Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF). Fortaleza: SEDUC, 2012.

CÉSAIRE, Aimé. **Discurso sobre o colonialismo.** 2. ed. São Paulo: Letras Contemporâneas, 2010.

COOPER, Frederick. Conflito e conexão: repensando a história da África. **Anos 90**, Porto Alegre, v. 15, n. 27, p. 21-73, 2008.

FAGUNDES, Heldina Pereira Pinto; CARDOSO, Berta Leni Costa. Quinze anos de implementação da Lei 10639/2003: desafios e tensões no contexto da Base Nacional Comum Curricular. **Revista Exitus**, v. 9, n. 3, p. 59-86, 2019. Disponível em: <https://portaldeperiodicos.ufopa.edu.br/index.php/revistaexitus/article/view/918>. Acesso em: 14 set. 2023.

FERREIRO, Emilia. **Com todas as letras.** 12. ed. São Paulo: Cortez, 2004.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa.** 5. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

MIRANDA, Shirley Aparecida de. Educação escolar quilombola em Minas Gerais: entre ausências e emergências. **Rev. Bras. Educ.**, v. 17, n. 50, p. 378-394, 2012. Disponível em: [http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S1413-24782012000200007&script=sci\\_abstract&tlng=pt](http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S1413-24782012000200007&script=sci_abstract&tlng=pt). Acesso em: 26 jan. 2023.

MOREIRA, Maria Efigênia Alves et al. Os impactos do Programa Alfabetização na Idade Certa – PAIC, na alfabetização das crianças de Jaguaribe-CE. **Conexões: Ciência & Tecnologia**, Ceará, v. 11, n. 4, p. 55-61, 2017. Disponível em: <http://conexoes.ifce.edu.br/index.php/conexoes/article/view/1001/0>. Acesso em: 15 set. 2023.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, Edgardo (org.). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais: perspectivas latino-americanas**. Buenos Aires: CLACSO, 2005. p. 117-142. Disponível em: [http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/sur-sur/20100624103322/12\\_Quijano.pdf](http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/sur-sur/20100624103322/12_Quijano.pdf). Acesso em: 20 jan. 2023.

RIBEIRO, Djamila. **Pequeno manual antirracista**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

RUSO, Kelly; MENDES, Leila Carvalho; FERNANDES, Gabriela Nunes. Desafios para a alfabetização no contexto das escolas indígenas. Literacy challenges in the context of indigenous schools. **Revista de Educação PUC-Campinas**, Campinas, v. 25, p. 1-15, 2020. Disponível em: <https://periodicos.puc-campinas.edu.br/reeducacao/article/view/4928>. Acesso em: 15 set. 2023.

SILVA, Roberta. Reflexões sobre os desafios da gestão municipal das ações de formação continuada de professores do Programa Alfabetização na Idade Certa – PAIC: um estudo de caso com um município do interior cearense. **Olhares: Revista do Departamento de Educação da Unifesp**, v. 3, n. 2, p. 102-118, 2015. Disponível em: <https://periodicos.unifesp.br/index.php/olhares/article/view/390>. Acesso em: 17 set. 2023.

SOARES, Magda. **Letramento: um tema de três gêneros**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

TÉCHIO, Kachia Hedeny; WIECZORKOWSK, Juscinete Rosa Soares. Escola indígena, alfabetização e línguas. **Revista Ciências & Ideias**, v. 12, n. 1, p.

1-18, 2021. Disponível em: <https://revistascientificas.ifrj.edu.br/index.php/reci/article/view/1298>. Acesso em: 15 set. 2023.

TRIVIÑOS, Augusto Nibaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**. São Paulo: Atlas, 1987.



## CAPÍTULO 20

# O FAZER-SE PROFESSOR DE HISTÓRIA NO MACIÇO DE BATURITÉ – CEARÁ – BRASIL: ENTRE A FORMAÇÃO E A REALIDADE (2017-2024)

Ériton Luís Véras Lima

Roberto Kennedy Gomes Franco

Elisangela André da Silva Costa

## INTRODUÇÃO

O presente artigo apresenta uma parte da pesquisa que está sendo desenvolvida no âmbito do Mestrado Interdisciplinar em Humanidades da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-brasileira – MIH – UNILAB. Tem como objetivo compreender como e se apresentam as contradições do fazer-se docente da disciplina História na região do Maciço de Baturité – Ceará – Brasil, em tempos de aprendizagem flexível. Para tanto, destacamos que a temática do estudo surge de debates ocorridos no âmbito do Grupo Interdisciplinar Marxista – GIM, vinculado à UNILAB, nos *campi* situados no estado do Ceará na cidade de Redenção e Acarape.

Quanto à temática, compreendemos que o termo “fazer-se” aplica-se nesta pesquisa no sentido de que entendemos que o indivíduo não se torna docente somente ao finalizar o curso de Licenciatura em História, ou seja, o acúmulo institucionalizado do conhecimento científico. O torna-se professor está vinculado e transposto para o âmbito das *experiências*<sup>61</sup> vividas no tempo e espaço do “chão da escola”, lutas sociais pela educação, políticas, contra o processo de precarização do trabalho docente e outras. Nesse sentido, o indivíduo não é professor porque graduou-se. Ele/a faz-se professor/a a partir das experiências vividas no cotidiano escolar, ou seja, no âmbito de seu ofício.

Outro ponto a destacarmos é o que chamamos de educação flexível. Para a compreensão deste termo torna-se necessária uma análise materialista histórico-dialética do processo de formação da sociedade e do sistema capitalista. Dentre as questões que cercam o ser humano em sua concepção de si, o *trabalho*, enquanto categoria estruturante, é o que determina e media as relações entre a natureza e os seus semelhantes (Antunes, 2009). Durante o processo de pesquisa em torno das visões que rodeiam o *trabalho*, conseguimos observar a indissolúvel tecitura do conceito em relação ao ser, de forma ontológica. Portanto, ele gira em torno da “linguagem, cooperação e divisão do trabalho, mostra novas relações da consciência com a realidade e, por isso, consigo própria etc.” (Lukács, 2018, p. 07).

Neste sentido, pretendemos entender que a formação humana, em seu âmbito educacional, político e artístico, participa integralmente dos processos de produção e reprodução da vida e desenvolve em cada um capacidades e habilidades de vivências e sobrevivências. É no interior das sociedades e, por conseguinte,

---

61 Experiência aqui será entendida a partir do que é desenvolvido por E. P. Thompson (1978) no livro *Miséria da Teoria ou um planetário de erros*, o qual parte da ideia da adaptação do ser humano ao meio, que vive em um contexto social, que incidindo em si o “faz sujeito” de uma existência concreta, sem alternativa.

no trabalho, que ocorre o surgimento de valores como a empatia, sociabilidade e civilidade que devem ser compartilhados entre todos para um bem comum.

O sistema capitalista, desde o século XVI, pautava as relações interpessoais, principalmente as relacionadas a categoria do trabalho, como a servidão e a escravidão. As classes burguesas enriqueciam, em detrimento e exploração das classes de trabalhadoras. Esse acúmulo de capital deve-se principalmente ao fato de que os meios de produção estão sobre o domínio dos burgueses. Onde, segundo Maria Ciavatta (2022, p. 02) “progressivamente, tomou forma a reprodução e acumulação de riqueza pela exploração do trabalho humano, o sistema capital”.

Já no século XIX, a ascensão da industrialização na Inglaterra faz surgir os chamados modelos de produção industriais, que tinham como objetivo organizar a fabricação da mercadoria, garantindo agilidade e maior lucratividade. O sistema capitalista encontrava-se, desse modo, em sua fase industrial.

No início do século XX, os modelos taylorismo e fordismo, respectivamente desenvolvidos por Frederick Taylor (1911) e Henry Ford (1914), ganharam notoriedade por contribuírem para o aumento da produtividade fabril. Dentre suas principais características encontramos: a linha de produção e sua racionalização; a padronização dos produtos e o controle temporal de produção. Esses pontos contribuíram para a formação de um excedente da produção inglesa, resultando posteriormente no processo neocolonial e a Primeira Grande Guerra Mundial (1914-1918).

Somente a partir da década de 1970 esse modelo organizativo entrou em crise. Do declínio do então chamado padrão taylorismo/fordismo se inicia uma nova fase no sistema capitalista. De acordo com Ricardo Antunes (2002), com a crise estrutural e o declínio do padrão organizacional taylorista/fordista, o capital liga-se

às ideias neoliberais de maneira a buscar uma reestruturação de sua produção e reprodução. Concomitante, estava (re)fundamentando seus mecanismos de controle societal, os quais haviam sido abalados pelos confrontos e conflitos do trabalho à época.

A defesa dos ideais neoliberais fora realizada por diversos intelectuais, os quais declaravam que as despesas estatais com políticas sociais e a força sindical eram fatores que corroboravam para a crise empresarial, gerando baixa lucratividade.

Dessa maneira, entendemos que as crises dos modelos de organização industrial coadunam com as próprias crises do sistema capitalista. Ciclicamente, e por diferentes fatores, as crises ocorridas nas décadas de 20 e 30 do século XX contribuíram de forma geral para perda de lucros dos capitalistas e o surgimento das políticas nazi/fascistas na Itália e Alemanha e posteriormente em outras partes do mundo, que desembocariam na Segunda Grande Guerra Mundial (1939-1945).

O pós-guerra gerou uma nova ordem, de 1947 a 1991, conhecida como Guerra Fria. Esta experiência foi intensificada na medida em que se iniciava o declínio e o fim do socialismo real em 1991 (Hobsbawn, 2001). Os ideais neoliberais passaram, dessa forma, a ser disseminados com maior intensidade por intelectuais, conjuntamente, a teoria de que o mercado e a economia capitalista haviam vencido a Guerra Fria e a consolidado como única e melhor forma de organização da vida humana.

O geógrafo David Harvey (1992) indicava que nos fins das décadas de 1960 e 1970 uma parte significativa dos chamados países de terceiro mundo (particularmente na América Latina) iniciaram um processo de substituição de importações. Esses caminhos trilhados pelas indústrias devem-se a um grande movimento multinacional, o qual visava a produção manufatureira no estrangeiro,

principalmente no sudeste asiático, fortificando a organização fordista em novos mercados consumidores.

O Estado deveria prover somente o “equilíbrio das contas públicas” e essa perspectiva servia como nivelador para qualquer governo. A retomada econômica se deu de antemão pela defesa do corte de impostos e a não taxação de lucros, a fim de incentivar novos empreendimentos. É desse ponto que a alternativa Keynesiana, como política econômica, iniciada após crise de 1929, e a organização fabril taylorista/fordista tornavam-se descartáveis. Contrapondo-se ao regime de acumulação flexível, razão pela qual fortalecia-se o capital financeiro e especulativo.

Durante as décadas de 1980 e 1990, o conservadorismo dominou o cenário político, com a queda do Muro de Berlin, em 1989, e o declínio do “socialismo real”, em 1991. Dada essa conjuntura, logo surgiram pensamentos pseudocientíficos, que passaram a declarar o “fim da história”. Esse cenário levou o capital a desenvolver meios produtivos “inéditos”, introduzindo maquinários e métodos de trabalho com base científica, os quais confrontaram com as técnicas organizacionais implementadas pelas empresas, nos processos de qualificação e formação de trabalhadores, assim como também nas relações trabalhistas.

Na década de 1990, o modelo japonês ou ohnismo<sup>62</sup> originou-se e se tornou o modelo flexível de produção com maior relevância. Instituído nas fábricas da Toyota, o chamado Toyotismo, constituiu-se como uma nova referência organizacional dos capitalistas. Salientava-se por suas características díspares e adaptáveis de acordo com o país onde era implementado, sua potência produtiva, facilidade de disseminação mundial e revolução técnica.

Para Taiichi Ohno (1997), o modelo toyotista é caracterizado principalmente pela eliminação do desperdício. A produção é fei-

62 Esse termo advém do idealizador do modelo de organização, Taiichi Ohno.

ta em lotes pequenos com uma estocagem minimizada, somente para sanar as necessidades dos consumidores. Dá-se prioridade à eficiência, evitando custos tanto na produção quanto na gestão, incentivando os trabalhadores a usarem toda a sua capacidade, de maneira a fazer ressaltar sua criatividade e a operosidade no uso do maquinário e das instalações da fábrica, eliminando extravios. Por fim, os trabalhadores são treinados para operar várias máquinas, executando diversas tarefas produtivas capazes de gerenciar a qualidade do que produzem.

Assim, as características organizacionais do fordismo são descartadas. A visão que anteriormente possuía um sentido vertical passa a se horizontalizar para que de agora em diante os trabalhadores desenvolvam a produção em equipe. O que antes era a relação do operário e o maquinário, agora é encontrada na relação em grupos sistêmicos, esse grupo se responsabiliza por um grande maquinário (Gounet, 2002).

O Toyotismo é o modelo organizativo industrial gerador de lucros para o sistema capitalista em sua fase tecnológica. A classe burguesa dominante mantém o controle do Estado e das ideias dominantes (Marx, 2002). Dessa forma, atua de maneira a controlar o processo organizativo industrial, assim como o educativo da classe trabalhadora, buscando a formação de um trabalhador de novo tipo, do qual necessita. A flexibilização da educação é resultado desse processo.

Aprofundando o recorte, observamos que no Brasil, as políticas neoliberais se intensificaram principalmente a partir do ano de 2016, com a ascensão da extrema direita ao poder. Nesse ano, o projeto de uma nova base curricular para a educação era promulgado, argumentando-se sobre a possibilidade de atender os projetos de vida da juventude. Para que ocorresse a implementação dessa perspectiva a flexibilização da educação básica foi iniciada procedendo a criação de percursos formativos distintos, a Base

Nacional Comum Curricular – BNCC é a diretriz que fundamenta esse processo.

Esta conjuntura apontada por Acácia Kuenzer (2017) é percebida empiricamente no cotidiano escolar e justifica a importância de nosso estudo e a partir dela o modelo de formação de professores. Diante do exposto, elegemos como pergunta orientadora deste estudo: como se apresentam as contradições do fazer-se docente da disciplina História na região do Maciço de Baturité-CE – Brasil em tempos de aprendizagem flexível?

## 2 CAMINHOS METODOLÓGICOS

Aqui, visamos apresentar a metodologia aplicada a pesquisa de campo realizada a partir da perspectiva da História Oral. Observamos que nosso estudo possui um caráter qualitativo, pois pretendemos compreender nosso objeto e, a partir das fontes obtidas, realizarmos análises sobre as questões relativas à temática da pesquisa.

Nosso *corpus* investigado, no qual coletamos narrativas sobre suas experiências docentes, foi constituído por pessoas adultas, sem uma faixa etária específica. Nosso critério de escolha girou em torno da formação universitária, eles deveriam ser obrigatoriamente egressos do curso de Licenciatura em História da UNILAB Ceará no período estudado (2017-2025) e já terem alguma experiência na docência. Dessa maneira, estavam excluídos da pesquisa estudantes de outras graduações e/ou que não tivessem experiência como professores.

A seleção do *corpus* ocorreu de modo informal, a partir de redes sociais entre o autor da pesquisa e os/as egressos/as do curso de Licenciatura em História da UNILAB-CE. Indicamos, também, que nosso estudo não levou em consideração questões relacionadas a gênero. Os momentos de produção das narrativas (entrevistas)

ocorreram de duas formas: via plataforma Google Meet, de acordo com a disponibilidade da pessoa, já que algumas não residiam próximas aos *campi* da UNILAB-CE; e via presencial, onde o pesquisador procurou se adequar ao horário marcado pela pessoa, ocorrendo em um local discreto conforme a preferência dos/as informantes.

De forma a recolher as narrativas, utilizamos um *smartphone* para gravar as conversas presenciais e o programa OBS *studio* para gravar as que ocorreram na plataforma Google Meet. Nossos encontros foram direcionados por questionários semiestruturados, a partir dos quais buscamos apresentar questões e temas que orientaram a narração de experiências, permitindo que as pessoas se expressassem sobre os temas de maneira espontânea e o pesquisador também pudesse, no decorrer do momento, apontar outras direções.

Após a coleta das narrativas em áudio, essas foram transcritas em textos e enviadas para os/as narradores/as, de maneira que tomassem posse do que havia sido narrado e pudessem, caso quisessem, realizar alguma alteração.

Em nosso percurso, buscamos de forma compromissada atender às disposições e orientações sobre entrevistas virtuais, constantes no Ofício Circular nº 2/2021/CONEP/SECNS, visando garantir a segurança e o conforto dos participantes. Ainda sobre a liberação das narrativas, indicamos que os participantes, tanto presenciais quanto os que participaram de forma *on-line* e individualmente, também foram informados que estavam sob o processo de gravação e apontaram a liberação das gravações e posteriormente assinaram um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, que se encontram em posse do autor da pesquisa.

Informamos que, com o intuito de minimizar riscos para as pessoas que fizeram os relatos e o próprio pesquisador, procuramos manter as entrevistas no anonimato, mesmo com as liberações



dos narradores. Assim, usaremos, por uma questão de organização durante as análises, uma ordem numérica (ex: narrativa 01, narrativa 02, narrativa 03...; professor/a 01, professor/a 02, professor/a 03... ou relato 01, relato 02, relato 03... etc.) de maneira a melhorar o referenciamento das narrativas. Entendemos, também, que nossa pesquisa trará benefícios para o pensar do fazer docente, suas práticas e seu processo de precarização. Porém, não pretendemos aqui encerrar a questão, mas contribuir com os debates. No presente artigo, foram utilizadas 3 entrevistas para a realização das análises.

### **3 EXPERIÊNCIAS E CONTRADIÇÕES DO FAZER-SE DOCENTE**

Os impactos e a implementação do neoliberalismo no Brasil são perceptíveis desde a década de 1980. Essas transformações acarretam mudanças sociais, no mundo do trabalho e aprofundam a flexibilização do fazer produtivo. Ao analisar essa perspectiva no âmbito educacional, encontramos evidências que nos levam a perceber como a profissionalização das pessoas em professores também está sendo atingida pelo modelo organizacional toyotista, próprio do neoliberalismo, que ao mesmo tempo que flexibiliza a formação docente, precariza o ofício didático.

O estado do Ceará e as instituições de Ensino Superior nele situadas, tais como a Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-brasileira – UNILAB, se encontram imersos no projeto neoliberal de nosso país e não estão impermeáveis às políticas neoliberais. Cotidianamente se formam novos profissionais para atender os anseios do mercado e aumentar o exército industrial de reserva. Essas instituições recebem direcionamento do Estado que busca satisfazer os desejos de uma classe dominante.

O discurso meritocrático afirma que somente aqueles que se destacam conseguem adentrar no mundo do trabalho com boas condições de salário e estrutura. Essa perspectiva não exclui

os profissionais da educação, os quais, frequentemente, precisam se manter em constante “atualização”, realizando pós-graduações, especializações e cursos para permanecerem no mercado de trabalho. Todavia, seu processo formativo nem sempre é integrado com o próprio espaço do seu ofício futuro, a escola, deixando o futuro docente carente de experiências que contribuiriam com seu desenvolvimento profissional.

Neste tópico, partimos da concordância com Alessandro Portelli (1996) quando diz que uma narrativa pode ser representativa de um grupo, uma vez que as percepções fazem parte de intersubjetividades; ou seja, as falas são construídas a partir de discursos anteriores, compartilhados cotidianamente na família, no trabalho, nos espaços sociais. Portanto, admitimos aqui que subjetividades de cada um dos entrevistados são uma experiência dialética, podendo encontrar oposição e concordância. Esse fato, entretanto, não as desqualifica ou invalida, uma vez que o que é buscado é o sentido do fazer-se professor de História.

Na análise aqui realizada, estarão relacionadas a três perspectivas: 01 – o processo formativo do curso de Licenciatura em História; 02 – aspectos atrelados à experiência docente e a BNCC; 03 – o Novo Ensino Médio, contradições e possíveis consequências no fazer docente.

Dentro do processo formativo do saber institucional, foi possível observar ambiguidades em relação ao preparo ou não do estudante da instituição quanto à formação docente. A pessoa entrevistada foi categórica ao afirmar que o curso não foi suficiente para seu processo de tornar-se professor/a.

Não! Eu vou falar a verdade. Não, não e não. E eu sustento o “não” abrindo uma aspa, letras garrafais, maiúsculas. Não e ponto! E continuo, faça um ressalvo. Nenhuma licenciatura que é formação de pro-

fessor, ele te prepara 100%. Nenhuma. Faça professor de História, de Física, de Biologia, de Química, de Pedagogia, diabo a quatro. Não se prepara 100% nenhuma. O que vai te ensinar é a sala de aula. É a sala de aula. Porque é assim, a formação não termina na graduação. A gente continua se formando professor. E a gente precisa ter humildade para entender isso. Por que a gente precisa ter humildade? Porque nas primeiras práticas, a gente vai vivenciando situações que nos chocam. A gente precisa pesquisar. Continuar produzindo, aprender com aquelas experiências e nunca deixar de produzir, e criar novas metodologias, partindo do que a gente aprendeu, dos conceitos e dialogando com os conceitos que a gente aprendeu em sala de aula. Eu entendi muito de interdisciplinaridade lendo Morin no Bacharelado. Eu fiz uma imersão assim muito forte, né em Morin. Para entender a interdisciplinaridade e a necessidade da interdisciplinaridade. Mas eu só fui vivenciar a interdisciplinaridade de fato em chão de sala de aula (Narrativa 01).

Conforme o descrito, pode-se perceber a importância do contato do “chão da escola” no processo formativo do professor. Ademais, exaltam-se as experiências de pesquisa e formação continuada para que haja o (re)pensar do fazer docente.

O/A professor/a do relato número 02, sob a mesma indagação, corrobora nossa reflexão, porém com ressalvas:

Não. Mas ela me preparou para as eletivas, por exemplo. Eu não tive tanta dificuldade assim que entrei. Porque o ensino interdisciplinar que eu tive aqui na UNILAB, de pegar professor com Milton Santos e outro com Freud, outro com Marx, filo-

sofia, sociologia, fez para mim a disciplina eletiva ser uma coisa muito divertida. E era o que a escola pedia. Transformar a eletiva numa coisa menos enrijecida, uma coisa que faça eles ficarem mais interessados. Então, filme, uma coisa lúdica, que a UNILAB me preparou, com um ensino interdisciplinar. Eu acho que ela me fez ser um/a profissional melhor. Menos tradicional, menos conservador/a. Pensando nessa coisa de sempre fazer essa mistura (Entrevista 02).

De forma simultânea, as entrevistas 04 e 05 apontam uma questão muito cara à UNILAB: a Interdisciplinaridade como um fator importante a ser considerado no curso. Mas, em ambas, ocorre a negação do preparo quanto à totalização do processo de formação docente.

O relato 02 ainda indicou os motivos pelos quais não se considerava preparada para ser docente após a graduação no curso de Licenciatura em História da UNILAB.

Ela não preparou para ensinar geografia eu não sei se ficou claro isso, ela não me preparou, ela não me disse que eu poderia chegar numa escola pra dar aula de outra matéria, isso pra mim foi um choque no começo, mas ela me preparou para dar aula de história. Nas eletivas eu conseguia fazer uma coisa assim, hoje vai ser só história, mas eu nunca dei aula de história, por exemplo, só pra você ter noção. Eu terminei um ano letivo sem dar uma disciplina de história da base comum. Então, eu não pensava se a UNILAB me preparou para dar aula de história. Se foi essa história interdisciplinar, sim, me preparou. Mas, como eu estou dizendo, a prática de fato da base comum não tive a experiência, infelizmente,

mas a experiência do chão de sala como um todo me preparou. É aquela coisa, eu sempre puxo a sardinha ali pra mim, né? Então pode ser uma eletiva, pode ser a tal geografia, sei lá, assunto globalização, geopolítica, eu consigo. A gente faz assim ó, vinte minutinhos, e a galera... eles sentem, tanto que eu falo, gente, eu sou formada em história. Se vocês sentirem uma outra vertente aqui, vocês sabem qual é a minha formação. Mas é essa a coisa, como eu não tive a experiência da base comum, nem do primeiro ao terceiro ano, no ensino médio (Entrevista 02).

Prática “comum” tanto na educação pública quanto particular, a narrativa nos fala do desvio disciplinar que ocorre quando o docente se põe disponível para trabalhar. Mesmo com uma especialização em uma área do conhecimento, o docente se predispõe a lecionar disciplinas “afins” para não perder a vaga pretendida. A concorrência com o exército industrial de reserva é injusta e o próprio sistema capitalista, que não pode oferecer pleno emprego, gera necessidades dos trabalhadores que precisam se manter assalariados para manter sua existência. Nesse sentido, o relato nos mostra como o/a docente é forçado/a a ser interdisciplinar e adotar flexibilidade de maneira a permanecer no mercado de trabalho.

Peculiarmente, a mudança do modelo organizativo industrial, alargamento das pautas neoliberais reconhecem como negativa essa perspectiva. O ponto em questão seria desenvolver métodos pedagógicos que restituíssem o caráter de totalidade do conhecimento. A proposta seria inserida na formação profissional, pesquisas teóricas e na resolução de problemas de forma que gerariam a visão isolada das disciplinas, possibilitando “[...] o surgimento das propostas de inter, trans, multi, pluri disciplinares” (Tonet, 2013, p. 727).

