

OMNI

PUBLICAÇÕES
MULTIDISCIPLINARES
DO IFG

 editora ifg



MATU TANDO

CÍRCULOS
DE CULTURAS

FERNANDO HENRIQUE SILVA CARNEIRO
RACHEL BENTA MESSIAS BASTOS
ORGANIZADORES



MATU TANDO

CÍRCULOS
DE CULTURAS

MATU TANDO

**CÍRCULOS
DE CULTURAS**

**FERNANDO HENRIQUE SILVA CARNEIRO
RACHEL BENTA MESSIAS BASTOS**
ORGANIZADORES

ISBN 978-85-67022-97-0

© 2025 Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás.

Os textos assinados, no que diz respeito tanto à linguagem quanto ao conteúdo, não refletem necessariamente a opinião do Instituto Federal de Goiás. As opiniões são de responsabilidade exclusiva dos respectivos autores.

É permitida a reprodução total ou parcial desde que citada a fonte.

M445	Matutando: círculos de cultura / Organização: Fernando Henrique Silva Carneiro, Rachel Benta Messias Bastos. – Goiânia: Editora IFG, 2025. 256 p.: il. – (Coleção Omni) Inclui bibliografia. ISBN 978-85-67022-96-3 (digital) ISBN 978-85-67022-97-0 (impresso) 1. Educação. 2. Formação humana. 3. Transformação social. 4. Relações étnico-raciais. 5. Projeto Matutando – ensino, pesquisa e extensão. I. Carneiro, Fernando Henrique Silva (org.). II. Bastos, Rachel Benta Messias (org.). III. Título. IV. Coleção. CDD 370.11
Catálogo na publicação: Maria Aparecida Andrade de Oliveira Tsu – CRB1/1604	

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás

Editora IFG
Av. C-198, Qd. 500, Jardim América
Goiânia/GO | CEP 74.270-040
(62) 3612-2251
editora@ifg.edu.br

SUMÁRIO

Prefácio	7
THAÍS REGINA DE CARVALHO	

Para começar a matutar	9
BRUNO FIORESE FERNANDES, FERNANDO HENRIQUE S. CARNEIRO, RACHEL BENTA M. BASTOS E THALITA FRANCO DOS S. DUTRA	

UNIDADE 1

EDUCAÇÃO, FORMAÇÃO HUMANA E TRANSFORMAÇÃO SOCIAL

Apresentação da Unidade 1	15
FERNANDO HENRIQUE SILVA CARNEIRO	

1. A educação científica como via de transformação humana e social	19
MATHEUS MANOEL TELES DE MENEZES E THAÍS AMARAL E SOUSA	

2. Arte, cultura e educação em tempos de barbárie	29
CRISTIANO APARECIDO DA COSTA E SILVIA ROSA SILVA ZANOLLA	

3. A prática de arte nas escolas	37
ESTÉRCIO MARQUEZ CUNHA E ALESSANDRO DA COSTA	

4. Transformações do sentido da experiência na era digital	49
MONIQUE ANDRIES NOGUEIRA E KÉSIA MENDES BARBOSA OLIVEIRA	

5. A biblioteca como espaço de inclusão	55
KEYLA ROSA DE FARIA E MARIA APARECIDA ANDRADE DE OLIVEIRA TSU	

6. A linguagem nos dias atuais	63
JOANA PLAZA PINTO E MABEL PETTERSEN PRUDENTE	

7. Educação bilíngue para surdos em escolas bilíngues	73
EDNA MISSENO PIRES E WALÉRIA BATISTA DA SILVA VAZ MENDES	

8. Leitura como instrumento de transformação social	79
ANDRÉA PEREIRA DOS SANTOS E THALITA FRANCO DOS SANTOS DUTRA	

9. O processo de alfabetização para além das marchas metodológicas	85
CARLOTA BOTO E SUZANA LOPES DE ALBUQUERQUE	

10. Extensão e as interfaces do conhecimento: relato de uma experiência metodológica para consolidação dos territórios escolares (2014-2017)	91
VINÍCIUS DUARTE FERREIRA	

11. Burnout: contextos sociais em transformação e o adoecimento no trabalho	103
FLÁVIO FERNANDES FONTES	

12. O trabalho docente com crianças migrantes e refugiadas: uma proposta de ação formativa	113
RÔMULO SOUSA DE AZEVEDO E SUZETE ALMEIDA DE BESSA	

UNIDADE 2

EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS (ERER)

Apresentação da Unidade 2	123
RACHEL BENTA MESSIAS BASTOS	

13. Reflexões históricas sobre a escravidão no Brasil	129
FERNANDO MARTINS DOS SANTOS E MARIA EDUARDA RIBEIRO DA SILVA	

14. A formação humana por meio dos NEABs, NEABIs e grupos correlatos	135
KELLEN CRISTINA PRADO DA SILVA E LUCIANA DE OLIVEIRA DIAS	

15. O protagonismo de intelectuais negros/as na institucionalização da educação das relações étnico-raciais em cursos de Pedagogia de Universidades do Sul do Brasil	145
EDUARDA SOUZA GAUDIO	

16. Mulheres negras e as transgressões do silêncio em linguagem e ação	153
CECÍLIA MARIA VIEIRA E FABIANE CRISTINA ALBUQUERQUE	

17. Mulheres negras, territorialidades e educação	161
CAROL LIMA DE CARVALHO, INGRID SOUSA LIMA DOS SANTOS E RACHEL BENTA MESSIAS BASTOS	

18. Intelectual negra na história atlântica: o projeto historiográfico de Beatriz Nascimento	173
JANIRA SODRÉ MIRANDA	

19. Geninhas em movimento na práxis para uma educação antirracista	199
THAÍS REGINA DE CARVALHO, ELAINE ALVES DE MORAIS E MADIÉLIA RODRIGUES CORREIA	

20. “Por que não eu?” O desafio de estar em lugares que não foram constituídos para si	207
DANIELLE FERNANDA MORAIS PAVAN E RENATA ROSA FRANCO	

21. Política de promoção da igualdade racial na educação básica	217
RENATA CARDOSO BARRETO	

22. Modelo de análise para políticas de ações afirmativas: breve apresentação	227
DEBORA CRISTINA JEFFREY	

Sobre os organizadores e autores	235
---	------------

PREFÁCIO

Matutando sobre educação: um convite a agir, refletir e transgredir!

Matutar sobre aspectos atinentes à educação nas mais diversas esferas, dimensões e em diferentes ambientes é necessário! É a partir dessa perspectiva que convidamos você, leitor/a, a conhecer, apreciar, indagar-se e envolver-se com os debates tecidos pelos/as autores/as da presente obra.

O livro *Matutando: círculo de culturas*, organizado por Fernando Henrique Silva Carneiro e Rachel Benta Messias Bastos, é fruto de reflexões e discussões suscitadas no processo de elaboração de roteiros e gravação de episódios audiovisuais referentes às ações de um projeto de ensino, pesquisa e extensão do Instituto Federal de Goiás (IFG). As ações do referido projeto foram desenvolvidas no decorrer do ano de 2022, contando com a participação de estudiosos/as das temáticas abordadas: docentes, técnicos/as administrativos/as educacionais, estudantes de graduação e de pós-graduação que atuam tanto no IFG quanto em instituições parceiras. Assim, abrange-se o protagonismo de sujeitos de diversas áreas de conhecimento e das cinco regiões que compõem o território brasileiro. Essa multiplicidade de vivências, experiências e saberes contribuiu para a potencialização dos aprofundamentos e para o aprimoramento dos escritos que serão apresentados adiante.

Por meio das problematizações postas nos capítulos da “Unidade 1 – Educação, formação humana e transformação social” e da “Unidade 2 – Educação das Relações Étnico-Raciais (Erer)”, somos convocados/as ao movimento enunciado por Angela Davis: “não aceito mais as coisas que não posso mudar, estou mudando as coisas que não posso aceitar”.

Nessa direção, os/as autores/as, por meio do compartilhamento de conhecimentos, denunciam a reprodução de padrões excludentes, bem como demonstram que é possível combatê-los e superá-los. Nesse caminhar, a partir de uma práxis pedagógica que fomente o debate e proposições de ações que propaguem a transformação social, as diferentes temáticas abordadas nos capítulos nos despertam para a necessidade do desvelamento e do rompimento referente aos silenciamentos que operam para a manutenção das desigualdades e discriminações, que consequentemente influenciam a formação humana.

Tais rupturas não estão isentas de tensionamentos e disputas por conquista e manutenção no poder, haja vista que se referem a questões que estruturam as relações sociais no nosso país. Por essa razão, afirma-se a importância da elaboração e do desenvolvimento de políticas públicas educacionais e ações intencionais, constantes e consistentes no âmbito de ensino, extensão e pesquisa, conforme argumentado pelos/as autores/as deste livro.

Assim, considerando a educação como um locus privilegiado, bem como assumindo um compromisso ético, político, social e teórico-prático, nas páginas que seguem teremos a oportunidade de compreender e *matutar* que, a partir de análises interseccionais em um processo dialógico e contínuo que contempla a tríade indissociável ação-reflexão-transgressão, é possível movimentar-se em prol da construção de uma formação humana e uma sociedade mais justa e equânime.

THAÍS REGINA DE CARVALHO
OUTONO, 2024.

PARA COMEÇAR A MATUTAR

BRUNO FIORESE FERNANDES
FERNANDO HENRIQUE S. CARNEIRO
RACHEL BENTA M. BASTOS
THALITA FRANCO DOS S. DUTRA

O livro *Matutando: círculos de culturas*¹ é oriundo das ações acadêmicas-sociais de um projeto de ensino, pesquisa e extensão do Instituto Federal de Goiás (IFG) desenvolvidas no período de 2020/2 a 2025/1. As atividades do Projeto Matutando tiveram início no ano de 2020, em um contexto bastante atípico – a pandemia de covid-19 –, e foram realizadas a partir de fases interseccionais de trabalho coletivo e educativo-social. A sua fase inicial, referente aos anos de 2020 e 2021, foi denominada de “Diálogos formativos”. Em continuidade ao ato de matutar, no ano de 2022, iniciou-se a fase “Círculos de culturas”, enquanto nos anos de 2023 e 2024 foi desenvolvida a fase “Matutando pela ciência”.

Outra característica fundante do Projeto Matutando foi a parceria estabelecida com a Universidade Federal de Goiás (UFG), que resultou em um programa de TV de periodicidade semanal, com transmissão simultânea pelo Canal 15.1, a TV UFG e a Plataforma YouTube (EaD IFG) no período de 2020 a 2023. No ano de 2024, o programa continuou sendo exibido somente via YouTube EaD IFG, mas com um diferencial, seus episódios tornaram-se

¹ No Projeto Matutando, especificamente em relação à identidade da segunda fase da temporada de episódios, optamos pela utilização do termo “círculos de culturas”, representando a pluralidade cultural. Distingue-se, portanto, nesse aspecto, de Paulo Freire, que utilizou “círculos de cultura”.

também *podcasts*, disponibilizados na plataforma Spotify. Os atos de matutar, dialogar e circular a palavra foram os elementos que configuraram o formato do programa, com a participação de uma pluralidade de estudiosos/as, pesquisadores/as e profissionais de distintas áreas do conhecimento e da educação pública brasileira.

Com a intencionalidade de uma *educomunicação popular*, caracterizada por aprendizagens e trocas de experiências de saberes-sociais, políticos-dialógicos, haja vista que a comunicação educativa é formativa e não há como educar sem comunicar, segundo as ideias integrativas de Paulo Freire *et al.* (1981) e Mario Kaplún (2002), os capítulos que compõem esta obra resultaram dos episódios dos programas exibidos no decorrer do ano de 2022. Trata-se especificamente da segunda fase do Projeto Matutando, que teve como proposta de trabalho o desenvolvimento dos “círculos de culturas” como lócus da dialogicidade, dos distintos saberes, da consciência crítica e da autonomia, na perspectiva da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, mediante a problematização da realidade como um ato de educar democrático e libertador.

Os “círculos de culturas” foram sistematizados na década de 1960 por Paulo Freire (1991) com a finalidade de romper com a lógica da educação bancária. Isso corresponde a uma metodologia dialógica de “consciência do vivido” por meio da problematização da realidade, que tem como princípios educativos a relação teoria-prática, a socialização da produção do conhecimento, as trocas de saberes e, principalmente, a educação como prática de libertação e humanização. Refere-se também à constituição de um espaço de circulação, horizontalidade dos saberes, valorização da cultura e produção coletiva do conhecimento.

Com esses sentidos formativos, o programa *Matutando: círculos de culturas*, sobretudo em relação à elaboração e à produção dos episódios, foi desenvolvido considerando os seguintes elementos formativos: a tematização (temas geradores mensais), a problematização (mediadores dos círculos de culturas), o dialogismo (interlocutores/as

e convidados/as), as fontes de culturas (bibliotecários/as do IFG, mediadores/as e convidados/as) e o lócus contemporâneo dos círculos culturais (redes/plataformas digitais, YouTube, *podcasts*).

A experiência do programa *Matutando: círculos de culturas* foi única em cada episódio realizado, uma vez que contou com temas geradores definidos pela equipe técnica responsável pelo programa e pela curadoria do projeto, que nortearam a indicação dos/as convidados/as. Ao todo, foram exibidos 41 episódios com os seguintes temas geradores: “Matutando nos círculos de culturas, educação e formação”; “Extensão, inclusão e transformação social”; “Educação das Relações Étnico-Raciais (Erer)” e “Educação, territorialidade e desenvolvimento social”. Desses episódios resultou a produção deste livro, dividido em duas unidades temáticas. A primeira, intitulada “Educação, formação humana e transformação social”, apresenta 12 textos que refletem a articulação entre essas categorias a partir da compreensão da educação como prática social imbricada pela relação dialética entre indivíduo e sociedade. Já a segunda unidade, “Educação das Relações Étnico-Raciais (Erer)”, reúne 10 textos que expressam e registram o aquilombamento de vozes plurais, comprometidas com a luta contínua por uma educação antirracista e decolonial.

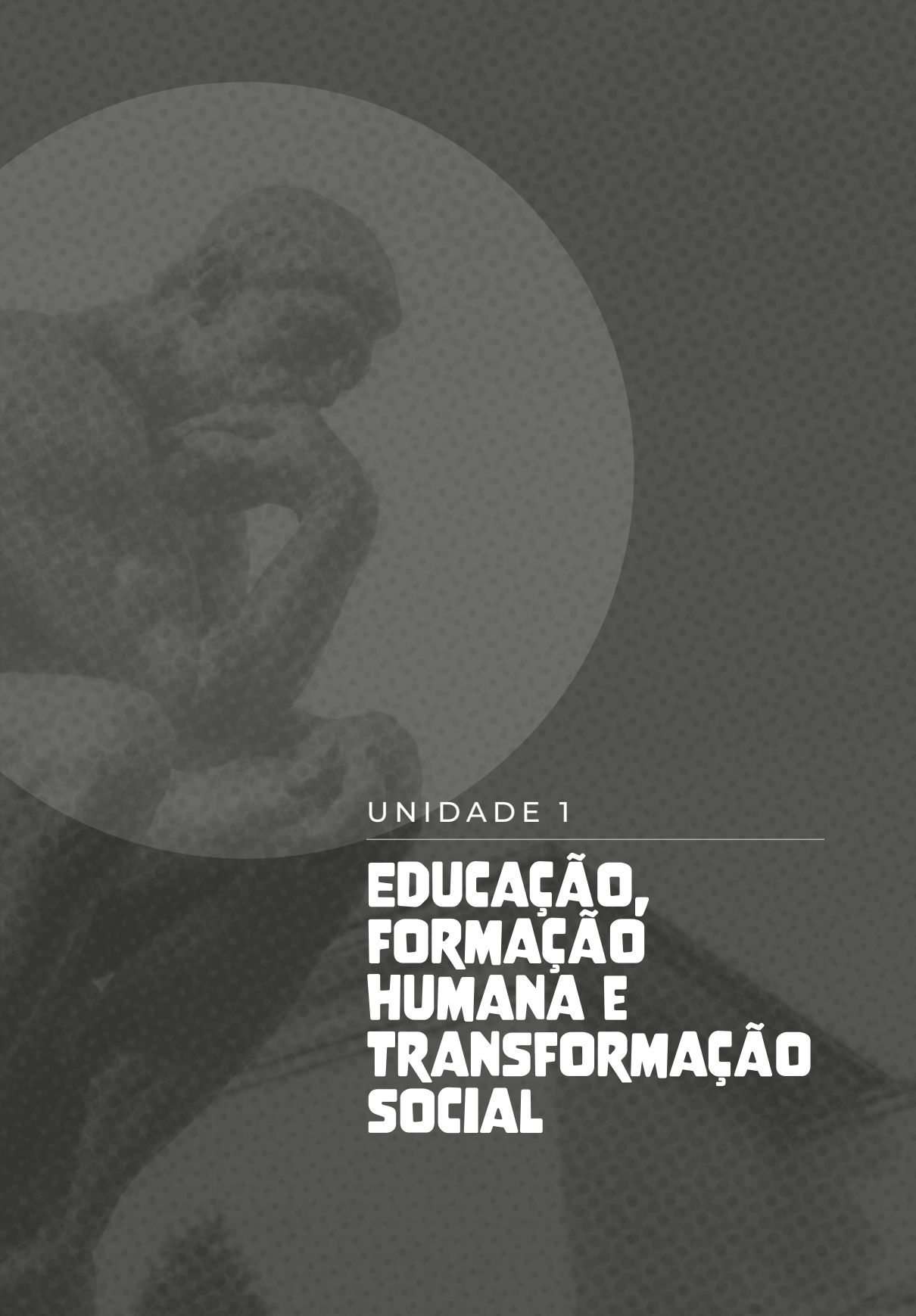
Vamos Matutar? Ficou curioso? Leia esta obra da dialogicidade de saberes sociais-culturais.

Referências

FREIRE, Paulo *et al.* *Vivendo e aprendendo: experiências do Idac em educação popular*. São Paulo: Brasiliense, 1981.

FREIRE, Paulo. *Educação como prática de liberdade*. 20. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1991.

KAPLÚN, Mario. *Uma pedagogia de la comunicación (el comunicador popular)*. La Habana: Editorial Caminos, 2002.



UNIDADE 1

EDUCAÇÃO, FORMAÇÃO HUMANA E TRANSFORMAÇÃO SOCIAL

APRESENTAÇÃO DA UNIDADE 1

FERNANDO HENRIQUE SILVA CARNEIRO¹

A educação é uma prática social em relação à qual os seus diferentes contextos buscam possibilitar que os sujeitos sociais se apropriem dos conhecimentos historicamente constituídos, propiciando que eles possam intervir na sociedade de modo cada vez mais autônomo. Assim, a educação promove uma relação dialética entre o indivíduo e a sociedade.

As finalidades da educação têm uma relação direta com o contexto histórico e com o espaço em que se realizam. Desse modo, no decorrer do tempo, a educação foi sendo compreendida de forma diferente. À vista disso, ressalta-se que na antiguidade, na idade média e na modernidade a educação tinha especificidades, tendo relação direta com o que os sujeitos pretendiam formar para aquelas sociedades. Por outro lado, em um mesmo tempo histórico as distintas sociedades apresentam um caráter diferente para a educação, isto é, a educação de uma pessoa em uma comunidade indígena isolada é bem distinta da de uma pessoa que vive em uma metrópole.

O momento histórico da modernidade, buscando forjar um “novo ser humano” a partir de uma dada lógica de racionalidade cuja centralidade era o meio urbano, fez com que se estruturasse toda uma organização sobre a educação. Esse processo não pode

¹ Professor de Educação Física no Instituto Federal de Goiás (IFG). Doutor e mestre em Educação Física pela Universidade de Brasília (UnB).

ser desassociado do modo de produção capitalista, que apresenta uma divisão entre aqueles que detêm os meios de produção (capitalistas) e aqueles que detêm apenas a sua força de trabalho (trabalhadores). Os capitalistas, a partir do domínio no âmbito da estrutura, acabam avançando no âmbito da superestrutura, ou seja, o poder econômico faz com que haja poder sobre a ideologia, materializando o pressuposto de que “As ideias da classe dominante são, em cada época, as ideias dominantes” (Engels; Marx, 2007, p. 72).

Esse movimento fez com que a educação voltada aos trabalhadores fosse diferente daquela voltada aos capitalistas. Assim, enquanto a educação voltada aos capitalistas buscava possibilitar um conjunto de conhecimentos das ciências e da cultura, aquela voltada aos trabalhadores deveria se restringir à execução de tarefas que fossem funcionais ao trabalho e ao processo de reprodução das relações sociais.

Destarte, foram os movimentos de lutas sociais que tentaram garantir à classe trabalhadora o acesso a um processo mais amplo de formação humana, ou seja, um processo que estivesse articulado a uma formação omnilateral. Esse outro olhar sobre a educação da classe trabalhadora possibilitou que se vislumbrasse uma formação humana focada na perspectiva da transformação social, possibilitando, com isso, que a própria forma como a sociedade se organizava fosse repensada sobre outras bases, desnaturalizando as relações capitalistas. Tendo por base as categorias educação, formação humana e transformação social, a Unidade 1 deste livro apresenta em 11 textos uma reflexão sobre as articulações entre essas categorias.

No Capítulo 1, o texto de Matheus Manoel Teles de Menezes e Thais Amaral e Sousa, intitulado “A educação científica como via de transformação humana e social”, busca refletir sobre o papel da educação, mais especificamente da educação científica,

como uma forma de transformação humana e social. No Capítulo 2, Cristiano Aparecido da Costa e Silvia Rosa Silva Zanolla, no texto “Arte, cultura e educação em tempos de barbárie”, fazem uma discussão a partir da teoria crítica frankfurtiana sobre a tríade arte, cultura e educação.

No Capítulo 3, “A prática de arte nas escolas”, o protagonismo da arte no contexto escolar é abordado pelo professor e compositor goiano Estércio Marquez Cunha e pelo professor de música Alessandro da Costa. Os autores destacam a importância da arte na educação, com ênfase no papel da música nas escolas. No Capítulo 4, as autoras Monique Andries Nogueira e Késia Mendes Barbosa Oliveira, a partir do texto “Transformações do sentido da experiência na era digital”, dialogam sobre o conceito de experiência no contexto da era digital, tendo por base as constantes e recentes transformações da sociedade. No Capítulo 5, Keyla Rosa de Faria e Maria Aparecida Andrade de Oliveira Tsu, no texto “A biblioteca como espaço de inclusão”, ponderam sobre o papel das bibliotecas como um espaço de inclusão, sobretudo no processo de acessibilidade no aspecto informacional.

No Capítulo 6, Joana Plaza Pinto e Mabel Pettersen Prudente, a partir do texto “A linguagem nos dias atuais”, analisam a linguagem na atualidade, apontando o quanto a linguagem tem relação direta com as questões histórico-sociais. No Capítulo 7, Edna Misseno Pires e Waléria Batista da Silva Vaz Mendes, no texto “Educação bilíngue para surdos em escolas bilíngues”, elucidam sobre a importância das escolas bilíngues para que a comunidade surda possa aprender.

No Capítulo 8, Andréa Pereira dos Santos e Thalita Franco dos Santos Dutra, no texto “Leitura como instrumento de transformação social”, refletem sobre a leitura na atualidade e o seu papel como instrumento de transformação social. No Capítulo 9, Carlota Boto e Suzana Lopes de Albuquerque, no texto

“O processo de alfabetização para além das marchas metodológicas”, buscam problematizar a atual Política Nacional de Alfabetização apontando o quanto ela tem uma visão mecanicista e restritiva da alfabetização.