### Sobre o mesmo questionamento também temos que:

Eu tinha uma noção. Não foi uma coisa assim no escuro. Eu tinha uma noção de como deveria ser feito. Quando eu comecei na Residência, eu já tinha visto a BNCC, eu já tinha usado ela em outras atividades da universidade. Então assim, não era uma coisa estranha, não era uma coisa do meu domínio, mas não era uma coisa estranha (Entrevista 03).

Observamos que ocorre uma mudança de postura quanto ao processo de formação nesse trecho. No entanto, indicamos que a pessoa em questão já “[...] tinha uma noção” e aponta que participou da “Residência”, que remete ao Programa de Residência Pedagógica – PRP, assim como o Programa Institucional de Bolsas à Docência – PIBID, é um programa da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES, que fomenta projetos e distribui bolsas remuneradas aos participantes durante sua vigência, 18 meses. Dessa forma, o PRP tem por “objetivo fortalecer e aprofundar a formação teórico-prática de estudantes de cursos de licenciatura”, além de (re)conhecer o papel da escola e o papel dos professores enquanto prática. Ademais, o programa ocorre em conjunto com várias pessoas de funções diferentes, realizam e desenvolvem as atividades do programa tendo como ideia principal levar os licenciandos a terem uma experiência prática da sala de aula, com seus problemas, possibilidades e limitações. Assim, o processo de experiência docente foi importante para o desenvolvimento formativo da pessoa entrevistada.

Em nossa segunda perspectiva, buscamos atentar para a relação experiência docente e BNCC. O interesse aqui foi compreender como, de forma conjuntural, as imposições feitas pelo neoliberalismo acentuado do governo Temer (2016), que teve como foco construir um “novo trabalhador” no que viria a ser o início de uma flexi-

bilização as leis da Consolidação das Leis Trabalhistas – CLT, com a Lei nº 13.467, de 13 de junho de 2017 (Brasil, 2017). Antes, contudo, o trabalhador tinha que obter novas aptidões, ter competências para um novo mundo do trabalho. Para que tal perspectiva fosse gerada, foi criada a Base Nacional Comum Curricular – BNCC

A pergunta orientadora, realizada durante a entrevista 01 foi: Quais suas considerações sobre a BNCC:

[...] Então, o que eu vejo na BNCC é lindo, mas é como se fosse um quadro que na prática, como é que eu vou desenvolver aquilo sem subsídio? E eu estou falando, aí você observa, de onde eu estou falando? Eu estou falando do cenário da escola pública. Sabe? Mas eu já estive em escola particular também, comecei no ensino privado. Há o ensino privado? Tem aquela coisa que tem mais subsídio, né? A parte de sala de multimeios, tem brinquedoteca, aí vai ter a sala de oficina maker, o qual você vai desenvolver às vezes, você quer dizer tudo, tem esse aparato, sabe? E parece até uma coisa, um paradoxo, não é? Uma coisa porque a BNCC, que é um documento, que é um regimento, que é de distância pública, e a gente se for desenvolver a base competência da BNCC, você vê que a escola privada, ela tem o maior aparato para subsidiar isso. E o que a gente sente falta na escola pública é isso. É esse aparato. Mas a BNCC é importante, porque, como eu disse, a gente não pode fugir das regras do currículo, do conceito. A gente tem que estar respaldado. Só que a gente precisa lutar quando eu falar a gente a todo mundo. Sou eu, sou você, professor, é dialogar com as instâncias, com os políticos, com as bases educacionais, para a gente ter melhor condição

de desenvolver essas habilidades e competências (Entrevista 01).

Notamos no relato em questão pontos contraditórios importantes. Dentre eles, a própria ideia de unificação de um currículo para um país de proporções continentais como é o Brasil. As macros e, por vezes, microrregiões brasileiras, possuem fortes disparidades econômicas, políticas e culturais que tornam inviáveis pontos propostos no documento em questão. Destacamos, desse modo, a situação descrita no relato: de ser “lindo” até chegar na prática.

Em outro relato, sob a mesma temática, fora feita a adição do “processo formativo do aluno” a qual resultou na pergunta: Que tipo de aluno você acha que a BNCC forma? Obtivemos:

Não sei se é, pensando aqui, talvez esse aluno saia alienado para o mercado de trabalho, esse aluno pensado mesmo para ser assim, para baixar a cabeça, para ser submisso. Tem muita coisa ali que o Estado não colocou, que o Estado não quer. Eu penso que seja um aluno muito dentro do sistema, dentro do padrão. E o que a gente faz ali de crítica, de romper a alienação e etc., eu acho que não tá na BNCC. Eu acho que esse aluno é pensado mesmo pra trabalhar, pra botar a mão na massa, né? E não sei dizer muito bem, mas eu creio que seja dentro desses moldes que é justamente o que a gente gosta de romper, né? Gosta e pretende (Entrevista 02).

O professor Ivo Tonet (2013) explica que é próprio do desenvolvimento neoliberal a formação de um trabalhador interdisciplinar, ou seja, com características que visam romper com problemas pontuais e tome uma postura de flexibilidade quanto ao mundo do trabalho. Destacamos que para que essas mudanças na classe trabalhadora ocorram, o processo educacional deve ser ajusta-



do, para tal surgem em 2016 propostas que deram origem a Base Nacional Comum Curricular – BNCC.

Em outro relato encontramos uma situação diferente, no sentido não necessariamente de rechaçar o documento curricular, mas quase uma possível resistência a ele. A pessoa entrevistada no relato a seguir iniciou sua carreira na rede privada de ensino. Assim, procuramos, portanto, adequar o questionamento para a situação e gerou-se a seguinte indagação: E atualmente, na escola em que você trabalha, também prepara suas aulas a partir das competências da BNCC? A resultante da pergunta foi:

Eu penso na BNCC quando eu estou fazendo o plano anual. Ai eu vou lá, boto as habilidades. No dia a dia eu não lembro não. Eu sei que ela existe, mas eu não me dou o trabalho de voltar lá. Se tiver no livro, assim, porque tem alguns que já vêm, né? O numerozinho ali, talvez eu olhe, mas assim, no dia a dia eu não olho não. Eu nem lembro. No dia a dia eu faço do jeito que eu acho que é para fazer. No livro tem uma coisa assim, eu não concordo, eu já vou logo mostrando outras possibilidades. Não tem esse negócio de bem... Na correria do dia a dia é do jeito que dá. E a beleza é a última coisa que a gente lembra (Entrevista 03).

A perspectiva aqui relatada, possui várias possibilidades de entendimento, dentre elas podemos citar resistência ou esquecimento. No entanto, o que ocorre é a não obrigatoriedade do uso da BNCC nas escolas particulares, que nesse sentido continuam formando alunos com foco no Ensino Superior, trabalhando questões e reflexões que estão direcionadas ao Exame Nacional do Ensino Médio. Dessa maneira, fica a cargo do professor o uso ou não do documento que pode até estar presente no planejam-

to, porém não obrigatoriamente faz parte do processo educativo, ficando a obrigatoriedade de seu uso na educação pública.

Por fim, no sentido de refletir sobre os debates em torno do processo de flexibilização das práticas pedagógicas, salientamos que não são práticas recentes, mas que a partir do ano de 2017, no cenário educacional, que já é um campo de disputas de poderes e forças, esse processo ficou ainda mais em evidência. De maneira particular, isso se deve pelas novas concepções das práticas que incidiram no Ensino Médio e que como característica possuem mediações provenientes da implementação de novas tecnologias de informação e comunicação, também conhecidas como TIC's.

Como já discutido anteriormente, o processo de dominação econômica neoliberal, e com ele modelo organizacional Toyotista, não é recente. No Brasil, os governos de Fernando Collor de Melo (1990-1992) e posteriormente Fernando Henrique Cardoso (1995-2002) enraizaram em grande medida ideias neoliberais, que buscavam consolidar e fortificar a liberdade do mercado, diminuir o gasto público, principalmente voltado ao campo social (Antunes, 2009). No que tange aos trabalhadores, a consequência da implantação dessas ideias ocorreu de forma mais intensa a partir da aprovação da Lei nº 13.467, de 13 julho de 2017 (Brasil, 2017), também conhecida como Reforma Trabalhista. A referida mudança no mundo do trabalho, posteriormente, também viria a afetar o processo educacional, visto a indissolubilidade da relação entre as categorias Educação e Trabalho (Saviani, 2007).

Acerca das mudanças estruturais ocorridas no Ensino Médio, o Brasil demonstra(ou) um compromisso por parte do poder público com as pautas neoliberais. Foram vários os setores e instituições privados<sup>63</sup> que gradativamente aumentaram a presença no debate educacional público, assim como também tiveram apoio de diri-

63 Dentre as quais podemos citar as Fundações Ayrton Sena, Bradesco, Lemann, os Institutos Unibanco, Itaú, Inspirare e outros.

gentes internos do Ministério de Educação (MEC) (Kuenzer, 2017).  
E mais:

[...] pelo Conselho de Secretários de Educação, que defendem a flexibilização dos percursos formativos, de modo a permitir que o aluno, assegurada a base nacional comum, opte pelo aprofundamento em uma área acadêmica, ou pela formação técnica e profissional, a partir de sua trajetória e de seu projeto de vida (Kuenzer, 2017, p. 333).

No contraponto dessa perspectiva, intelectuais e entidades<sup>64</sup>, ao longo dos últimos anos, têm buscado travar debates em busca de uma reestruturação educacional, todavia, que atenda os trabalhadores e seus interesses. A ideia gira em torno de uma organização curricular que englobe tecnologia, cultura, ciências e trabalho, proporcionando significados aos saberes que são passados na escola e simultaneamente articulam de maneira mais integrada os componentes curriculares previstos nas Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio (Brasil, 2012).

Mais uma vez a questão de debate gira em torno da flexibilização e a rigidez curricular, pois, para o grupo privado organizado e apoiado pelo Ministério da Educação as Diretrizes Curriculares de 2012 são rígidas e possuem um único caminho com excessiva quantidade de disciplinas (componentes curriculares), propondo assim a flexibilidade. Já para o Observatório do Ensino Médio (2023), essa proposta fragmenta os saberes e desconstrói a educação básica, pois nega a obrigatoriedade de um saber comum e, portanto, sugere uma abordagem mais interdisciplinar entre os com-

---

64 Como por exemplo o Movimento Nacional em Defesa do Ensino Médio, agora chamado de Observatório do Ensino Médio, disponível no site: [observatoriodoensinomedio.ufpr.br](http://observatoriodoensinomedio.ufpr.br). Acesso em: 12 nov. 2023.

ponentes, porém mantendo o reconhecimento das singularidades das disciplinas.

Essa discussão, tão em pauta atualmente, fez-se presente neste estudo, principalmente pelo relato da Entrevista 02 que, ao ser indagado/a sobre como foi sua experiência com o Novo Ensino Médio, nos indicou que:

Sim, infelizmente. Péssimo. Foi caótico. Eu queria uma palavra mais forte, mas não tão ofensiva. Foi muito ruim, muito ruim. Meu Deus, a trilha. Eu vou usar a trilha como exemplo, que foi o que mais me traumatizou, porque me deram uma trilha, trilha 4, que é humanas com natureza. E por uma falha de divisão dos horários, essa trilha tem cinco componentes. Tinha quatro professores da natureza e eu das humanas. Em vez de eu pegar esse componente das humanas, me deram o componente da natureza. E a professora da biologia, que deveria ter pegado a natureza, pegou a humanas. E aí a gente tentou trocar, falou com a gestão e aí não permitiram, porque o horário já havia sido estipulado... E eu fiquei muito mal. Emocionalmente falando, porque eu não sabia nada. O tema do conteúdo era energia renovável, meio ambiente, o primeiro módulo era fontes de energia, e eles deram umas folhinhas com 10 planos de aula para você seguir. Totalmente surreal. De novo, para a questão do público da escola, ensino público aqui. Estão todos prontinhos assim, use o projetor, recorra tal material, com filme tal... Não é assim não. Use computadores, isso e isso. Também não é assim. E aí, no laboratório, esse ano, que foi reformado e bonitinho, entregue novos, então a galaria do ano passado não pegou o laboratório. E a biblioteca agora que está sendo arrumada. Então,

assim, eram uns planos muito enfeitados, de novo, documentos externos que não foram usados para a escola x, y ou z. E aí, eu sei que eu tive que dar aulas, e eu falei, gente, a gente teve aqui uma falha na divisão, eu vou dar esses conteúdos. Aqui, mas eu vou tentar ser mais humanizado/a com essas coisas, mas qualquer dúvida vocês perguntam para o outro professor de física. É horrível, é falho demais eu dar uma aula sobre energia solar, energia eólica. Tia, como funciona essa coisa aí que roda? Gente, tem uma turbina, tem uma máquina inteira... Sim, mas como funciona? Ah, e a fonte de energia... Muitas perguntas que eu não soube responder. Eles queriam saber como é que funcionava o desligamento, o ligamento... Ah, e a fonte de energia, como é? Eu acho que nem os próprios alunos... Faltavam muito, não levavam a sério, porque não ia para o boletim semestral. Então foi uma coisa totalmente já fadada mesmo ao fracasso (Entrevista 02).

Diante do exposto, concordamos aqui com Ingrid Gabriele S. Barbosa *et al.* (2023) quando indicam que o Novo Ensino Médio precarizou o ensino de História sob a justificativa de melhorar os processos educativos. Ademais, com os chamados Itinerários Formativos os professores foram forçados a dar aulas de outras disciplinas para as quais não são formados, o que aumenta a possibilidade de os docentes serem acometidos de doenças psicológicas, dada a precarização do trabalho diário.

#### **4 CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Em nossa pesquisa, que ainda se encontra em realização, procuramos compreender as contradições do fazer-se docente de História no Maciço de Baturité, Ceará, Brasil, entendendo

que com a política neoliberal, acentuada a partir do governo Michel Temer, no caso da BNCC (2017), o ofício docente foi afetado.

Dentre as questões levantadas está a flexibilização (toyotização) do trabalho, presente tanto no processo de adaptação do trabalhador às situações propostas pela BNCC, quanto pela precarização do trabalho no Novo Ensino Médio. As duas medidas em questão, em seus momentos de implementação, tiveram como justificativa a melhora nos índices e no processo educacional como um todo. Porém, não vêm demonstrando tal perspectiva, vide, por exemplo, os movimentos da sociedade civil contra o Novo Ensino Médio.

O modelo educacional dos cursos de licenciatura utilizado na UNILAB, e possivelmente em outras universidades, ainda não se encontra de acordo com o modelo exigido pelo mercado e imposto pela BNCC e pelo Novo Ensino Médio. Observamos esse fato como uma possível resistência aos anseios neoliberais, ao mesmo tempo que atinge diretamente o trabalhador em vários aspectos, desde o desgastante processo de adaptação quanto o possível abalo na saúde mental.

Defendemos, aqui, que o estudante de graduação não se faz docente simplesmente pelo saber adquirido na graduação, mas pelas experiências que vive no “chão da escola”. Nesse sentido, e pelas entrevistas colhidas e analisadas, podemos observar as contradições vividas pelos profissionais sobre as perspectivas da BNCC, da flexibilização e do Novo Ensino Médio. Por fim, indicamos que a sociedade, presa no contexto da busca incessante do capital de enriquecimento das classes dominantes, precariza e desmonta a educação pública e adocece psicologicamente nossos professores. Ainda que a simples oportunidade de adentrar no mercado de trabalho ainda seja um obstáculo a ser ultrapassado, ao adentrá-lo as experiências vividas acabam por filtrar ainda mais aqueles que irão permanecer como docentes, buscando realizar uma educação emancipadora para que novas possibilidades sociais emergjam.

## REFERÊNCIAS

ANTUNES, Ricardo. **Os sentidos do trabalho**: ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2002.

ANTUNES, Ricardo; BRAGA, Rui. **Infoproletários**: degradação real do trabalho virtual. São Paulo: Boitempo, 2009.

BARBOSA, Ingrid Gabrielle S.; PEIXOTO, José Adelson Lopes; MENDONÇA, Vinícius Alves: Novo ensino Médio: docentes e saúde mental. In: **IX ENALIC [Anais...]**, 2023. Disponível em: [http://editorarealize.com.br/editora/anais/enalic/2023/TRABALHO\\_COMPLETO\\_EV190\\_MD1\\_ID2721\\_TB2312\\_18112023154705.pdf](http://editorarealize.com.br/editora/anais/enalic/2023/TRABALHO_COMPLETO_EV190_MD1_ID2721_TB2312_18112023154705.pdf). Acesso em: 20 abr. 2024.

BRASIL. **Resolução nº 2, de 30 de janeiro de 2012**. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Brasília: Ministério da Educação, 2012. Disponível em: [http://pactoensinomedio.mec.gov.br/images/pdf/resolucao\\_ceb\\_002\\_30012012.pdf](http://pactoensinomedio.mec.gov.br/images/pdf/resolucao_ceb_002_30012012.pdf). Acesso em: 20 abr. 2024.

BRASIL. **Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017**. Altera as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Brasília: Ministério da Educação, 2017. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm). Acesso em: 20 abr. 2024.

BRASIL. Secretaria Executiva do Conselho Nacional de Saúde. Comissão Nacional de Ética em Pesquisa. **Ofício Circular nº 2/2021/CONEP/SECNS/MS**. Brasília: Ministério da Saúde, 24 fev. 2021. Assunto: Orientações para procedimentos em pesquisas com qualquer etapa em ambiente virtual. Disponível em: [http://conselho.saude.gov.br/images/Oficio\\_Circular\\_2\\_24fev2021.pdf](http://conselho.saude.gov.br/images/Oficio_Circular_2_24fev2021.pdf). Acesso em: 6 ago. 2024.

CIAVATTA, Maria. O materialismo histórico e a pesquisa em educação profissional. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, [S. l.], v. 1, n. 22, p. 1-15, e13896, abr. 2022. ISSN 2447-1801.

GOUNET, Thomas. **Fordismo e toyotismo**: na civilização do automóvel. São Paulo: Boitempo Editorial, 2002.

HARVEY, David. **Condição pós-moderna**: uma pesquisa sobre as origens da mudança cultural. São Paulo: Loyola, 1992.

HOBSBAWN, Eric J. **A era dos extremos: o breve século XX: 1914-1991**. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.

KUENZER, Acacia Zeneida. Trabalho e escola: a flexibilização do ensino médio no contexto do regime de acumulação flexível. **Educação & Sociedade**, v. 38, n. 139, p. 331-354, abr. 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/mJvZs8WKpTDGCFYr7CmXgZt/> Acesso em: 16 out. 2023.

LUKÁCS, Georg. **Para uma ontologia do ser social**. Vol. 14. Maceió: Coletivo Veredas, 2018.

MARX, Karl. **Teses sobre Feuerbach**. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

PORTELLI, Alessandro. A filosofia e os fatos: narração, interpretação e significado nas memórias e nas fontes orais. **Tempo**, Rio de Janeiro, v. 1, n. 2, p. 59-72, 1996.

SAVIANI, Demerval. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de Educação**, v. 12, n. 34, jan./abr. 2007.

THOMPSON, Edward Palmer. **A miséria da teoria ou um planetário de erros**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1981.

TONET, Ivo. Interdisciplinaridade, formação humana e emancipação humana. **Serv. Soc. Soc.**, São Paulo, n. 116, p. 725-742, out./dez. 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/sssoc/a/GXvFhStx9X44bbqzhJWQNfs/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 12 fev. 2024.



## CAPÍTULO 21

# ALFABETIZAÇÃO E IDENTIDADE DE GÊNERO DAS MULHERES NA EJA

Karla Mariana Morales Bonilha  
Luís Carlos Ferreira

## 1 INTRODUÇÃO

Falar em gênero numa perspectiva relacional incide compreender que as relações de gênero moldam os sujeitos sociais que compõem o cenário da diversidade sexual, e estas relações, na visão de Silva (2013), são categorias de análise que devem ser levadas aos diversos espaços públicos com o intuito de fomentar discussões e debates a respeito deles.

A partir disso, surgem inquietações e indagações sobre como essas questões de identidade de gênero são tratadas no contexto escolar, principalmente quando se referem ao público feminino da Educação de Jovens e Adultos (EJA), tendo em vista que muitas são as situações enfrentadas pelas estudantes da EJA em seu cotidiano escolar. Nessa perspectiva, interessa-nos saber a compreensão que as mulheres-estudantes dessa modalidade de ensino

possuem em relação às questões que envolvem a percepção delas em relação ao futuro.

Embora reconheçamos a importância da escolarização como parte do processo democrático, ter acesso à escola é um exercício de direito, sobretudo, porque muitas pessoas foram excluídas desse processo e, por algum motivo, resolvem, em determinado momento de suas vidas como pessoas adultas, reverter a situação ao regressarem em busca da conclusão da escolarização básica, e garantir, com isso, a superação do analfabetismo e dos baixos níveis de escolaridade no país. Nesse sentido, a EJA surge como um direito e uma alternativa de promoção social, econômica e identitária das mulheres.

À luz desses argumentos, o objetivo central deste estudo é analisar as influências da alfabetização na identidade de gênero das estudantes da EJA. Trata-se de uma pesquisa qualitativa com abordagem interpretativa, pautada na observação-participante em turmas da EJA de uma escola da rede municipal de ensino de Fortaleza, no Ceará. A geração de dados foi realizada por meio de entrevistas semiestruturadas com perguntas abertas para as mulheres, estudantes e participantes das turmas de EJA I.

Para uma melhor elucidação da temática abordada, o presente texto compõe-se desta introdução, na qual são apresentados o contexto e o objetivo do artigo; do referencial teórico, que apresenta debates relacionados à identidade de gênero feminino na Alfabetização de Jovens e Adultos; dos procedimentos metodológicos referentes ao percurso da pesquisa; das discussões sobre as influências da Alfabetização para a esperança de um futuro melhor; e por fim, das considerações finais.

## 2 IDENTIDADE, GÊNERO E LETRAMENTO FEMINISTA

A relação entre gênero e movimentos sociais, sobretudo baseada na história das mulheres e do movimento feminista a partir das últimas décadas do século XX, é o que propomos discutir nesta seção, tendo em vista o interesse em compreender como se dá o processo histórico-político-social de formação de identidade de gênero da mulher na sociedade brasileira.

Foi unicamente pela voz e pela ação das mulheres que o pretenso equilíbrio social começou seu processo de abertura e introdução da pauta feminina [e feminista] no debate social. A partir disso, iniciaram-se as manifestações feministas acerca da ampliação de direitos para a mulher, não apenas no âmbito da educação como também no exercício de seguir outras carreiras, e ao mesmo tempo, obter a concessão dos mesmos direitos ofertados aos homens. Nesse sentido, Clementino, Cabral e Rodrigues (2020) assinalam que as experiências históricas dos movimentos sociais criadas pelas mulheres das classes mais privilegiadas, tiveram, então, maior destaque na sociedade e espalharam-se rapidamente por vários países ao longo do século XX.

As proposições de Saffioti (1988) acentuam que a atribuição de características específicas e diferenciadas a homens e mulheres, mencionadas acima, são assim determinadas pelos diversos tipos de culturas e impostas por cada sociedade de forma específica, naturalizadas tanto por homens quanto por mulheres, o que torna o “ser homem” ou “ser mulher” diferente em cada sociedade. Compreender esse fato, com os estudos sobre identidades de gênero, põe em pauta a luta necessária na construção do próprio conceito de gênero que se configura como um dos aspectos fundantes no protagonismo das mulheres na luta pela concretização de seus direitos humanos e de cidadania.

Maders e Angelim (2010) declaram que a luta das mulheres em prol da sua identidade deve passar pela superação de qualquer forma de relação ou de manutenção de poder que tenha se instaurado na sociedade. Destarte, as autoras ressaltam que, para haver a superação da dominação (como marca do exercício do poder masculino sobre o feminino), é fundamental a participação de toda a sociedade e de suas instituições para uma mudança de paradigmas. Segundo Spivak (2010), isso está relacionado ao contexto da produção colonial, em que o sujeito subalterno não tinha nem história, nem voz, e ainda mais sendo um sujeito subalterno do gênero feminino, tal situação, na visão desta autora, apresentava-se de forma mais agravante, ou seja, “ainda mais profundamente na obscuridade” (p. 79).

A fim de ampliar a reflexão sobre as articulações dos movimentos feministas para a construção de espaços institucionais empenhados em garantir os direitos das mulheres brasileiras, buscamos as contribuições de Pedro e Guedes (2010) ao considerar que a luta das mulheres está, justamente, na libertação das amarras de um senso moral construído pela cultura machista, cristalizada durante séculos. Para as autoras, essa luta não é apenas pela igualdade econômica e política que as mulheres conquistam em seu espaço, mas é, também, pela construção de uma sociedade livre de relações preconceituosas e discriminações à mulher. Trata-se, portanto, de uma luta pela liberdade, pelo respeito à alteridade e, principalmente, para além da equiparação de direitos.

Cumpramos ainda assinalar que a principal luta do movimento feminista é combater a opressão a que as mulheres estão sujeitas, pois estas almejam alcançar sua autonomia e protagonismo na sociedade, defendendo a igualdade de direitos entre homens e mulheres, conforme mencionado. Para tanto, é importante que as ideias e causas deste movimento sejam conhecidas por todos os ci-

dadões e levadas à frente nas lutas sociais, a fim de que haja alguma mudança, tanto sobre o conceito de mulher na sociedade quanto sobre o seu papel dentro dela. (Alves; Alves, 2013).