No Capítulo 10, Vinícius Duarte Ferreira, no texto “Extensão e as interfaces do conhecimento: relato de uma experiência metodológica para consolidação dos territórios escolares (2014-2017)”, discorre acerca da articulação entre a extensão e o projeto Comunidades Tradicionais em Rede: criação, circulação e produção visual no cerrado goiano. No Capítulo 11, Flávio Fernandes Fontes, no texto “Burnout: contextos sociais em transformação e o adoecimento no trabalho”, dialogam sobre o burnout a partir de uma perspectiva crítica, tendo por base seu conceito e seus desdobramentos na atualidade. Por fim, no Capítulo 12, Rômulo Sousa de Azevedo e Suzete Almeida de Bessa, no texto “O trabalho docente com crianças migrantes e refugiadas: uma proposta de ação formativa”, apresentam um relato de experiência sobre o curso de extensão “A prática docente com crianças migrantes e refugiadas”.

Referências

ENGELS, Friedrich; MARX, Karl. *A ideologia alemã*. São Paulo: Boitempo, 2007.

A EDUCAÇÃO CIENTÍFICA COMO VIA DE TRANSFORMAÇÃO HUMANA E SOCIAL

MATHEUS MANOEL TELES DE MENEZES¹

THAIS AMARAL E SOUSA²

“Educação não transforma o mundo. Educação muda as pessoas. Pessoas transformam o mundo.”

Paulo Freire

A educação está presente na vida humana desde a época dos hominídeos. E é por meio dessa capacidade que o ser humano foi designado biologicamente como *homo sapiens*, uma alusão à sapiência, ao conhecer, ao aprender e ao saber. Talvez a característica mais incrível dos seres humanos seja a sua capacidade de sempre aprender, seja por meio da educação formal, informal ou não formal.

Assim sendo, a educação passou a ocupar papel central na vida humana, permeando suas relações interpessoais – possibilitando a comunicação interpessoal, o surgimento de idiomas,

¹ Professor do Instituto Federal do Paraná (IFPR). Doutor em Ciências (Química Forense) pela Universidade de São Paulo (USP).

² Professora do Instituto Federal de Goiás (IFG). Doutora em Ciências (Bioquímica) pela Universidade de São Paulo (USP).

da fala e da escrita – que influenciaram e influenciam até os tempos atuais o comportamento, a conduta, a ética, ou seja, a própria evolução. Dessa forma, o que os humanos aprenderam no decorrer de suas gerações é que a educação também pode ser sinônimo de poder, em todos os seus aspectos.

Educação, escola e sociedade são temas distintos; no entanto, estão intrinsecamente ligados entre si. A educação, com todas as suas inúmeras definições, pode ser compreendida como o ato contínuo e incessante de aprender no decorrer da vida (educação informal); já a educação formal é algo que ocorre de maneira organizada e sistematizada num ambiente escolar. Todas elas influenciam profundamente a maneira como a sociedade é constituída e estruturada.

A educação, que pode ocorrer individualmente ou de forma coletiva, possibilita significativas mudanças na vida das pessoas, que somadas constroem os meios de transformação local, regional ou global. Rapidamente a educação confere poder, pois ela é e deve ser sempre libertadora, como nos ensinou o pedagogo Paulo Freire, saudoso patrono da educação brasileira.

A educação brasileira apresenta muitos contrastes, o que não é novidade, porém ficou ainda mais explícito no período de pandemia – vivido entre os anos 2020 e 2022. Dessa forma, a modalidade de ensino remoto, em relação à qual se preconiza certa “flexibilidade” ou “autonomia” para se estudar, passou a ser o principal recurso para que a educação não se rendesse ao distanciamento social. Segundo Reis (2020, p. 3) “a propalada autonomia do estudante, como sabemos, converte-se, não raramente, na deriva do itinerário formativo, com possibilidades reduzidas de interação efetiva entre os sujeitos, cuja consequência é a desmotivação que acomete parcela significativa dos/as estudantes”.

Acerca disso, cabe a questão: será que todos os estudantes de fato tiveram ou conseguiram acesso à educação na modalidade ensino remoto? Dados apontam que estudantes cujas famílias se

enquadram em classes média ou alta possuíam equipamentos eletrônicos que possibilitavam o estudo remoto, condições adequadas no interior de suas residências e internet estável, enquanto os estudantes oriundos das classes mais baixas, enquadrados em zonas que apresentam diversas vulnerabilidades, tais como econômica, alimentar, de saúde, segurança e lazer, por exemplo, tiveram pouca ou nenhuma condição de acompanhar as aulas, sendo que mais de 20 milhões de domicílios no Brasil não possuem sequer acesso à internet, de acordo com os dados apresentados pelo Centro Regional de Estudos para o Desenvolvimento da Sociedade da Informação, instituição ligada à Unesco (Tic [...], 2022).

Mesmo que as dificuldades tecnológicas fossem superadas, ainda assim todos os estudantes teriam condições semelhantes de aprendizagem na modalidade remota? Se na educação formal e regular presencial constatamos que, mesmo em uma sala de aula, cada aluno aprende de uma maneira, com recursos e em tempos distintos, seria muita ingenuidade acreditar que todos e todas teriam condições de aprender igualitárias no ensino remoto.

No entanto, a questão pungente não se cala: se a educação é a única via de transformação humana e social, então as classes mais baixas, que possuem pouco ou nenhum acesso à educação, acabam ficando fadadas à mesma realidade entre as suas gerações sem a possibilidade de evolução e mudança? Pois bem, cabe ao poder público, por meio de políticas públicas que atendam à sociedade, fornecer meios e condições tais que tornem a educação uma realidade, principalmente em relação aos níveis fundamental e básico. Quando chamamos a atenção para que a educação se torne uma realidade, os convidamos a refletir se de fato a educação no Brasil é real ou utópica, ou seja, se todos e todas recebem uma educação adequada ou apenas participam de ambientes educacionais sem, no entanto, apropriar-se dos conhecimentos ali discutidos.

É impossível a construção de um projeto de desenvolvimento social que não seja fundamentado na equidade e tendo como principais pilares a educação, a ciência e a inovação. A educação científica é imprescindível para a inclusão social e o desenvolvimento da cidadania.

Diante dos desafios para a promoção da inclusão social e econômica, as instituições de ensino superior atuam em todas as áreas do conhecimento para produzir e realizar sua difusão em benefício da sociedade. O diálogo para com a sociedade é fundamental para articular projetos de pesquisa e extensão associados aptos a favorecer a expansão da qualidade de vida. Tal condição perpassa a articulação de políticas públicas adequadas ao aperfeiçoamento da pesquisa e do ensino e sua respectiva inserção social (Oliveira, 2019, p. 1).

No Brasil, a pesquisa compõe o espectro da educação, que é classicamente subdivida em ensino, pesquisa e extensão, e que fundamenta as diversas formas de fazer educação, em especial a educação superior nas universidades e nos institutos federais de educação. Infelizmente, prefigura haver uma distância abissal que separa a universidade da sociedade, sobretudo no que tange à pesquisa.

É notório que o investimento em educação e pesquisa gera resultados positivos à sociedade, principalmente quanto ao desenvolvimento de tecnologias que possam sanar ou amenizar os problemas e as dificuldades tecnológicas que limitam o crescimento de algum setor da sociedade.

O contexto sociopolítico está sempre influenciando a prática científica de algum modo, e não há constatação empírica de cientistas buscando uma verdade unicamente pelo desejo de conhecê-la, tendo em vista o nível de influências e complexidade da ciência e tecnologias atuais. Mas, mesmo a ciência sendo influenciada por “contextos externos” e por interesses não estritamente cognitivos, ela avança, resolve problemas, justamente por ajustar interesses sociais e cognitivos. Ou seja, a ciência bem-sucedida é aquela que soube utilizar o “social” a seu favor, teve meios de ajustar múltiplos interesses sociais e políticos no desenvolvimento e resolução de problemas cognitivos, finalmente, aquela sustentada por uma rede sociotécnica estável (Premebida *et al.*, 2011, p. 34-35).

No Brasil, a maior parte das pesquisas ocorre nas universidades públicas e são financiadas por recursos públicos advindos da arrecadação dos entes públicos. As agências governamentais de fomento são as principais responsáveis pela destinação de verbas e tendem a priorizar programas de pesquisa que almejam (mesmo que a longo prazo) o atendimento às necessidades sociais em detrimento de objetivos puramente científicos. Entretanto, uma vez que o reconhecimento acadêmico exigido para a obtenção de recursos é aferido prioritariamente pela publicação de artigos em periódicos internacionais que desfavorecem a resolução de problemas sociais e de atividades de divulgação científica, essa métrica acaba incentivando os pesquisadores a manterem o conhecimento dentro das universidades. Dessa forma, apesar da evidente e benéfica retroalimentação entre a ciência (que gera desenvolvimento social) e a sociedade (que financia a ciência), é fácil identificar que uma fração considerável da população brasileira desconhece como a ciência é realmente produzida no Brasil, como os projetos são desenvolvidos e quais os caminhos percorridos até que sejam gerados os novos produtos e as tecnologias resultantes destes. Dentre as variadas e complexas – razões para essa dificuldade de conexão, destaca-se uma cultura de não priorização da ciência nas políticas governamentais bem como a precariedade na divulgação e acessibilidade da ciência, dificultando a apropriação social do conhecimento produzido. Essa dicotomia faz com que os impactos gerados pela pesquisa científica não sejam facilmente reconhecidos na sociedade.

As interações entre universidade e sociedade nem sempre são fáceis e muitas vezes conhecimentos estratégicos produzidos nas instituições de pesquisa ficam circunscritos aos meios acadêmicos ou, ainda, suas potencialidades para a resolução de problemas sociais são pouco conhecidas ou são desconhecidas pelas coletividades locais, por falta de mediações entre a universidade e a sociedade (Baumgarten, 2008, p. 104).

Outro aspecto a ser considerado é a dificuldade de monitoramento e avaliação das consequências dos efeitos sociais da pesquisa científica. Essa avaliação é importante para legitimar o investimento da sociedade em recursos para atividades científicas. Contudo, parece não haver consenso sobre uma metodologia clara que nos permita mensurar esse impacto e a maioria dos estudos trazem prioritariamente o desenvolvimento econômico (na perspectiva da inovação) como aspecto preponderante. Uma vez que o impacto da ciência na sociedade extrapola as questões econômicas e apresenta variações significativas entre as áreas do conhecimento, é importante a adoção de mecanismos específicos para cada área que traduzam os resultados em impacto social.

De fato, a pesquisa no seu aspecto aplicado acaba se aproximando mais da sociedade, de modo que esta assimile os frutos da própria pesquisa, que potencialmente gera resultados mais céleres. No ano de 2011, na Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto – Universidade de São Paulo (FFCLRP), por meio de um projeto de mestrado, posteriormente patenteado (PI 11037636), foi desenvolvido um protótipo denominado “Nariz Eletrônico”, sendo este um dispositivo capaz de identificar, *in situ*, vapores de maconha (*Cannabis sativa*) e cocaína ainda em fase de vapor. Já no ano de 2021, na mesma instituição, foi desenvolvido um projeto de mestrado em que um dispositivo eletroquímico possibilita a análise de uma gama de substâncias, como drogas de abuso, fármacos e resíduos industriais (INPI Processo BR 10 2021 017816 7).

Podemos citar também o árduo e importante trabalho executado durante o período da pandemia de covid-19 por todos os pesquisadores das mais diversas universidades e dos centros de pesquisa no esforço de desenvolver vacinas e insumos para o combate ao SARS-CoV-2 – seja no sequenciamento genético do vírus e suas variantes, no desenvolvimento de insumos químicos para a prevenção ou mesmo na manufatura de materiais e novas tecnologias para a produção de equipamentos de proteção individuais, tais como máscaras.

TABELA 1
Patentes concedidas pelo Instituto Nacional de Propriedade Industrial (Inpi) segundo os tipos de patente e origem do depositante entre os anos de 2000 e 2021

Tipos de patentes e registros e origem do depositante	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019	2020	2021
Total	6695	3627	4792	4766	2542	2858	2801	1863	2830	3164	3623	3813	3139	3325	3123	3895	4772	6247	11080	13742	21303	27629
Residente	1061	701	679	861	540	604	497	393	528	691	665	725	654	728	732	934	1089	1491	2491	2029	2604	3259
Não residente	5616	2905	4036	3816	1967	2231	2265	1459	2297	2465	2950	3082	2479	2595	2390	2961	3678	4756	8399	11713	18699	24370
Não avaliados⁽¹⁾	18	21	77	89	35	23	39	11	5	8	7	6	6	2	1	—	5	—	—	—	—	—
Patente de Invenção (PI)	6268	3298	4430	4277	2265	2473	2510	1650	2522	2791	3251	3451	2836	2972	2751	3411	4196	5448	9963	12700	20408	21166
Residente	657	386	339	405	279	248	231	198	234	340	313	380	363	384	375	463	530	714	1067	1794	2552	2552
Não residente	5593	2893	4015	3787	1955	2207	2245	1444	2285	2443	2932	3065	2468	2586	2375	2948	3561	4734	8895	11639	18614	18614
Não avaliados⁽¹⁾	18	19	76	85	31	18	34	8	3	8	6	6	5	2	1	—	5	—	1	—	—	—
Modelo de Utilidade (MU)	426	326	359	476	269	369	276	200	290	357	362	349	292	347	366	479	564	787	1093	1019	857	701
Residente	403	312	338	445	253	343	256	185	277	337	343	332	281	338	351	466	549	765	1054	946	785	654
Não residente	23	12	20	27	12	21	15	12	11	20	18	17	10	9	15	13	15	22	39	73	72	47
Não avaliados⁽¹⁾	—	2	1	4	4	5	5	3	2	—	1	—	1	—	—	—	—	—	—	—	—	—
Certificado de Adição de Invenção (C)	1	3	3	13	8	16	15	13	18	16	10	13	11	6	6	5	12	12	24	23	36	56
Residente	1	3	2	11	8	13	10	10	17	14	10	13	10	6	6	5	10	12	20	22	25	53
Não residente	—	—	1	2	—	3	5	3	1	2	—	—	1	—	—	—	2	—	4	1	11	3
Não avaliados⁽¹⁾	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—

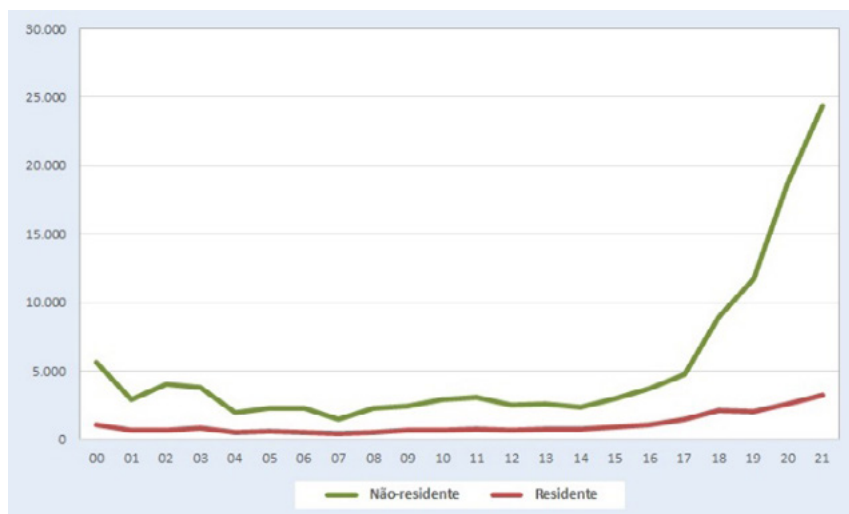
Fonte: Brasil (2022).

Notas: (1) Não avaliados: para determinar a origem foram consideradas as características do 1º depositante. N.A.: Não avaliados por não identificação do 1º depositante ou da origem do 1º depositante.

Um ponto a ser abordado e trabalhado nos anos vindouros é o da integração entre as pesquisas e o setor de inovação e geração de produtos na forma de propriedade intelectual nas duas modalidades: Patente de Inovação (PI) e Modelo de Utilidade (MU); e, ainda, Certificado de Adição de Invenção. De acordo com os dados compilados do Ministério da Ciência, Tecnologia e Inovação entre os anos de 2000 e 2021, o quantitativo total saltou de 6.695 registros para 27.629 registros, conforme pode-se observar na tabela e no gráfico a seguir.

GRÁFICO 1

Dados compilados referentes ao quantitativo de patentes concedidas pelo Instituto Nacional de Propriedade Industrial (Inpi) segundo os tipos de patente e origem do depositante entre os anos de 2000 e 2021



Fonte: Brasil (2022).

Quando se trabalha com a educação científica, ainda que seja de aula em aula, é proporcionado aos estudantes um caminho certo de crescimento, fornecendo condições para que estes venham a mudar suas próprias realidades, construir suas próprias carreiras e transformar suas vidas. A educação científica resiste, liberta e transforma.

Referências

BAUMGARTEN, M. Ciência, tecnologia e desenvolvimento – redes e inovação social. *Parcerias Estratégicas*, Brasília, DF, n. 26, p. 101-121, 2008.

BRASIL. Ministério da Ciência, Tecnologia e Inovação. *Brasil: patentes concedidas pelo Instituto Nacional da Propriedade Industrial (INPI), segundo tipos de patentes e origem do depositante*. Brasília, DF: Ministério da Ciência, Tecnologia e Inovação, 2022. Disponível em: <https://www.gov.br/mcti/pt-br/acompanhe-o-mcti/indicadores/paginas/patentes/inpi-escritorio-brasileiro/6-1-3-brasil-patentes-concedidas-pelo-instituto-nacional-da-propriedade-industrial-inpi-1-segundo-tipos-de-patentes-e-origem-do-depositante-2000-2020>. Acesso em: 21 fev. 2023.

BRASIL. Ministério da Economia. *Instituto Nacional da Propriedade Industrial*. Brasília, DF: Ministério da Economia, 2021. Disponível em: <https://busca.inpi.gov.br/pepi/servlet/PatenteServletController?Action=detail&CodPedido=1626174&SearchParameter=63025530000104%20%20%20%20%20%20%20&Resumo=&Titulo=>. Acesso em: 28 fev. 2023.

OLIVEIRA, Edson A. de Araújo Querido. Q. Qual o futuro da ciência brasileira? *Revista Brasileira de Gestão e Desenvolvimento Regional*, Taubaté, SP, v. 15, n. 3, 2019, p. 1-2.

PREMEBIDA, Adriano; NEVES, Fabrício M.; ALMEIDA, Jalcione. Estudos sociais em ciência e tecnologia e suas distintas abordagens. *Sociologias*, Porto Alegre, ano 13, n. 26, 2011, p. 22-42.

REIS, Diego dos S. Coronavírus e desigualdades educacionais: reposicionando o debate. *Olhar de Professor*, [s. l.], v. 23, p. 1-5, 2020.

TIC Domicílios – 2021. CETIC.BR, [s. l.], 2022. Disponível em: <https://cetic.br/pesquisa/domicilios/indicadores/>. Acesso em: 20 fev. 2023.

ARTE, CULTURA E EDUCAÇÃO EM TEMPOS DE BARBÁRIE¹

CRISTIANO APARECIDO DA COSTA²

SILVIA ROSA SILVA ZANOLLA³

Introdução

Formar tomando como referência a teoria crítica frankfurtiana consiste em algo que objetiva promover ações nas quais a práxis crítica seja o eixo norteador. A práxis, assim como a arte, a cultura e a educação nasceu do trabalho (Adorno, 1995a). Este, por sua vez, constitui o ser humano de forma ampla. Para Adorno (1995b), um dos principais objetivos da educação é alcançar uma condição social que possa combater a barbárie, ou seja, a violência e a ignorância em máxima expansão e recorrência. Por esse pensamento, a educação deve caminhar tendo esse princípio como direcionador.

¹ Transcrição do diálogo transmitido ao vivo no dia 8 de abril de 2022 (Matutando [...], 2022).

² Professor do Instituto Federal de Goiás (IFG). Doutor em Educação pela Universidade Federal de Goiás (UFG).

³ Professora titular da UFG. Doutora em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano pela Universidade de São Paulo (USP).

As condições desumanas impostas ao sujeito carecem de um constante repensar sobre a sociedade, seus mecanismos de controle e suas chances de libertação. Arte, cultura e educação estão intrinsecamente ligadas e são possibilidades para a promoção da emancipação humana. Nesse sentido, o elemento estético é a possibilidade emancipatória por meio da qual se propõe a consciência das contradições sociais, criando outras ações.

Provocados por essas ideias, nesse texto propomos refletir sobre algumas questões que serão lançadas ao longo da reflexão. Essa discussão é fruto de um projeto de ensino, pesquisa e extensão do Instituto Federal de Goiás intitulado “Matutando: círculos de culturas”. O tema gerador foi: “Extensão, inclusão e transformação social”. O formato se deu por meio de perguntas e respostas, sendo que o diálogo foi estabelecido com perguntas feitas pelo professor Cristiano Costa e as respostas pela professora Silvia Zanolla.

Discussão

CRISTIANO COSTA – Atualmente, vivenciamos um cenário de grandes dificuldades em âmbito social, tendo em vista que estamos passando por uma pandemia global. Arte, cultura e educação são deixadas em segundo plano porque não são consideradas algo de primeira necessidade. Em uma perspectiva crítica, tomando a indústria cultural como pano de fundo que dita ações e costumes, como você avalia a formação das pessoas nesse período?

SILVIA ZANOLLA – Essa pergunta exige uma ampla reflexão. Nós poderíamos partir de vários aspectos para conversar sobre isso. É de fato um momento de profundas crises em termos globais em praticamente todos os setores sociais. Do ponto de vista político, proliferam situações difíceis, complexas, como governos ultraconservadores de cunho totalitarista. Nós estamos vivendo isso no Brasil, e é claro que a Indústria Cultural é uma ferramenta a serviço dos grandes grupos de poder. Logo, se nós entendemos a educação como formação ampla e cultural,

diante desse contexto difícil e caótico em que vivemos, a Indústria Cultural é tanto afetada quanto afeta em toda essa situação em termos políticos. Diríamos que a Indústria Cultural é a menina dos olhos dos grupos de poder, porque ela mantém o sistema capitalista, ela mantém a situação do status quo. Nós não podemos esquecer também do papel dos instrumentos tecnológicos que estão permeando essa Indústria Cultural, como, por exemplo, a internet, o mundo virtual, isso como um todo. Ocorre que há uma verticalização desses fatores: manter o sistema nos moldes da dominação, como a precariedade do sistema remoto. Nós vivenciamos agora nas universidades, como professores, muitas dificuldades em relação a esses instrumentos tecnológicos. Como trabalhar com esses instrumentos em momentos de dificuldades? Então a Indústria Cultural funcionaria como a mediação em termos objetivos e subjetivos para essa situação de dominação em termos do contexto político. A Indústria Cultural é essa rede de comunicação que vai atuar a partir de esquemas que são econômicos para se manter o sistema tal como ele é, ou seja, um sistema antagônico e de dominação.

CRISTIANO COSTA – Realmente, a situação em que nós vivemos se torna muito difícil, principalmente por conta desse cenário pandêmico, mas não é de hoje que a Indústria Cultural vem atuando, e é preciso que se evidencie cada vez mais essas questões para que um mínimo de consciência se tome de todas essas contradições e problemáticas envolvendo a formação e a consciência sobre a própria deformação humana.

CRISTIANO COSTA – Sabendo que você é uma pesquisadora que se preocupa com questões que impactam diretamente a desigualdade social, quais resultados suas pesquisas têm mostrado sobre as contribuições da cultura no processo de emancipação do sujeito?

SILVIA ZANOLLA – É uma pergunta bem interessante. Tenho trabalhado com temas que versam desde a educação ambiental, infância, jogos eletrônicos, pena de morte e violência. Eu trabalho sempre com uma abordagem que não é apenas teórica, mas também é empírica – as pesquisas chamadas quali-quantitativas. É interessante porque o que constatamos com essas pesquisas é muito do que o filósofo Adorno

dizia nas suas obras e refletia em relação à realidade, ou seja, de que a emancipação e a liberdade, a consciência de si e do contexto social, e também política evidentemente, é da ordem da formação cultural. Então, eu trabalhei com catadores, a gente levava para as associações dos catadores de lixo o circo, atividades artísticas como pintura, teatro. É perceptível nessas experiências a importância da arte, a importância da estética para a formação em que pese as contradições. Como estávamos falando sobre a Indústria Cultural, ela não visa à formação em si, e sim o lucro. Nesse caso das pesquisas em que fomos elaborando, acompanhando pessoas em situação de rua, porque os catadores têm esse perfil de condição de rua, ex-prostitutas, ex-presidiários. Então, percebemos o impacto da arte sobre a vida dessas pessoas. Entendemos que para que tenhamos uma sociedade mais justa em que as pessoas possam compartilhar bens e condições é preciso que haja investimento na cultura. Uma formação cultural humanística, lutando contra a própria contradição da deformação da cultura. Ai sim, a gente pode pensar em uma vida mais digna, mais justa, mais humana, que vale a pena ser vivida. Portanto, a esperança para nós está na educação ampla, sobretudo a partir da infância, como bem coloca Adorno em suas obras. Mas claro que não é uma visão ingênua. Sabemos que a educação, assim como a cultura, é contraditória. Vivenciamos isso de forma dialética. É preciso enfrentar essas questões como Adorno nos ensinou, vivendo experiências verdadeiramente conscientes, críticas e reflexivas.

CRISTIANO COSTA – Interessante, seus trabalhos, seus estudos e suas pesquisas deixam claro que não devemos idealizar a arte, a cultura e a educação. Contudo, é importante que a gente perceba que as possibilidades para libertação para a emancipação estão nessas áreas do conhecimento. É importante entendermos os limites e as possibilidades para a formação humana a partir desses conceitos. A partir dessa consciência é necessário avançar no campo da formação humana, tendo em vista que os mecanismos de dominação e de imposição ideológicos já têm atuado com muita força e bem-organizados nessas áreas da sociedade com relação a seus objetivos. Enfim, é preciso tomarmos consciência dessas questões.

CRISTIANO COSTA – Tendo em vista os equívocos estabelecidos, principalmente nas últimas décadas, entre as teorias Marxista e da Teoria Crítica da

Escola de Frankfurt, você poderia nos dizer o que é o Marxismo Cultural e como essa discussão tem impactado o processo de (de)formação humana?

SILVIA ZANOLLA – Eu venho falando muito, tanto nas aulas quanto nas lives e nas palestras, o quanto há leituras diversas e equivocadas sobre os frankfurtianos. Na verdade, não só sobre os frankfurtianos. Cada abordagem parte de um olhar, de uma experiência de um pesquisador. Essa questão do marxismo cultural é um elemento que diverge bastante e é controverso, bastante polêmico dentro da própria arte, das ciências sociais e humanas. Como eu, como pesquisadora da escola de Frankfurt, vou olhar esse marxismo cultural? Existem várias críticas, e eu tenho um olhar específico porque trabalho com as fontes essenciais dos pensadores frankfurtianos. Me baseando no historiador Martin Jay, eu diria que o conceito de marxismo cultural ou culturalista é bastante polêmico e advém da visão dos estudiosos do materialismo histórico-dialético. Não estou aqui menosprezando esses pensadores, estou apenas trazendo a história desse conceito, porque é muito importante entendermos que esses pensadores que têm essa vertente mais dogmática, voltada para um pensamento mais escolástico, acabam, até certo ponto, tentando preencher uma lacuna do pensamento marxiano na medida em que Marx não se dedicou extensivamente a esse tema da cultura.

É preciso entender que Marx não dava conta de tudo, ele não era onipotente. Então, há autores marxistas ou marxianos como Lukács, Vygotsky, e até mesmo os frankfurtianos, que são chamados de marxistas culturalistas. Eles comparecem nessa história, são olhados, são vistos e muitas vezes julgados por essa vinculação, mas o que eu penso é que é um conceito insuficiente. Como podemos traduzir esses autores que são tão diferentes entre si por um conceito desse? Eles vão muito além do marxismo culturalista ou cultural. Isso vai demarcar muito as possibilidades de pensar alguns elementos da subjetividade. O problema é que a subjetividade também é um conceito em relação ao qual não há consenso, pois a subjetividade seria o contraponto ao materialismo marxiano, o materialismo histórico-dialético, à medida que a subjetividade diz respeito ao funcionamento psíquico, humano, interno do indivíduo. A cultura permaneceria nessa teoria marxista como uma possibilidade de desvelar as questões que são inerentes à constituição do indivíduo frente

às determinações macrossociais, estruturais. Portanto, o que ocorre é que não há da parte de Marx uma referência à subjetividade em termos psicológicos e psíquicos. Os autores culturalistas vão buscar alguns elementos inerentes ao indivíduo, mas eu vejo que os teóricos da Escola de Frankfurt vão além quando não ficam só na análise da cultura como os marxistas dogmáticos. Eles vão analisar a subjetividade, as questões psíquicas referentes ao comportamento humano, às atitudes, como, por exemplo, a formação de opinião e sujeição do indivíduo à Indústria Cultural. Por isso, recorrem à psicanálise freudiana. Eu penso que esse conceito de marxismo cultural não consegue traduzir bem o que são esses autores para a teoria do conhecimento.

CRISTIANO COSTA – Em relação à perspectiva da Teoria Crítica Frankfuriana, mais especificamente para Adorno, qual a “função” da arte, cultura e educação na sociedade?

SILVIA ZANOLLA – Talvez pudéssemos dizer que, se existe uma função para a arte, seria a da educação, que é provocar. Mas, na verdade, não é uma situação tão simples. Há uma tendência a se pensar que a arte é superior ao trabalho. Para a Teoria Crítica Frankfuriana, arte, cultura e educação confluem em um sentido único, manifesta trabalho. Não posso dizer que a arte é superior a qualquer outro tipo de trabalho, porque a arte também reflete a práxis, reflete a contradição. Quem está aqui agora, nesse momento coordenando o trabalho técnico, está de algum modo sendo regido por um trabalho artístico. Isso que estamos vivenciando tem uma estética e é trabalho. Poderia ser um trabalho alienante ou não, como Marx sempre colocou, ser um trabalho alienante ou não, ou ser libertação. Com todas as contradições previamente apresentadas em relação a essa atividade, arte não pode ser considerada uma atividade superior.

Logo, isso tudo reflete conhecimento. O que é muito interessante. Quando começamos a analisar arte, cultura e educação como trabalho, chegamos na perspectiva de que essa tríade representa conhecimento. Então, conhecimento é trabalho. Arte, cultura e educação se permeiam, manifestam trabalho, inclui atividade do conhecimento. Essas categorias se apresentam como mediação contraditória, ou seja, dialéticas. Podem ou não conscientizar com seu potencial. Estou insistindo nessa

questão para chegar na ideia de maioria porque, segundo Adorno, a maioria é uma condição em que o sujeito tem consciência da situação de dominação pelo trabalho enquanto experiência reflexiva, pela arte, pelo conhecimento. Esse conceito de maioria advém de Kant e não tem relação com faixa etária. É maioria no sentido em que o indivíduo vai tendo consciência de si, do outro, do contexto, da arte e do conhecimento. Ele vai se responsabilizar por seus atos sem, com isso, justificar suas próprias contradições, culpando o outro sem necessitar de tutela alguma. Essa discussão Adorno faz muito na obra *Educação e Emancipação*. Concluindo, arte, cultura e educação levam o indivíduo e a sociedade a uma situação de emancipação, de justiça, de humanização. É claro que é em termos materiais e humanos, não pode ser só econômico. A revolução precisa ser integral, precisa ser material e econômica, mas precisa ser também espiritual no sentido da consciência, no sentido filosófico. É isso, se conscientizar dos limites que nós temos como sujeitos da arte e do trabalho é importante para que possamos realizar autocrítica, para que possamos fazer autorreflexão e impulsionar as experiências ditas por Adorno que nos levam a ações conscientes e revolucionárias em termos políticos.

Considerações finais

CRISTIANO COSTA – Muito importante essas questões. É fato que precisamos ampliar as discussões sobre arte, cultura e educação. Tais questões remetem à essência do homem, à formação. Ao matutar sobre arte, cultura e educação, refletimos sobre o potencial formativo e deformativo desses conceitos, dessas áreas de conhecimento.

Referências

- ADORNO, Theodor W. *Palavras e sinais: modelos críticos 2*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995a.
- ADORNO, Theodor W. *Educação e emancipação*. São Paulo: Paz e Terra, 1995b.
- MATUTANDO // Ep. 10 // Arte, Cultura e Educação em Tempos de Barbárie. Goiânia: IFG, 2022. 1 vídeo (30 min). Publicado pelo canal EaD IFG. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=hT_QPcJrs4A. Acesso em: 30 mar. 2023.

A PRÁTICA DE ARTE NAS ESCOLAS¹

ESTÉRCIO MARQUEZ CUNHA²

ALESSANDRO DA COSTA³

Introdução

Com a implementação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 1996, a arte se torna um componente curricular obrigatório nas escolas. Vinte e seis anos se passaram, e os desafios e os obstáculos para que a arte seja uma realidade nos currículos escolares ainda continuam presentes; e, com grande intensidade.

Dessas dificuldades, parece que as questões referentes ao trabalho pedagógico se revelam como algo que chama a atenção justamente por representar o contato mais direto entre o educador, o aluno e as inúmeras ações e atividades que integram a rotina do contexto escolar.

Pensar a pedagogia da arte na escola integrando indivíduos que estão inseridos em uma sociedade multifacetada, dinâmica, orgânica e em constante transformação parece ser algo que

¹ Transcrição dos diálogos transmitidos ao vivo nos dias 25 de março de 2022 e 1º de abril de 2022 (Matutando [...], 2022a, 2022b).

² Professor titular da Universidade Federal de Goiás (UFG). Doutor em Música pela Oklahoma City University (EUA).

³ Professor e coordenador acadêmico do IFG/Câmpus Goiânia Oeste. Mestre em Música pela UFG.

provoca nossas reflexões para as questões mais basilares no que tange à educação – principalmente quando o objetivo passa a ser a formação de sujeitos que precisarão encontrar na arte o suporte para uma atuação mais ativa e participativa na sociedade.

Considerando todos os desafios de uma educação que favoreça a formação de seres autônomos, críticos, reflexivos e detentores do fazer, qual é o papel da arte como uma atividade indutora de diferentes habilidades humanas na vida do aluno? A escola, lócus de educação, que prepara os indivíduos para conviver em sociedade, está de fato preparada pedagogicamente para lidar com atividades de arte e desenvolvê-las? Como conceber a relação entre professor e aluno nas aulas de arte de modo a extrair as diversas vantagens que a arte pode proporcionar na formação do aluno? Em qual experiência artística nós estamos pensando de verdade quando o assunto é educação?

Essas e inúmeras outras perguntas têm rondado a cabeça de professores de arte e pedagogos, e acabam se tornando um obstáculo para a proposição de práticas pedagógicas envolvendo a arte que sejam realmente efetivas no processo educativo.

O fato é que, com o desfavorecimento histórico de uma educação por meio da arte no contexto brasileiro que realmente colocasse ênfase no desenvolvimento das potencialidades formativas dos educandos, os recentes esforços de profissionais e de instituições da educação têm sido acometidos por muitas frustrações. Isso nos provoca ao questionamento sobre qual experiência de arte na escola nós estamos almejando.

Para compreender melhor o protagonismo da arte no contexto escolar, o projeto “Matutando – círculos de culturas” traz o tema “A prática de arte nas escolas”. O convidado para discutir sobre o assunto foi o professor e compositor goiano Estércio Marquez Cunha:

ALESSANDRO DA COSTA – Professor Estércio, ao longo da sua trajetória você foi testemunha ocular da implementação de três LDBs, acompanhou inúmeros movimentos de educação artística, foi protagonista na

formação de profissionais que têm atuado na educação escolar em Goiás e no Brasil. Você enfrentou muitos desafios; e dentre eles, com certeza, foi o de ter que explicar e mostrar para as pessoas a importância da arte na educação. Eu gostaria de lhe fazer uma pergunta simples e objetiva, que possivelmente seja uma dúvida entre várias pessoas que não trabalham com o ensino da arte, sendo que parte dessas pessoas até mesmo pertencem ao ambiente escolar. Partindo da sua linguagem artística, pelo fato de você ser músico, compositor e educador musical: Por que você considera importante a presença da música nas escolas?

ESTÉRCIO MARQUEZ CUNHA – Eu não considero importante, eu tenho certeza. Eu quero dizer uma coisa primeiro: sempre que eu falar música ou arte, eu estou falando a mesma coisa. Eu considero a música uma das artes de comunicação. Como eu sou músico, quase todos os exemplos partem da música. Mas eu estou falando de arte de um modo geral. Eu penso que a escola é um lugar de formação do cidadão. Arte na escola é uma categoria assim como Ciência é uma categoria. Então, não é que a arte é importante, ela é fundamental na formação do indivíduo. Paulo Freire define: “A educação é simultaneamente uma certa teoria do conhecimento posta em prática, um ato político e um ato estético. Essas três dimensões estão sempre juntas, momentos simultâneos de teoria e prática, de arte e política. O ato de conhecer, ao mesmo tempo que cria e recria objetos, forma os estudantes que estão conhecendo.” Quando Paulo Freire fala de “ato político”, ele está se referindo à formação do indivíduo na sociedade. Quer dizer, a sociedade é feita de indivíduos, e esses indivíduos se desenvolvem na prática social. Quando Paulo Freire fala de “ato estético”, ele está se referindo ao desenvolvimento desse indivíduo. Então, falar sobre educação estética ou sobre educação artística é a mesma coisa; é a formação do indivíduo. Abraham Moles define: “Estética, no sentido amplo, é o estudo da maneira de sentir o mundo circundante, da posição do indivíduo nesse meio circundante.” Na verdade, isso é o que a gente chama de percepção. Paulo Freire, poucas vezes, utilizou o termo “percepção” nos seus livros, mas ele está se referindo o tempo todo sobre à percepção, ou seja, à capacidade do indivíduo, com sua própria história, com suas experiências, de reagir a estímulos externos ou internos. É por meio da percepção que esse indivíduo começa a conviver no mundo. Toda a experiência de arte, toda a obra pronta de arte ou o fazer de arte, está se remetendo, sempre, à percepção do indivíduo.

Não é à razão do indivíduo, mas à percepção. É preciso lembrar que no processo de conhecimento a percepção sempre antecede a razão. Então, só com isso, eu não preciso dizer mais nada: os processos de desenvolvimento da percepção são os processos de arte. A prática de arte é que irá desenvolver a percepção do indivíduo. Não é à toa que Paulo Freire fala: “A leitura do mundo precede a leitura da palavra”. Ou seja, se você não perceber o mundo, não adianta você querer conceituar este mundo. É preciso levar o indivíduo, o estudante, enfim, aquele que está em formação a perceber o mundo. Isso se dá pela atividade de criação. É a oportunidade do aluno de dialogar, de poder dizer o que está sentindo, mas de fazer também. Então, a função da arte na escola é o desenvolvimento do indivíduo, ou seja, o desenvolvimento da percepção. Isso se dá pela prática de arte.

ALESSANDRO DA COSTA – Eu percebo que você utiliza muito a expressão “prática de arte” nas suas falas. Inclusive esse termo está no tema desta nossa conversa. O que você quer dizer exatamente quando utiliza a expressão “prática de arte”? Aproveitando a oportunidade desta pergunta, como você defende que deve ser a arte dentro do processo educativo na escola?

ESTÉRCIO MARQUEZ CUNHA – Em primeiro lugar, existe uma preocupação muito grande na escola de “ensinar alguma coisa”, de “passar conteúdo”. Acho que isso é um vício de pensar que está “ensinando”, “que está passando um conteúdo”. Eu penso que isso seja um vício presente nas escolas, mas aqui eu não vou me ater às outras disciplinas. Embora isso seja um vício geral, eu vou me ater apenas às disciplinas de arte, música, artes plásticas etc. O conteúdo das artes é um conteúdo prático. Então, é difícil você querer ensinar arte. É preciso praticar arte. Daí eu dizer sempre: praticar arte nas escolas. Quando os professores estão aflitos em dar conteúdo, muitas vezes não sabem o que fazer na escola e se perguntam: qual conteúdo eu vou dar? É porque está fugindo daquilo que remete à arte na escola, ou seja, à prática. É preciso levar o aluno à prática de arte para ele conhecer o material. É lembrar sempre de que o conteúdo de arte é sempre prático. Arte ou *ars*, significa ação. Todo o conteúdo da arte está remetendo ao homem, ao ser humano que vai à natureza, transforma essa natureza e cria objetos para a sua utilidade. Entre os objetos que o homem cria a partir dos materiais da natureza, estão aquilo que nós chamamos de artes de comunicação. São fundamentalmente

as artes de comunicação que nós lidamos nas escolas; a música, o teatro, a literatura, o desenho etc. Mas nós temos que lembrar sempre de que o homem não cria do nada. O que ele sempre faz é transformar a natureza, algum elemento da natureza. E nesse transformar a gente tem que lembrar também que se nós vivemos na civilização, essa civilização é um repertório de obras de arte. Tudo que tem na civilização é obra de arte. Foi o homem quem criou e transformou esse material. É com isso que nós precisamos lidar na escola, e não apenas “ensinar” o conteúdo da arte. Primeiro, é preciso levar o aluno a perceber os elementos da natureza para que, com esses elementos, ele possa se expressar, ele possa fazer alguma coisa, enfim, ele possa se integrar.

A prática de arte parte do trinômio: criação, interpretação e fruição. Na escola a gente deve começar sempre pelo processo de criação, de interpretação e só mais tarde levar o aluno à fruição. Eu penso que na escola isso deve ser dado através de exercícios simples. Eu, pessoalmente, sempre começo as atividades levando o aluno a perceber o silêncio. Acho que, no mundo que a gente vive, o jovem não tem mais consciência do silêncio. Para isso, alguns exercícios simples, como, por exemplo: chegou na sala de aula, peça aos alunos para escutar os sons que estão vindo da rua ou escutar os sons que estão vindo da sala vizinha. Essa é uma estratégia para eles fazerem silêncio. Se o aluno não silenciar com ele mesmo, ele não irá escutar nada do que está acontecendo. Escutar no sentido de perceber o que está a sua volta. São exercícios desse tipo. Nós aqui, na nossa conversa, não temos tempo de descrever todos eles. Primeiro, levar o aluno a perceber o silêncio e depois levar o aluno a perceber o próprio corpo e o espaço que ele está. Isso é um início de percepção das coisas. Depois fazer com que esse aluno trabalhe com sons do próprio corpo. Os sons mais próximos que a gente tem são os sons que vocês estão escutando; eu falando aqui. A fala e a música usam os mesmos elementos que estão na natureza. Nós temos o som, nós temos o ritmo. O som que a gente usa para a música é o som da fala também. Nesse sentido, não há diferença entre fala e música. A fala vai se referir a alguma coisa, e a música vai instigar a percepção. Mas os elementos são os mesmos; é a transformação, é a organização dos mesmos elementos. Quando nós estamos falando de movimento, nós estamos falando de ritmo, nós estamos falando de matemática também, de proporção etc. Então, tudo isso está integrado na ação da percepção do aluno, no conhecimento, e isso só se dá através de exercícios,

de experiências, de brincadeiras simples em que o aluno percebe esses elementos e suas possibilidades. Isso não é questão de música. Isso é questão de escola. Não adianta deixar o aluno em silêncio, e só o professor falar. É preciso ter o diálogo sempre. Aliás, quando eu disse perceber o silêncio, eu jamais admito chegar na sala de aula e dizer para o aluno CALA A BOCA. Isso é terrível, isso é agressão. É preciso criar estratégias para o aluno querer ficar em silêncio, querer escutar alguma coisa. Nisso aí está embutido uma outra questão: a questão da disciplina. Não existe disciplina, existe autodisciplina. A disciplina imposta é sempre falsa. É preciso que o aluno tenha interesse por alguma coisa, aí ele se disciplinará para conseguir aquilo. Isso tudo está embutido nas práticas de arte. Eu penso nisso, o aluno fazendo todas essas brincadeiras, trabalhando no espaço, no tempo, com a sua voz. A certa altura, em algum dia, com esses exercícios ele estará criando, estará improvisando com esses elementos. Ele não está só vendo que aquilo existe, ele improvisa, ele brinca; é o que a gente chama de “vamos colocar a mão na massa”. Em algum momento desse processo todo, eu já tenho pronto no aparelho de som alguma música e coloco sem dizer nada para os alunos escutarem. E essa música precisa ser não alguma coisa que eles escutam no cotidiano, mas como um acontecimento. Depois que o aluno escutou, nós podemos provocar ele a dizer o que ele escutou. Então, a fruição não deve ser dirigida como a gente vê na escola muito: “Vamos escutar música agora. Então... oh, música clássica é que presta, música popular não presta”. NÃO, ISSO NÃO EXISTE. Ou: “Vamos escutar a música de um grande compositor”. E fala a biografia inteira do compositor. E os alunos estão escutando o quê? Eles não estão escutando nada. Aquilo é uma chatura. Mas se o aluno está vendo sua experiência como um processo, se ele já praticou o som, se ele já organizou o que está sendo ouvido, ele vai começar a desenvolver rapidamente todo o processo dele de fruição da obra de arte. Ou seja, ele está preparado para perceber, para a percepção. Preparado também para opinar. Por isso eu falo prática de arte na escola. O ensino dos conteúdos de arte, ou seja, das teorias musicais, da história da arte, da grafia da arte, tudo isso deve acontecer como consequência dos diálogos que ocorrerão nas práticas de arte na escola, certo?

ALESSANDRO DA COSTA – Professor Estércio, muito tem se debatido sobre a função da arte na sociedade. Existem os que defendem que a arte não precisa ser útil, basta que ela seja um fim em si mesma e que seja oferecida para o puro deleite daqueles que a praticam. Será que dá para pensar as-

sim quando o assunto é educação? Formulando melhor a minha pergunta: pensando em termos de formação humana, quais são as contribuições que as práticas de arte podem proporcionar na vida do aluno e como a arte pode ser um suporte para a inserção desse indivíduo na sociedade?

ESTÉRCIO MARQUEZ CUNHA – Em primeiro lugar, essa questão de dizer que arte é inútil a mim me parece um absurdo. Um absurdo criado pela indústria cultural. Você pergunta sobre a importância da arte como suporte na vida do aluno e a importância que isso tem. Sobre a inutilidade da arte: não se vive sem arte. É preciso ter consciência disso. Podemos viver sem arte se sairmos da civilização. Se voltarmos ao homem primitivo, constataremos que civilização é sinônimo de arte. O que falta é ter consciência disso. Existe um termo que eu detesto, que é “massa”. Quando se fala sociedade de massa, pra mim isso é terrivelmente, mas terrivelmente, nazista, enfim, totalitarista etc. Não existe sociedade de massa. Eu quero começar por isso aí. A sociedade não é uma massa. A sociedade é a reunião de indivíduos. Cada indivíduo tem uma alma, tem um pensamento, tem um poder dele mesmo; isso é um indivíduo. A sociedade é uma reunião disso, de indivíduos. O indivíduo se desenvolve pela ação, pelo convívio social. A percepção, eu disse isso agora a pouco, é a relação que o indivíduo faz da sua própria história, da sua vivência com um fenômeno interno ou externo que lhe é provocado. Ele reage a esse estímulo e tira uma conclusão. De onde vem isso, isso é humano. A criança, o neném, quando nasce, de imediato sente fome, ele pega o seio da mãe, ele mama, ele sacia, ele sente o calor da mãe. Essa é uma primeira experiência. Depois, quando ele sente fome de novo, ele vai sentir o cheiro da mãe, ele vai sentir o cheiro do leite materno, ele vai se acostumar com aquilo. E aquilo começa a ser referência e fazer parte do mundo dele. E esse processo perceptivo se desenvolverá pela vida toda. E desenvolverá mais se for oferecido mais condições para o indivíduo. E é isso que é preciso na escola, e, depois, na vida toda; dar condições de desenvolver essa capacidade de percepção, que é uma capacidade que inclui decisão e que influencia o arbítrio da pessoa. A capacidade de escolha, de decisão, tudo está embutido nisso aí. Então, se o indivíduo se desenvolve no convívio social, ele precisa de estímulo para se autodesenvolver, para o seu autodesenvolvimento. A escola é responsável por isso também. Os estímulos para a percepção precisam ser constantes no processo de educação.