Pinto (2003) argumenta que o movimento feminista no Brasil deve ser entendido e compreendido como uma luta pela autonomia nos espaços políticos e pela condição de dominação vivida pelas mulheres, em que há diferentes sujeitos confrontando problemas distintos. Apesar de todos os movimentos feministas, suas iniciativas, lutas e conquistas, ainda permanece, no Brasil, a realidade discriminatória na vida das mulheres. Entretanto, há de se considerar que existem evidências de uma maior participação das mulheres na sociedade, mas que também há a reafirmação de velhos estereótipos relacionados às atribuições das mulheres e dos homens no mundo do trabalho (Ramos; Pinto, 2018).

No entendimento de Amorim (2011), a maior de todas as batalhas do movimento feminista no mundo atualmente é alcançar a consciência individual e coletiva de homens e mulheres sobre a sua situação real. Para essa autora, ainda há muito a conquistar e descobrir sobre a mulher, e principalmente, muito que transformar. Não obstante, todas as conquistas femininas proporcionaram uma nova vida para a sociedade de maneira geral. Assim, o movimento feminista brasileiro, a todo momento, sinaliza que a história e a cultura não estão determinadas para todo o sempre, mas estão em constante transformação. No caso específico do feminismo, pode-se observar um processo incessante e inesgotável de construção e reconstrução da mulher, bem como de suas funções, desejos e frustrações.

Em suma, as discussões tendem a ampliar os debates nos movimentos feministas e sociais, buscando levantar novas bandeiras que tratam dos direitos das mulheres como direitos humanos – um novo capítulo que deve ser escrito pelos movimentos e, princi-

palmente, pelas mulheres enquanto sujeitas<sup>65</sup> protagonistas de suas próprias histórias. Portanto, resgatar a história de lutas das mulheres através do movimento feminista nos proporciona reativar a memória, lançando um novo olhar nessa nova história que vai se constituindo aos poucos, que remete a ver as mulheres como indivíduos que existem, vivem e querem viver intensamente cada momento, cada percurso trilhado, independentemente de onde estejam.

Para Perrot (2007), escrever a história das mulheres é sair do silêncio e do anonimato, na missão de romper as barreiras da obscuridade apontada por Spivak (2010), impostas à identidade feminina, e para tanto, faz-se necessário estudar o ontem para compreender o hoje a fim de buscar mudanças para o amanhã. No contexto das mudanças que as mulheres podem ter está a chance de vivenciar o retorno da busca pela escolarização como um caminho possível e necessário para a (trans)formação humana.

Quanto ao processo de alfabetização, Manzato (2007) explica que está vinculado diretamente com a política, haja vista que, para esta autora, a alfabetização é um projeto político, por meio do qual homens e mulheres afirmam seu direito e sua responsabilidade de ir para além de codificar palavras, responsabilidade, então, de compreender e transformar suas experiências pessoais e de também reconstituir sua relação com a sociedade mais ampla. Desse modo, a alfabetização é compreendida como um processo

---

65 O uso da palavra “sujeitas” é uma maneira de subverter a tradicional linguagem patriarcal e afirmar a agência feminina. Em uma sociedade historicamente centrada em termos masculinos que frequentemente objetificam ou diminuem o papel da mulher, optar por utilizar o termo “sujeitas” é um ato de empoderamento e reconhecimento da singularidade e importância das experiências femininas. Este uso não só desafia a linguagem normativa, mas também reforça a ideia de que as mulheres são agentes ativas e detentoras de seus destinos, capazes de exercer controle sobre suas próprias vidas e narrativas. Portanto, ao adotar “sujeitas”, as mulheres reivindicam seu lugar como pessoas autônomas e rejeitam a marginalização e a passividade historicamente associadas à sua condição de gênero.

pelo qual alguém se torna autocrítico a respeito da natureza historicamente construída de sua própria experiência.

Pensar o gênero no plano educacional, especificamente na alfabetização na/da EJA, é uma questão de suma importância para a compreensão da identidade das mulheres que compõem a escola, apontando caminhos de superação das opressões às quais são submetidas cotidianamente e em diferentes contextos sociais. A escola precisa pensar as questões de gênero porque os saberes e as experiências que as estudantes levam e compartilham em sala de aula são atravessadas por representações do que é ser mulher, esposa, filha, mãe, negra, lésbica, bissexual, dentre outras identidades.

Considerando que a alfabetização contribui para viabilizar aos jovens e adultos o direito à educação e outros direitos como os políticos, sociais e culturais, dada a centralidade da escolarização e do necessário domínio da língua escrita em sociedades que crescentemente são grafocêntricas, faz-se oportuno lançar nosso olhar, em especial, para a alfabetização e letramento das mulheres-sujeitas da EJA. As discussões nesse sentido são tecidas logo a seguir.

### **3 UM OLHAR SOBRE AS MULHERES NA ALFABETIZAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS**

A escolarização da mulher contemporânea, principalmente no que tange à alfabetização daquelas das classes menos favorecidas, é fator decisivo para as resoluções de seus problemas cotidianos, seja na administração do lar (no auxílio de atividades educacionais dos filhos e no relacionamento com o esposo), seja do ponto de vista econômico ou, inclusive, o profissional. E é nesse contexto que a questão do gênero baseada nas diferenças sexuais, pode ser compreendida como uma convenção social, histórica e cultural,

uma vez que “as relações de poder entre os gêneros, da mesma forma que os significados, os valores, os costumes e os símbolos, divergem através das culturas” (Mergár, 2006, p. 79).

Com o olhar voltado às ações que buscam a igualdade de gênero, as relações sociais que envolvem trabalho e educação sofreram mudanças, e apesar de ainda existirem, na atual sociedade, preconceito e discriminação à mulher, percebe-se que ela sai cada vez mais em busca do seu espaço, principalmente no que concerne aos estudos e à sua formação (Palácios; Reis; Gonçalves, 2017). Isso fica bem evidente na medida em que se observam os dados em relação à escolaridade de homens e mulheres.

Segundo a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua – PNADC<sup>66</sup> (2023), entre jovens com 15 a 29 anos de idade, 19,8% não estavam ocupados nem estudando, proporção que era de 14,2% entre os homens, e salta para 25,6% entre as mulheres. A referida pesquisa também verificou que, para 53,4% dos homens, o principal motivo para deixar a escola foi a necessidade de trabalhar, seguido pela falta de interesse em estudar (25,5%). Para as mulheres, foco do presente estudo, o principal motivo foi também a necessidade de trabalhar (25,5%), seguido pela gravidez (23,1%). Tal situação, associada também às condições que envolvem cor e raça tanto de homens quanto de mulheres, apontadas na PNADC/2023, pode ser conferida na Figura 1 a seguir.

66 Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/39531-uma-em-cada-quatro-mulheres-de-15-a-29-anos-nao-estudava-e-nem-estava-ocupada-em-2023>. Acesso em: 9 jun. 2024.



Figura 1 – Situação de ocupação e condição de estudo no Brasil para pessoas de 15 a 29 anos



Fonte: Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua – PNADC (2023).

Diante desses indicadores, a referida pesquisa ainda observa que para 9,5% das mulheres, os afazeres domésticos ou o cuidado de pessoas foram o principal motivo para terem abandonado ou nunca frequentado escola, enquanto entre os homens, esse percentual foi inexpressivo (0,8%). Não obstante, os níveis de analfabetismo no Brasil, no mesmo período, também apontam que a taxa de analfabetismo das pessoas de 15 anos ou mais recuou de 6,1% em 2019 para 5,6% em 2022, uma redução de pouco mais de 490 mil analfabetos no país, chegando a menor taxa da série, iniciada em 2016. Das 9,6 milhões de pessoas com 15 anos ou mais de idade que não sabiam ler e escrever, 59,4% (5,3 milhões) viviam no Nordeste e 54,1% (5,2 milhões) tinham 60 anos ou mais<sup>67</sup>.

67 Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/37089-em-2022-analfabetismo-cai-mas-continua-mais-alto-entre-idosos-pretos-e-pardos-e-no-nordeste>. Acesso em: 9 jun. 2024.

Sobre esses índices, a coordenadora de Pesquisas por Amostra de Domicílios do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), Adriana Beringuy, observa que o analfabetismo segue em trajetória de queda, mas mantém uma característica estrutural: quanto mais velho o grupo populacional, maior a proporção de analfabetos. Isso indica que as gerações mais novas estão tendo maior acesso à educação e sendo alfabetizadas ainda crianças, enquanto ainda permanece um contingente de analfabetos formado, principalmente, por pessoas idosas que não acessaram a alfabetização na infância/juventude, e que permanecem analfabetas na vida adulta.

Diante dessas evidências, ressaltamos a relevância em constatar o fato de que não é possível negar o quanto a EJA pode contribuir significativamente para a formação das mulheres que a frequentam, tanto pela alfabetização quanto por facilitar a retomada dos estudos, visando um futuro melhor para cada uma delas (Palácios; Reis; Gonçalves, 2017). Quanto ao número médio de anos de estudo das mulheres divulgados na PNADC/2023, é mais alto que o dos homens, pois, a média de anos de estudo das pessoas de 25 anos ou mais de idade, em 2022, foi 9,9 anos, aumentando em 0,3 anos ante 2019. Segundo a referida pesquisa, em média, as mulheres tinham 10,1 anos de estudo, enquanto os homens, tinham 9,6 anos.

Percebe-se, a partir desses dados, que as mulheres apresentam maior tempo de escolaridade e, conseqüentemente, um menor índice de analfabetismo comparado com os homens. Posto isso, depreende-se que as mulheres, com o passar dos anos, vêm buscando cada vez mais evoluir no quesito educação e alfabetização, e nesse contexto, a EJA tem contribuído consideravelmente para esta situação ser uma realidade possível a todas elas.

## 4 PRESSUPOSTOS METODOLÓGICOS

Considerando atender aos objetivos que a pesquisa se propõe a desenvolver, a partir da complexidade da temática e das relações estabelecidas pelos sujeitos, metodologicamente optamos por realizar uma pesquisa qualitativa com abordagem interpretativa, levando em conta que esse tipo de pesquisa se preocupa com o estudo do processo e não apenas com os resultados do produto.

Pautada na observação-participante, a produção dos dados foi realizada por meio da observação e interação com as mulheres-estudantes da EJA I, e a aplicação de entrevistas semiestruturadas com perguntas abertas foi direcionada para as mulheres, estudantes e participantes das turmas de EJA I da escola selecionada para desenvolver a pesquisa.

O *locus* pensado como campo de pesquisa foi uma escola da rede pública municipal de ensino subordinada técnica e administrativamente à Secretaria Municipal de Educação-SME sob jurisdição do Distrito 4<sup>68</sup>, e para compor a amostra deste estudo, dialogamos com mulheres-estudantes das turmas de EJA (Alfabetização – EJA I) da referida escola.

A proposta de entrevistar as mulheres-estudantes é no sentido de se tentar compreender quem são essas mulheres matriculadas na EJA (Alfabetização – EJA I), quais são seus medos e expectativas, o que as leva à escola e o que causa sua evasão dela, como família, valores, trabalho e outros fatores que afetam seu desempenho escolar e sua relação direta com a permanência ou desistência da escola.

Quanto ao instrumento de coleta de dados, baseia-se numa entrevista semiestruturada constituída, principalmente, de relatos

---

68 O Distrito 4 abrange 13 (treze) bairros da capital Fortaleza, no Ceará. São eles: Aeroporto, Benfica, Bom Futuro, Damas, Fátima, Itaoca, Jardim América, José Bonifácio, Montese, Parangaba, Parreão, Vila Peri e Vila União.

de vivências e experiências dessas mulheres-estudantes, objetivando apreender características de suas rotinas de vidas, seus percursos escolares, profissionais e familiares, expectativas e frustrações durante o processo de escolarização.

Com o intuito de analisar as influências da alfabetização na identidade de gênero das estudantes da EJA a partir dessas mulheres matriculadas nas turmas da EJA I, na perspectiva da (trans) formação dos valores ligados à esperança de um futuro melhor. Nesse sentido, a questão formulada para as estudantes-participantes foi: o que você espera do futuro após concluir os estudos? Esta e outras perguntas abertas foram delineando o tema deste trabalho, que além da entrevista, contou também com o Diário de Campo como instrumento complementar à produção dos dados, pois, nos termos de Falkembac (1987), consiste numa forma de registrar as observações feitas em campo e também registro de comentários e reflexões para uso individual do pesquisador.

A partir da coleta de dados extraída das entrevistas semiestruturadas realizadas com as estudantes-participantes, apoiados em Bardin (2016), realizamos uma Análise de Conteúdo com a finalidade de interpretar as informações que consideramos relevantes para a compreensão e análise do objeto de estudo.

## **5 MULHERES NA/DA EJA: ESPERANÇA DE FUTURO**

À luz das perspectivas teóricas apresentadas, entendemos, sem sombra de dúvidas, que a educação tem desempenhado um papel fundamental e determinante para a emancipação da mulher na sociedade. Todavia, para Rieger e Alexandre (2011), cada vez mais as mulheres têm buscado retomar sua trajetória escolar nos diversos níveis de ensino como forma de reinserção na complexa sociedade na qual vivemos.

Com base nas observações preliminares e alguns registros realizados, ao analisar as respostas das mulheres-estudantes e participantes, notamos, a princípio, que estas retornaram à escola por se depararem com dificuldades no meio social, além de buscarem oportunidades para melhorar de vida através da escolarização. Esse retorno à escola, pelo que foi possível constatar, diz respeito à motivação que elas possuem de ter uma visão prospectiva da vida.

Um exemplo disso pode ser constatado na fala de uma das estudantes-participante aqui identificada pelo nome fictício de D. Maria Vitória, de 72 anos, uma senhora bisavó com três filhos. No período da entrevista, ela nos relatou que quando criança não havia estudado devido às dificuldades financeiras que os pais enfrentavam na época, como por exemplo, não ter condições para comprar material escolar e fardamento para ela e para os irmãos, e também dificuldades de locomoção até a escola, que ficava na cidade, visto que a família dela morava “em pé de serra, no interior”.

Ao ser questionada sobre as razões que a fizeram a retornar aos estudos, a entrevistada respondeu o seguinte:

Ah [...] Eu vi todo mundo ler, pegar uma coisa e ler tudo, e eu não lia. Aí me dava um desgosto tão grande, meu Deus, pra que que eu não estudei? Eu arrependida, né? Pra que que eu não estudei, mas agora eu vou estudar. Aí eu sei que me senti bárbara, eu digo, eu vou aí quando for aí, tá com três anos que eu estudo aqui, né? Aí eu digo, eu vou matricular, eu matriculei e estou estudando até hoje e vou estudar ainda esse ano. Aí eu faço crochê, eu passo a tarde fazendo crochê, aí pronto, aí quando termina, vou fazer alguma coisa e outra, já tem de vir pro colégio, né? (D. Maria Vitória, de 72 anos).

Podemos perceber, por meio desse depoimento, que o desejo de aprender a ler e escrever é muito forte na participante, e com isso, há a necessidade de voltar a estudar. Motivada em matricular-se na EJA, ao frequentar a escola, ela se sente “bárbara” ou trocando o termo em miúdos, uma mulher guerreira e invencível. Mesmo fazendo suas atividades cotidianas como o crochê, sente-se comprometida em não perder as aulas porque vê nos estudos uma oportunidade de ter uma vida com mais autonomia e independência e, principalmente, entusiasmada perante sua família, em condições de ser alfabetizada sem preocupação com a sua idade.

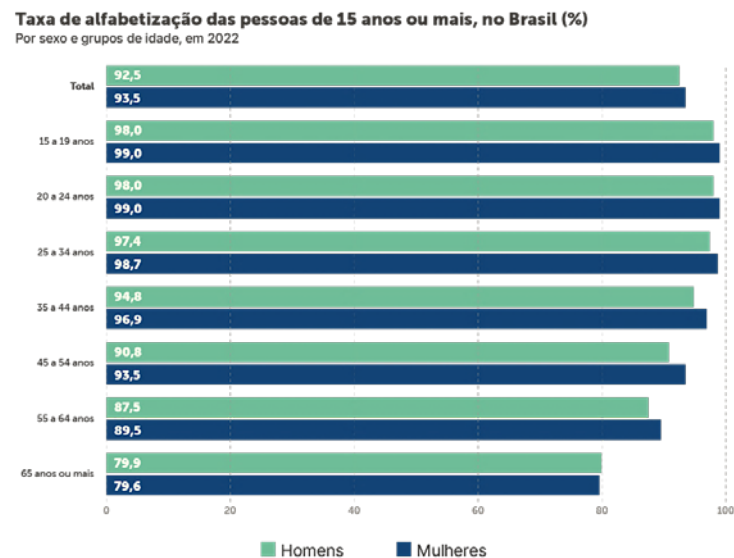
Indo na direção do que afirmam Cruz e Cruz (2020), quando a necessidade de aprender a ler e escrever fala mais alto que os obstáculos encontrados no meio do caminho, como é o caso de D. Maria Vitória, enfrentamos e fazemos o possível para realizar aquilo que tanto desejamos. Nossa entrevistada, que nunca tinha ido à escola, apesar de encontrar diversos obstáculos como tantas outras mulheres da EJA, prossegue firme nos estudos. Quando questionada se tem aprendido muita coisa através dos estudos, ela respondeu que sim, que lê mesmo com dificuldades em enxergar letras pequenas “por causa da vista<sup>69</sup>”. Ela complementa: “Aonde eu ver um nome assim que seja uma letra grande, eu leio tudo”.

Sobre a alfabetização de jovens e adultos, Freire (1989) argumenta que a referida alfabetização enquanto ato político e ato de conhecimento, deve estar comprometida com o processo de ensino e aprendizagem da escrita e da feitura da palavra concomitante com a “leitura” e a “reescrita” da realidade a serem consideradas, por um lado, expressões da reconstrução nacional em marcha, e por outro lado, práticas impulsionadoras da reconstrução, que no caso deste estudo, diz respeito à (re)construção da identidade da mulher através da conquista de alfabetizar-se.

69 A discussão da EJA não pode ser feita de modo isolado ou restrito ao campo educacional, mas como uma modalidade cuja política de educação interseccionada a outras políticas como saúde, assistência social, direitos humanos, ações afirmativas pelo motivo que D. Maria Vitória nos mostra: a falta dos óculos!

Em diálogo com os dados apresentados pelo IBGE (2022)<sup>70</sup> sobre as taxas de analfabetismo por sexo e grupos de idade, o estudo aponta que em 2022, 93,5% das mulheres sabiam ler e escrever em comparação com 92,5% dos homens. Nesse cenário, a vantagem das mulheres pode ser observada em todos os grupos etários, exceto entre aqueles com 65 anos ou mais, no qual 79,9% dos homens e 79,6% das mulheres eram alfabetizados. Segundo o IBGE (2022), a maior diferença entre os gêneros foi encontrada no grupo de 45 a 54 anos com as mulheres (faixa etária que inclui algumas das mulheres-estudantes e participantes de nossa pesquisa), apresentando uma taxa de alfabetização 2,7 pontos percentuais superior a dos homens, como pode ser observado no Gráfico 1.

Gráfico 1 – Taxa de alfabetização das pessoas de 15 anos ou mais em 2022, no Brasil (%), por sexo e grupos de idade



Fonte: Censo Demográfico (2022).

<sup>70</sup> Disponível em: <https://educa.ibge.gov.br/jovens/conheca-o-brasil/populacao/22321-alfabetizacao.html>. Acesso em: 4 ago. 2024.

Ainda no contexto das análises, destacamos outra participante aqui chamada por D. Celeste, uma senhora de 61 anos, que mencionou em seus relatos que não estudou na infância por causa dos pais que não a incentivaram a estudar. Do ponto de vista da estudante-participante, ela atribui a falta de leitura à perda de oportunidades referentes a trabalho, principalmente. Para ela, “a gente se não lê não vale nada”. A referida estudante acrescenta: “Eu já perdi muitas vagas de emprego, muitas oportunidades boas por causa de leitura”. Mesmo tendo criado os filhos com bastante sacrifício, trabalhando “de empregada nas casas, ou fazendo faxina”, ela reconhece nos estudos a oportunidade de ter um futuro melhor para si como mulher, mãe, avó, esposa, e também um exemplo de vida para seus filhos e netos.

Em face do exposto, Rieger e Alexandre (2011) declaram que, em se tratando de retomar os estudos, as dificuldades que as mulheres enfrentam desde as objeções em família ao mundo do trabalho são desafios enfrentados quase que diariamente por elas, e muitas vezes, essas mulheres não são compreendidas pela própria família. Para os autores, a mobilização produzida por elas mesmas não é apenas em função de voltar a estudar, mas é pensando em si mesmas, na possibilidade de alcançar, por meio da escola, um ‘passaporte’ para um futuro melhor.

De modo geral, os dados desta pesquisa demonstram que as mulheres entrevistadas veem na escola, através da EJA, uma forma de, em alguma medida, aliviarem seus problemas ou obstáculos vividos anteriormente. Nesse sentido, Palácios, Reis e Gonçalves (2017) assinalam que a EJA, como uma modalidade de ensino assegurada por lei, transcende a função de ofertar o saber para aquelas que, por algum motivo, não puderam concluir seus estudos na idade regular, assumindo, desse modo, um papel importante na busca e na realização de sonhos, proporcionando a essas mulheres a melhoria de vida através da educação.



É salutar entender, com base nas narrativas aqui apresentadas, que essas mulheres da EJA estão buscando na educação uma forma de melhorar a qualidade de vida, na expectativa de, a partir dos estudos concluídos, buscar um trabalho que as satisfaçam de modo que possam trabalhar dignamente e ter uma remuneração merecida, além disso, ter autonomia e satisfação quanto à atividade exercida. Com base nestas observações, é possível perceber de forma preliminar, o quanto a EJA contribui para a formação identitária e humana dessas mulheres, influenciando cada uma delas tanto pela alfabetização quanto por facilitar a retomada dos estudos visando, portanto, um futuro melhor.

## **6 CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Pensar na Alfabetização de Jovens e Adultos no contexto da EJA é nos reportar a Paulo Freire, uma vez que ambos se tornam sinônimos quando se trata da busca por uma educação de qualidade, sobretudo, para as mulheres que estão inseridas nessa modalidade, visto que propicia uma transformação de tal modo que elas se vejam como sujeitas ativas do processo educacional. Ao apresentar as narrativas das trajetórias de vida das mulheres-estudantes da EJA, propusemos trazer à tona um pouco do cotidiano das entrevistadas destacando as adversidades e, sobretudo, o esforço de cada em garantir a permanência na escola.

Com base nos depoimentos apresentados, percebemos que a EJA representa para essas mulheres um caminho para a minimização dos efeitos da exclusão na sociedade, visto que viabiliza uma nova chance de cada uma delas poder melhorar suas condições de vida, trabalho e renda, proporcionando autonomia e realização ao aprender a ler e escrever, na medida em que também possibilita a inserção delas nos espaços de socialização que se am-

pliam, ao passo que refletem nelas uma nova visão de mundo que só é possível através da educação.

Portanto, as breves conclusões evidenciam que, numa perspectiva crítica, a alfabetização das mulheres-estudantes da EJA I pode representar para elas não só uma etapa da vida a ser concluída, mas sim, um sinônimo de reflexão, argumentação, criticidade e politização, e que a decisão, na idade adulta, pela inserção em um programa de alfabetização na modalidade EJA, além de outros fatores, é fruto da necessidade de serem e estarem no mundo de forma plena: alfabetizadas e aptas para ler, compreender, interpretar e, sobretudo, tornarem-se livres para transformar seu futuro e suas realidades com respeito e autonomia.

## REFERÊNCIAS

ALVES, Ana Clara Farias; ALVES, Ana Karina da Silva. As trajetórias e lutas do movimento feminista no Brasil e o protagonismo social das mulheres. In: IV Seminário CETROS: Neodesenvolvimentismo, trabalho e questão social, 2013, Fortaleza. **Anais [...]**. Fortaleza: UECE, 2013. Disponível em: [https://www.uece.br/eventos/seminariocetros/anais/trabalhos\\_completos/69-17225-08072013-161937.pdf](https://www.uece.br/eventos/seminariocetros/anais/trabalhos_completos/69-17225-08072013-161937.pdf). Acesso em: 2 set. 2023.

AMORIM, Linamar Teixeira de. Gênero: uma construção do movimento feminista? In: V CONGRESSO BRASILEIRO DE ESTUDOS ORGANIZACIONAIS, GT2 – Gênero e Movimentos Sociais, 2011, Londrina, PR. **Anais II Simpósio Gênero e Políticas Públicas**. Londrina: UEL, 2011. Disponível em: [https://scholar.google.com.br/scholar?hl=pt-BR&as\\_sdt=0%2C5&q=AMORIM%-2C+L.+T.+de.+G%C3%AAnero%3A+uma+constru%C3%A7%C3%A3o+do+movimento+feminista%3F+&btnG=](https://scholar.google.com.br/scholar?hl=pt-BR&as_sdt=0%2C5&q=AMORIM%-2C+L.+T.+de.+G%C3%AAnero%3A+uma+constru%C3%A7%C3%A3o+do+movimento+feminista%3F+&btnG=). Acesso em: 2 set. 2023.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.