Quando se fala em prática de arte, a gente está falando de levar o aluno a reagir às coisas, a criar, a se expressar, com os elementos da arte. Então, isso tudo tem relação com o estímulo dele, com o estímulo dado à percepção. O que aquele indivíduo, aquele aluno, acha daquele som, daquela maneira de ser, e tudo é ele ter a possibilidade de falar, de expressar. Tudo isso é fruto da arte. Quando a gente fala de escola, eu vejo sempre: quantos meninos na alfabetização têm vergonha, têm medo de declamar um texto, de ler um texto ou quando leem o texto, leem aquilo inexpressivamente, falando pra dentro, de medo. Meu Deus!!! Com uma prática de arte na escola bem desenvolvida essa criança não vai falar “assim” (com os braços fechados e falando pra dentro), ela vai falar “ASSIM” (com os braços abertos e falando pra fora), com expressão, ela se comunica, ela acredita. Eu disse agora a pouco que fala e música são uma coisa só, nós estamos lidando com os mesmos elementos. A fala pode ser expressiva ou não assim como a música pode ser mais ou menos expressiva. Então, é preciso levar esse aluno à prática de arte em qualquer disciplina no período de alfabetização, enfim, o tempo todo, dar oportunidade de ele se expressar, isso quando ele está trabalhando, quando ele está expressando, quando ele está criando alguma coisa. É o aluno acreditar no que está fazendo, a ter consciência do material. É através disso que o aluno vai ter autoestima e que ele vai evoluir na sociedade. Ele vai sentir que pode falar, e não que ele tem apenas que abaixar a cabeça e escutar. Escutar é importante, mas falar também, ou seja, só se vive em uma sociedade, em uma sociedade livre, em uma sociedade boa e aberta através do diálogo. Um fala, outro escuta; outro fala, discorda, concorda, exprimindo sempre. Isso é processo de comunicação. Isso é arte. A gente fala na escola de “artes de comunicação”. São aquelas artes que estimulam e se comunicam através dos órgãos de comunicação que nós temos, o olho, a boca, a fala, o cheiro etc. É preciso levar o aluno a usar isso, a se comunicar. E ele está se inserindo através disso, se ele acredita nisso, ele vai através da prática dele desenvolver a sua capacidade de escolha, a sua capacidade de decisão. Isso é muito importante: EU FAÇO ISSO PORQUE EU QUERO. ESTOU COM VONTADE, E NÃO PORQUE ME OBRIGARAM A FAZER. Então é isso. Não quer dizer que eu vou fazer tudo porque eu estou em um convívio social. A escola está educando pra isso. Até onde ele pode usar aquilo? Mas ele é poderoso. Ele cria. É preciso, depois que o aluno escuta uma música, que ele saiba que aquilo não foi feito por um gênio, por um ser diferente. Foi um homem ou uma mulher que criou aquele objeto. Um homem e uma mulher igual a gente. Igual a ele mesmo, que está participando do processo.

Não levar o aluno à apreciação do gênio, mas à apreciação do humano. É preciso levar o aluno a essa condição.

Tem um problema universal e que é, sem dúvida, um problema de educação seríssimo. Nós vivemos em uma sociedade em que o aluno encontra as coisas prontas, fáceis. A indústria traz tudo e, principalmente, a indústria descobriu que pode fazer produtos, até mesmo inúteis, vender esses produtos através daquilo que é cultural, daquilo que as pessoas da sociedade gostam. A indústria cultural vai produzir música, vai produzir comida fácil de digerir. Isso é levado sempre como propaganda. Então, esse produto, pra poder vender, precisa ser fácil, ser repetitivo, ter um padrão que repete sempre. Isso parece divertido, mas é altamente prejudicial. Assim como a gente desenvolve a percepção do indivíduo, a capacidade dele de decidir, de escolher também o produto da indústria cultural, que é repetitivo, que está sempre ali, leva o aluno a embotar a sua percepção. Aquilo distrai, ele não precisa mais pensar. Ora, nesse elemento que a pessoa não precisa pensar, que ele está aceitando tudo, pode servir de suporte para qualquer ideologia que se quer colocar. Essa é uma grave desgraça do mundo atual. Não é proibir o aluno de dançar a música que está aí, dizer que é ruim, não, dançar, divertir, tudo isso faz parte e é muito bom. Mas é preciso ele ter consciência do que está fazendo. Repito: é preciso que, na escola, o aluno tenha uma prática educativa, uma prática criativa e de crítica. Assim, o aluno poderá decidir o que é bom, o que é ruim pra ele. Não somente o que é levado pela indústria. Repito: o problema do mundo pronto, do mundo que a gente aperta o botão com as coisas prontas, é altamente prejudicial na formação do indivíduo. A não ser que se queira indivíduos para uma sociedade de massa, uma sociedade onde se domina, e que ele será apenas uma mão de obra escrava inconsciente no mundo. Acho isso totalmente terrível. Acho que não é por aí. A arte na escola deve levar à formação do cidadão, à formação do indivíduo livre, do indivíduo livre porque é consciente daquilo que ele faz.

ALESSANDRO DA COSTA – É evidente que a prática de arte enfrenta e continuará enfrentando grandes desafios de ordem pedagógica na educação escolar ainda por muito tempo. Em momento algum, essa prática pode deixar de levar em conta a experiência do professor, do aluno e do contexto no qual está inserida. Precisamos de uma educação por meio da arte ou de uma arte-educação que realmente seja instigadora das potencialidades humanas e que favoreça a formação de cidadãos plenos na nossa sociedade. Na sua visão, o que falta para que a arte se torne uma realidade sólida na educação escolar?

ESTÉRCIO MARQUEZ CUNHA – Formação dos professores, consciência dos professores. Vamos tirar os mitos da arte. Vamos colocar o que é prático, o que é real. Ou seja, processos criativos, processos de expressão e processos de fruição das obras. Eu acho que é preciso ter uma consciência dos professores não só dos professores de arte, repito: uma consciência dos professores, dos pedagogos, sobre a questão da materialidade da arte; de que arte não é feita do nada. Arte é feita de material da natureza. Ter consciência desse material: do som, do ritmo, do silêncio, da cor, do volume, enfim, de tudo isso. E que esses elementos estão aí como base pra poder criar, poder expressar, pra ser usado. Então, eu acho que falta na escola uma consciência dessa materialidade da arte. Segundo: dos processos de arte. É claro que existem técnicas pra fazer grandes quadros ou esculturas, ou para se elaborar uma música, uma sinfonia. Na escola, todo mundo pode chegar nesses resultados. Isso não tem genialidade nenhuma. Mas na escola é o processo que importa. É importante que o professor tenha consciência de que tem um material. Mas é importante também que ele tenha consciência do processo, de como ele irá utilizar esse material. Então, são coisas muito práticas. Eu não vejo muito isso na escola. Eu vejo o professor contar uma estória para o aluno, o professor pedir ao aluno para fazer uma redação. Na minha época era assim: “As Minhas Férias na Fazenda”, fale disso aí. Não, antes disso é preciso que o aluno fale sobre o que ele viu. Deixa a criança falar, mesmo antes da alfabetização, ainda não sabendo escrever. Deixa a criança contar os casos dela do dia a dia. Deixa ela falar do problema... Vou instigar isso, da criança fazer uma estorinha, jogar a ideia de um conto e de outro, e tal, emendando aquilo para construir uma estorinha. Agora vamos fazer um teatrinho disso aí. Vamos representar, você vai ser isso, o outro aquilo. São práticas naturais, isso aí não tem erro, certo? Eu vejo muitas vezes, ou quase sempre, o professor, com a criança, inevitavelmente imitar aquilo que está na televisão. Fazer teatrinho é fazer televisão. Meu Deus do céu!!! É preciso fazer teatrinho com aquilo que a criança está trazendo e fazer representação. Começa por aí. É preciso que a criança escreva a estória dela, conte a estória dela em um diálogo com o professor. Enfim, é preciso que isso aconteça na escola, não só com o professor de arte, com o professor de música, mas com todos os professores. É preciso levar os alunos a serem criativos. Para isso, o material da arte está aí. Repito: o material que a natureza oferece. Então, como começar a fazer música com a criança? Eu já disse: através das primeiras experiências, da gente ter consciência do corpo e usar o corpo. Ora, o som que vem do corpo, ao invés de falar “a, e, i, o, u”

eu posso fazer “aéêiôôu”.⁴ Enfim, brincar com esses sons. Levar o aluno a gargalhar, a rir, a cantar, e que a fala dele seja canto. Isso é normal. Então, a partir daí, quando o aluno ler o texto, ele entenderá o texto e ele colocará expressividade no texto. Ele pode ler o texto com tristeza, com alegria, com o que ele quiser, enfim, mas ele terá expressividade na leitura. É preciso que isso faça parte do sistema de alfabetização das pessoas. Isso é um problema do professor de arte. É um problema de arte, ou seja, da consciência de como usar o material. Enfim, eu acho que é preciso, na escola, estar muito consciente dos processos de arte, do material de arte.

Também é preciso ter um cuidado fundamental com a arte na sociedade: diz que arte é diversão, é divertida, é pra brincar. Isso leva o professor de arte a ser o festeiro da escola. Isso não existe. Festeiro é qualquer um. É muito bom fazer festa; mas não é isso. Se a arte pode ser divertida, ela pode, mas não é a função dela. A função da arte, não só na escola, mas principalmente na escola, é de comunicar ideias, de expressar ideias para a percepção. A obra pronta irá instigar a percepção dos indivíduos. Aí o indivíduo instigado poderá raciocinar depois. Então, é preciso ter cuidado com isso, ter consciência desse processo na escola também; é uma consciência agora, e eu estou falando de ensino no século XXI, de que o desenvolvimento da indústria cultural, que leva à facilidade das coisas todas, a divertir, tudo, que isso é altamente pernicioso em termos de informação, em termos de educação. Não sou eu quem digo isso. Acho que o Theodor Adorno, 78 anos atrás, dizia que, se não tomasse cuidado com todos esses processos, que o mundo iria chegar a uma barbárie. Acho que não precisamos discutir se nós vivemos uma barbárie ultimamente, né? Então, é preciso ter consciência do material da arte. Acho que isso é importante para a presença da arte como uma coisa viva nas escolas. Quero dizer que tudo o que nós estamos dizendo aqui é muito rápido, é muito esquemático, porque é impossível detalhar tudo no tempo do programa. E esse é um tema que vale a pena a gente, acredito eu, que vale a pena discutir muito nas escolas. Eu estou aqui aposentado, às ordens, quem quiser discutir isso não precisa concordar comigo. Podemos discutir sempre. Obrigado!

ALESSANDRO DA COSTA – Maravilha!!! Fantástico, professor!!!

⁴ Efeito sonoro com os sons das vogais emendadas uma na outra, similar ao efeito da criança brincando de produzir o som de um aviãozinho.

No programa de hoje nós “matutamos” um pouco sobre *A prática de arte na escola* com o professor Estércio Marquez Cunha. Embora a temática seja um assunto que nos direcione para várias outras discussões sobre a arte na escola, a intenção foi provocar uma reflexão sobre o tema de uma prática educativa que precisa ser constantemente reinventada e transformada para estar alinhada com os reais anseios formativos do aluno na escola.

Agradecimentos ao professor Estércio e a todos e todas que participaram deste círculo de cultura.

Indicações de leitura

ADORNO, Theodor W. A indústria cultural. In: COHN, Gabriel (org.). *Sociologia*. São Paulo: Ática, 1986. p. 92-99.

ARENDT, Hannah. A ação. In: ARENDT, H. *A condição humana*. Trad. Roberto Raposo. 10. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2007. p. 188-259.

CHAUÍ, Marilena. O universo das artes. In: CHAUÍ, Marilena. *Convite à filosofia*. São Paulo: Ática, 1995. p. 402-428.

CUNHA, Estércio Marquez. Música: mudança de atitude na sociedade atual. *Revista Goiana de Artes*, Goiânia, p. 155-161, 1984.

FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler*. São Paulo: Cortêz, 2003.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia dos sonhos possíveis*. São Paulo: Paz e Terra, 2014.

MATUTANDO // Ep. 8 // A Prática de Arte nas Escolas (Parte 1). Goiânia: IFG, 2022a. 1 vídeo (27 min). Publicado pelo canal EaD IFG. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=buxMNUVtncc>. Acesso em:

MATUTANDO // Ep. 9 // A Prática de Artes nas Escolas (Parte 2). Goiânia: IFG, 2022b. 1 vídeo (27 min). Publicado pelo canal EaD IFG. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=kompP2rFURqo>. Acesso em:

MERLEAU-PONTY, Maurice. *Fenomenologia da percepção*. Trad. Carlos Alberto R. de Moura. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

MOLES, Abraham. *Teoria da informação e percepção estética*. Trad. Helena P. Cunha. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1969.

TRANSFORMAÇÕES DO SENTIDO DA EXPERIÊNCIA NA ERA DIGITAL

MONIQUE ANDRIES NOGUEIRA¹

KÉSIA MENDES BARBOSA OLIVEIRA²

Introdução

O presente texto discute o conceito de experiência no contexto da Era Digital e tem como objetivo refletir sobre seu sentido diante das constantes e recentes transformações sociais. Sua construção percorre o caminho da dialogia entre as autoras a partir da Teoria Crítica da Sociedade, entrelaçando-se com a atuação de docência e de pesquisa de ambas as autoras.

As transformações decorrentes da experiência não se restringem à vigência da tecnologia e às mudanças que ela impõe. Ao contrário, a modernidade há muito restringiu os tempos e espaços da experiência em seu sentido formativo, capaz de exprimir e atuar no aprofundamento humano. Benjamim (1994) já nos

¹ Professora titular da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Doutora em Educação pela Universidade de São Paulo (USP).

² Professora do Instituto Federal de Goiás (IFG). Doutoranda em Educação pela Universidade Federal de Goiás (UFG).

advertia sobre o perigo de só se trabalhar naquilo que pode ser abreviado, indicando o contexto de um progressivo empobrecimento da experiência insistentemente asfixiada por uma lógica fragmentada, descontínua e irrefletida.

Em tempos de redes sociais e de ensino remoto, esse contexto se assevera a ponto de ser imprescindível questionar: quais são as transformações que a Era Digital impõe à experiência? Haveria possibilidade de cultivo de uma experiência autêntica em tempos de obsessão pelo registro e pelas redes sociais? E em tempos de ensino remoto, quais seriam os limites e as potências da experiência?

A experiência, compreendida como “educação para emancipação” ou “educação para a imaginação” na concepção de Adorno (1995), está profundamente ameaçada no contexto de uma sociedade que cultiva a aparência, a fragmentação e transforma em mercadoria cada flash de nossa vida pessoal. Pensar a experiência e o desenvolvimento profundo da consciência é fundamental para o cultivo daquilo que é rico e partilhável como vida recriada, habitada e aprofundada nos diversos sentidos humanos.

O caminho que percorremos neste texto procurou, primeiramente, discutir o conceito de experiência em oposição ao conceito de vivência, situando a primeira no campo do que constitui a formação humana, a enriquece e complexifica, enquanto a segunda é fruto do superficial e do imediato que imperam na Indústria Cultural. De posse desse delineamento inicial, prosseguimos refletindo sobre esses conceitos no contexto das redes sociais, da obsessão pelo registro e número de curtidas que deslocam o sentido da experiência e denunciam seu empobrecimento. Por fim, nos dedicamos a problematizar a experiência no cenário do ensino remoto com suas fragilidades e potências de reinvenção docente experimentadas do período de isolamento imposto pela pandemia de covid-19.

Experiência em tempos de redes sociais e ensino remoto

A indissociabilidade entre experiência e formação é um princípio defendido e desenvolvido por Adorno (1995) que se dedica a explicitar o conceito ao distingui-lo da mera vivência. Para ele, a experiência tem o potencial de transformar o sujeito em contato com o objeto, ou seja, a experiência, em sua acepção crítica, é sempre formativa, constitutiva do humano profundo. Essa concepção se opõe ao conceito de vivência que se encerra nas meras situações vividas, passadas e percebidas, mas que não são capazes de transformar o sujeito, de tocá-lo, de constituí-lo.

Nesse sentido, percebe-se que, na contemporaneidade, as vivências ocorrem de forma muito mais frequente que as experiências, em volume até mesmo exagerado. Estaríamos vivendo em uma “sociedade excitada”, como destaca Türrcke (2010), em ritmo frenético de estímulos passageiros, fragmentados e superficiais. Para esse autor, o aumento alarmante entre crianças de casos de Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) estaria ligado ao fato de vivermos em uma “cultura de excitação” (Türrcke, 2010).

Na contramão desse fenômeno, as experiências formativas, de fato, tornam-se cada vez mais raras, pois exigem atenção, disponibilidade, abertura e, sobretudo, tempo de reflexão e amadurecimento. A experiência só se concretiza quando há a reflexão sobre o ocorrido a fim de perceber o seu alcance; e, muitas vezes, isso precisa ser repetido. A formação estética, por exemplo, precisa ser gradual e continuada – sem isso se torna apenas frequência a eventos, ou seja, vivências.

A pertinência de se refletir acerca do conceito de experiência e da crise sem precedentes que tem assolado as possibilidades de formação humana tem sua relevância reconhecida em nossos tempos, tendo em vista que as redes sociais têm acirrado a lógica da superficialidade, do apressamento e de uma certa anestesia que embriaga os sentidos. Tal cenário nos leva a questionar quais seriam as transformações que a lógica das redes sociais imporá à experiência.

Uma das mais claras transformações referentes à experiência em tempos de revolução digital diz respeito exatamente à hipervalorização do registro em detrimento do ato em si. Cerimônias festivas ou mesmo solenidades têm seu ritmo ditado pelo executor do registro (diretor de filmagem, fotógrafos). Exemplo disso é quando o próprio ritmo do sacramento é prejudicado para privilegiar os registros como tem ocorrido em casamentos religiosos: com frequência, o celebrante é interrompido para que padrinhos, familiares e outros sejam fotografados no altar, enquanto os convidados ficam esperando o fim da ação totalmente alheios à cerimônia propriamente dita. E muito provavelmente ocorre o mesmo com os próprios noivos, mais preocupados com o vídeo e o álbum digital de fotografias do que com o espírito da celebração.

Fenômeno semelhante ocorre em concertos e shows musicais onde a atividade frenética e concomitante de fazer selfies e postagens sobre o evento tira a atenção do que de fato importa, que é a performance musical. Assim,

não postar das redes sociais é quase como não viver a experiência. Se algo não está em sua página pessoal e não puder ser visto e compartilhado, deixa de ser relevante. Ou ainda: sua relevância é medida pela quantidade de “curtidas e não pela capacidade de sensibilização que tenha causado em quem a experimentou (Nogueira, 2015, p. 38).

Adorno (1995, p. 183) afirma que o empenho de enunciar os elementos que figuram nesse cenário de fato desolador compreende muito mais um esforço formativo do que o ato de pintar fatalidades apocalípticas. Compreende, sobretudo, a defesa do despertar da consciência quanto ao fato de que homens e mulheres “são enganados de modo permanente”, e que o desenvolvimento de tal consciência pode resultar em uma “crítica imanente” na qual a democracia encontra suas possibilidades e esperanças de cultivo do esclarecimento.

Acreditamos que por meio de uma crítica rigorosa é possível encontrar esperança e potenciais formativos mesmo nas redes sociais.

Trazemos aqui alguns exemplos inspiradores. Nos nossos contatos com professores de Arte, ouvimos depoimentos de como esses profissionais buscaram alternativas que se constituíram em ganho para suas aulas. No tocante à apreciação e reflexão sobre obras de arte, muitos aproveitaram o modo remoto para convidar artistas contemporâneos que puderam falar de suas obras e de seus projetos para os alunos, o que tornou o aprendizado muito mais significativo. Outros trouxeram as possibilidades de formação de redes de aprendizagem a partir de cursos que eram ministrados por professores de diferentes regiões, o que se tornaria dispendioso e inviável no modo presencial.

No entanto, é preciso também admitir que essas foram falas minoritárias, vindas principalmente do campo das Artes Visuais, que obviamente apresentam uma natureza mais próxima às questões da leitura de imagem. Na contramão desse discurso mais otimista, muitos professores de Arte, principalmente os ligados às linguagens Música, Teatro e Dança, evidenciaram a insatisfação quanto à qualidade de suas aulas nas redes sociais e nos grupos de estudo junto com seus orientadores.

Embora algumas das práticas elencadas também tenham apresentado resultados em aulas das demais linguagens, o aspecto relativo ao fazer artístico se mostrou muito deficitário. Aulas coletivas de música se tornavam impossíveis diante do *delay* ocasionado pela diferença de velocidade da conexão. Nesse sentido, os famosos números de “janelinhas” de corais e conjuntos musicais eram um simulacro, pois nada foi feito em conjunto, cada um gravava de forma isolada a sua participação. Exaustivamente usado como alternativa para tentar manter o interesse dos estudantes, professores de música se lançaram a esse modelo que, a bem da verdade, é muito mais fruto do trabalho do editor de som e imagem do que propriamente dos estudantes ou seus professores. Situações semelhantes ocorreram em aulas de Dança e Teatro.

Além de todos esses empecilhos, algo que não pode deixar de ser levado em conta é que o ensino remoto, apesar dos pequenos avanços, marcou ainda mais a desigualdade estrutural em nosso país.

Estudantes de classes populares sofreram ainda mais com a falta de recursos, como dificuldade de conexão e acesso deficiente à Internet, ausência de computadores e impressoras em casa, inexistência de local apropriado para um estudo concentrado. Na absoluta maioria, os estudantes brasileiros acompanharam aulas por meio do celular, compartilhando planos de dados de seus familiares, dividindo o mesmo cômodo com várias pessoas, o que se configurou em um número significativo de baixo rendimento e evasão. Pesquisas que conseguirão quantificar o tamanho do prejuízo ainda serão realizadas.

Considerações finais

As transformações quanto à experiência na Era Digital, analisadas a partir da Teoria Crítica, apontam uma crise sem precedentes, mas também evidenciam que há possibilidades de resistência por meio dos potenciais formativos da experiência. A experiência ainda pode continuar a nos vincular aos saberes humanos e a atuar sobre nossa humanidade com a finalidade emancipatória e crítica, articulando passado e presente aos devires humanos individuais e coletivos e provocando uma verdadeira catarse no âmbito da subjetividade, da relação com o outro, com a natureza e o mundo objetificado, com todas as possibilidades de conceber essas relações em parâmetros mais conscientes, livres, autônomos e, portanto, humanos em seu sentido profundo e emancipado.

Referências

ADORNO, Theodor W. *Educação e emancipação*. São Paulo: Paz e Terra, 1995.

BENJAMIN, Walter. Experiência e pobreza. In: BENJAMIN, W. *Obras escolhidas – magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura*. São Paulo: Brasiliense, 1994. p. 114-119.

NOGUEIRA, Andries Nogueira. Postar é preciso, viver não é preciso: transformações no conceito de experiência estética. *Revista Impulso*, São Paulo, v. 25, n. 62, 2015.

TÜRCKE, Christoph. *Sociedade Excitada: Filosofia da Sensação*. Campinas: Editora da Unicamp, 2010.

A BIBLIOTECA COMO ESPAÇO DE INCLUSÃO

KEYLA ROSA DE FARIA¹

MARIA APARECIDA ANDRADE DE OLIVEIRA TSU²

Introdução

Inclusão, emancipação, liberdade, autonomia e independência, esses são alguns dos vários aspectos considerados de suma importância para haver participação, ou melhor, para se estar incluído na sociedade. A informação é uma das formas de obtenção de conhecimento, de aprendizado, do ato de comunicar. Torná-la o mais acessível possível perpassa também pela biblioteca, uma vez que é facilitadora nesse processo. Vivarta (2003, p. 20) faz a seguinte proposição: “A inclusão é para todos porque somos diferentes”.

A Federação Brasileira de Associações de Bibliotecários, Cientistas da Informação e Instituições (Febab) começou uma campanha em 2021 intitulada “Bibliotecas e a Agenda 2030”, com o tema “Bibliotecas por um mundo melhor”. De acordo com a Febab,

¹ Diretora da Regional Centro-Oeste da Febab. Tutora no curso de Biblioteconomia EaD/UFG. Diretora da Biblioteca e coordenadora do Projeto Cidadania para Autonomia, na Associação Down de Goiás. Doutora em Comunicação pela Universidade Federal de Goiás (UFG).

² Bibliotecária-documentalista e coordenadora-geral do Sistema de Bibliotecas do Instituto Federal de Goiás (SIB/IFG). Mestre em Assessoria de Administração pelo Instituto Politécnico do Porto, Portugal.

a *Agenda 2030* é um plano de ação para as pessoas, para o planeta e para a prosperidade. Também busca fortalecer a paz universal com mais liberdade e reconhece que a erradicação da pobreza em todas as suas formas e dimensões, incluindo a pobreza extrema, é o maior desafio global e é um requisito indispensável para o desenvolvimento sustentável. Diante disso, surge o questionamento: como a biblioteca pode colaborar nesse processo como espaço de inclusão? A partir desse tencionamento se justifica o presente ensaio.

Biblioteca como espaço de inclusão

A história da humanidade demonstra que os Direitos Humanos não são vivenciados de forma igualitária. O acesso à informação é uma das principais barreiras para a acessibilidade informacional de pessoas com deficiência. Diante desse contexto, existem formas para que a biblioteca possa contribuir no acesso à informação para pessoas/usuários com necessidades específicas.

No decorrer da história essas pessoas foram invisibilizadas, mas, desde a década de 1970, o movimento em prol das Pessoas com Deficiência (PcD) se estruturou, com isso conquistaram muitos direitos, e hoje temos o Estatuto da Pessoa com Deficiência, Lei n. 13.146/2015 (Brasil, 2015), que estabelece os direitos dessas pessoas nos mais diversificados ambientes da sociedade – educação, saúde, habitação, lazer, entre outros.

Os direitos das pessoas com deficiência são normas e valores que buscam a proteção, o amparo e a inclusão das pessoas com impedimentos de natureza física, mental, intelectual ou sensorial. A partir disso, podemos começar a refletir sobre os 17 Objetivos do Desenvolvimento Sustentável (ODS), da *Agenda 2030* da ONU, tendo no Brasil o lema “não deixar ninguém para trás”. Ao analisar o Objetivo 16, que diz: “Promover sociedades pacíficas e inclusivas para o desenvolvimento sustentável, facilitar o acesso

à justiça para todos e criar instituições eficazes, responsáveis e inclusivas em todos os níveis”, observa-se também o tópico 16.10: “Assegurar o acesso público à informação e proteger as liberdades fundamentais, em conformidade com a legislação nacional e os acordos internacionais”.

Diante disso, percebe-se que o ambiente das bibliotecas deve ser acolhedor, com quadro funcional qualificado com o intuito de desenvolver uma escuta afetiva e, à vista dessa escuta, promover o acesso à informação de acordo com as necessidades e limitações dos leitores/usuários da biblioteca. Quanto ao que a biblioteca pode fazer para promover esse acesso, a escuta sensível seria a opção. Assim, será possível elaborar atividades e adquirir componentes tecnológicos que auxiliem nesse processo de inclusão informacional e comunicacional.

As primeiras batalhas e conquistas em prol da acessibilidade estavam relacionadas ao espaço físico e arquitetônico. É possível afirmar que, nesse contexto, os problemas ainda persistem e outras vertentes também estão sendo consideradas, por exemplo, o acesso informacional. Em relação a essa afirmativa, é necessário analisar como oferecer e vivenciar experiências inclusivas no ambiente da biblioteca.

As conquistas recentes pelas PcDs fizeram com que ocupassem territórios antes não frequentados por uma série de questões. Um dos motivos é a falta de adequações na arquitetura dos prédios e estabelecimentos, os quais sofreram intervenções, mas não se pode dizer que a questão foi resolvida em sua completude, mesmo porque alguns prédios foram tombados como patrimônio histórico e cultural. E o que isso tem a ver com as bibliotecas? Algumas bibliotecas públicas estão instaladas em prédios históricos que foram tombados como patrimônio histórico e cultural da região. Sendo assim, não é possível realizar todas as adequações para o pleno uso no que se refere à acessibilidade arquitetônica.

Todavia, a acessibilidade atitudinal deve ser a primeira implementada dentro da biblioteca, pois, a partir da mudança de pensamento e comportamento dos colaboradores que atuam na biblioteca com relação à PcD, o acesso informacional acontecerá quase que naturalmente. A escuta sensível nos auxilia na implementação da acessibilidade atitudinal e no desenvolvimento de um atendimento de qualidade aos leitores que frequentam a unidade de informação. Por meio desse comportamento conseguiremos compreender a real necessidade do leitor, pesquisador, usuário, enfim, nossas atitudes auxiliam para uma atuação profissional eficaz.

A trajetória acadêmica da pesquisadora Faria a motivou a estudar o tema “A biblioteca no processo ensino-aprendizagem da/o estudante com síndrome de Down”. A feliz sorte de ser tia de uma pessoa com Síndrome de Down a impulsionou na escolha da área de pesquisa. Ao aprofundar nas disciplinas específicas, percebeu que os estudos sobre a PcD dentro da área da biblioteconomia ainda eram escassos, sobretudo nos tópicos que abordam a Síndrome de Down (SD).

Pesquisar as bibliotecas escolares municipais de Aparecida de Goiânia revelou o esforço das/os profissionais bibliotecárias/os, todavia em muitos momentos elas/eles relatam se sentirem despreparadas/os para lidar com as crianças e os jovens com SD. O ensino-aprendizagem do SD realmente exige capacitação, formação continuada, porém essa formação não se restringe às pessoas com SD, mas a todas as deficiências. Uma das formas de sanar essas dificuldades é buscar parcerias com instituições especializadas e, assim, estruturar atividades que atendam às especificidades dos indivíduos com deficiência.

Em Goiânia, a implantação de uma biblioteca dentro da Associação Down de Goiás (Asdown) faz parte do projeto de mestrado da pesquisadora Faria, que teve por objeto as ações culturais desenvolvidas dentro da biblioteca para PcD, em específico o SD. Os trabalhos iniciaram em 2018, e foi inaugurada recentemente,

embora estivesse previsto para março de 2020, com o advento da pandemia houve o adiamento, com isso a inauguração foi transferida para a pós-pandemia, tendo ocorrido em abril de 2022. Embora os desafios fossem postos desde a concepção da ideia, sua estrutura garante minimamente o atendimento aos leitores e às leitoras. A comunidade interna auxilia na elaboração de oficinas que visam estimular a leitura das famílias e das pessoas com Síndrome de Down.

Um dos grandes desafios é a falta de recursos para contratar auxiliares de biblioteca e/ou estagiários de biblioteconomia que possam auxiliar na elaboração das atividades culturais, bem como na organização da informação dentro da biblioteca. É sabido que manter uma biblioteca dentro dos padrões estabelecidos na área da biblioteconomia exige esforços na captação de recursos, e isso já está sendo providenciado para que a Biblioteca Asdown venha a se tornar referência no atendimento às pessoas com deficiência intelectual.

Considerações finais

Discutir a acessibilidade no aspecto informacional demonstra a importância da biblioteca nesse processo. A legislação brasileira gradualmente estabeleceu normas, regulamentos e definições numa perspectiva inclusiva, embora a sociedade ainda não esteja preparada para enxergar as pessoas com deficiência como seres ativos e consequentemente inseri-las em suas práticas cotidianas.

Indicamos para os profissionais que buscam compreender melhor como tornar a sua unidade acessível o preenchimento do checklist, essa ferramenta é disponibilizada pela Febab ([202-?]). Após o preenchimento do formulário, é disponibilizado o diagnóstico, o qual descreve os itens que necessitam de atenção para que a unidade se torne cada dia mais acessível. Vale a pena verificar essa ferramenta.

Considera-se que o lema da ODS “não deixar ninguém para trás” deve estar em evidência na elaboração das ações, ou mesmo

ao se pensar em estruturar qualquer espaço. Para adaptar esse lema à realidade local é preciso observar as especificidades do público potencial da biblioteca. O diálogo com a comunidade torna-se essencial para as transformações almejadas.

Referências

BRASIL. *Lei n. 13.146 de 6 de julho de 2015*. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, DF: Presidência da República, 2015. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm. Acesso em: 20 jan. 2019.

FARIA, Keyla Rosa de. *Ações culturais no processo comunicativo da pessoa com síndrome de Down*. 2019. Dissertação (Mestrado em Comunicação) — Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2019.

FARIA, Keyla Rosa de. *Biblioteca escolar no processo de ensino-aprendizagem da/o estudante com Síndrome de Down*. 2017. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Biblioteconomia) — Faculdade de Informação e Comunicação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2017.

FEBAB (Federação Brasileira de Associações de Bibliotecários). *Instrumento de avaliação das condições de acessibilidade em bibliotecas: checklist*. São Paulo: FEBAB, [202-?]. Disponível em: <https://www.acoesfebab.com/checkliston>. Acesso em: 10 out. 2023.

ONU (Organização das Nações Unidas). *Transformando o nosso mundo: a Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável*. 2015. Disponível em: https://www.un.org/ga/search/view_doc.asp?symbol=A/70/L.1&Lang=E. Acesso em: 21 nov. 2024.

VIVARTA, Veet. *Mídia e deficiência*. Brasília, DF: Fundação Banco do Brasil, 2003. Disponível em: https://andi.org.br/wp-content/uploads/2020/09/Midia_e_deficiencia.pdf. Acesso em: 10 out. 2023.

Indicações de leitura

BISSOTO, Maria Luísa. Desenvolvimento cognitivo e o processo de aprendizagem do portador de síndrome de Down: revendo concepções e perspectivas educacionais. *Ciências & Cognição*, Rio de Janeiro, v. 4, p. 80-88, 2005.

BUCKLEY, Sue J.; BEADMAN, Jane; BIRD, Gillian. Reading and writing for children with Down syndrome (5-11 years): Down syndrome issues & information. Dublin: Down Syndrome Educational Trust, 2001.

BUCKLEY, Sue; BIRD, Gillian. Meeting the educational needs of pupils with Down syndrome in mainstream secondary schools. Down Syndrome News and Update, n. 4, v. 1, p. 159-174, 1999. Disponível em: <https://cdn.down-syndrome.org/pubs/a/practice-148.pdf>. Acesso em: 10 out. 2023.

CHAPMAN, Robin S.; HESKETH, Linda J. Language, cognition, and short-term memory in individuals with Down syndrome. Down Syndrome Research and Practice, n. 7, v. 1, p. 1-7, 2001. Disponível em: <https://cdn.down-syndrome.org/pubs/a/reviews-108.pdf>. Acesso em: 10 out. 2023.

MANTOAN, Maria Tereza Eglér. *Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer?* São Paulo: Moderna, 2003.

MARCOLINO, Maria Antonieta R.; CASTRO FILHO, Cláudio M. Biblioteca escolar e os usuários especiais: o profissional da informação frente ao desafio da inclusão. *Biblos: Revista do Instituto de Ciências Humanas e da Informação*, Rio Grande do Sul, v. 2, n. 8, p. 9-25, jul./dez. 2014.

MONTEIRO, Jorge L. S.; CUNHA, Karla R.; LIMA, Roseneli. O papel do bibliotecário como mediador da informação: o lúdico como fonte de disseminação da informação para pessoas com necessidades educacionais especiais. *Múltiplos Olhares em Ciência da Informação*, Belo Horizonte, v. 3, n. 2, 2014.

PORTO-CUNHA, Eliza; LIMONGI, Suelly C. O. Modo comunicativo utilizado por crianças com síndrome de Down. *Pró-Fono Revista de Atualização Científica*, São Paulo, v. 20, n. 4, p. 243-48, 2008.

PUPPO, Deise Tallarico; CARVALHO, Silvia Helena R. de; OLIVEIRA, Vanessa Cristina. Educação inclusiva e bibliotecas acessíveis. *Revista ACB*, Florianópolis, v. 13, n. 1, 2008.

SANTOS, Christiane Gomes dos; ARAÚJO, Wagner Junqueira de. Acessibilidade informacional: um estudo sobre configurações de segurança em objetos digitais acessíveis segundo análise de aceitação por pessoas com deficiência visual. *PPesquisa Brasileira em Ciência da Informação e Biblioteconomia*, João Pessoa, v. 10, n. 2, p. 209-222, 2015.

VYGOTSKY, L. S. *Obras escogidas: fundamentos de defectologia* – tomo V. Madrid: Visor, 1997.

WELICHAN, Danielle da Silva P.; LINO, Carla Cristine Tescaro S. A biblioteca escolar no contexto da inclusão: como oferecer e vivenciar experiências inclusivas nesse ambiente. *Biblionline*, Paraíba, v. 14, n. 1, 2018.

A LINGUAGEM NOS DIAS ATUAIS

JOANA PLAZA PINTO¹

MABEL PETTERSEN PRUDENTE²

Introdução

Os estudos da linguagem assumiram novos contornos nos dias atuais, trazendo à tona a relevância do papel da língua na nossa vida e na nossa sociedade, especialmente a partir das premissas epistemológicas que entendem que a língua não pode ser estudada ou compreendida de forma dissociada da nossa experiência humana de ser e estar no mundo.

A língua tem sido usada como uma das armas poderosas para a construção do pensamento ocidental moderno, que é o responsável pela ordem geopolítica mundial. Para refletirmos sobre a atual ordem mundial política em sua relação com a língua ou as línguas, é essencial, primeiramente, compreender o que constitui uma ordem política. Pensar no político implica considerar as

¹ Professora titular da Universidade Federal de Goiás (UFG). Doutora em Linguística pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp).

² Professora do Instituto Federal de Goiás (IFG). Doutora em Letras e Linguística pela UFG.

dinâmicas entre poder, interesses, histórias e territórios, elementos que, invariavelmente, se entrelaçam com as línguas.

Hoje ainda estamos lidando com as consequências de muito tempo em que a relação entre a língua, o território e o poder esteve estabelecida como ordem política, então podemos imaginar, por exemplo, que em 1500 não se falava português (Paiva, 2008). Assim, hoje o português é a língua oficial desse território conhecido como o Brasil. O processo histórico e social que levou à transformação dessa grande massa de falantes nesse território deriva de um processo político que precisamos reconhecer e falar sobre.

Processos históricos similares ocorreram não apenas no Brasil, mas em todos os territórios que viveram as experiências da Colonização e do Imperialismo, sendo esse o grande diferencial do cenário geopolítico atual. Processos coloniais, que começaram no século XVI e se expandiram no decorrer dos séculos XVII e XVIII, impactaram, então, vários territórios no mundo e ordenaram cada região de forma distinta. Um dos impactos é que os territórios colonizados falam e dependem em graus diferentes de línguas coloniais. O que isso significa? As nações colonizadoras tinham interesses e constituíram jogos de poder que incluíram guerras, violências locais e acordos com as elites nesses territórios; e, assim, impuseram as suas línguas. Isso foi especialmente perverso naqueles territórios que hoje conhecemos como América e África, ainda que cada qual com suas especificidades, já que sofreram com fases diferentes do projeto colonial.

Então podemos afirmar que a ordem geopolítica hoje tem a ver com esse processo histórico colonial. Sempre que for responder a algo relacionado a uma ordem geopolítica em relação às línguas, é preciso discutir a resposta em relação à história dos interesses que impuseram as línguas. Essa perspectiva histórica é fundamental para fazermos as perguntas certas diante de fenômenos que muitas vezes naturalizamos. Por exemplo, sobre o

que é conhecido como “línguas autóctones”, ou seja, línguas que eram faladas nos territórios antes da chegada dos colonizadores, podemos perguntar: como elas sobreviveram? Para onde elas foram, como elas são vistas pela sociedade, como elas são lembradas? Como elas são pensadas e como as populações que falavam ou ainda falam essas línguas são lembradas ou pensadas hoje? Todos esses elementos precisam compor a nossa discussão sobre a ordem geopolítica das línguas.

Diante dessa ordem geopolítica historicamente enraizada nos processos coloniais, discursos hegemônicos sobre língua têm construído consensos sobre língua no nosso país. Devemos nos perguntar: quais são esses consensos? E as forças contrárias a esses consensos? E quais os efeitos que essas contradições produzem na nossa sociedade brasileira?

Se estamos falando de ordens geopolíticas, significa falar de poderes que manejam territórios e impactam, por essa razão, os usos linguísticos nesses territórios. Nesse sentido, esses poderes trabalham em função de criar consensos (Pinto, 2012). Mas temos que entender que o consenso, nesse caso, não é um acordo entre as pessoas, e sim um consenso produzido artificialmente a partir de políticas linguísticas. Essas políticas linguísticas são desde políticas estatais – o próprio Estado ditando que a língua deve ser ensinada na escola ou usada nas repartições e nos documentos estatais, por exemplo, qual língua deve ser falada e como em espaços públicos – até políticas locais de grupo ou familiares – decisões referentes a quais línguas devem ser faladas em residências, para quais escolas (que falam quais idiomas) enviar as crianças, quais línguas ler ou escrever na vida doméstica e assim por diante. Tudo isso está envolvido na produção do consenso, ou seja, os discursos hegemônicos agem nessas decisões, tanto estatais quanto locais, impactando em relação a quais decisões são

consideradas mais legítimas, quais devem ser estimuladas, quais devem ser punidas, quais devem ser invisibilizadas.

Alguns desses consensos podem ser detectados em vários territórios que foram colonizados nas Américas. O monolinguismo é a ideologia linguística mais importante no território das Américas, ele regula as outras ideologias linguísticas. O que é o monolinguismo? É a ideia de que num território se fala só um idioma. No caso do Brasil, se diz: “Aqui se fala o português do Oiapoque (AP) ao Chuí (RS)”. A ideia de que em todo o território brasileiro se fala uma só língua é uma espécie de consenso. E esse consenso – esse discurso hegemônico – serve para interpretarmos atividades diferentes (não linguísticas) e afeta o nosso dia a dia. Por exemplo: uma estudante numa universidade brasileira encontra um estudante imigrante falando francês, buscando informação sobre o local do restaurante universitário; ela narra o encontro como um incômodo, perguntando “você não acha que ele tem que aprender o português para achar o restaurante universitário?”. Quer dizer, essa ideia do monolinguismo atravessa não apenas a política de Estado, que ensina o português como língua materna de todas as pessoas nas escolas como se assim o fosse, mas também as nossas relações cotidianas, e é nesse sentido que ele se torna um consenso.

No entanto, não existem consensos na vida social que não enfrentem também conflitos e contradições. Então, ao mesmo tempo que o monolinguismo, essa ideia tão poderosa no Brasil que determina a necessidade de aprender o português na escola, e não outras línguas que eram faladas no território da escola, ocorrem também lutas e contestações em relação a outras práticas linguísticas que não deixam de existir. Quer dizer, não é porque se constroem os discursos hegemônicos monolíngues que as outras práticas linguísticas vão deixar de existir e acompanhar docilmente os consensos. As práticas linguísticas lidam com as políticas linguísticas hegemônicas, porém elas não se reduzem a essas políticas linguísticas.

Assim, os povos indígenas no Brasil têm lutado há cinco séculos pela manutenção do direito de manter suas línguas, inclusive como línguas cooficiais em alguns municípios (Melo, 2022), e a Constituição de 1988 foi muito importante para garantir esse direito. Da mesma forma, muitas línguas de imigração dos séculos XIX e XX foram reconhecidas oficialmente neste século XXI como línguas oficiais ou de herança e têm sido praticadas em muitas partes do território brasileiro (Fritzen, 2012). Isso também ocorreu com a Libras, que foi reconhecida como uma língua oficial no Brasil em 2002.

Então esses casos que contestam o monolinguismo são exemplos de como esses consensos têm sido debatidos e contraditos por lutas de falantes de línguas chamadas minorizadas, ou outros tipos de lutas que incluem, por exemplo, a feminização de nomes de profissão no diploma (Brasil, 2012).

Essa discussão é sobre o reconhecimento do papel político, social, cultural e identitário que as línguas desempenham na vida das pessoas, ou seja, sobre as línguas na construção da ordem geopolítica mundial e os discursos hegemônicos. As línguas, portanto, são construtos sociais e, como tais, podem não apenas desempenhar o papel de descrever a realidade como também de recriá-la de inúmeras e particulares formas.

Nesse sentido, os estudos da linguagem podem contribuir para uma noção de língua capaz de se contrapor aos discursos hegemônicos, assumindo que a linguagem é um terreno de luta. Por exemplo, pensar que as mulheres integram certas profissões parece óbvio, mas não era; a luta por uma política linguística oficial sobre a feminização dos nomes de profissão explícita que antes ninguém se formava “engenheira”, e sim “engenheiro”, ninguém tinha “médica” em seu diploma, mas sim “médico”, e assim por diante.

Essa visibilização faz parte da luta pela linguagem, que é uma luta não apenas sobre qual idioma se fala e qual não se fala num

determinado território, mas uma luta também sobre quais são as pessoas falantes legítimas de uma língua, quais tipos de palavras podem ser usadas para dizer o que e em qual situação. Isso é uma luta sobre as normas socioculturais de uso das línguas e suas relações de poder, não se tratando de normas estáticas, e sim de normas disputadas o tempo todo. Essas normas são colocadas em evidência pelas lutas sociais e são disputadas em razão dessas lutas.

Por esse motivo, a luta das mulheres para o reconhecimento da posição das mulheres nas línguas é fundamental para que elas apareçam nas línguas. Um exemplo bem banal nos ajuda a entender: hoje é muito comum dizer “bom dia, senhoras e senhores”, o que não era há 30 anos. Foi uma longa luta de mulheres demandando o seu reconhecimento na esfera pública que levou a mudanças nas formas de cumprimento em português do Brasil. E hoje vemos a atualização dessas lutas exigindo novas formas ou contestando velhas formas; as lutas não terminam. Existe, por exemplo, uma luta muito importante para que se revise nas nossas práticas linguísticas públicas principalmente as construções que são sexistas e transfóbicas, que excluem pessoas trans ou não binárias da linguagem, e práticas linguísticas que são racistas. Por que essa luta? Como já mencionamos, as línguas constroem a realidade, e as pessoas sentem isso.

Essas lutas não são simples, não se trata simplesmente de decidir se vamos colocar uma letra aqui ou outra letra ali, mas também em qual sintaxe essas palavras serão inseridas, quem será o sujeito e o objeto de quais ações, para dizer o que. Também é preciso lutar pela legitimidade de falantes e contestar a circulação de textos que afirmam que o português falado numa determinada comunidade é ou não um bom português. Significa lutar contra as noções normativas e valorativas sobre quem fala português e como se fala português, ou sobre qual língua deve ou não deve ser usada para isso ou para aquilo, sobre qual palavra

deve ou não ser usada. Significa lutar contra afirmações de que a língua tem uma forma predada que deveria ser respeitada em nome do convívio social.

Ora, o convívio social é o convívio do conflito, da luta, da luta pela igualdade, da luta pelo equilíbrio entre os poderes dos vários grupos de interesse. Faz parte desse convívio disputar como se usa a língua e como a língua pode ser mais inclusiva. Assim como é importante para nós – e já é tão óbvio ter um/a intérprete de Libras em um evento acadêmico – também é importante ouvir o que as mulheres, os movimentos sociais negros, os movimentos de pessoas trans estão pedindo para mudarmos na língua.