CLEMENTINO, Iynna Thailane Alexandre; CABRAL, Kaio César de Almeida; RODRIGUES, Fernanda Sleiman. Mulheres, trabalhadoras e mães: desafios para a conclusão do ensino médio na EJA em uma escola estadual de Fortaleza. **Revista Educação & Ensino**, Fortaleza, v. 4, n. 1, p. 3-22, jan./jun. 2020. Disponível em: <https://periodicos.uniateneu.edu.br/>

[index.php/revista-educacao-e-ensino/article/view/56](https://index.php/revista-educacao-e-ensino/article/view/56). Acesso em: 30 ago. 2023.

CRUZ, Veida Allegra de Ribeiro; CRUZ, Neilton Castro da. Mulheres e EJA: Os desafios e as condições de ser mulher e estudante na educação de jovens e adultos. **Abatirá – Revista de Ciências Humanas e Linguagens**, Eunápolis, v. 1, n. 2, p. 503-525, jul./dez. 2020. Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/abatira/article/view/9609>. Acesso em: 9 jun. 2024.

FALKEMBACH, Elza Maria Fonseca. Diário de campo: um instrumento de reflexão. **Contexto Educação**, Ijuí, v. 7, n. 2, p. 19-24, 1987. Disponível em: <https://www.unirio.br/cchs/ess/Members/silvana.marinho/disciplina-instrumentos-e-tecnicas-de-intervencao/unid-2-instrumentos-de-conhecimento-intervencao-e-registro/texto-7-falkembach-elza-maria-fonseca-diario-de-campo-um-instrumento-de-reflexao-in-contexto-e-educacao-no-7-jui-inijui-1987/view>. Acesso em: 1 jun. 2024.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**. São Paulo: Cortez, 1989.

MADERS, Angelita Maria; ANGELIN, Rosângela. A construção da equidade nas relações de gênero e o movimento feminista no Brasil: avanços e desafios. **Cadernos de Direito**, Piracicaba, v. 10, n. 19, p. 91-115, 2010. DOI: <https://doi.org/10.15600/2238-1228/cd.v10n19p91-115>. Disponível em: <https://www.metodista.br/revistas/revistas-unimep/index.php/cd/article/view/232>. Acesso em: 31 ago. 2023.

MANZATO, Carolina Rodrigues. **Educação de jovens e adultos**: palavras de mulheres a respeito do processo de escolarização. 2007. 146 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2007. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/bitstream/handle/ufscar/2427/DissCRM.pdf?sequence=1>. Acesso em: 5 fev. 2024.

MERGÁR, Arion. **A representação social do gênero feminino nos autos criminais na Província do Espírito Santo (1853-1870)**. 2006. 160 f. Dissertação (Mestrado em História Social das Relações Políticas) – Centro de Ciências Humanas e Naturais, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2006. Disponível em: [https://ape.es.gov.br/Media/ape/PDF/Disserta%C3%A7%C3%B5es%20e%20Teses/Hist%C3%B3ria-UFES/UFES\\_PPGHIS\\_ARION\\_MERG%C3%81R.pdf](https://ape.es.gov.br/Media/ape/PDF/Disserta%C3%A7%C3%B5es%20e%20Teses/Hist%C3%B3ria-UFES/UFES_PPGHIS_ARION_MERG%C3%81R.pdf). Acesso em: 9 jun. 2024.

PALÁCIOS, Keila Cristina Medeiros; REIS, Maria das Graças Fernandes de Amorim. dos; GONÇALVES, Josiane Peres. A mulher e a educação escolar: um recorte da EJA na atualidade. **Revista de Educação Popular**, Uberlândia, v. 16, n. 3, p. 104-121, set./dez. 2017. Disponível em: [https://scholar.google.com.br/scholar?hl=pt-BR&as\\_sdt=0%2C5&q=A+mulher+e+a+educa%C3%A7%C3%A3o+escolar%3A+um+recorte+da+EJA+na+atualidade&btnG=](https://scholar.google.com.br/scholar?hl=pt-BR&as_sdt=0%2C5&q=A+mulher+e+a+educa%C3%A7%C3%A3o+escolar%3A+um+recorte+da+EJA+na+atualidade&btnG=). Acesso em: 9 jun. 2024.

PEDRO, Cláudia Bragança; GUEDES, Olegna de Souza. As conquistas do movimento feminista como expressão do protagonismo social das mulheres. **Simpósio sobre Estudos de Gênero e Políticas Públicas**, Londrina, v. 1, p. 1-10, 2010. Disponível em: [https://scholar.google.com.br/scholar?hl=pt-BR&as\\_sdt=0%2C5&q=As+conquistas+do+movimento+feminista++como+express%C3%A3o+do+protagonismo+social++das+mulheres&btnG=](https://scholar.google.com.br/scholar?hl=pt-BR&as_sdt=0%2C5&q=As+conquistas+do+movimento+feminista++como+express%C3%A3o+do+protagonismo+social++das+mulheres&btnG=). Acesso em: 31 ago. 2023.

PERROT, Michelle. **Minha história das mulheres**. Tradução de Angela M. S. Côrrea. São Paulo: Contexto, 2007.

PINTO, Céli Regina J. **Uma história do feminismo no Brasil**. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2003.

RAMOS, Hanna dos Santos; PINTO, Renata de Almeida Bicalho. Mulher como sujeito de pesquisa nos estudos organizacionais: um levantamento bibliométrico entre os anos de 2010 a 2017. In: **V Congresso Brasileiro De Estudos Organizacionais**, Curitiba-PR, p. 1-19, 2018.

RIEGER, Marilse; ALEXANDRE, Ivone de Jesus. Educação de Jovens e Adultos: o retorno das mulheres à escola. **Eventos Pedagógicos**, Sinop, v. 2, n. 2, p. 161-170, 2011. DOI: <https://doi.org/10.30681/rep.v2i2.9113>. Disponível em: <https://periodicos.unemat.br/index.php/rep/article/view/9113>. Acesso em: 9 jun. 2024.

SAFFIOTI, Heleieth. **O poder do macho**. São Paulo: Editora Moderna, 1988.

SILVA, Ariana Kelly Leandra Silva da. Diversidade sexual e de gênero: a construção do sujeito social. **Revista do NUFEN**, Belém, v. 5, n. 1, p. 12-25, 2013. Disponível em: [http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?pid=S2175-25912013000100003&script=sci\\_arttext](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?pid=S2175-25912013000100003&script=sci_arttext). Acesso em: 9 ago. 2023.

SPIVAK, Gayatri C. **Pode o subalterno falar?** Belo Horizonte: UFMG, 2010.

## CAPÍTULO 22

# E AGORA? SOU UMA PROFESSORA TRANS NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS/AS

Luna Martins de Castro  
Francisco Vítor Macedo Pereira  
Luma Nogueira de Andrade

### 1 INTRODUÇÃO

A escola consolidou-se, da modernidade ao tempo presente, como a principal das organizações formais para o desenvolvimento educacional dos/as sujeitos/as. O que dela atualmente se espera, além do aprendizado técnico e formal, é a formação para a justiça e equidade social, possibilitando ações e formas de debate inclusivas, promovendo a diversidade e o respeito. Considerando, no entanto, o espaço escolar como um dos microcosmos que compõem as sociedades atuais, alguns desafios quanto à promoção da cidadania e da inclusão das diferenças estão ainda presentes, o que faz com que determinados grupos de estudantes e de pessoas permaneçam ainda em condição de subalternidade, de exclusão e que, devido a isso, tenham maiores dificuldades em ter acesso à formação para o mundo da cidadania e do trabalho ou mesmo

em simplesmente permanecer nos próprios ambientes educacionais, como escolas e universidades.

Diante disso, pretendemos evidenciar algumas situações vivenciadas pela comunidade LGBTQIAPN<sup>+71</sup> a esse (des)respeito, tais como preconceitos, violências, processos de constrangimento, negação de direitos e a consequente exclusão das oportunidades que a educação tem comumente a oferecer. Especificamente no contexto das pessoas trans,

[...] podemos situar a exclusão, a vulnerabilidade, o preconceito, a discriminação e o desrespeito aos direitos da pessoa humana como as dimensões que, com raras exceções, determinam a presença de pessoas trans na escola mesmo antecedendo seu processo de transformação, aspecto relatado por vários dos sujeitos que integraram esses estudos narrando suas vivências no contexto escolar (Franco; Cicillini, 2016, p. 129).

Entendemos que a educação, embora seja algo fundamental e imprescindível no desenvolvimento humano e social, é, para as pessoas da comunidade LGBTQIAPN+, e mais especificamente para as pessoas transexuais, um desafio e, em alguns casos, um processo de muita dor e negação. Partindo desse ponto, acentuamos a importância de combater a LGBTfobia nos espaços educacionais, de modo a fortalecer os ideais e as práticas democráticas, dialógicas, de alteridade e respeito com os diversos marcadores sociais de diferença.

---

71 Sigla que representa a diversidade de orientações sexuais e identidades de gênero: Lésbicas, Gays, Bissexuais, Transgêneros, Queer, Intersexuais, Assexuais, Pansexuais e Não-binários. O '+' indica outras identidades não explicitamente mencionadas. A sigla é amplamente utilizada nas comunidades, estudos de gênero e políticas públicas para promover a inclusão e visibilidade dessas identidades.

Franco (2018) relata, nesse sentido, o enorme prejuízo diante de casos de transfobia sofridos por parte de docentes, o que demonstra que os/as professores/as, enquanto figuras que denotam autoridade e respeito, ainda assim, passam por problemas os mais diversos, haja vista que a sua simples identidade como pessoas trans pode ser motivo de desrespeito, preconceito e mesmo de violência.

Percebendo igualmente a necessidade do trato dessas temáticas no cotidiano escolar, várias redes municipais e estaduais no Brasil, com o passar dos anos, perpassadas pelo incentivo da formação continuada, buscaram construir práticas pedagógicas que visavam combater as desigualdades ainda muito acentuadas no nosso país, pautando uma educação em gênero e sexualidade nas suas políticas de ensino (Silva; Santos, 2021, p. 18).

É, portanto, nesse contexto, que delimitamos a seguinte pergunta como guia de nosso estudo: quais as possíveis vivências e as experiências de uma professora trans na atual Educação de Jovens e Adultos/as (EJA)? Nesse sentido, estabelecemos como objetivo relatar as experiências e as vivências de uma professora trans atuante na Educação de Jovens e Adultos/as (EJA) em uma escola pública em Pacatuba-CE, na região metropolitana de Fortaleza, discutindo os desafios enfrentados, as estratégias adotadas e as conquistas alcançadas.

Preliminarmente, julgamos pertinente estabelecer o entendimento sobre os conceitos que aqui envolvem *vivência* e *experiência*. A palavra *experiência* tem sido explorada por diversos/as filósofos/as e pedagogos/as ao longo da história, cada um/a oferecendo uma perspectiva diferente sobre o seu significado e a sua aplicação na educação. Para Locke (1632-1704), a experiência é algo fundamental para a aquisição do conhecimento e o estabelecimento da razão, funcionando como uma impressão material na mente, comparável a uma folha em branco sobre a qual são registrados os conhecimentos. Locke via a educação como uma forma de con-

dução significativa da experiência de se imprimir conhecimentos na mente, e vice-versa, enfatizando que a experiência é a fonte principal do conhecimento (Noguera-Ramírez, 2009).

A noção de *vivência* é, por sua vez, fortemente influenciada pela fenomenologia, consoante o pressuposto de Husserl (1996, p. 29), de que a consciência é “uma corrente de experiências vividas. [...] Vale-se da noção de intencionalidade para esclarecer a natureza das experiências vividas da consciência”.

Nesse sentido, Nunes *et al.* (2021, p. 8) apontam que

Pautada na fenomenologia, a pedagogia crítico-e-mancipatória enfatiza que as vivências das práticas corporais permitem ao sujeito que se movimenta descobrir suas significações originárias. Ou seja, permite uma reflexão sobre os fenômenos da consciência ou aquilo que a ela se apresenta, que foram apropriados pelo capitalismo, para, com isso, emancipar-se e atender aos seus interesses pessoais, tidos como verdadeiros.

A principal diferença entre *experiência* e *vivência* está na sua aplicação e profundidade. A *experiência* é frequentemente vista como um processo mais amplo e ativo, no qual a aquisição de conhecimento ocorre através da interação com o mundo e as suas situações. A *vivência*, por outro lado, é um conceito mais subjetivo e introspectivo, ligado às experiências internas, mais íntimas e pessoais do indivíduo, frequentemente destacando a interiorização e a reflexão acerca de suas *experiências*. Ambos os conceitos compartilham a ideia de que o aprendizado e o desenvolvimento são processos contínuos e dinâmicos, baseados na interação ativa do indivíduo com o mundo ao seu redor. A compreensão de *experiência* e *vivência* na educação evoluiu, no entanto, ao incorporar diferentes perspectivas filosóficas e pedagógicas. Enquanto a *experiência*



é vista como uma ferramenta para a aquisição de conhecimento e adaptação ao ambiente, a *vivência* é considerada fundamental para a reflexão introspectiva e a compreensão das significações pessoais das ações e interações.

Consoante Nunes *et al.* (2021, p. 08) “percebe-se que todas as formas de pensar a *vivência* e a *experiência* têm finalidades já determinadas e preestabelecidas, muitas vezes confundindo-se ou fundindo-se entre si, sem a menor distinção”. Mediante essa compreensão, buscamos – com a difusão desse escrito em forma de relato – trazer à tona duas perspectivas: i) as *vivências* da professora trans, que foi aluna e passou por situações que envolvem crucialmente as dissensões de gênero na escola (e em todos os âmbitos de sua vida), e hodiernamente ii) as suas *experiências*, em meio à sua atuação educacional como mobilizadora de mudanças necessárias ao combate da transfobia no ambiente escolar.

Ponderamos que, entrelaçado a esse contexto escolar, a heteronormatividade ainda se estabelece fortemente como um padrão de efetivação dos comportamentos e das identidades de gênero e sexualidades. Por conseguinte, a presença de professoras travestis, transexuais e transgêneros provoca ainda desestabilização nesse ambiente de atuação profissional e política, gerando questionamentos quanto às normatizações culturalmente preestabelecidas, além de potenciais conflitos e enfrentamentos.

À vista disso, baseando-nos na teoria do *gênero performativo* de Butler (1990), devemos aqui compreender o gênero como uma construção sociocultural, rejeitando a ideia de que ele seja fixo ou atrelado à morfologia sexual, ou ainda um resultado determinado por qualquer imposição biológica (anatômica, genética e/ou endocrinológica). Além disso, a mencionada teoria recusa a possibilidade de entender o sexo apenas como um dado natural ou com uma mera destinação procriativa. Essa percepção possibilita a compreensão do gênero como um processo contínuo de encontros, de-

sencontros, reencontros e, quando necessário, confrontos com significados social e culturalmente elaborados e impostos ao longo da história, os quais encerram os possíveis universos de construção do masculino em exclusão do feminino e vice-versa.

Consequentemente, a realização deste estudo volta a sua atenção à persistência dos desafios enfrentados em relação à inclusão de pessoas trans nos ambientes educacionais. Estudos anteriores (Franco, 2018; Silva; Santos, 2021) indicam a persistência da transfobia e da discriminação na escola, tanto por parte de alunos/as quanto de colegas docentes, reforçando a necessidade de um enfoque investigativo que dê voz para essas pessoas que, em regra, ainda continuam a ser excluídas e marginalizadas em diversas situações da vida escolar.

A fim de expor, em consonância a esse escopo, a trajetória das experiências e das vivências de uma professora trans na EJA, adotamos uma metodologia qualitativa, centrada no relato de experiência. A metodologia qualitativa é especialmente adequada para estudos que buscam compreender fenômenos sociais complexos, diretamente a partir da perspectiva dos indivíduos envolvidos. Segundo Merriam e Tisdell (2009), a abordagem qualitativa permite uma compreensão profunda das experiências humanas, oferecendo subsídios abrangentes e contextualmente específicos. Neste estudo, utilizaremos o relato de experiência como uma ferramenta para capturar e apresentar a percepção da professora trans na EJA, baseada nas suas interações com o ambiente escolar.

A escola de EJA onde a pesquisa foi realizada é um anexo da EEM Governador Fausto Arruda Aguiar, utilizando as instalações da EEF Clóvis de Castro Pereira, localizada no bairro Pavuna, em Pacatuba, Ceará. Este ambiente escolar, situado em uma região socioeconomicamente desfavorecida, desempenha um papel fundamental na reintrodução de indivíduos à educação formal, espe-

cialmente aqueles/as que, por diversas razões, não puderam concluir seus estudos na idade *apropriada*.

## **2 DESAFIOS E CONSTRUÇÕES: IDENTIDADES DE GÊNERO E VIVÊNCIAS TRANS NO CONTEXTO EDUCACIONAL**

Conforme já mencionado, Butler, em sua obra seminal *Gender Trouble: Feminism and the Subversion of Identity* (1990), desenvolve uma teoria que explora as bases socioculturais das construções de gênero. Ela argumenta que o gênero não pode ser compreendido de maneira fixa ou binária, tampouco como algo mutuamente excludente entre as assinalações do feminino e do masculino. Butler defende que o gênero é fluido e performativo, ou seja, é constituído por um conjunto de atos repetitivos que, ao serem reiterados, consolidam as percepções e os regimes normativos relacionados à masculinidade e à feminilidade, revelando a construção social dessas categorias.

A filósofa afirma que: “o gênero não é algo que se é, é algo que se faz, um ato, ou mais precisamente, uma sequência de atos, um verbo em vez de um substantivo, um ‘fazer’ em vez de um ‘ser’” (Butler, 1990, p. 25, tradução nossa). Essa visão desafia a ideia de que identidades de gênero são intrinsecamente ligadas ao sexo biológico, permitindo uma maior fluidez na compreensão das identidades trans.

Andrade (2012) trata, por sua vez – em sua pesquisa de doutorado –, das experiências vividas por travestis e mulheres trans no contexto escolar, destacando em suas análises as intersecções dos marcadores sociais de gênero, raça e classe. Ela argumenta que “as travestis constroem as suas identidades não apenas como uma expressão de gênero, mas como uma forma de resistência à ordem normativa e excludente da sociedade” (Andrade, 2012, p. 88). A professora Luma Andrade nos mostra ainda que a vivência trans

é marcada pela luta constante por reconhecimento e direitos, frequentemente enfrentando múltiplas violências e exclusões sociais.

Miskolci (2012) nos oferece, por seu turno, uma análise crítica da heteronormatividade que conforma e estrutura as nossas sociedades, impactando negativamente a população trans. Ele aponta ainda como a invisibilidade e a marginalização das identidades trans reforçam um sistema de opressão que perpetua a violência e a exclusão. “A invisibilidade das identidades trans reflete a estrutura heteronormativa da sociedade, que marginaliza aqueles que não se conformam com seus padrões” (Miskolci, 2012, p. 67).

Faz-se necessário destacar que, no contexto brasileiro, a violência contra a população trans é endêmica. A exclusão social e a violência contínuas afetam profundamente a saúde mental e física das pessoas trans. De fato, as pessoas trans enfrentam taxas alarmantes de depressão, ansiedade e outras condições adversas de saúde mental. Com relação a isso, a ANTRA, Associação Nacional de Travestis e Transexuais <sup>72</sup>, relata que o índice de suicídios e de ideação suicida entre as pessoas trans é quase dez vezes maior do que na população em geral, refletindo o impacto extremo da transfobia internalizada e institucionalizada nas condições de vida das pessoas trans (Benevides, 2024, p. 104).

De acordo ainda com o último dossiê sobre assassinatos e violências contra as pessoas trans no Brasil, da Associação Nacional de Travestis e Transexuais (ANTRA), “as escolas muitas vezes são ambientes hostis para as pessoas trans, resultando em al-

---

<sup>72</sup> A Associação Nacional de Travestis e Transexuais, ANTRA, antes denominada Rede Nacional de Travestis e Liberados (ASTRAL), é uma instituição brasileira, sediada no Rio de Janeiro, nacionalmente articulada (em rede) desde o ano de 2002 para o suprimento das necessidades da população de travestis e transexuais no país. Em sua agenda estão a luta por representatividade, respeito e o engajamento pelo reconhecimento da cidadania plena e a afirmação de seus direitos. O seu empenho se dá igualmente no combate à transfobia, assim como na postulação de políticas pela salvaguarda da vida, da integridade e da dignidade das pessoas trans e travestis no Brasil (Cf. <https://antrabrasil.org/>. Acesso em: 13 ago. 2024).

tas taxas de evasão escolar devido à discriminação e à violência” (Benevides, 2024, p. 57). Essa constatação corrobora os resultados da pesquisa Andrade (2012), que descreve a escola como um espaço de assujeitamento, mas também de resistência, para travestis e transexuais, o que revela os desafios da população trans em sua luta pelo reconhecimento de direitos e inclusão social.

### **3 CONTEXTUALIZANDO A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS/AS – EJA**

Instituída em 1996, por meio da Lei Federal nº 9.394, que define as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a Educação de Jovens e Adultos (EJA) foi idealizada e aprovada como modalidade de ensino e política de escolarização e alfabetização do público jovem e adulto que se encontra longe ou evadido da escola por inúmeros motivos. De acordo com Keller e Becker (2020), esse grupo que não pôde frequentar a escola na *idade adequada*<sup>73</sup> obteve, por meio dessa política pública, a chance de novamente acessar as oportunidades proporcionadas pela Educação Básica (Ensinos Fundamental e Médio).

Dessa forma, a EJA assume o objetivo de dar oportunidade àqueles/as que sofreram com/por evasão escolar, sendo uma modalidade de ensino criada – pelo Governo Federal – que perpassa todos os níveis da Educação Básica, especialmente destinada aos/às jovens, adultos/as e idosos/as que não puderam permanecer, ou que não tiveram acesso à educação na escola convencional na idade considerada *apropriada*.

---

73 De acordo com a LDB, em seu art. 6º, *caput*, com redação alterada pela Lei Federal nº 12.796, de 2013, a faixa etária de escolarização compulsória vai dos quatro aos dezessete anos, compreendendo toda a Educação Básica (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio). Portanto, por lei, aos quatro anos completos de idade, a/o estudante deve ser matriculado/a na Pré-Escola, aos seis anos, no Ensino Fundamental e, aos quinze anos, no Ensino Médio (Cf. [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm). Acesso em: 13 ago. 2024).

A partir dos anos 2000, o Conselho Nacional de Educação (CNE)<sup>74</sup> e a Câmara de Educação Básica<sup>75</sup> se reuniram a fim de estabelecer diretrizes para a EJA. Nessa senda, o Parecer nº 11/2000 tratou/abordou reflexões sobre o quadro social e educacional no Brasil, principalmente quanto à situação de jovens e adultos/as alijados/as da formação escolar obrigatória. Foram então formuladas as três principais funções ou justificativas da EJA: a primeira, de caráter reparador, observa o direito a uma escola de qualidade que foi negado a essas pessoas; a segunda prima pela igualdade de oportunidades, tanto para os/as jovens quanto para os/as adultos/as; por fim, a terceira trata da função qualificadora ou permanente da educação, com o intuito de permear todo o potencial humano, a despeito das diferentes condições socioeconômicas (Keller; Becker, 2020).

Atualmente, a grade curricular da EJA segue a BNCC (Base Nacional Comum Curricular), que visa garantir a cidadania e a inclusão social. A implementação da BNCC na EJA é um avanço na padronização da qualidade da educação, assegurando que todos/as os/as estudantes, independentemente da modalidade, tenham acesso aos mesmos conteúdos e competências básicas. Contudo, a aplicação dessa base comum traz desafios e oportunidades específicas, especialmente para a inclusão da população trans e outros grupos marginalizados. A BNCC promove competências básicas que visam o desenvolvimento integral dos/as estudantes, incluindo habilidades cognitivas, humanas e socioemocionais, com foco

74 O Conselho Nacional de Educação (CNE) é um órgão colegiado integrante da estrutura do Ministério da Educação, que atua na formulação e avaliação das políticas nacionais de educação. Criado pela Lei nº 9.131, de 24 de novembro de 1995, sucedeu o antigo Conselho Federal de Educação (Cf. <http://portal.mec.gov.br/conselho-nacional-de-educacao/apresentacao>). Acesso em: 13 ago. 2024).

75 A Câmara de Educação Básica tem como principal atribuição analisar e emitir pareceres sobre procedimentos e resultados de processos de avaliação da Educação Infantil, Fundamental, Média, Profissional e Especial, deliberando sobre diretrizes curriculares propostas pelo Ministério da Educação e acompanhando a execução do Plano Nacional de Educação (PNE) (Cf. <http://portal.mec.gov.br/escola-de-gestores-da-educacao-basica/323-secretarias-112877938/orgaos-vinculados->). Acesso em: 13 ago. 2024).

no respeito à diversidade e na promoção de uma cultura de paz. Para a EJA, isso deve significar um ambiente mais inclusivo e acolhedor para as pessoas trans, desde que essas diretrizes sejam efetivamente aplicadas no dia a dia escolar e ajustadas às diferentes realidades locais.

Nesse tocante, Santos e Ogasawara (2021, p. 70) defendem que: “uma educação inclusiva pressupõe uma formação que possibilite, no desenvolvimento do processo de socialização, a oportunidade de nos diferenciarmos para perceber o quanto somos diversos e, posteriormente, compreender que essa diversidade nos torna, dialeticamente, semelhantes”.

Em síntese, a EJA representa uma política pública fundamental para a inclusão educacional de indivíduos que, por diversos motivos, foram excluídos/as do sistema regular de ensino. Inerentemente a esse objetivo, a EJA deve se consolidar como um espaço de resistência e emancipação, no qual a educação se torne verdadeiramente acessível a todos os grupos de pessoas, promovendo igualdade, equidade, isonomia, respeito e apreço às diferenças.

#### **4 RELATO DE EXPERIÊNCIA**

Inicialmente, delimitamos algumas questões para a realização de uma autoentrevista, englobando a experiência e as vivências da professora trans a partir de sua atuação na EJA: Contextualização de sua atuação na EJA; Vivência na EJA; Desafios enfrentados; Estratégias e soluções; Interações e dinâmicas na sala de aula e na escola; Aspectos positivos e progressos; Lições aprendidas e compartilhadas; Reflexões sobre a prática e a formação docente.

Como dissemos, a EJA configura-se como modalidade de ensino que surgiu em resposta às necessidades de inclusão de indivíduos que, por diversas razões, não tiveram a oportunidade de concluir os seus estudos na idade *apropriada*. O seu sistema educativo

tem como principais objetivos o letramento social e a capacitação dessas pessoas para o mercado de trabalho. Além disso, a EJA proporciona o acesso a novos espaços sociais, previamente negados pela sociedade capitalista, marcada por diversos preconceitos, injustiças e desigualdades estruturais.

Ao adentrar no contexto da EJA como docente, percebi a importância de transmitir aos/às meus/minhas alunos/as uma nova perspectiva sobre como a sociedade nos trata e como as relações de suas dinâmicas são manipuladas por aqueles que detêm privilégios e condições financeiras mais favoráveis. Essa elite socioeconômica – dirigente também das decisões políticas e institucionais – frequentemente impede que outros grupos e indivíduos ocupem espaços que, por direito, também lhes pertencem. Nesse sentido, é imprescindível que a EJA seja, acima de tudo, acolhedora e promova um pouco mais de justiça, crítica e equidade social.

É necessário ter em mente que os/as alunos/as da EJA, em sua maioria, tiveram as suas oportunidades educacionais reduzidas ou mesmo restringidas devido a diversas adversidades. À vista disso, eles/as necessitam de um ambiente que lhes compreenda e respeite a pluralidade de suas experiências e origens. A criação de um espaço escolar acolhedor, que reconheça e valorize essa diversidade, é assim essencial para prevenir mais evasão escolar entre esses/as estudantes. Além disso, é fundamental oferecer um ensino que promova a equidade, visando superar as barreiras sociais de diferenças que lhes foram impostas.

Freire (2020, p. 79) enfatiza a importância da educação como prática de liberdade, ao ponderar que *não é a educação* que transforma o mundo. O que a educação muda são as pessoas e as pessoas, sim, é que transformam o mundo. Esse entendimento demonstra como pode ser a EJA: que, além de instruir, pode e deve empoderar os indivíduos, capacitando-os/as a serem agentes de mudança em suas próprias vidas e na sociedade em que vivem. Dessa forma,



vislumbra-se a EJA como um espaço de transformação social, onde a educação é vista como um instrumento de libertação e inclusão, permitindo que os indivíduos transcendam as limitações impostas pelas estruturas sociais de coerção, injustiça e desigualdade e alcancem novas possibilidades de realização pessoal e profissional.

A identidade de travesti no Brasil, um país que lidera as estatísticas mundiais de assassinatos de pessoas trans (Benevides, 2024, p. 37), apresenta desafios imensos. Ser travesti e buscar educação e inclusão social acarreta um nível ainda maior de dificuldade. De acordo com Jesus (2012), no contexto brasileiro e latino-americano, as identidades de mulheres transexuais e travestis possuem distinções culturais e históricas. As mulheres transexuais se identificam e vivem como mulheres, buscando muitas vezes alinhar sua identidade de gênero com a aparência física por meio de tratamentos hormonais e cirurgias. Elas reivindicam reconhecimento social e legal como mulheres, o que pode incluir a retificação de documentos. Por outro lado, as travestis adotam papéis de gênero feminino, mas não se identificam estritamente como homens ou mulheres, podendo se posicionar como pertencentes a um “terceiro gênero” ou “não-gênero”. Embora ambas as identidades transgridam normas de gênero, as travestis são frequentemente associadas a uma história de marginalização e estigmatização, muitas vezes ligadas à prostituição, devido à ausência de oportunidades no mercado de trabalho formal. Essas distinções refletem as complexas realidades vividas por essas pessoas em uma sociedade na qual elas ainda lutam pelo mínimo de inclusão e reconhecimento.

Nesse contexto, o medo de reconhecer a minha travestilidade e de sofrer violência nas ruas e na escola, por não me enquadrar nos padrões heteronormativos da sociedade, foi sempre algo constante, e é assim ainda hoje. Durante os primeiros 25 anos de minha vida, permaneci em uma espécie de *bolha social* na minha cidade natal (Pacatuba, Ceará), protegida de muitas das adversi-

dades que outras pessoas enfrentam cotidianamente. A sensação de proteção que experimentei ao longo da vida foi amplamente influenciada pela reputação e respeito que minha família, uma das primeiras a se estabelecer no bairro, tinha na comunidade. Mesmo apresentando trejeitos afeminados desde jovem, a influência da minha família atuou como um escudo, moderando as manifestações de preconceito, *bullying* e LGBTQIAPN+fobia que eu poderia enfrentar. Essa proteção social continuou a me amparar, inclusive, após eu ter revelado minha identidade de gênero à sociedade.

Quando decidi, aos 25 anos, buscar uma educação mais emancipadora, saí do município indo para Fortaleza (capital do estado) para estudar, trabalhar e explorar novas oportunidades. Atualmente, atuo profissionalmente no meu município de Pacatuba, onde ainda me sinto resguardada por essa rede de proteção social. No entanto, essa sensação de segurança se fragiliza sempre que preciso sair da cidade, seja para viagens, estudos ou outros compromissos, momento em que o medo de viver, devido às violências externas, retorna com força.

Os medos que me acompanham – como o medo da violência contra o meu corpo trans, de utilizar banheiros públicos, de ser rejeitada em processos seletivos, de não poder expressar livremente meu amor, e o medo constante de ser atacada ou até mesmo morta – são ainda paralisantes em algumas situações, mas também atuam como motivação para transcender essas barreiras. Essa busca por expansão pessoal e afirmação da minha identidade em um contexto social frequentemente hostil me impulsionou a continuar minha educação, a superar adversidades e a lutar por um futuro em que as limitações impostas não definam quem eu sou ou quem posso vir a ser.

Durante a minha Licenciatura em Sociologia (Universidade Norte do Paraná), a disciplina sobre a EJA destacou-se como um aprendizado ímpar. Entendi desde então que a EJA possibili-

ta que indivíduos, sejam eles/as cis ou trans, reingresssem em ciclos de sociabilidade e oportunidade que lhes haviam antes sido vetados, podendo se emancipar por meio da educação, rompendo muitas vezes amarras de subalternidade, que lhes impediam a conquista da cidadania e da dignidade. Eu queria fazer parte dessa transformação na vida de pessoas que *tinham sido deixadas para trás*, contribuir para a sua educação e a emancipação de seus corpos e mentes. Após concluir a licenciatura, mesmo sem experiência em sala de aula, optei por uma especialização em Educação de Jovens e Adultos/as, no Centro Universitário FAVENI. Até então, eu sentia ansiedade sobre como seria a minha receptividade pelos/as alunos/as e sobre os desafios cotidianos que enfrentaria quando estivesse em sala de aula.

Oportunamente, tomei conhecimento de um edital para a contratação de professores/as substitutos/as pelo Governo do Estado do Ceará, destinado à disciplina de Ciências Humanas, especialmente para uma turma de EJA no Colégio EEM Governador Fausto Arruda, localizado no CREDE 01. A escola funciona como um anexo da EEM Gov. Fausto Arruda Aguiar e utiliza as instalações da EEF Clóvis de Castro Pereira (CERU) no período noturno, oferecendo aos/às moradores/as do bairro, através do programa EJA, a oportunidade de concluir o ensino médio.

A seleção para a vaga exigia a preparação de uma aula sobre direitos humanos, um tema profundamente significativo para mim como mulher trans, que frequentemente enfrenta a negação e o desrespeito de seus direitos. Durante a entrevista, embora tenha notado olhares curiosos, estava acostumada ao estranhamento que corpos trans provocam. Apesar do nervosismo, fui aprovada e recebida de forma acolhedora pelas coordenadoras pedagógicas, o que fortaleceu minha determinação. Fui convidada a assumir várias turmas do ensino regular no período diurno, uma validação significativa da minha capacidade profissional e uma conquista im-

portante para uma mulher trans no campo educacional. Esse momento marcou o início da minha jornada como educadora licenciada, superando expectativas comuns para pessoas trans no Brasil.

Ingressar em uma nova escola sempre apresenta desafios, especialmente sendo a única pessoa transexual na instituição. Percebi o espanto dos/as estudantes nos primeiros dias, pois não sabiam como interagir comigo, algo que eu já havia antecipado. No entanto, fui calorosamente acolhida pelos/as meus/minhas colegas de trabalho, o que foi crucial para aumentar minha confiança e garantir uma adaptação bem-sucedida. A presença de uma professora trans trouxe mudanças significativas na dinâmica da escola. Inicialmente, havia comportamentos transfóbicos e brincadeiras de mau gosto relacionadas à transexualidade, reflexo de uma sociedade que ainda vê as pessoas trans como alvo de ridicularização, ódio e violência. Entretanto, a minha atuação profissional ajudou a transformar esses comportamentos.

A convivência diária e a demonstração de competência e profissionalismo contribuíram para que estudantes e funcionários/as passassem a me ver sob uma nova ótica, reconhecendo a legitimidade e o direito dos corpos trans de ocuparem esses espaços. Esse processo de mudança reflete o impacto positivo da presença de pessoas trans em ambientes educacionais, desmistificando preconceitos e promovendo uma cultura de respeito e inclusão.

A turma da EJA com a qual trabalho é composta principalmente por moradores/as da Pavuna, com uma média de idade de vinte e cinco anos. A turma é diversificada, incluindo homens gays, mulheres lésbicas, uma mulher autista, além de pessoas negras e cristãs. Essa diversidade exige metodologias pedagógicas sensíveis e inclusivas, como aulas lúdicas, que facilitam a assimilação do conteúdo e promovem a integração e o respeito à diversidade. Meu objetivo é criar um ambiente acolhedor e inclusivo, onde to-

dos/as/es se sintam valorizados/as/es e motivados/as/es a continuar seus estudos.

A reflexão de Ribeiro (2017) sobre as “opressões estruturais” destaca, a esse respeito, a importância de lutar pelo reconhecimento e inclusão de todos os grupos marginalizados, reafirmando a necessidade de afirmar identidades além da estigmatização e dos preconceitos, em uma sociedade que frequentemente nega direitos e oportunidades àqueles/as que destoam das normas impostas.

Apesar de atualmente, na maior parte do tempo, eu me sentir acolhida na EEM Deputado Fausto Aguiar Arruda, pude perceber ali, no curso de minha experiência como docente na EJA, a ausência de abordagens sobre gênero e diversidade: o que constitui uma lacuna na formação educacional dos/as alunos/as. Desse modo, a maioria dos/as estudantes não possui uma compreensão adequada sobre a importância do reconhecimento das identidades e da diversidade de gênero, o que acarreta dificuldades consideráveis para as pessoas trans no ambiente escolar.

De um modo geral, a falta de entendimento e de aceitação das diversas identidades de gênero perpetua na escola um ambiente de preconceitos e discriminação, manifestado de forma cotidiana na manutenção social de exclusão das pessoas trans, assim como de todas as demais que – de algum modo – também não se ajustam aos papéis e às expectativas sociais de gênero do sistema capitalista patriarcal. A tentativa de romper esse paradigma social enfrenta desafios, pois os preconceitos estão profundamente enraizados na sociedade. Tal conjunção exige esforços contínuos para educar e sensibilizar a comunidade escolar sobre as questões de gênero. Conforme apontado por Bento (2008), a inclusão de debates e da formação sobre gênero e sexualidade nas escolas é essencial para a promoção de um ambiente mais acolhedor e respeitoso, onde todas as identidades possam ser reconhecidas e valorizadas.

Durante a minha docência na EJA, percebo que a interação genuína com os/as alunos/as e colegas possibilita a construção de um ambiente educativo inclusivo e respeitoso. Ao me envolver nas histórias de vida dos/as alunos/as, consegui promover um ambiente de maior respeito e cidadania. Uma das práticas mais significativas que implementei foi a escrita colaborativa de cartas, na qual os/as alunos/as refletem sobre as suas experiências de vida e as motivações que os/as trouxeram de volta à escola. Essa atividade fortaleceu o senso de comunidade e incentivou a persistência nos estudos.

Minha identidade como professora trans influencia minha abordagem pedagógica. Tendo enfrentado discriminações e adversidades, aprendi a lutar contra injustiças e hoje passo essa força para meus/minhas estudantes. Minha presença na escola, abordando temas como teoria *queer* e (trans)feminismo, ajudou a ampliar a compreensão sobre diversidade e a promover um ambiente mais acolhedor. Acredito que a visibilidade de um corpo trans no espaço escolar não só desafia preconceitos, mas também serve como exemplo de resistência e transformação social.

#### **4 CONSIDERAÇÕES FINAIS**

O Brasil é um país que ainda precisa caminhar muito no tocante ao desenvolvimento de políticas públicas que permitam a permanência de pessoas LGBTQIAPN+ nos contextos educacionais, além de garantir que as suas identidades sejam respeitadas, seja em escolas, universidades ou em quaisquer outros ambientes públicos e/ou institucionais.

Neste estudo, buscamos revelar a profundidade dos desafios inerentes a essas questões, enfrentadas por uma professora trans na Educação de Jovens e Adultos (EJA). Primeiramente, a abordagem destaca como a identidade de gênero influencia significativamente o papel da educadora, trazendo à tona questões de margi-

nalização, subalternidade, invisibilidade e violência – que moldam a consciência e a resistência para o compromisso com práticas pedagógicas antissextistas e antitransfóbicas. As experiências adversas vivenciadas pela professora trans, como violências físicas e discriminações, fortaleceram a sua determinação, como também a capacitaram a transmitir essa força aos/às seus/suas alunos/as, ensinando-lhes a reconhecer os seus direitos e a lutar contra injustiças sociais.

A presença de uma professora trans no ambiente escolar desempenha, com ênfase, um papel revolucionário, desafiando normas sociais e promovendo a inclusão de todas as pessoas. A introdução de discussões sobre temas como a teoria *queer*, as identidades cisgênero e transgênero e o (trans)feminismo nas aulas amplia a compreensão discente sobre questões de gênero, incentivando um ambiente de maior respeito e conscientização. Acreditamos que a visibilidade de corpos trans em espaços educacionais contribui significativamente para desmistificar preconceitos e promover uma cultura de respeito e inclusão, essencial para o desenvolvimento integral da cidadania de todas/es/os.

Por fim, a luta por uma educação que valorize a diversidade e promova a equidade é contínua e basilar para a transformação social. Os/as educadores/as têm, assim, um papel fundamental: em inspirar e empoderar os/as estudantes, mostrando-lhes que é possível ocupar espaços antes negados e lutar por seus direitos. Assim, a EJA se consolida como um espaço de resistência e de emancipação, no qual a educação se torna um instrumento poderoso para profundas transformações sociais e pessoais.

## REFERÊNCIAS

ANDRADE, Luma Nogueira de. **Travestis na escola**: assujeitamento ou resistência à ordem normativa. 2012. 279f. Tese (Doutorado) – Universidade

Federal do Ceará, Programa de Pós-graduação em Educação Brasileira, Fortaleza, 2012.

BENEVIDES, Bruna G. **Dossiê: Assassinatos e Violências contra Travestis Transexuais Brasileiras em 2023**. Rio de Janeiro: Associação Nacional de Travestis e Transexuais, 2024. Disponível em: <https://antrabrazil.org/wp-content/uploads/2024/01/dossieantra2024-web.pdf>. Acesso em: 13 ago. 2024.

BENTO, Berenice. **A reinvenção do corpo: sexualidade e gênero na experiência transexual**. Rio de Janeiro: Garamond, 2008.

BUTLER, Judith. **Gender trouble: feminism and the subversion of identity**. New York: Routledge, 1990.

BUTLER, Judith. **The psychic life of power: theories in subjection**. Stanford: Stanford University Press, 1997.

FRANCO, Neil; CICILLINI, Graça Aparecida. Travestis, transexuais e transgêneros na escola: um estado da arte. **Cadernos de Pesquisa**, v. 23, n. 2, p. 122-137, 1 set. 2016. Disponível em: <http://periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/cadernosdepesquisa/article/view/5349>. Acesso em: 9 ago. 2024.

FRANCO, Neil. Transfobia e cotidiano escolar: impactos na relação docente/discente. **Revista de Educação Pública**, [S. l.], v. 27, n. 65/1, p. 469-486, 2018. DOI: 10.29286/rep.v27i65/1.6592. Disponível em: <https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/educacaopublica/article/view/6592>. Acesso em: 8 ago. 2024.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 36. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2020.

HUSSERL, Edmund. **A crise das ciências europeias e a fenomenologia transcendental**. Porto Alegre: Edipucrs, 1996.

JESUS, Jaqueline Gomes de. **Orientações sobre identidade de gênero**. Conceitos e Termos – Guia técnico sobre pessoas transexuais, travestis e demais transgêneros, para formadores de opinião. UNB: Brasília, 2012. Disponível em: <https://labds.eci.ufmg.br/bitstream/123456789/96/1/07.%20Orienta%C3%A7%C3%B5es%20sobre%20identidade%20de%20g%C3%AAnero%20conceitos%20e%20>



termos%20Autor%20Jaqueline%20Gomes%20de%20Jesus.pdf. Acesso em: 13 ago. 2024

KELLER, Lenir; BECKER, Elsbeth Léia Spode. A trajetória da educação de jovens e adultos no Brasil. **EJA em Debate**, v. 9, n. 15, 2020. Disponível em: <https://periodicos.ifsc.edu.br/index.php/EJA/article/view/2777>. Acesso em: 10 ago. 2024.

MERRIAM, Sharah B.; TISDELL, Elizabeth J. **Qualitative research**: a guide to design and implementation. San Francisco: Jossey-Bass, 2009.

MISKOLCI, Richard. **Teoria queer**: um aprendizado pelas diferenças. São Paulo: Editora, 2012.

MISKOLCI, Richard. Teoria queer e a sociologia: o desafio de uma analítica da normalização. **Sociologias**, [S. l.], v. 11, n. 21, 2009. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/sociologias/article/view/8863>. Acesso em: 8 ago. 2024.

NOGUERA-RAMÍREZ, Carlos Ernesto. **O governo pedagógico**: da sociedade do ensino para a sociedade da aprendizagem. 2009. 266 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009.

NUNES, Mário Luiz Ferrari; SILVA, Fidel Machado de Castro; BOSCARIOL, Marina Contarini; NEIRA, Marcos Garcia. As noções de experiência e vivência no currículo cultural de Educação Física: ressonâncias nietzschianas e foucaultianas. **Pro-Posições**, Campinas, v. 32, e20190047, 2021. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/1980-6248-2019-0047>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pp/a/R948JG34vHkSZsyBn9LsK7z>. Acesso em: 9 ago. 2024.

RIBEIRO, Djamila. **O que é lugar de fala?** Belo Horizonte: Letramento, 2017.

SANTOS, Jaciete Barbosa dos; OGASAWARA, Jenifer Satie Vaz. Educação inclusiva na contemporaneidade à luz da Teoria Crítica da Sociedade. **Revista Lusófona de Estudos Culturais**, [S. l.], v. 8, n. 2, p. 63-78, 2021. Disponível em: <https://rlec.pt/index.php/rlec/article/view/3528>. Acesso em: 9 ago. 2024.

SILVA, Leandro Soares da. O subalterno pede licença para falar. **Revista Periódicus**, [S. l.], v. 1, n. 9, p. 328-344, 2018. Disponível em: <https://>

periodicos.ufba.br/index.php/revistaperiodicus/article/view/15661.  
Acesso em: 10 ago. 2024.

SILVA, Robson Guedes da; SANTOS, Mitz Helena de Souza. Escola e LGBTfobia: articulando possibilidades educativas para uma vida vivível. **Revista de Ciências Sociais**, Fortaleza, v. 52, n. 3, p. 13-23, 2021. Disponível em: <http://repositorio.ufc.br/handle/riufc/66165>. Acesso em: 10 ago. 2024.

SPIVAK, Gayatri Chakravorty. **Pode o subalterno falar?** Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010. 133p.

## CAPÍTULO 23

# A UNILAB COMO FATOR DE DESENVOLVIMENTO SOCIOECONÔMICO NOS PALOP? PARA ALÉM DA INSTRUMENTALIZAÇÃO DA COOPERAÇÃO INTERNACIONAL

José Wilton Soares de Brito Souza  
Bas'llele Malomalo  
Carlos Subuhana

## 1 INTRODUÇÃO

As relações de cooperação entre os países sempre existiram na história da humanidade, ganhando espaço e desempenhando importância bem maior com o passar das décadas e séculos, desse modo, sendo alvo de diversos estudos no intuito de debater sobre a construção de possibilidades econômicas e solidificação dos laços conforme os interesses existentes em cada grupo geopolítico. Ao longo dos anos, os modelos de cooperação internacional foram se desenvolvendo e seguindo características conforme as questões culturais, históricas, sociais e lógicas econômicas em comum, como é o caso da Cooperação Internacional para o Desenvolvimento (CID)

e a Cooperação Sul-Sul, pautados em bilateralidade e multilateralidade, respectivamente.

Desse modo, inseridos dentro do modelo de Cooperação Sul-Sul (que se difere da Cooperação Internacional para o Desenvolvimento), o Brasil juntamente com alguns países africanos, como é o caso de Angola, Cabo Verde, Guiné-Bissau, Moçambique e São Tomé e Príncipe, foram estreitando seus laços já existentes desde a época escravocrata. Com isso, esses países, para além do passado colonial em comum, apresentam traços culturais e sociais que sedimentaram diversos projetos de cooperação, um desses é a Universidade da Integração da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB).

A referida instituição nasce através da promulgação da Lei brasileira nº 12.289, de 20 de julho de 2010, a qual estabelece seu funcionamento na cidade de Redenção, região do Maciço de Baturité, Ceará e posteriormente em um *campus* em São Francisco do Conde, região do Recôncavo na Bahia. A instituição foi inaugurada em 25 de maio<sup>76</sup> de 2011, e tem como objetivos oferecer ensino superior, desenvolver pesquisas nas distintas áreas do conhecimento e proporcionar extensão universitária. O projeto UNILAB é amparado na missão institucional de formar recursos humanos com o intuito de facilitar a integração entre o Brasil e a Comunidade dos Países de Língua Portuguesa (CPLP), a partir de princípios de cooperação solidária, sobretudo com os PALOP (Brasil, 2023).

Desse modo, entendendo que o papel da UNILAB se manifesta no bojo de uma forma específica de cooperação que leva em conta a ideia de solidariedade no sentido de estreitamento dos laços ancestrais entre as nações cooperantes e ajuda mútua: como a ideia de desenvolvimento socioeconômico entre o Brasil

76 O dia 25 de maio foi escolhido para a inauguração da UNILAB, pois representa o dia da criação da Organização da Unidade Africana, em 1972, atualmente denominada União Africana. Em síntese, o dia da África.

e os PALOP é apresentada a partir da UNILAB? Assim, tentaremos traçar algumas reflexões macroestruturais, tendo em mente a crítica estabelecida entre os modelos de cooperação citados, ao mesmo tempo que serão expostos no decorrer do texto alguns fatores sócio-históricos e conceitos oportunos, enfatizando e circunscrevendo a UNILAB para além de um projeto idealizado enquanto fator de reparação histórica da escravidão, mas, antes de tudo, também, como um instrumento efetivo de política de Estado, que está envolto em questões articuladas mundialmente.

## **2 COOPERAÇÃO INTERNACIONAL PARA O DESENVOLVIMENTO E A COOPERAÇÃO SUL-SUL**

Conforme já ressaltado, ao longo da história da humanidade a cooperação internacional exerceu um papel de extrema importância, sendo capaz de construir os rumos das relações no advento da modernidade, indo de encontro com aquilo que alguns estudiosos chamam de globalização. Tais processos desencadearam diversas mudanças na maneira e na intensidade com que as nações hegemônicas interviram nas questões econômicas mundiais, enfatizadas pelas características de cada época.

### **2.1 Cooperação Internacional para o Desenvolvimento**

Dentre as formas de cooperação existentes entre os blocos econômicos e países, destacamos dois modelos para a presente discussão, a Cooperação Internacional para o Desenvolvimento (CID) e a Cooperação Sul-Sul. O primeiro modelo, se iniciou após o término da 2ª Guerra Mundial com a criação de instituições como o Banco Mundial e o Fundo Monetário Internacional (FMI) em 1944, bem como a Organização das Nações Unidas (ONU), através da Carta das Nações Unidas em 1945. Ambas as instituições, tinham como objetivo “empregar um mecanismo internacional para

promover o progresso econômico e social de todos os povos” (ONU, 1945, capítulo IX).