Temos que assumir que essas lutas nunca são as mesmas. Elas têm uma história e seguem as transformações da vida social. Nesse mundo globalizado, testemunhamos diferentes grupos nacionais e transnacionais em mobilidade, o que certamente impacta as interações e as práticas linguísticas identitárias atuais. Estamos lidando com o movimento de pessoas entre nações, mas essa mobilidade ocorre no pano de fundo de cinco séculos de disputas sobre o que significa uma nação, sobre quais territórios fazem parte dessas nações, sobre como as pessoas devem viver nesses territórios, quais são os direitos que as pessoas nesses territórios têm sobre seus próprios recursos. O que isso tem a ver com a linguagem no mundo de hoje?

A distribuição desigual de recursos entre territórios no decorrer de cinco séculos de colonização e imperialismo criaram um fluxo de pessoas para os territórios que concentraram as maiores riquezas, expropriando outros territórios e explorando outras pessoas. Nesse fluxo, diferentes línguas se movimentaram com os corpos que as falavam e se reorganizaram nesses novos locais de maneiras diferentes; inclusive às vezes são estabelecidas alianças linguísticas. Então, pessoas podem se encontrar a partir do idioma

que elas falam em comum, mas também há outros tipos de alianças, tais como as condições de refúgio naquele país etc.

Existem camadas históricas desses encontros que condicionam como as alianças serão feitas, e as línguas integram essas camadas. Elas não são regidas apenas pelos regimes nacionais – qual idioma é falado por qual nação –, mas principalmente pelos regimes racionalizados que foram construídos no decorrer dos processos coloniais.

Entender o papel político desempenhado pela língua na constituição da nova ordem política que se estabeleceu após a colonização e na atual reconfiguração e redefinição das relações de poder coloniais e colonizadoras é uma questão que ainda não foi suficientemente explorada na nossa sociedade.

As narrativas sobre a naturalização de fenômenos eminentemente sociais precisam ser revisitadas. A ideia de “língua”, tratada como um dado natural, e a construção de “identidades” vinculadas às questões de gênero, raça, etnia e nacionalidade, assumidas como critérios de ordenação e hierarquização social, devem ser encaradas como um problema a partir de indagações críticas e históricas à medida que “não são partes da ordem natural das coisas, mas, sim, partes da ‘ordem colonial de coisas’” (Makoni; Severo; Abdelhay, 2022, p. 19-20).

Persistem os discursos hegemônicos que entrelaçam a língua, o território e o poder, contudo eles não estão blindados em relação aos conflitos, às contradições, e apresentam fraturas nas suas entranhas, especialmente quando confrontados pelas práticas linguísticas e as demandas sociais das populações linguística e socialmente minorizadas. Porque a língua tem a propriedade de não apenas descrever a realidade, mas também de transformá-la, ela tem, no reverso da ordem colonial, se apresentado como possibilidade concreta de luta e de mudança social. Desse modo, a compreensão do fenômeno linguístico na sua relação

com os eventos políticos, sociais e culturais mais amplos, responsáveis pela ordem geopolítica global, pode traduzir-se em conhecimento/attitudes capazes de orientar caminhos para uma sociedade mais humanizada e esvaziada dos efeitos da fermentaria de controle e de dominação da colonização e do imperialismo ocidental moderno.

Referências

BRASIL. *Lei n. 10.436, de 24 de abril de 2002*. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2002. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/110436.htm. Acesso em: 20 out. 2022.

BRASIL. *Lei n. 12.605, de 3 de abril de 2012*. Determina o emprego obrigatório da flexão de gênero para nomear profissão ou grau em diplomas. Brasília, DF: Presidência da República, 2012. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/12605.htm. Acesso em: 20 out. 2022.

FRITZEN, Maristela Pereira. “Ia na escola alemã e de um dia pro outro fechou. E nós não sabíamos falar o português”: refletindo sobre as políticas linguísticas em contexto de língua minoritária. *Linguagem & Ensino*, Rio Grande do Sul, v. 15, n. 2, p. 113-138, 2012.

MAKONI, Sinfre B.; SEVERO, Cristine G.; ABDELHAY, Asharaf. A. Linguística colonial e a invenção da língua. Trad. Mabel P. Prudente; Liberato Silva dos Santos. In: SANTOS, Liberato S.; MATOS, Marcela F. (org.). *NUMPEL: 10 anos de pesquisa e estudos da linguagem no IFG*. Goiânia: Alta Performance, 2022.

MELO, Lisa. Brasil tem apenas 10 municípios com línguas indígenas oficiais. *Notícias da Rede*, Florianópolis: IPOL, 2022. Disponível em: <http://ipol.org.br/brasil-tem-apenas-10-municipios-com-linguas-indigenas-oficiais/>. Acesso em: 20 out. 2022.

PAIVA, Claudia G. Brasil: nação monolíngue? In: CÂMARA DOS DEPUTADOS. *Ensaio sobre impactos da Constituição Federal de 1988 na sociedade brasileira*. Brasília, DF: Edições Câmara, 2008. v. 1. p. 187-201.

PINTO, Joana Plaza. Modernidade e diferença colonial nos discursos hegemônicos sobre língua no Brasil. *Muitas Vozes*, Paraná, v. 1, p. 171-180, 2012.

EDUCAÇÃO BILÍNGUE PARA SURDOS EM ESCOLAS BILÍNGUES

EDNA MISSENO PIRES¹

WALÉRIA BATISTA DA SILVA VAZ MENDES²

Introdução

É urgente e essencial o debate a respeito dos processos educacionais que envolvem as Pessoas Surdas. Foram muitos os anos de total descaso referente à educação desses sujeitos, ora pela ausência de políticas públicas para esse fim, ora pelos equívocos sobre a importância da língua de sinais para os atores que estão no interior da escola. Atualmente a história da educação de Surdos³ vem sendo feita pelas referências surdas, ou seja, o Surdo não precisa mais ser representado por um ouvinte,

¹ Professora da Universidade Federal de Goiás (UFG). Doutora em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de Goiás (PUC Goiás).

² Professora do Instituto Federal de Goiás (IFG). Doutora em Educação pela PUC Goiás.

³ Neste parágrafo inicial e ao longo de todo o texto os leitores se depararão com o termo “surdo”, às vezes usado com “s” minúsculo, outras com “S” maiúsculo. A utilização de termos distintos para uma mesma deficiência remete à discussão sobre pessoa como categoria de pensamento nativa e a construção cultural variável (Dumont, 1985; Mauss, 1974). Os termos: deficiente auditivo, considera a surdez patológica; surdo, usado com “s” minúsculo para se referir a sua condição audiológica “de não ouvir”, e Surdo, com “S” maiúsculo para representá-lo como sujeito cultural e político (Wilcox; Wilcox, 2005).

ele mesmo se representa e tem consciência de seus direitos e deveres. Isso não implica que os ouvintes que fazem parte da Comunidade Surda estejam fora dos movimentos de luta Surda. Surdos e ouvintes se unem na resistência contra a dependência daqueles outros ouvintes que insistem que os Surdos deveriam narrar-se ainda como deficientes.

Na história da educação de surdos sempre houve a luta de resistência, de um lado os ativistas surdos e ouvintes profissionais da área, do outro lado pesquisadores que buscam legitimar o campo acadêmico ideológico. Este, podemos dizer, teve seu início há mais de 100 anos em Milão, na Itália, durante o Segundo Congresso Internacional, que impactou a vida das pessoas surdas com a tentativa de emudecer essa comunidade. As tendências sinalizavam para a extinção da língua de sinais e a implantação de uma abordagem voltada para a oralização, conforme Lorenzini esclarece:

A criança surda deve, então, se submeter a um processo de reabilitação que se inicia com a estimulação auditiva precoce, que consiste em aproveitar os resíduos auditivos que os surdos possuem e capacitá-las a discriminar os sons que ouvem. Através da audição e, também a partir das vibrações corporais e da leitura oro-facial, a criança deve chegar à compreensão da fala dos outros e, finalmente, começar a oralizar (Lorenzini, 2004, p. 15).

Para nós, hoje, isso parece um completo absurdo, já que entendemos qual é a melhor educação para os Surdos. Só que naquele período histórico o que marcava os discursos era o modelo biológico da deficiência. A necessidade em normalizar os sujeitos estava acima da obrigatoriedade de aceitá-los em suas diferenças.

De acordo com Bourdieu (2004, p. 22-23): “Um campo é um campo de forças e um campo de lutas para transformar as relações de forças”. Por isso a Comunidade Surda sempre lutou por mudanças, mas no Brasil, assim como em muitos países, é notório o

apagamento que se tenta fazer com relação às minorias. No contexto histórico a invisibilidade dessas pessoas e de sua língua consiste em um instrumento de poder. As línguas de sinais são exemplos desse tipo de controle ao qual se pretende submeter esses assuntos, especialmente no contexto das políticas de educação de surdos. O discurso sobre a educação de surdos foi se articulando em meio a “jogos” de poder:

O poder está em toda parte; não porque englobe tudo e sim porque provém dos lugares. [...] o poder não é uma instituição e nem uma estrutura, não é uma certa potência de que alguns sejam dotados: é o nome dado a uma situação estratégica complexa numa sociedade determinada (Foucault, 1993, p. 89).

A resistência em ser surdo está para além da falta que lhe marca. Romper com a concepção de surdez imposta por aqueles que eram os únicos a narrar o ser surdo é uma demonstração de poder. Em suas relações cotidianas com seus pares, esses sujeitos se fazem notados em sociedade e dotados de um poder de negociação que proporciona visibilidade a eles. A luta e a conquista pela oficialização da Língua Brasileira de Sinais é um marco importante nesse jogo.

O reconhecimento da Libras aconteceu há apenas duas décadas, pela Lei Federal n. 10.436/2002, porém isso marcou significativamente as lutas em prol dos direitos das Pessoas Surdas. Esse foi o começo, muitos outros documentos foram elaborados pelo movimento surdo, representado pela Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos (Feneis) e/ou pelo Ministério da Educação (MEC), tais como as Notas Técnicas emitidas pelo MEC e pela Feneis e o Plano Nacional de Educação (2014-2024).

Os discursos presentes nesses e em outros documentos produzem e são resultado de diferentes significações sobre a educação bilíngue para surdos, tendo como efeito diferentes organizações

do espaço e tempo educacional oferecido a esses alunos. A Política Educacional Inclusiva foi uma conquista importante para aqueles que lutam por uma educação de qualidade para as pessoas com deficiência, mas, ao mesmo tempo, significou um retrocesso para a educação de Pessoas Surdas.

Para alguns, a inclusão é o melhor caminho para a educação de surdos, desde que eles estejam amparados por profissionais capacitados. Porém, para outros, a inclusão significa uma exposição das desigualdades “educativas” (Pires; Santos, 2020, p. 85).

Por isso, as pessoas surdas sentem-se segregadas e, concomitantemente, excluídas do processo educativo; assim, mesmo sendo atendidas no modelo de escolarização estabelecido pelos documentos, elas não se sentem contempladas com uma educação de qualidade. A ideia de educação bilíngue em escolas bilíngues que permeia o pensamento educacional brasileiro tem influenciado diversas pessoas engajadas na luta em prol do reconhecimento de uma educação que, de fato, possa contemplar as necessidades das pessoas surdas.

Há cerca de duas décadas apenas essa nova concepção de educação de surdos vem sendo considerada no universo das políticas públicas brasileiras em virtude da pressão dos movimentos sociais e da crescente produção de pesquisas, sobretudo nas áreas da linguística, linguística aplicada e educação. Isso acontece porque conforme Pires e Santos:

A educação bilíngue, mais que o acesso somente às duas línguas, é necessária a presença de profissionais bilíngues, sobretudo o professor. Mas para isso é essencial a formação docente com conhecimento não só referente à língua, mas sobre as estratégias que condizem com as necessidades dos surdos; é necessário conhecer as adaptações do currículo voltado para a especificidade dos surdos (Pires; Santos, 2020, p. 85).

A educação bilíngue para surdos exige professores bilíngues com estratégias pedagógicas que condizem com as especificidades dos surdos. Por isso pode-se afirmar que a proposição de educação bilíngue para surdos e seus desdobramentos político-pedagógicos ainda são um fato novo no cenário educacional brasileiro. Com o reconhecimento da Língua Brasileira de Sinais (Libras), em abril de 2002, pela Lei Federal n. 10.436/2002 e com o Decreto n. 5.626/2005, que sanciona essa lei, uma série de conquistas passam a ser asseguradas.

Com a aprovação da Lei n. 14.191/2021, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) foi alterada no âmbito do artigo 3º, incluindo que deve ser respeitada a diversidade humana, linguística, cultural e identitária das pessoas surdas, surdocegas e com deficiência auditiva sinalizante, assim muitas questões passam a ser discutidas e estudadas. A inclusão da disciplina de Libras na grade curricular dos cursos de Pedagogia e para os cursos de licenciatura serviu para que os professores fizessem uma reflexão sobre o tema exposto, bem como uma avaliação diante da realidade, prosseguindo.

Considerações finais

Presenciar a aprovação de uma lei que possibilita um repensar sobre a educação de Pessoas Surdas é algo inimaginável há alguns anos. A Lei n. 14.191/2021 – que altera a Lei n. 9.394 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), de 20 de dezembro de 1996, para dispor sobre a modalidade de educação bilíngue de surdos representa uma conquista para os Surdos que lutam, que sentem o que é estar numa sala de aula sem aprender, sem ter as informações necessárias ou ter aulas traduzidas, sem metodologias adequadas e professores capacitados. Por esse motivo, a educação de surdos em escolas bilíngues vem sendo defendida pela Comunidade Surda.

Referências

BOURDIEU, Pierre. *Os usos sociais da ciência: por uma sociologia clínica do campo científico*. Trad. Denice Barbara Catani. São Paulo: UNESP, 2004.

BRASIL. *Decreto n. 5.626, de 22 de dezembro de 2005*. Regulamenta a Lei n. 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras, e o art. 18 da Lei n. 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Brasília, DF: Presidência da República, 2005. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm. Acesso em: 10 out. 2023.

BRASIL. Lei n. 10.436, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais (Libras) e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2002. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/l10436.htm Acesso em: 10 out. 2023.

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm Acesso em: 10 out. 2023.

BRASIL. Lei n. 14.191, de 3 de agosto de 2021. Altera a Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), para dispor sobre a modalidade de educação bilíngue de surdos. Brasília, DF: MEC, 2021. Disponível em: www.mec.gov.br/seesp/legislacao.shtm. Acesso em: 10 out. 2023.

DUMONT, Louis. *O individualismo: uma perspectiva antropológica da ideologia moderna*. Trad. Álvaro Cabral. Rio de Janeiro: Rocco, 1985.

FOUCAULT, Michel. *Microfísica do poder*. Rio de Janeiro: Graal, 1993.

LORENZINI, Nydia Mara P. *Aquisição de um conceito científico por alunos surdos de classes regulares do ensino fundamental*. 2004. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2004.

MAUSS, Marcel. *Sociologia e antropologia*. Trad. Lamberto Puccinelli São Paulo: Edusp, 1974.

PIRES, Edna M.; SANTOS, Zilda M. Pires. *Educação de surdos: educação bilíngue e agora professor?* Curitiba: CRV, 2020.

WILCOX, Sherman; PERRIN-WILCOX, Phyllis. *Aprender a ver: a aquisição do espaço na língua de sinais brasileira como língua materna*. Rio de Janeiro: Arara Azul, 2005.

LEITURA COMO INSTRUMENTO DE TRANSFORMAÇÃO SOCIAL

ANDRÉA PEREIRA DOS SANTOS¹

THALITA FRANCO DOS SANTOS DUTRA²

Introdução

Ler, leitor, leitura, livro... Este é um conjunto de palavras com diferentes classificações gramaticais, mas que são associadas a uma prática que pode significar conhecimento, atualização, letramento e transformação. Diante de tais reflexões, o objetivo deste ensaio é colocar em pauta a discussão sobre o conceito de leitor, leitura e como tal prática pode ser um instrumento de transformação social. Para tanto, nossa análise parte especialmente da 5ª edição da pesquisa “Retratos da Leitura no Brasil”, publicada em 2021, e de ideias de Roger Chartier, um dos maiores pesquisadores das práticas de leitura reconhecido mundialmente.

¹ Professora adjunta da Universidade Federal de Goiás (UFG). Doutora em Geografia pela UFG.

² Bibliotecária do Instituto Federal de Goiás (IFG). Mestre em Ciência da Informação pela Universidade de Brasília (UnB).

De fato, a leitura é uma prática que só traz benefícios para a nossa vida, e eles são inúmeros: desenvolve o intelectual; aperfeiçoa a escrita, o vocabulário (quem lê bem, escreve bem); estimula o raciocínio e melhora o aprendizado. Ler é uma forma de conhecer o mundo e diversas culturas sem sair do lugar, é a maneira mais efetiva e eficiente de adquirir conhecimento – e por meio dessa prática é possível desenvolver bons argumentos, formar opiniões bem fundamentadas, ter pensamento e posturas críticas e mudar realidades a partir de uma ativa atuação no meio onde estamos inseridos.

De acordo com Zoara Failla (2021, p. 25),

a leitura é libertadora e promove o protagonismo no acesso ao conhecimento e à cultura. Ela transforma, informa, emociona e humaniza. Traduz e nos aproxima do que é humano em diferentes tempos, lugares, sentidos, culturas e sentimentos.

Hoje em dia fala-se muito sobre a presença ou ausência da leitura e muitos discursos e pesquisas, como a própria “Retratos da Leitura no Brasil”, expõem e garantem uma diminuição das práticas de leitura ou do gosto pela leitura, ou seja, para a pesquisa, o brasileiro lê pouco, uma vez que quase metade das pessoas não se consideram leitoras. Os dados demonstram que o nosso país perdeu mais 4 milhões de leitores de 2015 a 2019, e apenas 50% dos brasileiros têm o hábito de leitura (Failla, 2021). A primeira análise que temos de fazer é: o que significa ler pouco? Até porque, por mais importante que essa pesquisa seja, o conceito de leitor e leitura apresentado por ela é reducionista. Para a pesquisa é leitor quem leu um livro ou parte de um livro nos últimos 3 meses. Ora, Chartier (2012), ainda em 2012, em visita ao Brasil, quando perguntando sobre a pesquisa “Retratos da Leitura no Brasil”, versão de 2011, disse que em um mundo com uma diversidade de gêneros e suportes de leitura (especialmente no mundo digital) não se

pode conceituar a leitura ligada estritamente ao livro. No entanto, a pesquisa, principalmente essa última versão, permite-nos refletir de forma qualitativa sobre outros pontos importantes relativos ao nosso comportamento diante do universo da leitura: leituras fragmentadas, acesso ao livro físico e acesso a bibliotecas físicas, livrarias físicas, espaços de sociabilidade etc.

Uma coisa é certa: é quase impossível, mesmo para aqueles que se dizem não gostar de ler, levantar algum ponto negativo acerca das práticas de leitura. Se perguntar a qualquer pessoa, todas ou quase todas dirão que ler é importante. Se pensarmos no atual contexto informacional que vivemos (leituras fragmentadas, explosão informacional), a leitura, especialmente a leitura competente, é essencial.

Não só para aquele que estuda ou para a atualização profissional nas diferentes profissões, ou aquela leitura recreativa para o prazer e o deleite, mas também para as pessoas de uma forma geral. Ler significa ter acesso às informações em diferentes contextos: para saber dos seus direitos, para conseguir usar os diferentes autoatendimentos, para saber das notícias do dia a dia, para atualizar-se quanto às novidades da ciência e, em especial, para votar melhor e comparar ideias dos seus candidatos/as. Para isso, as pessoas precisam entender o que leem. Quando se fala em leitura competente ou letramento, o aprendizado do que se leu precisa ser refletido nas ações de cada indivíduo.

Vivemos uma explosão informacional, sobretudo agora com as mídias sociais. Os impactos desse fenômeno são imensos. Com as mídias sociais é perceptível que as pessoas têm mais acesso ao conteúdo textual, ou seja, a quantidade de leituras praticadas aumenta; no entanto, a fragmentação das leituras também.

A leitura, bem como os livros, em sua trajetória histórica perpassa por momentos de revolução e de transformação; e, como ressalta Chartier, Santos e Dumont (2022), o universo

digital possibilita novas formas de leitura: descontínuas, fragmentadas, segmentadas. Não necessariamente o início de uma leitura de um livro, por exemplo, nos obriga ir até o fim. A leitura de partes, trechos, notas (sobretudo da internet e redes sociais), assim como pausas e recomeços permitem uma conexão entre uma leitura e outra; e, cada dia mais, tem se tornado um hábito e uma prática para muitos leitores.

Ter acesso a essas leituras é um ponto positivo, no entanto, no último livro publicado, a partir de um diálogo com o Roger Chartier, Chartier, Santos e Dumont (2022) nos chamam a atenção para a necessidade de incentivarmos as leituras em profundidade, e não ficarmos presos na fragmentação, pois isso cria também pensamentos fragmentados, desse modo as pessoas acabam não imergindo nos assuntos, tendo dificuldades de aprendizagem e a atenção limitada.

Nessa perspectiva, a literatura tem um viés que permite esse aprofundamento, esse mergulho na leitura a partir da conexão com a arte, com a cultura, com o autor e sua escrita, traz riqueza de detalhes e reflexões, além de agregar conhecimento ao indivíduo. Mas isso não quer dizer que precisemos invalidar as leituras praticadas nas mídias sociais como não leituras. Aliás, estas podem ser a porta de entrada para leituras mais profundas.

Por conseguinte, podemos dizer que ler é, ou pelo menos deveria ser, uma prática constante, especialmente no ambiente doméstico. Um exemplo são as crianças, para as quais a leitura deve ser diária, mas sem “forçar a barra”. O adulto responsável pela criança deve ler para ela e com carinho fazer com que ela também partilhe a leitura, colocando-a para ler. Sempre deve haver essa troca, ora o adulto lê, ora a criança se sente motivada a ler. Essa prática deve se tornar orgânica em casa e fazer parte da rotina. Contudo, nem todas as pessoas têm o privilégio de ter livros em casa, sejam comprados ou emprestados das bibliotecas. Por isso, a importância das bibliotecas físicas.

As bibliotecas têm papel fundamental na formação do leitor, sobretudo as escolares, quando entendemos que esse estímulo deve ter início já na infância. No entanto, o número de bibliotecas no país ainda é baixo, o que se torna um desafio e uma barreira na formação de leitores. Cerca de 60% das escolas ainda não possuem bibliotecas, e o número não é tão diferente em relação às bibliotecas públicas e comunitárias (Failla, 2021).

Não só as crianças devem ser motivadas a ler, as pessoas adultas, especialmente os idosos, também podem ser motivados, até porque são parte de uma sociedade que tem muito a ensinar, aprender e participar dos acontecimentos. Sendo assim, para as pessoas mais velhas, temos hoje vários livros disponíveis em formato digital de acesso livre, como o domínio público (dominiopublico.gov.br) e tantos outros como do Itaú Cultural – voltado para crianças, mas que pode ser compartilhado entre os mais velhos. Apesar da possibilidade de acesso a esses materiais de forma digital, é mais fácil, principalmente para iniciantes, o acesso e a leitura do impresso. Mais um ponto interessante para se defender os espaços físicos de bibliotecas.

São muitas as discussões em torno do livro e da leitura. Essa temática tão importante, urgente e cheia de nuances tem impacto direto em vários aspectos da nossa vida, consistindo em um instrumento de transformação social capaz de mudar não só a vida de cada um de nós como também a realidade em que vivemos. É preciso entender que as práticas de leitura se transformam à medida que evoluímos, e que o nosso contexto muda. É preciso investir na formação do leitor, em espaços físicos que propiciem esse encontro entre livro e leitor como as bibliotecas, em leituras imersivas capazes de nos agregar não só em termos de informação como também de conhecimento... Mas, acima de tudo, é preciso ler.

Referências

CHARTIER, Roger. Hábito de ler está além dos livros, diz um dos maiores especialistas em leitura do mundo. Entrevistadora: Amanda Cieglinski. *Agência Brasil*, São Paulo, jun. 2012. Disponível em: <http://agenciabrasil.ebc.com.br/noticia/2012-06-24/habitode-ler-esta-alem-dos-livros-diz-um-dos-maiores-especialistas-em-leitura-do-mundo>. Acesso em: jul. 2022.