A partir disso, a compreensão sobre a CID gira em torno dos ideais da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), que estabelece as ações de nível internacional com objetivo de “ajudar” países que almejam o progresso socioeconômico, tendo como principais atores no fomento desse tipo de cooperação: indivíduos, Estados-Nações, Organizações da Sociedade Civil (OSC), Organizações Multilaterais, Instituições Filantrópicas e o Setor Privado (OCDE, 2019).

Nesse sentido, segundo Ayllón (2007), a CID é permeada por discursos e características definidoras acerca do desenvolvimento que acentuam cada época histórica, que podem ser percebidas através do acompanhamento de eventos e protocolos como os fóruns e consensos. Dessa forma, é importante ressaltar que as organizações bilaterais e multilaterais procedem a partir de agendas políticas que são determinadas e ajustadas de acordo com tais eventos, pautadas na governança do desenvolvimento, que podem se modificar de acordo com as necessidades e mudanças ao longo do tempo.

Podemos então perceber que essas agendas de discussões fomentam e ajustam as políticas públicas das nações que se caracterizam pelo termo “em desenvolvimento”, bem como a atuação de atores como as OSC, empresas e outras organizações que atuam no contexto local. Com isso, moldam também outras OSC, empresas e organizações que acessam os recursos existentes no bojo desse tipo de cooperação, ou seja, a CID.

Nesse aspecto, opondo-se a ideia de que a CID é definida exclusivamente pela transferência de recursos a partir dos países desenvolvidos para os países em desenvolvimento com o objetivo de superar as desigualdades sociais e pauperismo global, entende-

mos que, segundo Keohane (1984) e Nye (1993), essa forma de cooperar vem acobertada por uma forma de poder, que na medida de seu estabelecimento e continuidade se dá de forma mais barata do que outras opções na efetivação de sua hegemonia, e que os países “doadores” tiram vantagens, e a partir disso influenciam os países receptores dos recursos, o que ocasiona enfraquecimento na autonomia e soberania nacional. Ou seja, entendemos que a “doação” de recursos funciona como uma forma de “suborno” ou “decadência” das questões nacionais, no que concerne a atuação e execução dos interesses dos países doadores.

## 2.2 Cooperação Internacional Sul-Sul

O modelo de cooperação Internacional Sul-Sul ou cooperação horizontal teve seus primórdios a partir dos movimentos anticoloniais instaurados na década de 1950, com o intuito de promover colaboração e autonomia nos países em via de desenvolvimento, e, sobretudo na tentativa de construção de uma alternativa global menos desigual. Assim, projetos de colaboração e ideias inovadoras foram forjadas entre os denominados países do Sul Global, buscando superar as assimetrias (sociais e econômicas) estruturais existentes nas e entre as nações (Suyama, 2017).

Posto isso, no contexto da chamada “Ascensão do Sul<sup>77</sup>”, ou seja, os países que estão inseridos no Sul Global, termo que para além do fator geográfico faz referência a emergência política e econômica dos territórios em via de desenvolvimento e suas inserções nas relações internacionais, como África, América Latina, Caribe, Ásia e Oceania, abrangendo desde economias diversificadas como o Brasil e China, a economias de menor porte como Guiné-Bissau

77 Termo presente no Relatório do Desenvolvimento Humano 2013, publicado pelo Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), intitulado: “A ascensão do Sul: progresso humano num mundo diversificado”. Disponível em: <https://www5.pucsp.br/ecopolitica/documentos/direitos/docs/a-ascencao-do-sul.pdf>. Acesso em: 16 ago. 2024.

e São Tomé e Príncipe. Nesse aspecto, conforme Munõz (2016), vale mencionar que:

O Brasil teve um protagonismo especial nessa área, defendendo um sistema internacional de cooperação mais diverso em termos de princípios, modelos e práticas, derivado da própria existência de diferentes experiências históricas e posições sistêmicas. A solidariedade, a ausência de condicionalidades, a horizontalidade e o respeito à soberania são alguns dos princípios reclamados por essa nova forma de cooperação (Munõz, 2016, p. 9).

É importante ressaltar que a cooperação do Brasil com outros países não é um fenômeno recente, ou seja, segundo Pereira Gonzaga (2022), se caracteriza, “desde sua colonização, em que os cidadãos das classes dominantes eram enviados para fora do país para estudar”, em troca, “instituições estrangeiras enviavam seus profissionais ao Brasil para passar seu *know-how*<sup>78</sup>. Tratava-se de trocas de diferentes naturezas e de diferentes lógicas” (*Ibidem*, 2022, p. 4).

Dessa forma, tal modelo vem ganhando cada vez mais lugar na construção das direções da política externa brasileira. De acordo com a Agência Brasileira de Cooperação (ABC), vinculada ao Ministério das Relações Exteriores (MRE), que tem por objetivo fazer a gestão das cooperações internacionais, possui diversos acordos bilaterais com os países do continente africano, sobretudo com os PALOP, por exemplo, de forma mais geral e que engloba diversas ações e projetos de cooperação técnica<sup>79</sup>: Angola (Acordo de Cooperação Econômica, Científica e Técnica, 11/06/1980);

78 Na tradução para o português equivale a forma de saber ou repassar o conhecimento.

79 No contexto do projeto UNILAB, vale ressaltar o caso de Timor-Leste e o Acordo Básico de Cooperação Técnica, 20/05/2002.



Cabo Verde (Acordo Básico de Cooperação Científica e Técnica, 28/04/1977); Guiné-Bissau (Acordo Básico de Cooperação Técnica e Científica, 18/05/1978); Moçambique (Acordo de Cooperação Científica, Técnica e Tecnológica, 01/06/1989); e São Tomé e Príncipe (Acordo Geral de Cooperação, 26/06/1984). Segundo a agência (*op. cit.*) (2010):

A cooperação técnica é um instrumento central da ação externa brasileira. A cooperação que o Brasil promove, num verdadeiro espírito Sul-Sul, privilegia a transferência de conhecimento, a capacitação, o emprego da mão-de-obra local e a concepção de projetos que reconheçam a realidade específica de cada país. A solidariedade que anima o relacionamento do Brasil com os outros países em desenvolvimento é pilar fundamental de nossas ações de cooperação com a África (ABC, 2010).

Considerando as características acima colocadas, a relevância desse tipo de cooperação, em distinção com a CID, se justifica pelo compromisso com os projetos e ações de cooperação que evidenciam a tentativa de colaboração para sanar as mazelas socioeconômicas globais.

### **3 DESENVOLVIMENTO, COOPERAÇÃO INTERNACIONAL E ATORES SOCIAIS**

Ao pensarmos na cooperação internacional entre o Brasil e os PALOP, bem como na existência do projeto UNILAB sobre o bojo da política externa brasileira, inicialmente, temos que pontuar algumas questões macroestruturais em torno do surgimento da cooperação internacional atrelada às relações diplomáticas e do momento histórico em que se produz o discurso do desenvolvimento, fator que, conforme aponta Escobar (2005), mesmo que possua

raízes mais profundas no capitalismo e modernidade, engendrou a concepção do que conhecemos enquanto “Terceiro Mundo”, subjugando e explorando das mais variadas formas países da Ásia, da América Latina e da África. Este último território, na atualidade, além de ser palco de disputas entre os países do Ocidente, também é “objeto” de interesse dos países emergentes, dentre eles, o Brasil. Segundo as palavras do autor (*op. cit.*):

El discurso del desarrollo hizo posible la creación de un vasto aparato institucional através del cual se desplegó el discurso; es decir, por medio del cual se convirtió en una fuerza social real y efectiva transformando la realidad económica, social, cultural y política de las sociedades en cuestión. Este aparato comprende una variada gama de organizaciones, desde las instituciones de Bretton Woods (p. ej. el Banco Mundial y el Fondo Monetario Internacional) y otras organizaciones internacionales (p. ej. el sistema de la Organización de Naciones Unidas) hasta las agencias nacionales de planificación y desarrollo, así como proyectos de desarrollo a escala local (Escobar, 2005, p. 19).

Nesse aspecto, as discussões sobre o discurso desenvolvimentista e a sua abrangência global, sobretudo no continente africano, requer minimamente uma análise baseada na concepção de lugar, e, levando em consideração as questões simbólicas que apenas o espaço geográfico propriamente dito não dá conta. Segundo Escobar (2005), “o lugar [...] desapareceu no ‘frenesi da globalização’ dos últimos anos, e este enfraquecimento do lugar tem consequências profundas em nossa compreensão da cultura, do conhecimento, da natureza e da economia” (Escobar, 2005, p. 63).

Dessa forma, o autor (*op. cit.*) defende a reflexão sobre o lugar a partir de um olhar epistemológico centrado nas questões locais, para além da hegemonia da ciência moderna, da tecnocracia, e do advento capitalista, pois, tais fenômenos foram responsáveis pelo esvaziamento da cultura em detrimento de sistemas tecno-ocidentais de reprodução do mundo, e, conseqüentemente, na ausência do lugar, entendida através de uma “condição generalizada de desenraizamento” (Escobar, 2005, p. 69).

Nessa mesma linha de pensamento, a perspectiva de Santos (2001) antecipa pontos de suma importância na proposição de um fazer local e do pensar global, contribuindo nos estudos interdisciplinares, pois, conforme o autor, o que há é uma perversidade sistêmica, e que “[...] a realidade pode ser vista como uma fábrica de perversidade” (Santos, 2001, p. 58-59). Assim, ainda segundo Santos (2001), as problemáticas sociais passam a ser banalizadas, e a globalização mata a ideia de solidariedade, afeta a soberania das nações, as fronteiras dos países e transforma a política em um mero produto do mercado e dos interesses capitalistas, por meio de normas e da influência de agências externas.

Santos (2001) chama atenção para se pensar outras globalizações, enfatizando a necessidade de análises mais aprofundadas, beirando o pessimismo social e o otimismo científico, dando margem para se pensar novas possibilidades metodológicas em torno de um pragmatismo de ordem local-global sob a ideia de desenvolvimento. Em complemento, escreve Escobar (2020) que:

O desenvolvimento supôs, conforme foi entendido depois da Segunda Guerra Mundial, um processo dirigido a regiões da Ásia, da África e da América Latina para reproduzir as condições que se supunha que caracterizavam as nações economicamente mais avançadas do mundo: industrialização, alta taxa

de urbanização e de educação, tecnificação da agricultura e adoção generalizada dos valores e princípios da modernidade, inclusive formas concretas de ordem, de racionalidade e de atitude individual (Escobar, 2020, p. 274).

Conforme o postulado acima, entende-se que o desenvolvimento enquanto condição a se alcançar, surgiu como uma espécie de carrasco essencialmente contraditório na negação das diferenças do dito terceiro mundo, uma vez que, “[...] o desenvolvimento é precisamente o mecanismo por meio do qual essa diferença deveria ser eliminada (Escobar, 2020, p. 274). Através desse constructo ocidental, para além da sistematização de uma nova ordem mundial, ocorre simultaneamente um desvio paradigmático<sup>80</sup>, constituído primeiramente a partir da necessidade de profissionalização dos problemas de desenvolvimento, do surgimento de conhecimentos especializados e da institucionalização através de uma rede de organizações<sup>81</sup>. Nesse ponto, o conhecimento dos especialistas e a prática das instituições começam a operar por meio de projetos<sup>82</sup> e intervenções (Escobar, 2005).

Nessa linha de pensamento, atualmente infere-se que direta ou indiretamente, independentemente das origens ou vinculações, a maioria das agendas dos órgãos de cooperação internacional têm como pano de fundo o discurso do novo desenvolvimento, que, no caso brasileiro, é atrelado aos seus cenários e políticas específicas transnacionais, e buscam aproximação através do conhecimento acerca dos contextos sociais, culturais, econômicos e políticos dos países africanos cooperantes, através de pontes de histo-

80 Ver: CERNEA, Michael. **Social Organization and Development Antropology**: The 1995 Malinowski Award Lecture. Washington, D. C.: The World Bank, 1995.

81 Relativo à discussão nesta pesquisa, podemos enfatizar a existência da Comunidade dos Países de Língua Portuguesa (CPLP) enquanto um ator social a se considerar para análise.

82 Afirmamos, que a UNILAB é um desses projetos.

ricidades “aparentemente coerentes” em nível de Cooperação Internacional.

Também podemos dizer que as produções científicas sobre as realidades desses países é algo a se refletir se considerarmos o serviço das políticas de Estado e os seus fins<sup>83</sup>, no que diz respeito as ações de cooperação. Sob essa perspectiva, o modelo de Cooperação Sul-Sul apresenta-se amplamente sob alguns preceitos já existentes no eixo norte do globo, ou seja, compactua com o discurso desenvolvimentista e opera através deste, onde é visível algumas contradições nas relações entre os Estados e suas ações conjuntas para com esse tipo de política externa.

Para encaminhar a compreensão desse aspecto contraditório, Mawsdley (2015) afirma que, em termos processuais, o modelo tradicional de cooperação surgido no Norte, pouco difere da prática contida na relação com/e para o Sul, visto que, as potencialidades em relação às políticas de cooperação e aos relativos debates acerca das questões sociais são determinados por setores em específico (por exemplo, alguns organismos representantes de ordem internacional), correlacionando estrategicamente as forças econômicas entre os países que são movimentados por interesses capitalistas.

A contradição fundamenta-se principalmente na cooperação entre os ditos países periféricos e semiperiféricos, onde estes últimos adéquam e incorporam o *modus operandi*, ou seja, os interesses e práticas desenvolvidas no seio da chamada velha relação Norte-Sul, o que dá continuidade e perpetua a hegemonia ocidental, mascarada através da reprodução dos sistemas de cooperação, enraizados nas tentativas de sistemas de cooperação alternativos.

---

83 Sobre tal questão ou algo análogo, ver: PEREIRA, Rui Mateus. **Conhecer para dominar:** o desenvolvimento do conhecimento antropológico na política colonial portuguesa em Moçambique, 1926-1959. Tese (Doutorado) – FCSH, 2005. Disponível em: <https://run.unl.pt/handle/10362/15677>. Acesso em: 16 ago. 2024.

Nesse mesmo aspecto, Visentini (2014), baseando-se na história e geopolítica das relações diplomáticas entre Brasil e África, escreve que, o restabelecimento de vínculos construídos no passado colonial<sup>84</sup>, entende a ideia da cooperação Sul-Sul enquanto um novo quadro político de engajamento, mas também de dominação econômica global em torno dos interesses das potências emergentes no que concerne a atualidade da exploração do continente africano. Segundo Visentini (2014):

Um dos fenômenos mais marcantes das Relações Internacionais Contemporâneas é o fato de a África haver se tornado objeto de uma nova disputa mundial, como no fim do século XIX. Todavia, no início do século XXI, os protagonistas de tal processo são as potências emergentes, e não as antigas metrópoles, num quadro de desenvolvimento econômico-social e protagonismo diplomático da África, o que representou algo inesperado para muitos. A África, nos marcos da “globalização” e do fim da Guerra Fria, vivenciara uma segunda “década perdida”, com sangrentas guerras civis internacionalizadas, epidemias e marginalização econômica (Visentini, 2014, p. 41).

Dessa maneira, ainda conforme o autor (*op. cit.*), ao afirmar que o modelo de cooperação Sul-Sul remete a uma nova partilha da África, reforça a contradição compartilhada no pensamento de Mawsdley (2015), onde a autora pontua que apesar do aumento de diversos acordos de cooperação que são voltados para a superação das desigualdades e mazelas sociais, subsidiados a partir do apoio e do desenvolvimento técnico educacional, mas que,

---

84 A respeito de estudar o passado colonial para compreender a atualidade, elenca-se as contribuições de Balandier (1969, 2014) e Gluckman (2010) sobre as noções de situação colonial e situação social, respectivamente.

oportunamente, tende a colaborar e avançar os interesses econômicos e estratégicos do país que fomenta determinada política. Nesse viés, ainda segundo a autora, tal prática circunscreve-se tanto por investimentos em bem-estar social, educação<sup>85</sup> e tecnologias, por exemplo, como em apoio à modernização e solidificação das infraestruturas, a exemplo de aeroportos, construção de estradas e aprimoramento produtivo dos mais variados setores econômicos nos ditos países periféricos.

Dentro dos aspectos acima, apesar da crítica estabelecida, cabe aqui salientar algumas ações inovadoras de cooperação na área da saúde entre o Brasil e os PALOP, especificamente no “compartilhamento de experiências e políticas públicas brasileiras de sucesso no combate à tuberculose”, através de diversas capacitações e atividades, bem como o Laboratório Nacional de Referência da Tuberculose (LNR-TB), de São Tomé e Príncipe, “construído por meio do projeto de cooperação bilateral Brasil-STP (Apoio à Luta contra a Tuberculose em STP), passou a abrigar o Laboratório onde são realizados os testes PCR para diagnóstico e acompanhamento da pandemia da Covid-19 no país” (ABC, 2018).

De acordo com as elucidações acima, de acordo com Saraiva (2012), fazendo referência aos governos brasileiros anteriores a 2003, apesar da mudança estratégica percebida na atitude brasileira em relação aos PALOP, na busca por pragmatismo e novas parcerias comerciais, o autor sugere que ainda havia presente um discurso culturalista pairando na constituição da visão do Estado brasileiro acerca do continente africano, seja pelo compartilhamento da dita gramática culturalista aos moldes de *Casa-Grande e Senzala*<sup>86</sup>, seja pelo estereótipo e estigma mundial em torno do continente, o que, fez e faz, às vezes, da construção de conhecimento sobre a África, a persistência na reprodução desses mesmos estereótipos e stig-

85 A UNILAB é um exemplo na área da educação superior.

86 Ver: FREYRE, Gilberto. **Casa-Grande & Senzala**. 41. ed. Rio de Janeiro: Record, 2000.

mas, porém, com mais violência e em escala bem maior, no âmbito das relações de poder transnacionais.

Ainda segundo o autor (*op. cit.*), a partir de 2003, ou seja, nos dois primeiros mandatos do presidente Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2010) e do primeiro mandato da ex-presidenta Dilma Rousseff (2011-2014), a perspectiva culturalista histórica teve um novo rumo, o *slogan* do “discurso da dívida” surge como fator político na busca pelo reconhecimento das contradições nacionais acerca do passado colonial e escravocrata, bem como, das desigualdades estruturais a partir desse fenômeno em torno da população afro-brasileira.

Dito isso, apesar das diversas ações de cooperação interessantes e positivas entre o Brasil e os países africanos, consideramos a política externa brasileira como parte da engrenagem da geopolítica dos Estados, visto que essa proporciona também a projeção das hegemonias das estruturas governo-estatais como um “sistema-mundo/capitalista” (Wallerstein, 1974) e que expande suas fronteiras através da espacialização de instituições, como empresas públicas e privadas, projetos e ações diversificadas de cooperação, por exemplo, a cooperação educacional por meio da UNILAB, indo de encontro aos processos de internacionalização e interesse na abertura mercadológica de países do continente africano.

a. Para além da instrumentalização da UNILAB

Dentro do aspecto da crítica ao conceito de desenvolvimento, bem como das características do modelo de cooperação Sul-Sul, o projeto UNILAB, denominado por Malomalo *et al.* (2018) “enquanto uma comunidade acadêmica internacional”, para além do seu papel como um instrumento a serviço do Estado brasileiro, ou seja, a de estreitamento de laços políticos entre as nações contidas no seu bojo conceitual de fundação, a sua importância em formar profissionais que atuem como agentes na superação das desigualdades sociais, ganha teor de concretude com seus 14 anos de existência,



representados no quantitativo<sup>87</sup> de profissionais formados, tanto brasileiros como africanos e asiáticos.

Assim, podemos enfatizar que a expressividade da referida instituição possui a sistemática de “inovadores programas pedagógicos e científicos voltados à integração internacional da lusofonia, possuindo grandes comunidades de estudantes estrangeiros de proporções únicas no Brasil em relação ao total<sup>88</sup>” (Almeida, 2022, p. 109).

Portanto, a contribuição deste artigo (pequeno recorte e inserção do objeto de minha pesquisa) surge em meio ao número ínfimo de produções<sup>89</sup> que versem especificamente sobre os efeitos do projeto UNILAB diretamente nas realidades socioeconômicas dos PALOP, através do estudo e acompanhamento dos egressos estrangeiros no retorno e trajetória laboral em seus países de origem, apesar de que muitos/as jovens acabam por seguir carreira acadêmica em programas de pós-graduação brasileiros ou em outros países, dentre outras opções.

#### 4 METODOLOGIA DA PESQUISA

Este artigo é parte do resultado de minha pesquisa de mestrado, em andamento, onde busco através de abordagem qualitativa (análise bibliográfica, documental e pesquisa de campo nos moldes etnográficos), estudar os efeitos da UNILAB no desenvolvimento socioeconômico dos PALOP, especificamente de São Tomé e Príncipe.

87 Ver: <https://unilab.edu.br/unilab-em-numeros/>

88 Referindo-se também a existência dos Programas de Estudantes Convênio de Graduação e Pós-Graduação (PEC-G e PEC-PG), respectivamente.

89 Por um outro ângulo, temos trabalhos que tratam sobre as trajetórias e sociabilidades de ingressos estrangeiros da UNILAB no Maciço de Baturité. Nesse aspecto, ver: SUBUHANA, Carlos. **Estudar no Maciço de Baturité: trajetórias e experiências socioculturais de estudantes africanos na Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira**. 2013. (Relatório de pesquisa); SUBUHANA, Carlos; IMPANTA, Iadira António. Ser estudante estrangeiro no Brasil: o PECG, o PEC-PG e o projeto UNILAB. In: MARTINS, Rui (org.). **Novos Desafios para o Ensino Superior após os Objetivos de Desenvolvimento do Milênio (ODM)**. 1. ed. Lisboa: Associação das Universidades de Língua Portuguesa (AULP), 2015. v. 1, p. 121-130. Dentre outros.

A princípio, utilizo a pesquisa bibliográfica através da seleção de produções (teses, dissertações, artigos e informações em sites institucionais) em diversas bases de dados, que tratem sobre a UNILAB, bem como os seguintes descritores em português utilizados na literatura, por exemplo: Cooperação Educacional Brasil-PALOP, Cooperação Sul-Sul, Desenvolvimento e UNILAB.

Os descritores foram elencados levando em consideração a relação intrínseca na presente discussão. Em seguida, foi realizada uma breve seleção documental que levasse em conta a cooperação brasileira, no intuito de exemplificar ações e projetos que estivessem relacionados a cooperação Brasil-PALOP em diversas áreas. Por fim, o artigo, contempla parte dos escritos da minha dissertação de Mestrado em andamento no Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Humanidades da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira.

## **5 CONCLUSÕES**

A partir da realização de revisão bibliográfica e sistematização de reflexões para o artigo em questão, constatamos que a maioria das pesquisas encontradas, centram-se na perspectiva de análise da UNILAB em torno das questões e abrangência a partir da realidade brasileira, deixando de lado outras questões e contextos que julgamos importantes para se ter uma noção do alcance e efeitos que a referida instituição em termos de formação de recursos humanos internacionais, possa a vir a agregar em um pragmatismo em termos de desenvolvimento socioeconômico nos PALOP.

Outra questão diz respeito a uma suposta incoerência no alinhamento da instrumentalização da política de Cooperação Educacional Brasil/PALOP, Cooperação Sul-Sul ao ser baseada em princípios hegemônicos no modelo da Cooperação Internacional para o Desenvolvimento. Neste caso, concebemos o projeto UNILAB

relativamente enquanto uma iniciativa em construção em termos de internacionalização do ensino superior brasileiro. Ainda é cedo para projetarmos o verdadeiro alcance e influência de tal instrumental de cooperação, nos levando a existência de lacuna sobre o campo que é a UNILAB e a importância da análise dos seus fluxos no desenvolvimento socioeconômico dos países parceiros.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Felipe Cordeiro de. **Universidades federais de missão institucional internacional e seu papel para a política externa brasileira**. 2022. 174 f. Tese (Doutorado) – PUC, São Paulo, 2022.

AGÊNCIA BRASILEIRA DE COOPERAÇÃO (ABC). **A Cooperação Técnica do Brasil para a África**. Brasília: Ministério das Relações Exteriores, 2010. Disponível em: [http://www.abc.gov.br/Content/abc/docs/CatalogoABCAfrica2010\\_P.pdf](http://www.abc.gov.br/Content/abc/docs/CatalogoABCAfrica2010_P.pdf). Acesso em: 17 jul. 2025.

AGÊNCIA BRASILEIRA DE COOPERAÇÃO – ABC. **Acordos vigentes da Cooperação Técnica entre Países em Desenvolvimento – CGPD**. 2024. Disponível em: <https://www.abc.gov.br/CooperacaoTecnica/AcordosVigentes/CGPD>. Acesso em: 16 ago. 2024.

AGÊNCIA BRASILEIRA DE COOPERAÇÃO – ABC. **Laboratório Referência, fruto da cooperação brasileira, abriga Laboratório de testes para Covid-19 em São Tomé e Príncipe**. 2018. Disponível em: <https://www.abc.gov.br/imprensa/mostrarconteudo/1416#:~:text=O%20Laborat%C3%B3rio%20Nacional%20de%20Refer%C3%Aancia,da%20pandemia%20da%20Covid%2D19>. Acesso em: 16 ago. 2024.

AYLLÓN, Bruno. La Cooperación Internacional para el Desarrollo: fundamentos y justificaciones en la perspectiva de la Teoría de las Relaciones Internacionales. **Carta Internacional**, 2(2), 32-47, 2007. Disponível em: <https://www.cartainternacional.abri.org.br/Carta/article/view/416/170>. Acesso em: 16 ago. 2024.

BRASIL. Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (Unilab). **13 anos + #unilabianos: parcerias ampliadas, unidades estruturadas, ações atualizadas e visibilidade internacional**

**em propulsão digital.** Redenção: Unilab, 2023. Disponível em: <https://unilab.edu.br/2023/07/25/13-anos-unilabianos-parcerias-ampliadas-unidades-conquistadas-aco-es-atualizadas-e-visibilidade-internacional-em-propulsao-digital/>. Acesso em: 17 jul. 2025.

ESCOBAR, Arturo. El “postdesarrollo” como concepto y práctica social. In: MATO, Daniel (coord.). **Políticas de economía, ambiente y sociedad en tiempos de globalización.** Caracas: Facultad de Ciencias Económicas y Sociales, Universidad Central de Venezuela, 2005. p. 17-31.

KEOHANE, Robert. **After hegemony.** Cooperation and discord in the world political economy. Princeton: Princeton University Press, 1984.

MALOMALO, Bas'Illele; OSMARIA, Julie Louraue; SOUZA, Rosa. A UNILAB na perspectiva da cooperação Sul-Sul. **Cadernos do CEAS**, Salvador; Recife, n. 245, p. 517-552, set./dez. 2018. Disponível em: <https://cadernosdoceas.ucsal.br/index.php/cadernosdoceas/article/view/454/405>. Acesso em: 16 ago. 2024.

MAWDSLEY, Emma. Development geography 1: Cooperation, competition and convergence between ‘North’ and ‘South’. **Progress in Human Geography**, p. 1-10, 2015.

MEDEIROS, Ailana Linhares de Sousa. **Avaliação da Política de Cooperação Sul-Sul na UNILAB:** percepções da integração sob o olhar dos discentes estrangeiros dos Campi do Ceará. 2017. 112 f. Dissertação (Mestrado em Avaliação de Políticas Públicas) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2017.

MUNÕZ, Enara Echart. A cooperação Sul-Sul do Brasil com a África. **Caderno CRH**, Salvador, v. 29, n. 76, p. 9-12, jan./abr. 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccrh/a/Zj5t9LBrJGCHcbqf8xQHwDF/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 16 ago. 2024.

NYE, Joseph S. **Understanding global conflict & cooperation:** intro to theory & history. London: Pearson Education, 1993.

ORGANIZAÇÃO PARA COOPERAÇÃO E DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO. **Development Co-operation Report 2019:** a fairer, greener, safer tomorrow. 2019. Disponível em: <https://www.oecd-ilibrary.org/do-cserver/9a58c83f-en.pdf?expires=1721780865&id=id&accname=guest&>

checksum=D59BF4D6C6A5DCA4BB71E1E68FB35C31. Acesso em: 16 ago. 2024.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Carta das Nações Unidas**. 1945. Disponível em: <https://www.oas.org/dil/port/1945%20Carta%20das%20Na%C3%A7%C3%B5es%20Unidas.pdf>. Acesso em: 16 ago. 2024.

PEREIRA GONZAGA, Kátia Valéria. A Cooperação internacional técnica educacional do Brasil com países africanos e a interculturalidade: Reflexões e pressupostos para uma cooperação Sul-Sul. **Revista Brasileira de Pós-Graduação**, [S. l.], v. 17, n. 38, p. 1-28, 2022. DOI: 10.21713/rbpg.v17i38.1813. Disponível em: <https://rbpg.capes.gov.br/rbpg/article/view/1813>. Acesso em: 24 jul. 2024.

SANTOS, Milton. **Por uma outra globalização**. 6. ed. São Paulo: Record, 2001.

SARAIVA, José Flávio S. África parceira do Brasil atlântico: relações internacionais do Brasil e da África no início do século XXI. Belo Horizonte: Fino Traço, 2012. 166 p.

SUYAMA, Bianca. **Guia de monitoramento e mensuração da Cooperação Sul-Sul do Brasil**. São Paulo: Articulação Sul, 2017. Disponível em: [https://articulacaosul.org/wp-content/uploads/2017/06/Guia\\_Monitoramento\\_da\\_CSS\\_pdf-1.pdf](https://articulacaosul.org/wp-content/uploads/2017/06/Guia_Monitoramento_da_CSS_pdf-1.pdf). Acesso em: 16 ago. 2024.

VISENTINI, Paulo. **África e as** potências emergentes: o sul e a cooperação profana. **Austral: Revista Brasileira de Estratégia & Relações Internacionais**, [S. l.], v. 3, n. 5, jan./jun. 2014.

VISENTINI, Paulo. **A África e as potências emergentes**: nova partilha ou cooperação Sul-Sul. Série Africana. Porto Alegre: Leitura XXI, 2013.

WALLERSTEIN, Immanuel. **The modern world-system**. Volume 1. Berkeley: University of California Press, 2001 [1974].

WALLERSTEIN, Immanuel. **O sistema mundial moderno**. Vol. I: a agricultura capitalista e as origens da economia-mundo europeia no século XVI. Porto: Ed. Afrontamentos, 1974.

WALLERSTEIN, Immanuel. **O sistema mundial moderno**. Vol. II: o mercantilismo e a consolidação da economia-mundo europeia, 1600-1750. Porto: Ed. Afrontamentos, 1974.

## CAPÍTULO 24

# AS POLÍTICAS DE ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL NO ÂMBITO DA UNILAB

Anne Danielle Mota Ferraz

Mara Rita Duarte de Oliveira Berraoui

### 1 INTRODUÇÃO

A democratização do acesso ao ensino superior tem sido um dos principais focos das políticas educacionais brasileiras nas últimas décadas. A expansão e interiorização das universidades visam não apenas aumentar a cobertura educacional, mas também garantir que todos os estudantes, independentemente de sua condição socioeconômica, tenham condições adequadas para concluir seus cursos.

A educação superior, em seu conjunto de transformações, vem passando por processos de democratização, internacionalização e interiorização, resultado de uma política de expansão, funcionando assim como um caminho de acesso ao ensino, para as camadas populares da sociedade. Nesse contexto, destaca-se a Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB). Instituição Federal de Ensino Superior, criada em 2010, localiza-

da no estado do Ceará, nos municípios de Redenção e Acarape. Segundo a lei de criação, a UNILAB tem como objetivo: “ministrar ensino superior, desenvolver pesquisas nas diversas áreas de conhecimento e promover a extensão universitária, tendo como missão institucional específica formar profissionais e cidadãos para contribuir com a integração entre o Brasil e os demais estados membros da Comunidade dos Países de Língua Portuguesa (CPLP), especialmente, os países africanos e Timor-Leste, bem como promover o desenvolvimento regional e o intercâmbio cultural, científico e educacional” (BRASIL, 2010).

O aumento na procura por educação superior tem diversificado o perfil dos discentes, levando a um projeto que visa reduzir as desigualdades sociais no campo educacional. Essa assistência é crucial para o crescimento pessoal e profissional dos alunos e para a sociedade, que se beneficia de um maior potencial construtivo nas esferas sociais e políticas (Dias Sobrinho, 2013). Carlos Cardoso também ressalta que a educação superior tem sido uma prioridade para países africanos após a independência, com investimentos significativos no setor (Cardoso, 2011, p. 132).

Assim, a assistência estudantil é fundamental para garantir que todos os estudantes, especialmente os grupos sociais mais vulneráveis, tenham condições adequadas para concluir seus cursos. Esse suporte financeiro e social contribui para a inclusão e a equidade no ensino superior (Cardoso, 2011; Dias Sobrinho, 2013).

## **2 POLÍTICAS PÚBLICAS E ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL**

As políticas públicas são medidas adotadas pelos governos para garantir os direitos da população, com a finalidade de solucionar os problemas da sociedade, para que os cidadãos gozem dos direitos protegidos por lei. Em seu artigo, Celina Souza defende que:

Pode-se, então, resumir política pública como o campo do conhecimento que busca, ao mesmo tempo, “colocar o governo em ação” e/ou analisar essa ação (variável independente) e, quando necessário, propor mudanças no rumo ou curso dessas ações (variável dependente). A formulação de políticas públicas constitui-se no estágio em que os governos democráticos traduzem seus propósitos e plataformas eleitorais em programas e ações que produzirão resultados ou mudanças no mundo real (Souza, 2006, p. 7).

É importante analisar as políticas públicas pelo olhar da igualdade e da equidade. Para entender melhor a realidade das universidades e como se constituem as políticas de assistência estudantil, vamos destacar a obra escrita por John Rawls:

Primeiro cada pessoa deve ter um direito igual ao sistema mais extenso de iguais liberdades fundamentais que seja compatível com um sistema similar de liberdades para as outras pessoas. Segundo: as desigualdades sociais e econômicas devem estar dispostas de tal modo que tanto (a) se possa razoavelmente esperar que estabeleçam em benefício de todos como (b) estejam vinculadas a cargos e posições acessíveis a todos (Rawls, 2008, p. 73).

Um problema existe quando o *status quo* é considerado inadequado e quando existe a expectativa de um alcance de uma situação melhor. De modo geral, políticas públicas existem para resolver “problemas públicos”. Nesse sentido, podemos entender problemas públicos, como a diferença entre uma situação atual e uma situação ideal possível (Sjöblom, 1984). No entanto, o fato de existirem possíveis soluções para um problema não é certeza da sua aplicabilidade.



A política pública possui natureza interdisciplinar, na qual o eixo principal se baseia nos esclarecimentos sobre sua natureza e seus processos, implicando nas teorias construídas no campo da sociologia, da ciência política e da economia, demonstrado nas diferentes esferas da sociedade; e com isso surge a necessidade de rever as políticas de acordo com as especificidades que elas pretendem alcançar, assim como a identificação das inter-relações entre Estado, política, economia e sociedade (Johnson, 2014).

## **2.2 Política de Assistência no Brasil**

Atualmente, a educação superior pública tem aumentado o número de discentes matriculados, ocasionando uma diversificação do público universitário. O acolhimento de importantes segmentos da população mais vulneráveis, através da Lei nº 12.711, de 2012, a conhecida Lei de cotas, conduz o país a um projeto que procura diminuir, apesar de uma forma ainda reduzida, as desigualdades sociais, oportunizando acesso à Universidade de grupos historicamente excluídos de processos decisórios.

Entretanto, não basta garantir o acesso, é fundamental a garantia da permanência com qualidade socialmente referenciada. Assim, a Assistência Estudantil se constitui como uma política de garantia de direitos conquistada pelos estudantes da rede federal de ensino, assegurada pelo Estado, que busca reduzir as desigualdades sociais no âmbito escolar e garantir a permanência e o êxito do educando no seu percurso acadêmico.

Na década de 2000, tem-se a criação do PNE, Sinaes e Reuni, considerados importantes conquistas para a educação brasileira, que também determinaram dispositivos direcionados ao apoio estudantil. No caso do PNE (2001), na seção de educação superior, a determinação na adoção de programas de assistência, pelas instituições públicas, de bolsas de trabalho ou outros programas

de apoio ao estudante carente que demonstrasse bom desempenho acadêmico, apresentou-se como questão de financiamento e gestão da educação superior (Brasil, 2001). O Sinaes, que já havia sido introduzido pelo PNE, determinou que:

Art. 3º A avaliação das instituições de educação superior terá por objetivo identificar o seu perfil e o significado de sua atuação, por meio de suas atividades, cursos, programas, projetos e setores, considerando as diferentes dimensões institucionais, dentre elas obrigatoriamente as seguintes: [...] III – a responsabilidade social da instituição, considerada especialmente no que se refere à sua contribuição em relação à inclusão social, ao desenvolvimento econômico e social, à defesa do meio ambiente, da memória cultural, da produção artística e do patrimônio cultural; [...] IX – políticas de atendimento aos estudantes [...] (Brasil, 2004).

Atualmente, encontra-se em execução a Política Nacional de Assistência Estudantil (PNAES), que é regida pelo Decreto nº 7.234/10, tendo como finalidade ampliar a permanência dos jovens em condições socioeconômicas insuficientes na educação superior pública federal. No âmbito da UNILAB essa política é instrumentalizada e executada através do PAES, que está vinculado à Pró-Reitoria de Políticas Afirmativas e Estudantis (PROPAE). Esse decreto é o principal normativo a respeito da política de assistência estudantil no Brasil. Sobre o processo de financiamento, seu artigo oitavo discrimina que:

As despesas do PNAES correrão à conta das dotações orçamentárias anualmente consignadas ao Ministério da Educação ou às instituições federais de ensino superior, devendo o Poder Executivo compatibilizar

a quantidade de beneficiários com as dotações orçamentárias existentes, observados os limites estipulados na forma da legislação orçamentária e financeira vigente (Brasil, 2010a, p. 02).

O Decreto nº 7234, de 19 de julho de 2010, dispõe também em seu art. 1º que “o Programa Nacional de Assistência Estudantil – PNAES, executado no âmbito do Ministério da Educação, tem como finalidade ampliar as condições de permanência dos jovens na educação superior pública” (Brasil, 2010a, art. 1º).

Os objetivos do PNAES consistem em:

- I. Democratizar as condições de permanência dos jovens na educação superior pública federal;
- II. Minimizar os efeitos das desigualdades sociais e regionais na permanência e conclusão da educação superior;
- III. Reduzir as taxas de retenção e evasão;
- IV. Contribuir para a promoção da inclusão social pela educação (Brasil, 2010a, art. 2º).

As ações de Assistência Estudantil no PNAES, de acordo com o art. 3º, devem ser desenvolvidas em dez áreas:

- I. moradia estudantil;
- II. alimentação;
- III. transporte;
- IV. atenção à saúde;
- V. inclusão digital;
- VI. cultura;
- VII. esporte;
- VIII. creche;
- IX. apoio pedagógico;

X. acesso, participação e aprendizagem de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades e superdotação (Brasil, 2010, art. 3º).

O PNAES tem sido uma das principais pautas dos movimentos estudantis, solidificando-se como uma política de inclusão e garantindo a permanência dos estudantes em uma universidade gratuita, sendo importante a fiscalização das instituições para que os auxílios sejam utilizados de maneira eficiente e por quem realmente precisa (Macedo, 2017).

A introdução desse programa é o resultado dos esforços das políticas sociais e de anos de lutas dos movimentos estudantis para que esse debate recebesse uma atenção especial, simbolizando um marco na assistência estudantil, desde as primeiras ações na década de 1930 (Pinheiro, 2018). Apesar de muitos defenderem que a assistência estudantil deveria ser pautada no princípio da universalidade, que abrangesse a todos e não apenas os estudantes de baixa renda, no atual panorama não tem sido possível atender a demanda de forma generalizada, nem mesmo para os que são considerados em situações de vulnerabilidade socioeconômica.

A UNILAB é uma universidade voltada também a um público internacional e com isso podemos dizer que a educação é uma saída para melhores condições de vida para estes discentes, como traz Carlos Cardoso em seu livro, “Os primeiros anos que se seguiram à independência foram marcados por um considerável investimento por parte das novas lideranças na educação de uma forma geral, e no ensino superior em particular” (Cardoso, 2011, p. 132).

Há que se reconhecer que políticas voltadas à garantia de permanência dos estudantes no ensino superior vêm sendo demandadas e implementadas em todo o Brasil. No ensino superior, a política de assistência estudantil tem o propósito de fornecer recursos

necessários para superar os obstáculos e impedimentos ao bom exercício acadêmico, transitando assim pelas mais diversas áreas e compreendendo práticas que proporcionem condições de saúde, acompanhamentos das necessidades educativas especiais, até o cuidado mínimo aos estudantes: moradia, transporte, alimentação e todas essas condições só podem ser realizadas através dos orçamentos destinados as IFES conforme veremos a seguir.

### **3 PROGRAMA DE ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL NA UNILAB (PAES)**

#### **3.1 Histórico da UNILAB**

Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB) teve sua elaboração realizada desde o ano de 2008, ano em que foi criada uma comissão para implantação. A Comissão de Implantação foi atribuída a missão de “realizar estudos e atividades para o planejamento institucional, a organização da estrutura acadêmica e curricular e a administração de pessoal, patrimônio, orçamento e finanças, visando atender os objetivos do Projeto”. Foram analisadas sugestões e instruções elaboradas por entidades ligadas ao desenvolvimento da educação superior no mundo, priorizando temas relacionados ao intercâmbio de conhecimentos na perspectiva da cooperação solidária (UNILAB, 2021).

Após dois anos o resultado dos trabalhos da Comissão foi um Projeto propondo a criação da UNILAB. Em 20 de julho de 2010, a Presidência da República sancionou a Lei nº 12.289 instituindo a UNILAB como Universidade Pública Federal.

Uma universidade que tinha como vocação a construção de vínculos estreitos com a realidade do Maciço do Baturité, no Ceará, como também a contribuição para a integração com o continente africano, principalmente com as nações que integram a Comunidade dos Países de Língua Portuguesa (CPLP), por meio

do conhecimento humanístico, científico e tecnológico, e da cooperação solidária entre as instituições de ensino superior, organismos governamentais e internacionais.

Os indicadores socioeconômicos da região Nordeste do Brasil – onde estão as unidades, ora em funcionamento – assim como os dos países parceiros da CLPL, revelam territórios marcados por intensas desigualdades sociais. As tarefas para promoção de um desenvolvimento econômico e socialmente sustentável, portanto, são várias e envolvem áreas prioritárias como: desenvolvimento rural, saúde coletiva, formação de professores, gestão pública, tecnologias e desenvolvimento sustentável (Gomes; Vieira, 2013, p. 88).

A UNILAB abriu as portas no dia 25 de maio de 2011; o evento foi presidido pelo reitor *pro tempore* Paulo Speller, informando que, naquele momento, estavam matriculados 180 estudantes, sendo 141 brasileiros e 39 estrangeiros, nos cursos de Administração Pública, Agronomia, Enfermagem, Engenharia de Energias e Licenciatura em Ciências da Natureza e Matemática. A universidade contava com um quadro de 21 professores. Com uma proposta voltada à interiorização da educação superior no país, se instalou na cidade de Redenção, município de Baturité, no Ceará. Redenção é conhecida por ser a cidade onde ocorreu a abolição da escravatura em nosso país, no ano de 1883.

A UNILAB vem se desenvolvendo em diferentes áreas de conhecimento na perspectiva de contribuir com a realidade da região tanto do Maciço do Baturité, quanto da Região de São Francisco do Conde, onde a UNILAB mantém um *campus* avançado fora de sede. Nos últimos anos avançou na oferta de cursos de graduação, pós-graduação, com mais contratação de professores e técnicos administrativos, número de estudantes, projetos institucionais, tanto de pesquisa quanto de extensão e pesquisas junto às comunidades regionais onde se localiza o *campus* da UNILAB.

Na época da sua criação foi pactuado que as ofertas de vagas nos cursos de graduação seriam realizadas a partir da distribuição equitativa entre os países da cooperação Sul/Sul e o Brasil. Atualmente, a UNILAB conta com os seguintes números de estudantes, docentes e TAES:

Quadro 1 – Estudantes



Fonte: UNILAB em números (2024).

Quadro 2 – Docentes e TAES



Fonte: UNILAB em números (2024).

Apesar do crescimento regional que a instalação da UNILAB trouxe em 2011 para a região do Maciço do Baturité, percebemos que ainda falta muito incentivo por parte dos políticos e da sociedade civil para que ocorra uma verdadeira expansão regional, mais especificamente na cidade de Redenção. Após 14 anos, não temos estruturas necessárias de mobilidade, habitação e saúde são precárias, dificultando que os servidores e professores possam se instalar na cidade, fazendo com que cerca de 90% do corpo administrativo da universidade more em cidades próximas a Fortaleza e na própria capital.

### **3.2 O PNAES e O PAES: correlações estruturais e orçamentárias**

O PNAES é um programa nacional que mostram as diretrizes a serem adotadas pelas Instituições de Ensino para implementação das políticas de assistência estudantil. Sobre o processo de financiamento, seu artigo oitavo discrimina que:

As despesas do PNAES correrão à conta das dotações orçamentárias anualmente consignadas ao Ministério da Educação ou às instituições federais de ensino superior, devendo o Poder Executivo compatibilizar a quantidade de beneficiários com as dotações orçamentárias existentes, observados os limites estipulados na forma da legislação orçamentária e financeira vigente (Brasil, 2010a, p. 02).

No âmbito da UNILAB essa política é instrumentalizada e executada através do PAES, que está vinculado à Pró-Reitoria de Políticas Afirmativas Estudantis (PROPAE). Segundo a Resolução PAES nº 31, de 30 de julho de 2021, os critérios para concessão dos auxílios são, prioritariamente, estudantes oriundos da rede pública de educação básica e/ou com renda familiar per capita de até um salário mínimo e meio. Além disso, é feita uma análise socioeconômica considerando os seguintes indicadores de vulnerabilidade: renda per capita do grupo familiar; situação de moradia (alugada ou financiada); situações de agravo de doenças no grupo familiar; trajetória de escolarização no Ensino Médio (escola pública); renda familiar instável; e localização da moradia (zona rural).

A UNILAB destina os valores financeiros de aporte ao PAES para os auxílios de permanência estudantil, para além dos recursos oriundos do PNAES, que somam aproximadamente um valor anual de 14 milhões de reais. Desde o ano de 2014 os valores permanecem sem alteração, conforme consulta dos pagamentos realizados



via Sistema Integrado de Administração Financeira do Governo Federal.

Para muitos estudantes, a relação auxílio/universidade é inseparável, visto ser essa a única fonte de renda para a manutenção da permanência nos estudos. Essa relação ainda é mais estreita tratando-se dos estudantes internacionais, que por muitas vezes não possuem requisitos profissionais para inserção no mercado formal de trabalho, adicionado a isso as poucas oportunidades de emprego na região do Maciço. Além disso, vale destacar as dificuldades adicionais encontradas por estudantes provenientes de outros países: idioma desconhecido, distância da família e preconceito racial. Segundo o autor Aníbal Quijano, “E a outra forma de trabalho não-assalariado, o não pago simplesmente, o trabalho escravo, foi restrita, exclusivamente, à população trazida da futura África é chamada de negra” (Quijano, 2005, p. 05).

Com base na Resolução PAES nº 31, de 30 de julho de 2021, temos as seguintes modalidades e valores dos auxílios:

**a) Auxílio Moradia:** concedido aos estudantes da UNILAB, com o objetivo de garantir condições de residência nos municípios de Redenção-CE e Acarape-CE para estudantes matriculados em cursos do Ceará; e São Francisco do Conde-BA para estudantes matriculados em cursos da Bahia, desde que o grupo familiar resida distante da sede do curso presencial no qual se encontre regularmente matriculado (fora da zona urbana dos municípios dos *Campi*), cujo acesso aos *Campi* seja dificultado pela ausência de transporte regular, pela distância ou outros fatores devidamente justificados com documentação pertinente. Valor de R\$ 380,00 (trezentos e oitenta reais) mensais.

**b) Auxílio Instalação:** concedido com o objetivo de apoiar os/as estudantes beneficiários/as do Auxílio Moradia a proverem condições de fixação de residência nos municípios sedes dos *Campi*

da UNILAB, no que se refere à aquisição de mobília, eletrodomésticos, utensílios domésticos, entre outros itens. Valor de R\$ 300,00 (trezentos reais) mensais.

**c) Auxílio Transporte:** será concedido Auxílio Transporte com objetivo de complementar despesa com transporte e apoiar no deslocamento para a UNILAB, assegurando-lhes as condições para acesso às atividades universitárias. Valor máximo de R\$ 270,00 (duzentos e setenta reais) mensais, observando o que prescreve o inciso III do Art. 13, da Resolução Ad Referendum Consuni/Unilab nº 31, de 30 de julho de 2021.

**d) Auxílio Alimentação:** concedido com o objetivo de complementar despesas com alimentação. Valor de R\$ 150,00 (cento e cinquenta reais) mensais.

**e) Auxílio Social:** concedido com o objetivo de apoiar estudantes em situação de elevado grau de vulnerabilidade socioeconômica familiar. Valor de R\$ 380,00 (trezentos e oitenta reais) mensais.

**f) Auxílio Inclusão Digital:** concedido com o objetivo de promover a inclusão sociodigital e o acesso a Tecnologias da Informação para participação em atividades acadêmicas.

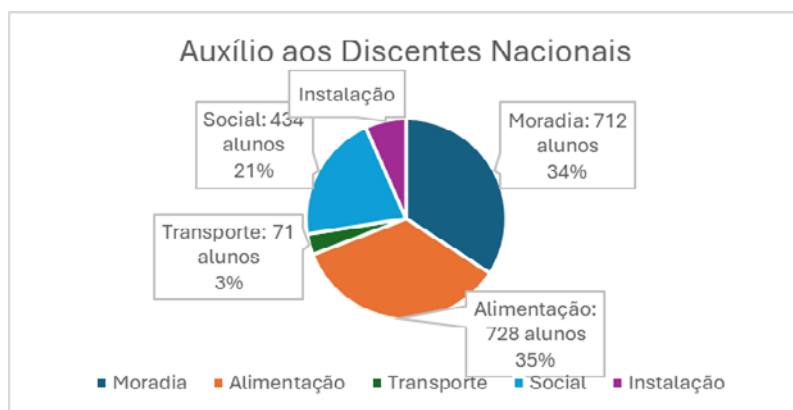
Vamos analisar de forma quantitativa como é feita a distribuição de alguns tipos de auxílios mencionados acima.