CHARTIER, Roger; SANTOS, Andréa Pereira; DUMONT, Lígia Maria Moreira. *Livro, mundo digital e leituras: prática e apropriação*. Goiânia: Ed. UFG, 2022.

FAILLA, Zoara (org.). *Retratos da leitura no Brasil 5*. Rio de Janeiro: Sextante, 2021. Disponível em: https://www.prolivro.org.br/wp-content/uploads/2021/06/Retratos_da_leitura_5__o_livro_IPL.pdf. Acesso em: 28 out. 2022.

Indicações de leitura

CHARTIER, Roger. *A aventura do livro: do leitor ao navegador*. São Paulo: Unesp, 1999.

LAJOLO, Marisa; ZILBERMAN, Regina. *A formação da leitura no Brasil*. São Paulo: Ática, 1996.

MANGUEL, Alberto. *Uma história da leitura*. São Paulo: Cia das letras, 1997.

O PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO PARA ALÉM DAS MARCHAS METODOLÓGICAS

CARLOTA BOTO¹

SUZANA LOPES DE ALBUQUERQUE²

Introdução

O processo de escolarização no Ocidente moderno é uma das temáticas latentes na história da educação, principalmente ao colocar em xeque o processo de governamento do cenário político brasileiro. Ao pensar nas práticas culturais do ensino de leitura que a Modernidade racionaliza e restringe à questão de método de alfabetização, concepção esta reforçada na atual Política Nacional de Alfabetização (PNA, 2019), torna-se fundamental recolocar a questão da alfabetização no Brasil: afinal, quais os caminhos para uma ruptura com essa limitada definição histórica do processo de alfabetização restrito à questão dos métodos? Instigadas por

¹ Professora titular da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (USP). Doutora em História Social pela USP.

² Professora do Instituto Federal de Goiás (IFG). Doutora em Educação pela USP.

essas problematizações, a escrita deste ensaio derivou da apresentação do Programa Matutando (Matutando [...], 2022) sobre “o processo de alfabetização para além das marchas metodológicas”.

Tendo em vista as características da Modernidade – que se caracteriza pelos atributos do ordenamento, bem como da civilização, racionalidade e institucionalização dos costumes engendrados na escola, que foi ritualizada – faz-se necessária a realização de pesquisas e de estudos sobre determinadas práticas e pensamentos dos sujeitos modernos vinculados à educação. Trazendo para o centro deste diálogo o desafio da alfabetização para além das marchas metodológicas, este ensaio encontra-se na contramão dos costumes da Modernidade, que constituíram uma espécie de liturgia escolar no ensino da leitura e da escrita, buscando problematizar a forma como a atual PNA retorna a uma visão mecanicista e restritiva da alfabetização.

A alfabetização para além das marchas metodológicas

No episódio do Matutando foram colocadas várias questões referentes à relevância da temática da alfabetização no Brasil.

Como resposta ao questionamento sobre os costumes que a Modernidade transformou em ritos da escola primária, nas quais práticas historicamente documentadas apareceram nas pesquisas sobre a constituição de uma liturgia escolar relacionada ao ensino da leitura e da escrita, a professora Carlota Boto destacou que a Modernidade caracterizou a escolarização como um ritual.

Tal rito organizou-se no Ocidente de uma maneira muito particular de socializar as crianças, sendo a marca da escola. Nas pesquisas de Boto acerca da alfabetização, tanto em Portugal quanto no Brasil, a partir de meados do século XIX, ocorreu um debate consolidado em querela entre dois tipos de métodos:

o analítico (que parte da palavra para a sílaba/letra) e o método sintético (que parte da sílaba/letra para a palavra). Durante muitos anos, houve essa disputa entre essas duas metodologias que concorriam entre si.

Particularmente, a primeira metodologia associada ao método sintético que emergiu historicamente no Brasil foi introduzida em 1855, com a chegada do poeta português António Feliciano de Castilho, conforme registrado nos trabalhos de Albuquerque (2017). Castilho propôs um método com base na letra e em um novo modelo de alfabeto a partir dos sons, sendo o percussor do método sintético fônico no Brasil. Nos anos 1970, houve em Portugal outro método sintético, o Método João de Deus, que propôs um tipo de alfabetização iniciada pela palavra e pela frase; partia da frase e da palavra para desdobrá-las em sílabas e depois em letras, em um caminho inverso da proposta sintética, sendo um antecessor de Decroly, que elaborou a método global de alfabetização.

Historicamente, a alfabetização tornou-se um problema social em Portugal e no Brasil no século XIX, pois até então alfabetizava-se a partir do alfabeto. Com essa centralidade dos métodos, modelos foram replicados por inúmeros autores de cartilhas que passaram a dominar a questão.

Na atual Política Nacional de Alfabetização, encontramos questões relacionadas às abordagens filosóficas e metodológicas das marchas metodológicas. Em uma perspectiva histórica, tais disputas já foram superadas desde os anos 1970, período em que a Teoria Construtivista foi inserida ao debate educacional brasileiro, sobretudo por meio dos estudos de Emilia Ferreiro sobre alfabetização e o processo de aquisição da linguagem. Esses estudos, fundamentados nas teorias de Jean Piaget, detalham as fases pelas quais as crianças passam na construção do sistema alfabético.

Na década de 1980, a interpretação construtivista, considerada uma filosofia de ensino da leitura, obscureceu a questão das querelas dos métodos na área da alfabetização. Considerando as etapas do desenvolvimento infantil acerca da aquisição da linguagem escrita, o debate sobre “como educar” foi deslocado para “quando” alfabetizar, trazendo o sujeito para a centralidade do processo. Ao destacar inúmeras críticas lançadas ao construtivista, essa falta de centralidade no método torna-se uma questão crucial. Em nossa leitura, o equívoco de estar preso à questão do método é o perigo latente e atual de reduzirmos as discussões à indicação de uma matriz, a exemplo da fônica.

A atual PNA (2019) como projeto de governo retorna à discussão das querelas do método como analítico ou sintético, tendo em vista a ideia de que a alfabetização sintética fônica é a forma legível de alfabetizar. É discutível tal posicionamento, pois, ao observar a questão dos métodos, algo historicamente já deslocado, indicam uma matriz sintética fônica sem considerar outras propostas como a de Decroly e João de Deus, fundamentadas no método analítico, e ainda a de Montessori, que antecede a questão de alfabetização fônica, dentre outras inúmeras possibilidades. O retorno às querelas dos métodos transforma uma plataforma pedagógica em um programa político contido em uma PNA com viés neoliberal caracterizado por um aspecto obsoleto em termos de alfabetização na atualidade.

Destacando o lugar privilegiado da Licenciatura em Pedagogia na formação de professores e sujeitos alfabetizadores, é necessário recorrermos às teorias e à história da alfabetização no Brasil nesses espaços formativos. A questão da alfabetização, que é política, histórica e social, é também técnica em alguma medida técnica, tornando-se desafiador nas atuais licenciaturas retomarmos as questões metodológicas que envolvem o ato de alfabetizar e que historicamente fundamentavam as práticas das escolas normais do passado.

Considerações finais

O principal objetivo em relação à temática levantado para a apresentação do Programa Matutando e da escrita deste ensaio foi o de refletir sobre o processo do ato de ler em suas diferentes nuances –histórica, política, social, técnica, dentre outras –, sem restringi-lo às querelas das marchas metodológicas.

Neste escrito ficou registrada a relevância dos estudos da história da educação para a compreensão das situações contemporâneas do ensino. Pensar sobre as questões de alfabetização presentes na atual Política Nacional de Alfabetização, nos métodos de ensino e na alfabetização como técnica nos dias atuais exige que consideremos uma trajetória histórica desse debate, dado que ela configurou certos modelos de escola que culminaram na elaboração do modelo contemporâneo com o qual dialogamos.

Referências

- ALBUQUERQUE, Suzana Lopes de; BOTO, Carlota. O impresso *Lições de ler* na história da alfabetização no Império brasileiro. *Poiesis – Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação*, Tubarão, SC, v. 11, n. 20, p. 214-31, 2017. Disponível em: <https://portal-deperiodicos.unisul.br/index.php/Poiesis/article/view/5058>. Acesso em: 10 out. 2023.
- Brasil. *Decreto n. 9.765, de 11 de abril de 2019*. Institui a Política Nacional de Alfabetização. Brasília, DF: Presidência da República, 2019. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2019/decreto/d9765.htm. Acesso em: 10 out. 2023.
- MATUTANDO // Ep. 3 // O processo de alfabetização para além das marchas metodológicas. Goiânia: IFG, 2022. 1 vídeo (100 min). Publicado pelo canal EaD IFG. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=y2ke4vykIpE>. Acesso em: 10 out. 2023.

EXTENSÃO E AS INTERFACES DO CONHECIMENTO: RELATO DE UMA EXPERIÊNCIA METODOLÓGICA PARA CONSOLIDAÇÃO DOS TERRITÓRIOS ESCOLARES (2014-2017)

VINÍCIUS DUARTE FERREIRA¹

Dimensões conceituais e políticas de uma experiência metodológica em extensão

O relato a ser apresentado está associado a vivências que ocorreram no decorrer de minha atuação profissional nas comunidades de saberes tradicionais da região norte do estado de Goiás. Não foi uma experiência individual nem do ponto de vista propositivo, nem do ponto de vista da interlocução realizada. Tratou-se de um processo coletivo, coordenado com outros técnicos, professores,

¹ Servidor na Pró-Reitoria de Extensão do Instituto Federal de Goiás (IFG). Doutorando em Antropologia Social pela Universidade Federal de Goiás (UFG).

estudantes e pesquisadores do Instituto Federal de Goiás (IFG), mas que também contou com ampla participação e protagonismo das comunidades envolvidas.²

Dentre as pretensões na elaboração desse projeto, em específico, havia a expectativa de integrar a Rede Federal e as comunidades da região norte do estado de Goiás, notadamente dentre aquelas que se encontravam em disputas pelo reconhecimento de seus saberes e de seus territórios.³

Para além desse recorte, compreendia-se como necessária a articulação de espaços capazes de gerar as bases de diálogo entre as práticas pedagógicas e os territórios escolares⁴. Por óbvio, a extensão foi considerada o canal propício para tanto. É a partir desse percurso que pretendo compartilhar algumas vivências e experiências ocorridas durante o projeto Comunidades

² Adotaremos uma compreensão específica sobre as comunidades inseridas na dinâmica escolar. Contudo, ao tratar a comunidade externa como *envolvente*, relacionamos aquela inserida num processo ativo e num conjunto de ações que, necessariamente, prescindem desta para ocorrer. Não distante desse entendimento, adotaremos o termo *comunidade escolar*. Nesse caso, a diferença está no fato de que a comunidade escolar compreende a comunidade envolvente (externa) e a comunidade acadêmica.

³ À época, o Ministério da Cultura (MinC) incentivou um conjunto de plataformas de atuação vinculadas a diversas autarquias do governo federal. Essas parcerias fomentaram a execução de políticas complementares que serviriam de apoio a um conjunto de outras políticas públicas implementadas por outros órgãos. No caso, esta objetivava questões/desafios sobre o reconhecimento e a permanência em terras indígenas e quilombolas.

⁴ Dentre os autores que tem renovado o conceito de território, destaca-se o pensamento de Marcelo Lopes de Souza, que aproxima o conceito de território às ideias debatidas pela antropologia e pela geografia. Afirma que eles (os territórios) têm formas variadas e limites nem sempre definidos, imersos nos atritos diversos das formas de poder que atuam nas sociedades, e não somente daquelas que atuam por meio do Estado. Portanto, o território é um campo de forças em atuação, de rede de relações sociais e culturais que definem determinados grupos e os distinguem de outros, ou seja, o território só existe como espaço vivido (Souza, 1995). Diante dessas afirmações, compreende-se que os *territórios escolares* são aqueles que são vivenciados a partir determinadas experiências e/ou propostas pedagógicas compartilhadas com as *comunidades escolares*.

Tradicionais em Rede: Criação, Circulação e Produção Visual no Cerrado Goiano (2014-2017).⁵

Como pressuposto conceitual, destacou-se a relevância do Cerrado para a constituição dos modos de vida dessas comunidades tradicionais e/ou quilombolas. Evidentemente, a magia do movimento natural desse bioma se reflete na maneira como essas pessoas se representam e constituem elementos culturais⁶ de seu povo. Como resultado desse processo de interação entre as pessoas e o meio natural, encontram-se comunidades que traduzem o ser quilombola e o ser indígena, algo carregado de uma significação da vida que os diferem entre si e outros povos do território brasileiro.⁷

5 O projeto Comunidades Tradicionais em Rede foi resultado de uma parceria estabelecida entre o IFG e o Ministério da Cultura em 2014, e contou com a participação de uma equipe multidisciplinar de diversas áreas de formação e do conhecimento (História, Antropologia, Cinema, Pedagogia, Arquitetura, Engenharia, Ciência da Computação, dentre outras). Suas atividades foram desenvolvidas pela equipe do IFG até o final de 2017.

6 Sobre a relação entre cultura e educação, compreende-se que a escola é parte de um eixo maior de relações de aprendizagem, e que reflete, em diversos casos, a cultura de Estado, com suas características momentâneas e históricas, além de evidentemente se associar aos projetos/programas estabelecidos. De acordo com Geertz (1989), a cultura representa a existência da própria humanidade, reflete as realidades vivenciadas de forma alinhada aos seus percursos históricos, atribuindo sentido e significados às ações transmitidas por intermédio de interpretações individuais/coletivas. Desse modo, a escola constitui um espaço complexo de relações a serem observadas e analisadas, porém bastante tangível ao ser consultado.

7 Sobre esse aspecto, o trabalho de Santos (2015), *Colonizações, Quilombos, Modos e Significações*, discute como o movimento colonizador, em diferentes modelos no decorrer de séculos, forjou um imaginário homogeneizador e generalizante a respeito dos povos pindorâmicos (indígenas) e quilombolas na história brasileira. E observa o autor “os povos africanos, assim os povos pindorâmicos, também se rebelaram contra o trabalho escravo e possuem diversas autodenominações. Os colonizadores, ao chamá-los apenas de negros estavam utilizando a mesma estratégia usada contra os povos pindorâmicos de quebra da identidade por meio da técnica da domesticação” (Santos, 2015, p. 27-28). É com essa percepção e consciência que procuramos desenvolver nosso olhar sobre a situação específica do norte goiano, que inclusive foi se apresentando aos olhares mais compreensivos a respeito das narrativas encontradas.

Foram planejadas ações com foco na ampliação do diálogo entre os saberes tradicionais e novas formas de comunicação e difusão do conhecimento, em acordo com os objetivos estabelecidos para a extensão:⁸ realizar ações que visem à consolidação dos territórios escolares ao mesmo tempo que inserem a vivência social como metodologia e princípio formativo para a comunidade escolar.

Ficou evidente como as comunidades tradicionais da região norte de Goiás são de grande importância para uma proposta de desenvolvimento regional, do qual são parte inviolável. Os saberes e fazeres dos indígenas e dos quilombolas são responsáveis pela sustentabilidade do modo de vida que se consolidou naquela região do Cerrado goiano. Tal modo de vida está carregado de elementos cotidianos e tradicionais que, diferentemente da cultura globalizada e de caráter universalista, têm temporalidade e materialidade diferenciadas. Suas atividades de vida, portanto, constituem valores simbólicos que devem ser reconhecidos e reproduzidos em seus territórios (Escobar, 2014).

Durante o intervalo de meses entre 2014 e 2017, nosso grupo de extensionistas atuou nas comunidades tradicionais participantes do projeto. Em sua maioria, comunidades quilombolas.⁹ O processo de escolha das regiões e comunidades partiu do modelo de reconhecimento orientado pela Fundação Cultural Palmares,¹⁰

⁸ Dentre as diretrizes que estão colocadas para uma nova concepção de extensão a partir da escola, compreende-se a emergência de uma forma de relação direta entre os conteúdos acadêmicos e a prática de intervenção comunitária ainda durante o processo formativo. Poderíamos chamá-la de *extensão como princípio formativo* de estudantes. A extensão se organiza por meio das dinâmicas do território escolar e pela problematização deste a partir dos conhecimentos acadêmicos.

⁹ Comunidade Quilombola João Borges Vieira (Uruaçu-GO); Comunidade Quilombola Rio do Peixe (Niquelândia-GO); Comunidade Quilombola Pombal (Santa Rita do Novo Destino-GO); Comunidade Quilombola de Porto Leocárdio (São Luiz do Norte-GO); Memorial Serra da Mesa (Uruaçu-GO).

¹⁰ Fundação Cultural Palmares – Na origem, vinculada ao Ministério da Cultura, atualmente ao Ministério do Turismo, e instituída desde 1988. Dentre os objetivos dessa entidade, destaca-se: “promover a preservação dos valores culturais, sociais e econômicos decorrentes da influência negra na formação da sociedade brasileira” (Brasil, 2023).

que à época fazia sentido por se articular de forma complementar a outras políticas já em andamento, inclusive por vislumbrar a perspectiva de financiamento para tal finalidade.

Adiante, apresentaremos algumas das estratégias construídas no decorrer dessa vivência e demonstraremos porque elegemos uma metodologia de atuação por meio da extensão como uma possibilidade de interlocução ativa entre universos diferentes da cultura.¹¹ Se por um lado eles se diferem em seus processos de elaboração e difusão, por outro lado, apresentam potencial de integração em favor de uma perspectiva de desenvolvimento regional/local¹² que valorize e reconheça a diversidade como um elemento garantidor das relações perenes e sustentáveis nos territórios ocupados por diferentes grupos.

¹¹ Sobre a compressão dessa forma de diálogo, pode-se sinalizar caminhos e/ou experiências alinhados ao que Oliveira (1998) define como *relação de simetria* no enfrentamento das desigualdades e em defesa da diversidade cultural. Ou seja, que de fato os territórios escolares se constituam por meio de um relacionamento profícuo entre os extensionistas e a comunidade em geral.

¹² Influenciado por ideias neoliberais desde a década de 1990, o desenvolvimentismo atua como corrente indutiva do progresso das nações. A centralidade do projeto para países da periferia do capitalismo focaria em determinados ajustes e políticas de transferência de renda para a população mais pobre, mas dentro dos limites das remessas internacionais como compromisso primordial dos governos locais. Como pano de fundo desse cenário, os discursos locais e regionais transbordavam a *ideia de desenvolvimento* como uma *panaceia* aos problemas locais e/ou desafios a serem enfrentados. Contudo, os discursos nem sempre viriam acompanhados de políticas sérias/comprometidas e/ou do financiamento necessário para o enfrentamento dos problemas reais das populações desses países. Por esse motivo, podemos inferir que os *projetos desenvolvimentistas* eram, na verdade, a estratégia cultural de manutenção das desigualdades e do fluxo de capital e da força de trabalho das periferias do capitalismo para os países centrais e controladores das políticas e economias globais. Por outro lado, como contraponto, existe uma discussão interessante colocada por Oliveira (1998) sobre a possibilidade de se adotar uma perspectiva de *etnodesenvolvimento*. Ou seja, considerar as realidades locais das populações das periferias do capital, bem como a forma participativa e integrativa a ser promovida nessas comunidades, reconhecendo e respeitando a diversidade cultural como um elemento inabalável nas relações sociais e de poder.

Uma proposta de atuação por meio da extensão: a experiência do projeto Comunidades Tradicionais em Rede (2014-2017)

A experiência do projeto permitiu a elaboração de procedimentos de atuação com foco na metodologia de *interação dialógica*¹³ em comunidades tradicionais. Um detalhe a ser ressaltado trata da composição de itinerários formativos interdisciplinares na área da extensão, especificamente pautados pelas demandas apresentadas pelas comunidades tradicionais da região. Os planos de capacitação eram debatidos com membros da comunidade e, em muitos casos, coordenados e executados dentro do princípio da autoformação e/ou das vivências comunitárias.

Como estratégia de atuação, adotou-se um percurso metodológico focado no mapeamento do território e no levantamento de demandas cujas orientações eram: 1) percorrer, vivenciar e conhecer as realidades das comunidades nos municípios indicados; 2) promover diálogos e planejamentos que almejavam uma estratégia de pactuação da equipe do projeto nas comunidades; 3) identificar as lideranças e os mestres de artes e ofícios dessas comunidades para fins de elaboração em conjunto do plano de trabalho a ser desenvolvido com ênfase em procedimentos de autoformação; e 4) realizar levantamento de dados e informações de maneira constante sobre suas populações e seus modos de organização no território.

¹³ Sobre a concepção de interação dialógica, o Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Instituições Públicas de Educação Superior Brasileiras (Forproex) defende que as relações entre as instituições da educação e os setores sociais sejam “marcadas pelo diálogo e troca de saberes, superando-se, assim, o discurso da hegemonia acadêmica e substituindo-o pela ideia de aliança com movimentos, setores e organizações sociais. Não se trata mais de *estender à sociedade o conhecimento acumulado pela Universidade*, mas de produzir, em interação com a sociedade, um conhecimento novo. Um conhecimento que contribua para a superação da desigualdade e da exclusão social e para a construção de uma sociedade mais justa, ética e democrática” (Forproex, 2012, p. 30).

Nesse sentido, para estabelecermos um diálogo simétrico, adotamos o planejamento integrado desde o início. Ficou evidente para as comunidades que se tratava de uma abordagem diferenciada, pautada no fortalecimento de seus territórios, de seus modos de vida e no compartilhamento de experiências. Dessa maneira, pactuamos o acesso às comunidades e criou-se uma rede de trocas de experiências e de saberes.

Identificou-se que as comunidades tradicionais da região estão interligadas por laços históricos de luta e resistência em seus territórios, e também por laços familiares. Essa rede de cooperação reside em espaços rurais e urbanos, e serve de apoio para que essas pessoas possam enfrentar as adversidades da vida. É comum encontrarmos membros de uma comunidade atuando em outra. As pessoas migram do campo para a cidade, ou entre localidades, por causa de uma perspectiva de melhoria de vida, em busca de trabalho, para tratamentos de saúde e/ou outras situações. Encontram no “irmão quilombola” uma forma de identificação que constitui suas redes de apoio e assistência. Isso ficou marcado em diversas situações cotidianas observadas.

Após compreender essa rede de solidariedade e de permanência, nossa equipe percebeu que esse seria um caminho provável para a consolidação dos objetivos de integração do projeto de forma a integrar a mesma rede de circulação existente com as novas dinâmicas a serem implementadas. Essa percepção favoreceu o andamento das atividades, uma vez que as formas de cooperação e o conhecimento prévio de pessoas e realidades foram apropriados, por exemplo, pela necessidade de estruturação das etapas. Assim, os resultados alcançados, bem como o direcionamento e os desdobramentos dessa parceria, estariam concatenados com as dinâmicas de resistência historicamente consolidadas pelas próprias comunidades da região.

Como exemplo prático das atividades realizadas, a etapa de produção audiovisual cumpriu objetivos de grande relevância para a integração do projeto e para o patrimônio imaterial das comunidades participantes. Articulada em parceria com professores e estudantes do curso de bacharelado em Cinema do Instituto Federal de Goiás (IFG/Câmpus Cidade de Goiás), a ação foi responsável por produzir diversos registros fotográficos e audiovisuais focados na memória histórica e nos processos de resistência e de organização dessas comunidades. Foram produzidas mais de 3.000 fotografias e finalizados oito vídeos que apresentam parte da vivência do projeto nas comunidades da região.¹⁴ Além da importância da atividade de registro, os vídeos e os registros das narrativas perpassam os processos de memória, individuais e coletivos, e constituem, no contexto de resistência e legitimação, instrumento de consolidação do território em seus aspectos objetivos e subjetivos.