Os gráficos a seguir mostram como, no ano de 2022, foi realizada a divisão dos auxílios<sup>90</sup>:

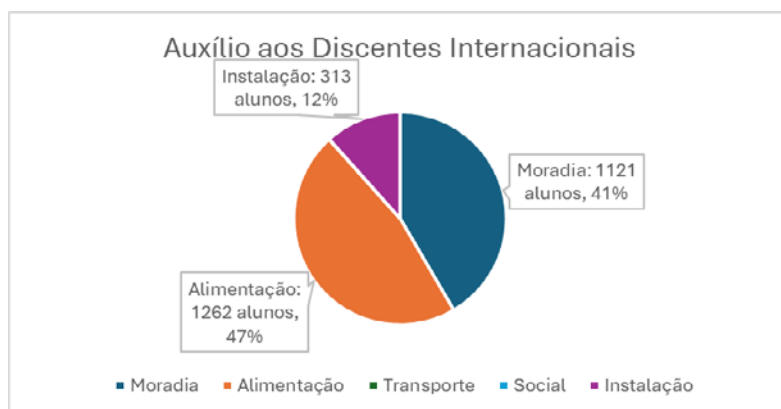
---

90 É importante salientar que o aluno pode chegar a receber de 1 a 2 auxílios.

Gráficos 1 e 2 – Divisão dos auxílios em 2022



Fonte: PROPAE (2022).



Fonte: PROPAE (2022).

Acrescenta-se, ainda, que a dificuldade de dotação orçamentária na assistência estudantil atinge fortemente os IFES, o que, de certa forma, gera uma seleção mais rígida para o acesso dos discentes aos auxílios estudantis. E observando o quadro de dados estudantis no UNILAB em números e os dados fornecidos pela Pró-Reitoria de Políticas Afirmativas e Estudantis (PROPAE), observamos que ainda precisamos de mais recursos orçamentários para atender a demanda de estudantes e especial, os estudantes brasileiros.

Apesar de termos hoje um total apenas de 4.284 estudantes matriculados nos cursos de graduação, ainda temos muito avançar na cobertura de auxílios para os estudantes em condições mais vulneráveis. Vale destacar que os estudantes que adentram a UNILAB, na maioria das vezes, são de grupos sociais mais vulneráveis e precisam da assistência estudantil para garantir a sua permanência no curso escolhido.

Os estudantes com o perfil de vulnerabilidade socioeconômica que estão na UNILAB, necessitam ser contemplados pelos programas de assistência estudantil. O Governo Federal precisa aportar mais recursos orçamentários, independente da matriz atual, que distribui o orçamento para as universidades a partir do número de estudantes matriculados, pois só com um orçamento mais robusto será possível atender um maior quantitativo de estudantes e garantir de fato a permanência estudantil.

#### **4 CONSIDERAÇÕES FINAIS**

A política de assistência estudantil da UNILAB é essencial para garantir a permanência e o sucesso acadêmico dos estudantes, especialmente daqueles em situação de vulnerabilidade socioeconômica. Considerando o perfil dos alunos, que em grande parte vêm de países africanos de língua portuguesa e de regiões do Brasil com menor desenvolvimento humano, é importante a garantia de efetividade dessa política interna, que para se manter necessita do apoio da Política externa – o PNAES.

O Programa de Assistência ao Estudante (PAES) oferece auxílios financeiros em diferentes modalidades, como alimentação, transporte, moradia e creche. Esses auxílios visam suprir as necessidades básicas dos estudantes, permitindo que eles se concentrem em seus estudos. Além disso, a UNILAB dispõe de um Restaurante Universitário que oferece refeições a preços subsidiados, garantin-

do a segurança alimentar dos estudantes. A universidade também oferece o auxílio moradia estudantil para aqueles que se encontram em situação de vulnerabilidade, o que é particularmente importante para estudantes internacionais e de outras regiões do Brasil.

A UNILAB também participa de programas nacionais, como o Bolsa Permanência do Ministério da Educação, que fornece auxílio financeiro a estudantes de baixa renda, indígenas e quilombolas. Para ter acesso a esses auxílios, os estudantes devem passar por processos seletivos que exigem a apresentação de documentação que comprove sua situação socioeconômica, buscando garantir que os auxílios sejam direcionados aos que realmente necessitam.

No entanto, como podemos perceber nas análises apresentadas, a universidade enfrenta desafios, como a insuficiência de recursos e a crescente demanda por assistência. Ainda assim, a UNILAB continua a buscar alternativas para ampliar e melhorar o apoio oferecido, sempre com o objetivo de promover a inclusão e a permanência de seus estudantes. Essas políticas evidenciam o compromisso da UNILAB com a integração, diversidade e inclusão, valores que são fundamentais para o sucesso do seu projeto acadêmico e social.

Consideramos ser essencial a avaliação contínua do PAES para identificar áreas de melhoria e garantir a eficácia do programa. Pesquisas e *feedback* dos alunos são essenciais para ajustar as estratégias e aprimorar a assistência oferecida. Pois, política de assistência estudantil da UNILAB desempenha um papel vital na garantia da permanência e do sucesso acadêmico dos estudantes. Apesar dos desafios enfrentados, o PAES continua a ser uma ferramenta essencial para promover a inclusão e a equidade no ensino superior. A assistência estudantil deve permanecer como uma prioridade nas políticas públicas, com um foco contínuo na melhoria e expansão dos programas existentes.

Portanto, é nítida a importância da assistência estudantil como política pública, no sentido de ser necessária para a garantia de uma educação superior com mais qualidade, sem discriminação e preconceito. O PNAES é um avanço, mas é necessário que a assistência estudantil permaneça sendo pauta de luta até que se torne uma política de Estado.

## REFERÊNCIAS

ABRÚCIO, Fernando Luiz. A coordenação federativa no Brasil: a experiência do período FHC e os desafios do governo Lula. **Revista de Sociologia e Política**, Curitiba, 24, p. 42-67, jun. 2005.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

BRASIL. **Lei nº 12.289, de 20 de julho de 2010**. Dispõe sobre a criação da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira – UNILAB e dá outras providências. Brasília: Casa Civil, 2010.

BRASIL. Decreto nº 7.234, de 20 de dezembro de 2010. Institui o Programa Nacional de Assistência Estudantil – PNAES. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 21 dez. 2010. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2010/decreto/d7234.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7234.htm). Acesso em: 29 ago. 2024.

BRASIL. Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 10 jan. 2001. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/LEIS\\_2001/L10172.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/LEIS_2001/L10172.htm). Acesso em: 29 ago. 2024.

BRASIL. Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004. Institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 15 abr. 2004. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2004/lei/l10861.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/lei/l10861.htm). Acesso em: 29 ago. 2024.

CARDOSO, Carlos. **Como Fazer Ciências Sociais e Humanas em África**. Senegal: CODESRIA, 2011.

CONTESSA, Mário Antônio Cardoso. As migrações africanas. In: **V Encontro de Pesquisas Históricas**, Porto Alegre, 2018.

DIAS SOBRINHO, José. Educação superior: bem público, equidade e democratização. **Revista Avaliação**, Sorocaba, v. 18, n. 1, p. 107-126, 2013.

FERREIRA, Marcelo Adriano. **Administração financeira e orçamentária**. Salvador: Editora Alfacon, 2020.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Editora Atlas, 2002.

GOMES, Nilma Lino; VIEIRA, Sophia Lerche. Construindo uma ponte Brasil-África: a Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Luso-Afrobrasileira (UNILAB). **Revista Lusófona de Educação**, Lisboa, n. 24, p. 81-95, 2013. Disponível em: <https://recil.ulusofona.pt/items/189131cf-94a9-440e-9469-d226d99f39c5>. Acesso em: 17 jul. 2025.

JOHNSON, Alfredo. **Políticas públicas, fronteiras e integração sul-americana**. Maranhão: [s. n.], 2014.

LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica**. São Paulo: Editora Atlas, 2003.

LOCKSLEY, Edmondson. A África e as regiões em via de desenvolvimento. In: MAZRUI, Ali; WONDJI, Christophe (ed.). **História Geral da África: África desde 1935**. Vol. VIII. Brasília: Unesco, 2010. p. 1003-1051. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/ue000325.pdf>. Acesso em: 19 nov. 2022.

MACEDO, Georgia Dantas. **A eficácia do programa nacional de assistência estudantil (PNAES) para permanência dos ingressantes do sistema de cotas da UFPB**. 2017. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas, Gestão e Avaliação da Educação Superior – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2017.

MINAYO, Maria Conceição de S. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 8. ed. São Paulo: Hucitec, 2004.

NASCIMENTO, Ana Paula Leite. **Uma análise das ações de assistência estudantil no contexto do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Sergipe**. 2014, 153 p. Dissertação (Mestrado em Serviço

Social) – Universidade Federal de Sergipe. Programa de Pós-Graduação em Serviço Social, São Cristóvão, 2014.

PIMENTA, Carlos. **Interdisciplinaridade nas Ciências Sociais**. Ribeirão: Editora X, 2013.

PINHEIRO, Ellana Barros. A trajetória da assistência Estudantil no Contexto da política de educação: educação superior, assistência estudantil e PNAES. **Anais do XVI Encontro Nacional de Pesquisadores em Serviço Social**. v. 16 n. 1, p. 1-21, 2018. Disponível em: <https://periodicos.ufes.br/abepss/article/view/22948>. Acesso em: 17 jul. 2025.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, Edgardo (org.). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas**. Buenos Aires: CLACSO, 2005. p. 117-142. Disponível em: [http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/sur-sur/20100624103322/12\\_Quijano.pdf](http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/sur-sur/20100624103322/12_Quijano.pdf). Acesso em: 19 nov. 2022.

RAWLS, John. **Uma teoria da justiça**. Tradução de Jussara Simões. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

SJÖBLOM, Göran. Problemi e soluzioni in política. **Rzui,sta Italtana di, Sci,enza PoLit'ica**, v. 14, n. 1, p. 41-85, 1984.

SOUZA, Celina. Políticas públicas: uma revisão da literatura. **Sociologias**, Porto Alegre, ano 8, n. 16, p. 20-45, jul./dez. 2006.

THOMPSON, Paul. **A voz do passado: história oral**. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 1999.

UNILAB. **Caminhos e desafios acadêmicos da cooperação sul-sul**. Organização de Camila Gomes Diógenes e José Reginaldo Aguiar. Redenção: UNILAB, 2013.

UNILAB. **Resolução Ad Referendum Consuni/Unilab nº 31**, de 30 de julho de 2021. Regulamenta o Programa de Assistência ao Estudante (PAES) da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (Unilab). Redenção: Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira, 2021.

UNILAB. **Resolução nº 5, de 20 de março de 2020**. Dispõe sobre as medidas de enfrentamento da pandemia decorrente do coronavírus (COVID-19) na UNILAB. Redenção: Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira, 2020.



## **SOBRE OS(AS) AUTORES(AS)**

### **Afonso Wellinton de Sousa Nascimento**

Doutor em Educação pela Universidade Federal do Ceará. Professor da Universidade Federal do Pará e Docente permanente do Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu Interdisciplinar em Ciências Humanas Cidades, Territórios e Identidade do *Campus* Universitário de Abaetetuba – Universidade Federal do Pará (PPGECITI/UFPA).

*E-mail:* afonsosn@ufpa.br

### **Aminata Nadia Gomes Mané**

Mestra pelo Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Humanidades (POSIH) da Unilab. Bacharela em Humanidades e Licenciada em Pedagogia na Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB).

*E-mail:* aminatanadia@aluno.unilab.edu.br

### **Angela Viaczorek**

Mestre em Letras pelo Programa de Mestrado profissional em Letras (PROFLETRAS), da Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará (UNIFESSPA). Licenciada em Letras pela Universidade Luterana do Brasil (Ulbra).

*E-mail:* angelaviaczorek@gmail.com

**Anne Danielle Mota Ferraz**

Mestra pelo Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Humanidades (POSIH) da Unilab. Graduada em Ciências Contábeis pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB).

E-mail: anne.ferraz@unilab.edu.br

**Antônio Wilame Ferreira da Silva Junior**

Mestre pelo Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Humanidades (POSIH) da Unilab. Bacharel em Humanidades pela Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira.

E-mail: willame666junior@gmail.com

**Arilson dos Santos Gomes**

Doutor em História (PUC-RS). Professor Adjunto no Instituto de Humanidades da Universidade da Integração da Lusofonia Afro-Brasileira e Docente permanente do Mestrado Interdisciplinar em Humanidades (MIH/UNILAB).

E-mail: arilsondsg@unilab.edu.br

**Bas'llele Malomalo**

Doutor em Sociologia (UNESP). Professor Associado no Instituto de Humanidades e Letras (IHL-Malês-BA) da Universidade da Integração da Lusofonia Afro-Brasileira e Docente permanente do Mestrado Interdisciplinar em Humanidades (MIH/UNILAB).

E-mail: basilele@unilab.edu.br

**Carlos Subuhana**

Doutor em Serviço Social pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Professor Adjunto no Instituto de Humanidades da Universidade da Integração da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB).

E-mail: subuhana@unilab.edu.br

### **Denise Ferreira da Costa Cruz**

Doutora em Antropologia Social (UnB). Professora Adjunta no Instituto de Humanidades da Universidade da Integração da Lusofonia Afro-Brasileira, Docente permanente do Mestrado Associado em Antropologia (UNILAB/UFC).

*E-mail:* denisecruz@unilab.edu.br

### **Diuliane Santos Reis**

Mestra em Estudos Interdisciplinares em Cidades, Territórios, Identidade e Educação, pelo e Pós-Graduação em Cidades, Territórios, Identidades e Educação – PPGCITE/UFPA – Campus de Abaetetuba. Graduada em Licenciatura em Educação do Campo, com Habilitação em Ciências Naturais (UFPA).

*E-mail:* diuliane.ufpa@gmail.com

### **Elisangela André da Silva Costa**

Doutorado em Educação pela Universidade Federal do Ceará (UFC). Professora Adjunta da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB) e Docente Permanente do Mestrado Profissional em Ensino e Formação Docente (PPGEF/UNILAB-IFCE).

*E-mail:* elisangelaandre@unilab.edu.br

### **Ériton Luís Vêras Lima**

Mestre pelo Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Humanidades (POSIH) da Unilab. Licenciado em História pela Universidade Estadual do Piauí (UFPI). Professor da Educação Básica do Município de Redenção-CE.

*E-mail:* eritonlvi@gmail.com

### **Flor Fontenele**

Mestra pelo Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Humanidades (POSIH) da Unilab. Bacharela em Humanidades pela Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB).

*E-mail:* florfontenele@gmail.com

### **Francisca Flaviana de Oliveira**

Mestra pelo Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Humanidades (POSIH) da Unilab. Licenciada em Pedagogia pela Universidade (UNISETE). Professora da rede pública de ensino de Itaitinga (Ceará).

E-mail: pensativaop@gmail.com

### **Francisco Vítor Macedo Pereira**

Doutor em Filosofia (UFPE). Professor Adjunto no Instituto de Humanidades da Universidade da Integração da Lusofonia Afro-Brasileira e Docente permanente do Mestrado Interdisciplinar em Humanidades (MIH/UNILAB).

E-mail: vitor@unilab.edu.br

### **Gabriele da Silva Antunes**

Mestra pelo Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Humanidades (POSIH) da Unilab. Licenciada em Pedagogia pela Universidade Estadual do Ceará (UECE).

E-mail: gaabsantunes33@gmail.com

### **Georgia Maria Feitosa e Paiva**

Doutora em Linguística (UFC). Professora Adjunta no Instituto de Linguagens e Literaturas da Universidade da Integração da Lusofonia Afro-Brasileira e Docente permanente do Mestrado Interdisciplinar em Humanidades (MIH/UNILAB).

E-mail: georgiafeitosa@unilab.edu.br

### **Gilson Penalva**

Doutorado em Letras, Literatura e Cultura pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB), Professor da Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará e Docente do Programa de Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS/UNIFESSPA).

E-mail: gilpena@unifesspa.edu.br

### **Gilvanda Soares Torres**

Mestra pelo Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Humanidades (POSIH) da Unilab. Graduada em Letras pela Universidade Estadual do Ceará (UECE).

E-mail: gilvandatorres@gmail.com

### **Ivan Maia de Mello**

Doutor em Educação pela Universidade Federal da Bahia, Mestre em Filosofia pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), com Pós-Doutorado em Filosofia da Educação na Universidad de La Republica (UDELAR), do Uruguai. Professor do Bacharelado Interdisciplinar em Artes do Instituto de Humanidades, Artes e Ciências Professor Milton Santos (IHAC), e do Programa de Pós-Graduação em Difusão do Conhecimento (PPGDC), da Universidade Federal da Bahia.

E-mail: filosofenix@gmail.com

### **Jacqueline da Silva Costa**

Doutora em Sociologia pelo Programa de Pós-Graduação em Sociologia da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). Professor Adjunto no Instituto de Humanidades da Universidade da Integração da Lusofonia Afro-Brasileira e Docente permanente do Mestrado Interdisciplinar em Humanidades (MIH/UNILAB).

E-mail: jacquelinecosta.sol@unilab.edu.br

### **Jânio Guedes dos Santos Lobato**

Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED-ICED da Universidade Federal do Pará (*Campus* Belém). Licenciado em Educação do Campo com habilitação em Ciências Naturais (*Campus* Abaetetuba/UFPA).

E-mail: janyoguedes@hotmail.com

**Jarciela Pitiandra Lima Correia Sá**

Mestra pelo Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Humanidades (POSIH) da Unilab. Graduada em Enfermagem pela Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (Unilab).

E-mail: jarcyelalima@gmail.com

**Jeannette Filomeno Pouchain Ramos**

Doutora em Educação Brasileira pela Universidade Federal do Ceará (2009). Professor Adjunto na Faculdade de Educação (FACED) da Universidade Federal do Ceará (UFC) e Docente permanente do Mestrado Interdisciplinar em Humanidades (MIH/UNILAB).

E-mail: ramosjeannette@unilab.edu.br

**João Pedro Rodrigues de Oliveira**

Mestre pelo Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Humanidades (POSIH) da Unilab. Bacharel em Humanidades pela Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB).

E-mail: jotapedro85@gmail.com

**José Wilton Soares de Brito Souza**

Mestre pelo Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Humanidades (POSIH) da Unilab. Bacharel em Humanidades pela Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB).

E-mail: wbrito@unilab.edu.br

**Joserlene Lima Pinheiro**

Doutor em Educação (UECE). Coordenador de Pesquisa e Professor Adjunto da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira, lotado no Instituto de Humanidades, e Docente permanente do Mestrado Interdisciplinar em Humanidades (MIH/UNILAB).

E-mail: lenopinheiro@unilab.edu.br

### **Júlio Araújo**

Doutor em Linguística pela UFC com Pós-Doutorado em Estudos Linguísticos pela UFMG. Professor Titular da Universidade Federal do Ceará (UFC). Docente do Programa de Pós-Graduação em Linguística.

*E-mail:* araujo@ufc.br

### **Karla Mariana Morales Bonilha**

Mestra pelo Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Humanidades (POSIH) da Unilab. Graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual do Ceará (UECE). Professora e Coordenadora Pedagógica na rede municipal de ensino de Fortaleza.

*E-mail:* k92ma@hotmail.com

### **Lailson Ferreira da Silva**

Doutor em Ciências Sociais pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). Professor Adjunto do Instituto de Humanidades da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira – IH/UNILAB.

*E-mail:* lailson.silva@unilab.edu.br

### **Luís Carlos Ferreira**

Doutor em Políticas Públicas e Formação Humana (UERJ). Professor Adjunto no Instituto de Humanidades da Universidade da Integração da Lusofonia Afro-Brasileira e Docente permanente do Mestrado Interdisciplinar em Humanidades (MIH/UNILAB). Bolsista de Produtividade em Pesquisa, Estímulo à Interiorização e à Inovação Tecnológica – BPI da FUNCAP.

*E-mail:* luisferreira@unilab.edu.br

### **Luma Nogueira de Andrade**

Professora Adjunta do Instituto de Humanidades da Universidade da Integração da Lusofonia Afro-Brasileira e Docente permanente do Programa de Pós-Graduação em Sociobiodiversidade e Tecnologias Sustentáveis e do Programa Associado de Pós-Graduação em Ensino

e Formação Docente da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (PPGEF/UNILAB-IFCE).

*E-mail:* luma.andrade@unilab.edu.br

### **Luna Martins de Castro**

Mestra pelo Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Humanidades (POSIH) da Unilab. Graduada em Sociologia pela Universidade Norte do Paraná (UNOPAR). Professora da Educação de Jovens e Adultos/as da Secretaria de Estado de Educação do Ceará, no município de Pacatuba-CE – EJA/SEDUC-CE.

*E-mail:* lunnamartins573@gmail.com

### **Mara Rita Duarte de Oliveira Berraoui**

Doutora em Educação (UFC). Professora Adjunta no Instituto de Ciências Exatas e da Natureza da Universidade da Integração da Lusofonia Afro-Brasileira e Docente permanente do Mestrado Interdisciplinar em Humanidades (MIH/UNILAB).

*E-mail:* mararita@unilab.edu.br

### **Marcos Randall Oliveira de Freitas**

Doutor em Linguística pela Universidade Federal do Ceará (UFC). Professor Efetivo de Língua Portuguesa na Secretaria de Educação do Estado do Ceará (SEDUC).

*E-mail:* randall.ufc@gmail.com

### **Maria Edina Marques Ferreira**

Mestra pelo Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Humanidades (POSIH) da Unilab. Graduada em História pela Universidade Regional do Cariri (URCA).

*E-mail:* edinamarques07@gmail.com



**Maria Erislene Almeida da Mata**

Mestra pelo Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Humanidades (POSIH) da Unilab. Licenciada em Letras pela Universidade Estadual do Ceará. Professora efetiva da Rede Municipal de Ensino de Itapiúna-CE.

E-mail: erislenedamata@gmail.com

**Merremi Karão Jaguaribaras (Maria Nataliana Assis Gomes)**

Mestra pelo Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Humanidades (POSIH) da Unilab. Licenciada em Sociologia na Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB).

E-mail: merremiikarao02@gmail.com

**Monyque Mary Bezerra de Holanda**

Mestra pelo Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Humanidades (POSIH) da Unilab. Bacharel em Ciências Humanas e licenciatura em Sociologia pela Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB).

E-mail: mholanda13@gmail.com

**Natalia Cabanillas**

Doutora em Sociologia (UnB). Professora Adjunta no Instituto de Humanidades da Universidade da Integração da Lusofonia Afro-Brasileira e Docente permanente do Mestrado Interdisciplinar em Humanidades (MIH/UNILAB).

E-mail: nataliacabanillas@unilab.edu.br

**Rhuan Carlos dos Santos Lopes**

Doutorado em Antropologia pela Universidade Federal do Pará (UFPA). Docente do Instituto de Humanidades da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB) e do Programa Associado de Pós-Graduação em Antropologia da Universidade Federal do Ceará (UFC/UNILAB).

E-mail: rhuan.c.lopes@gmail.com

### **Ricardo Ossagô de Carvalho**

Doutor em Ciência Política (UFRGS). Professor Adjunto no Instituto de Humanidades da Universidade da Integração da Lusofonia Afro-Brasileira e Docente permanente do Mestrado Interdisciplinar em Humanidades (MIH/UNILAB).

*E-mail:* [cienciapolitica hoje@unilab.edu.br](mailto:cienciapolitica hoje@unilab.edu.br)

### **Roberto Kennedy Gomes Franco**

Pós-doutor em História da Educação Escolar Indígena (ULisboa). Professor Adjunto no Instituto de Humanidades da Universidade da Integração da Lusofonia Afro-Brasileira e Docente permanente do Mestrado Interdisciplinar em Humanidades (MIH/UNILAB).

*E-mail:* [robertokennedy@unilab.edu.br](mailto:robertokennedy@unilab.edu.br)

### **Salomão Antônio Mufarrej Hage**

Doutor em Educação e Currículo pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). Professor Associado do Instituto de Ciências da Educação (ICED) e Docente permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED) da Universidade Federal do Pará (UFPA-Campus Belém).

*E-mail:* [salomao\\_hage@yahoo.com.br](mailto:salomao_hage@yahoo.com.br)

### **Sandra Dam Adelino Baptista Biifa**

Bacharel em Humanidades e Licenciada em História pela Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB) e Mestra pelo Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Humanidades (POSIH) da Unilab.

*E-mail:* [adelinobiifasandra@gmail.com](mailto:adelinobiifasandra@gmail.com)

### **Vanusa Pereira Tavares**

Mestra pelo Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Humanidades (POSIH) da Unilab. Doutoranda em Difusão do Conhecimento pela Universidade Federal da Bahia (UFBA).

*E-mail:* [vanusa.tavares2018@hotmail.com](mailto:vanusa.tavares2018@hotmail.com)

**William Augusto Pereira**

Mestre pelo Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Humanidades (POSIH) da Unilab. Bacharel e Licenciado em Filosofia pela Universidade Estadual do Ceará (UECE).

*E-mail:* williamaugusto1162@gmail.com

**Yasmin dos Santos Djalo**

Discente do Mestrado Associado em Antropologia (UNILAB/UFC).  
Graduada em Design – Moda pela Universidade Federal do Ceará.

*E-mail:* yasmindjalo@hotmail.com