Em outra proposta, foram realizadas as *oficinas de saberes*, que representaram o eixo central de desenvolvimento das ações integradoras do projeto. Após um processo de identificação e organização dos formadores comunitários, elegeram-se pessoas responsáveis pelo momento de troca de saberes. Eram *professores/formadores* reconhecidos pela própria comunidade que passaram a ser remunerados para dedicarem um tempo próprio para o processo de compartilhamento de saberes com a comunidade e demais participantes do projeto.

Esse aspecto identificado sobre a ausência do *costume de fazer*, em muitos casos, poderia representar o início do processo de perda da identidade e de desagregação dos territórios comunitários.

¹⁴ Os vídeos produzidos estão disponíveis no canal do projeto no youtube: <https://www.youtube.com/channel/UCievFsI0LX0gDLxzBbXzMOg>. Além desse material, existe a publicação *Tradições da terra: memórias, sonhos e desafios das comunidades quilombolas do cerrado goiano*, disponível no site da Editora do IFG: <https://editora.ifg.edu.br/editoraifg/catalog/book/14>.

Tendo como foco esse elemento cultural, a metodologia do projeto propôs a identificação e o suporte às ações cotidianas tradicionais, valorizando os pressupostos históricos e sociais relacionados às formas de legitimação do território ocupado pelas comunidades. Portanto, sendo imprescindível que as *oficinas de saberes* fossem coordenadas por membros das próprias comunidades devidamente reconhecidos por elas e/ou por seus agentes de interlocução.

Ainda sobre as atividades realizadas, vale citar a organização de reuniões itinerantes e de caravanas para participar de encontros e eventos voltados para a formação política dos membros das comunidades. Em diversos momentos entre 2014 e 2017, as comunidades foram convidadas a circular dentro da própria região norte e/ou participar de eventos/fóruns/debates com outros coletivos do movimento negro goiano. Como aspecto importante, a fruição de informações e o compartilhamento de ideias entre as comunidades favoreceu o diálogo de reconhecimento de uma agenda de desafios em comum. Mesmo tratando-se de pessoas muito próximas, elas chegavam a ficar muitos anos sem se encontrarem, fato que não colaborava para a troca de informações, os desafios e as experiências. Ali, ficou demonstrado que a *rede de diálogos* era um elemento essencial à superação dos desafios em comum.

Os elementos acima constatados são bastante relevantes para refletirmos sobre os aspectos gerais em torno das metodologias para o campo da extensão. A partir de uma realidade vivida, identifica-se os componentes necessários para, de fato, propormos a permanência dos *territórios escolares* como um espaço de atuação e formação da Rede Federal. Contudo, naquele momento, ainda experienciávamos tais procedimentos e delimitávamos suas potencialidades e limitações como espaço de atuação nas comunidades.

Extensão e currículo, cultura e educação: considerações sobre um diálogo necessário

Pode-se afirmar que a metodologia desenvolvida no percurso deste projeto apresenta elementos essenciais para a formação/consolidação das comunidades escolares. Nesse sentido, reitera-se a importância da proposta de articulação demonstrada para estabelecermos uma *relação de simetria* entre os envolvidos com o campo da extensão (Oliveira, 1998).

Tais experiências geraram acúmulos importantes para refletir acerca do potencial e dos limites de determinadas concepções curriculares. No caso da extensão, isso tem sido compreendido como um espaço de atuação que articula e integra o *saber fazer* em face da realidade social, econômica, cultural e ambiental da região na qual ocorrem as práticas pedagógicas. Ou seja, uma vivência acadêmica que pretende articular as atividades de ensino e de pesquisa com as demandas das comunidades escolares; e que possui como pressuposto a socialização de conhecimentos, a equidade social e o respeito à diversidade.

Os debates sobre currículo têm avançado na perspectiva de que as relações culturais que se desenvolvem nas escolas estariam associadas aos aspectos formativos que ocorrem na dinâmica das aprendizagens. Nesse entendimento, a vida social da escola se soma aos conteúdos pedagógicos e às atividades do tripé ensino-extensão-pesquisa, com resultados compartilhados por todos. Essa visão sobre o currículo escolar não é recente, mas sua compreensão no universo escolar ainda é bastante limitada entre professores e gestores, apresentando pouco impacto nas práticas do planejamento escolar.

Por esses e outros motivos, compreende-se a dinâmica que os elementos culturais apresentam como fator mediador na difusão do conhecimento. É preciso ter em vista que as relações no campo da cultura e da educação se consolidaram dentro de um

espaço-tempo marcado pelos conflitos entre poder, dominação, resistência e hierarquia de saberes¹⁵. Nessa lógica de sociedade, a educação ocupa um espaço de poder com muita urgência em ser compartilhado. Afinal, são as instituições de educação que possuem as autorizações necessárias para certificar as comunidades e os profissionais. Ao mesmo tempo, seus processos políticos precisam ser colocados em perspectiva sempre, em diversas frentes de atuação. No caso do projeto Comunidades Tradicionais em Rede, procuramos garantir esse diálogo conforme o relato apresentado, que atualmente constitui parte de uma agenda permanente em nossas comunidades escolares.

Referências

BRASIL. Ministério da Educação. *Plano Nacional de Educação (2014-2024)*. Brasília, DF: MEC, 2014. Disponível em: www.portal.mec.gov.br. Acesso em: 16 dez. 2021.

BRASIL. Ministério da Cultura. *Fundação Cultural Palmares*. Brasília, DF: Ministério da Cultura, 2023. Disponível em: <https://www.gov.br/palmares/pt-br/acesso-a-informacao/acoes-e-programas>. Acesso em: 30 out. 2023.

ESCOBAR, Arturo. *Sentirpensar con la tierra: nuevas lecturas sobre desarrollo, territorio y diferencia*. Medellín: Universidad Autónoma Latinoamericana, 2014. Disponível em: http://biblioteca.clacso.edu.ar/Colombia/escpos-unaula/20170802050253/pdf_460.pdf. Acesso em: 20 set. 2021.

FORPROEX (Fórum dos Pró-Reitores de Extensão das Instituições Públicas de Educação Superior Brasileiras). *Política Nacional de Extensão*. Manaus: FORPROEX, 2012. Disponível em: <https://proex.ufsc.br/files/2016/04/Pol%C3%ADtica-Nacional-de-Extens%C3%A3o-Universit%C3%A1ria-e-book.pdf>. Acesso em: 5 jan. 2022.

¹⁵ A respeito de tal percepção sobre a escola, interessa-nos constatar que a prática escolar não é neutra em sua proposta. E, além disso, também não é estática, posto que é intermediada por diversos elementos do cotidiano. Os estudos sobre cultura e prática pedagógica têm divergências consensuais no que diz respeito aos significados atribuídos a eles, que somente podem vencer esse paradoxo à medida que se restringe o olhar pelo qual indagamos tais categorias e, ao mesmo tempo, ampliarmos a compreensão sobre a expressão humana e os seus significados (Gusmão, 1997).

GEERTZ, Clifford. *A interpretação das culturas*. São Paulo: LTC, 1989.

GUSMÃO, Neusa Maria M. de. Antropologia e educação: origens de um diálogo. *Cadernos CEDES*, São Paulo, v. 18, n. 43, p. 8-25, 1997.

OLIVEIRA, Roberto Cardoso de. *O trabalho do antropólogo*. Brasília: Paralelo 15, 1998.

SANTOS, Antônio Bispo dos. *Colonizações, quilombos, modos e significações*. Brasília: INC-TI/UnB, 2015. Disponível em: http://cga.libertar.org/wp-content/uploads/2017/07/BISPO-Antonio.-Colonizacao_Quilombos.pdf. Acesso em: 15 jan. 2022.

SOUZA, Marcelo L. de. O território: sobre espaço e poder, autonomia e desenvolvimento. In: CASTRO, Iná E. de; GOMES, Paulo Cesar da C.; CORRÊA, Roberto L. (org.). *Geografia: conceitos e temas*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1995. p. 77-116.

BURNOUT: CONTEXTOS SOCIAIS EM TRANSFORMAÇÃO E O ADOECIMENTO NO TRABALHO

FLÁVIO FERNANDES FONTES¹

Introdução

O burnout é um tema complexo e controverso que tem atraído a atenção de vários pesquisadores, sendo amplamente discutido pela sociedade. São muitas as concepções sobre o assunto: Guseva Canu *et al.* (2021) identificaram 13 definições originais distintas propostas entre 1974 e 2019. Já Schaufeli e Enzmann (1998) encontraram 132 sintomas atribuídos ao burnout e expressaram a preocupação de que a extensão com que o conceito é utilizado o faça incluir quase qualquer característica.

Não é a primeira vez que conceitos de ampla extensão atraem grande engajamento (Fontes, 2015, 2020a). É verdade que isso

¹ Professor adjunto da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). Doutor em Psicologia pela UFRN.

pode gerar confusão, com participantes discutindo temas diferentes sem se dar conta que conferem significados distintos à mesma palavra. No entanto, também é possível afirmar que essa profusão reflete a multiplicidade de facetas de um tema, a intensidade do interesse que desperta e o caráter histórico da realidade e do conhecimento humano em que não somente a linguagem em geral mas também a linguagem científica sofrem transformações com o passar do tempo.

Palavras e conceitos são objetos de disputa e palco de conflitos, uma vez que tentativas de determinar ou controlar os significados e as definições estão relacionadas a projetos de poder. Conceitos são também ferramentas cujas utilizações e implicações éticas devem ser examinadas criticamente. A cada vez que uma palavra é utilizada estamos diante de um novo ato de significação com reverberações de sentido ligadas ao contexto em que ocorre. O burnout é assim construído e reconstruído a cada vez que escrevemos e falamos o seu nome, e é fundamental reconhecer que existe uma variedade de usos e práticas associadas a esse significante sem que possamos discernir uma homogeneidade de significados, intenções e efeitos de produção de subjetividade a ele atrelados.

Neste ensaio vamos iniciar abordando a história da concepção de burnout na seção intitulada “Eu posso dizer que isso certamente aconteceu comigo”, baseada em pesquisa já divulgada em publicações prévias (Fontes, 2016, 2020b). Em seguida, na seção “A normalização da autoexploração”, comentamos alguns desdobramentos mais recentes do tema com a publicação do livro *A sociedade do cansaço* (2010), do filósofo Byung-Chul, e citamos um exemplo de pesquisa no campo da educação acerca do trabalho dos professores de universidades federais brasileiras. Na terceira seção, “A indústria do burnout”, apontamos os riscos de uma utilização individualizante e despolitizada do conceito para vender

“soluções” que evitam mudar as principais causas do problema. Por fim, nas considerações finais nos perguntamos sobre a pertinência do conceito e concluímos com a necessidade de sua constante avaliação crítica.

“Eu posso dizer que isso certamente aconteceu comigo”

Herbert J. Freudenberger trabalhava como psicanalista na cidade de Nova Iorque quando abriu, em janeiro de 1970, uma Free Clinic. A primeira dessas clínicas havia sido fundada três anos antes, em 1967, em Haight-Ashbury, São Francisco, com o objetivo de ofertar cuidados de saúde para uma população jovem e com dificuldades socioeconômicas. Tendo ele mesmo passado por situações de extrema privação na infância, como refugiado judeu que se mudou da Alemanha para os Estados Unidos da América (EUA) para escapar da perseguição nazista, Freudenberger sentia que precisa fazer algo pelas pessoas que passavam por dificuldades semelhantes àquelas que ele próprio havia sofrido.

Ele passa a trabalhar de forma extenuante na clínica, que funcionava à noite, de segunda a sexta, adicionando muitas horas de trabalho àquelas que ele já realizava durante o dia. O processo de desgaste atinge um clímax quando, tendo planejado uma viagem com a família, Freudenberger perde o voo por não conseguir acordar devido ao extremo cansaço. Reconhecendo que precisava entender o que estava acontecendo consigo mesmo, liga um gravador e começa a falar sobre os próprios pensamentos e sentimentos. Dentro de uma tradição psicanalítica de autoanálise, o conceito de burnout surge ligado a uma experiência pessoal de sofrimento.

A expressão “*burn out*” era utilizada para se referir ao fenômeno em que determinados usuários de drogas utilizam uma substância por vários anos e param. Em seguida, passou a ser utilizada pelos trabalhadores voluntários que atendiam usuários de drogas para falar do seu próprio estado de depressão, apatia e agitação no trabalho. Assim, podemos dizer que a expressão “estava na boca do povo” quando Freudenberger a tomou para fazer sua confissão: “Eu posso dizer que isso certamente aconteceu comigo” (Freudenberger, 1981, p. 6).

Em dois livros lançados na década de 1980, encontramos sua elaboração conceitual do fenômeno. A primeira definição: “Esgotar-se. Exaurir os próprios recursos físicos e mentais. Desgastar-se lutando excessivamente para alcançar alguma expectativa irrealista imposta por si mesmo ou pelos valores da sociedade” (Freudenberger; Richelson, 1980, p. 16). Alguns anos mais tarde, a segunda definição: “É uma exaustão nascida de demandas excessivas que podem ser autoimpostas ou externamente impostas por famílias, trabalhos, amigos, parceiros amorosos, sistemas de valores ou sociedade, que esgotam a energia da pessoa” (Freudenberger; North, 1986, p. 9).

Nesses trechos é possível discernir um processo (*burnout* como verbo) e um estado (*burnout* como substantivo). Exaurir é consumir algo até o fim, tirar todo o conteúdo, processo por meio do qual pode-se chegar à exaustão. Esgotar é tirar um líquido até a última gota, chegando ao estado de esgotamento. Cada pessoa tem uma determinada quantidade de energia, força e recursos que podem ser gastos em determinado projeto, tarefa ou trabalho. Se o ritmo de saída da energia excede a capacidade de reposição e se mantém assim durante um espaço suficiente de tempo, o esgotamento é inevitável.

Para Freudenberger (1974), o burnout não é um fenômeno exclusivo do mundo do trabalho, mas hoje é nesse contexto que

o conceito é mais utilizado. Se um trabalho retira toda a energia da pessoa e o faz não de forma pontual, mas reiterada, causando sofrimento e prejuízo, estamos diante de um burnout. Dizendo de outra forma, o burnout é a exaustão crônica da pessoa na sua relação com o trabalho.

A normalização da autoexploração

Nas descrições de Freudenberg, chama a atenção a ênfase que ele coloca na autoimposição desse suplício, o que foi desenvolvido mais recentemente por Han (2012) como uma relação de autoexploração que o sujeito de rendimento estabelece consigo mesmo. Se o trabalho, a produção de riquezas, o crescimento da economia etc. são vivenciados como uma religião, o valor da própria pessoa e da família fica em segundo plano, podendo o sujeito se definir pela identificação com o trabalho (Freudenberg, 1981). Pessoas altamente motivadas e identificadas a um determinado objetivo, organização, causa ou projeto podem entrar em uma relação de alienação com o próprio ideal (Castro, 2010).

No campo da educação esse processo foi descrito por Ribeiro e Leda (2016, p. 111) em um artigo sobre o trabalho do professor em universidades federais brasileiras. As autoras descrevem docentes que “revelam-se fascinados pela possibilidade de sucesso e reconhecimento acadêmico e, embebidos pela ideologia da excelência, transformam-se em algozes de si mesmos”. O trabalho é exercido sem limites, borrando as fronteiras entre o dia e a noite, dias de semana e final de semana, tempo livre e tempo de trabalho. A paixão pelo próprio trabalho é frequentemente utilizada como justificativa para o exercício de uma “rigorosa autogestão, que frequentemente se sobrepõe ao controle externo” (Ribeiro; Leda, 2016, p. 111).

A indústria do burnout

Com a entrada em vigor da 11ª edição da classificação internacional de doenças em 1º de janeiro de 2022, um dos temas discutidos foi justamente a alteração da definição de burnout adotada pela Organização Mundial de Saúde, que passou a utilizar o trabalho da psicóloga Christina Maslach como referência. Maslach é a criadora de um questionário para se investigar o burnout amplamente utilizado na literatura científica, chamado Maslach Burnout Inventory (MBI). No entanto, como denunciado por Lima (2021) e Khan (2022), tal instrumento é protegido por direitos autorais e explorado comercialmente pela empresa MindGarden, o que restringe o seu amplo estudo e pesquisa, constituindo um importante mercado de venda de serviços para combater o burnout.

Khan (2022) estuda o tema do burnout no contexto das residências médicas do Canadá e dos EUA com um interesse em especial em entender o frequente fenômeno de médicos que tiram as próprias vidas. Seu trabalho critica o uso do conceito como sendo uma forma de evitar a discussão de fatores estruturais que provocam o problema. Em vez de se discutir o assédio moral, o bullying, o ensino da desumanização, as longas horas de serviço, a necessidade de uma reforma curricular e de uma reestruturação da atenção em saúde, dentre outras questões, o burnout tem sido utilizado para localizar o problema no indivíduo.

Com isso, as soluções recomendadas são estratégias de *coping* e manejo de estresse, programas de bem-estar nos quais o próprio indivíduo é responsável por não adoecer psicologicamente. Os questionários são exercidos como uma forma de vigilância e de controle para monitorar os indivíduos que porventura não estejam conseguindo lidar com a pressão, mas não alteram a cultura predominante de “performance” nem os condicionantes estruturais que são repassados para cada nova turma de ingressantes, perpetuando o ciclo.

O problema da individualização e exploração comercial do burnout é uma preocupação desde o seu surgimento. A atuação de Freudenberger nesse quesito foi ambivalente, pois atuou na venda de soluções em estilo autoajuda, recomendou frequentemente ações no nível individual como exercícios, nutrição, pausas e melhor manejo do tempo, mas também apontou os limites de algumas abordagens superficiais: “Estou menos interessado no fato das corporações terem ligas de boliche, clubes e picnics. Eles precisam se importar de maneiras mais significativas” (Freudenberger, 1981, p. 12). Freudenberger apontou ainda para a necessidade de reformas mais profundas, afirmando que as raízes do burnout estão na sociedade, que precisa repensar seus valores e sua ética no trabalho (Freudenberger, 1981), além de afirmar a necessidade de o assunto ser abordado no nível individual, organizacional, político e sociológico (Freudenberger, 1989). Em um de seus momentos de maior lucidez, escreveu “precisamos nos preocupar em tornar nossas instituições doentes mais saudáveis, assim como fazemos mais saudáveis os indivíduos que vêm até nós procurando ajuda” (Freudenberger, 1974, p. 86).

Considerações finais

Nesse momento consideramos que é importante enfrentar algumas questões difíceis que estiveram presentes na introdução, ainda que não de forma explícita. Diante da grande variedade de conceitos sobre o burnout, é pertinente continuar utilizando essa expressão ou é melhor abandoná-la por ser excessivamente imprecisa para a pesquisa e atuação em saúde mental no trabalho? Tendo em vista o risco da sua utilização para “culpar a vítima” e obscurecer fatores organizacionais e sociais, seria o enquadramento do sofrimento psicológico no trabalho como burnout algo desfavorável para o próprio trabalhador?

Consideramos que a dispersão conceitual não significa que o tema deva ser abandonado, e sim que precisa ser abordado com cuidado para que se possa explicitar a compreensão e o posicionamento com o qual se trabalha. O cenário de dominância de uma concepção única comercialmente interessada e com a chancela da OMS nos parece bem mais preocupante, pois constitui uma ameaça à discussão livre e plural que fomenta o desenvolvimento científico.

Não há dúvidas que o burnout pode ser utilizado de formas ideologicamente questionáveis e individualizantes, mas esse não parece ser um destino inelutável, sendo possível encontrar também trabalhos com compromissos éticos distintos e que buscam articular aspectos pessoais, organizacionais e sociais. Nos cabe sempre avaliar criticamente: qual é o burnout em questão, o que se quer realizar com ele e quais os seus efeitos?

Referências

- CASTRO, Fernando J. G. DE. *Burnout, projeto de ser e paradoxo organizacional*. 2010. Tese (Doutorado em Psicologia) – Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Universidade Federal de Santa Catarina, Santa Catarina, 2010.
- FONTES, Flávio F. O que é a virada linguística? *Trivium: Estudos Interdisciplinares*, Rio de Janeiro, v. 12, n. 2, p. 3-17, 2020a.
- FONTES, Flávio F. Herbert J. Freudenberger and the making of burnout as a psychopathological syndrome. *Memorandum: Memory and History in Psychology*, Minas Gerais, v. 37, p. 1-19, 2020b. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/memorandum/article/view/19144>. Acesso em: 11 out. 2023.
- FONTES, Flávio F. O estilo lacaniano e a polissemia dos conceitos. *Fractal: Revista de Psicologia*, Rio de Janeiro, v. 27, n. 3, p. 324-329, 2015.
- FONTES, Flávio F. *Teorização e conceitualização em psicologia: o caso do Burnout*. 2016. Tese (Doutorado em Psicologia) – Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Rio Grande do Norte, 2016.
- FREUDENBERGER, Herbert J. Burnout: past, present, and future concerns. *Loss, Grief & Care*, [s. l.], v. 3, n. 2, p. 1-10, 1989. Disponível em: http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1300/J132v03n01_01. Acesso em: 11 abr. 2014.

FREUDENBERGER, Herbert J. Crisis intervention, individual and group counseling, and the psychology of the counseling staff in a free clinic. *Journal of Social Issues*, [s. l.], v. 30, n. 1, p. 77-86, 1974. Disponível em: <http://doi.wiley.com/10.1111/j.1540-4560.1974.tb00696.x>. Acesso em: 11 out. 2023.

FREUDENBERGER, Herbert J. Executive burnout. *Lecture delivered at the Harvard Business Club*, New York, 1981. Disponível em: <https://img1.wsimg.com/blobby/go/a42283e1-f835-473d-a023-b8b6bf40c500/downloads/Executive%20Burnout.pdf?ver=1619130579912>. Acesso em: 11 out. 2023.

FREUDENBERGER, Herbert J.; NORTH, Gail. *Women's burnout: how to spot it, how to reverse it and how to prevent it*. New York: Penguin Books, 1986.

FREUDENBERGER, Herbert J.; RICHELSON, Geraldine. *Burn-out: the high cost of high achievement*. New York: Anchor Press, 1980.

GUSEVA CANU, I.; MARCA, S. C.; DELL'ORO, F.; BALÁZS, Á.; BERGAMASCHI, E.; BESSE, C.; et al. Harmonized definition of occupational burnout: A systematic review, semantic analysis, and Delphi consensus in 29 countries. *Scandinavian Journal of Work, Environment and Health*, v. 47, n. 2, p. 95-107, 2021. Disponível em: https://www.sjweh.fi/show_abstract.php?abstract_id=3935. Acesso em: 22 nov. 2024.

HAN, Byung-Chul. *La sociedad del cansancio*. Barcelona: Herder, 2012.

KHAN, Rabia. *Dying to stay alive in residency and beyond: a critical discourse analysis of "burnout"*. 2022. Tese (Doutorado em Filosofia) – Institute of Medical Science, University of Toronto, Toronto, 2022.

LIMA, Estevam. Vaz de. *Burnout: a doença que não existe*. Curitiba: Appris, 2021.

RIBEIRO, Carla V. dos S.; LEDA, Denise B. O trabalho docente no enfrentamento do gerencialismo nas universidades federais brasileiras: repercussões na subjetividade. *Educação em Revista*, Minas Gerais, v. 32, n. 4, p. 97-117, 2016.

SCHAUFELI, Wilmar B.; ENZMANN, Dirk. *The burnout companion to study and practice: a critical analysis*. London: Taylor & Francis, 1998.

O TRABALHO DOCENTE COM CRIANÇAS MIGRANTES E REFUGIADAS: UMA PROPOSTA DE AÇÃO FORMATIVA

RÔMULO SOUSA DE AZEVEDO¹

SUZETE ALMEIDA DE BESSA²

Introdução

A escola, por ser uma instituição integrada à sociedade, está em constante mudança. O que ocorre no ambiente externo afeta o ambiente educacional. Um caso que ilustra tal afirmação é o fenômeno migratório. Desde 2010, o Brasil tem recebido diversos fluxos. São migrantes voluntários e em situação de refúgio de países como Haiti, Síria, Venezuela, Bolívia, Itália, Estados Unidos, Ucrânia e Afeganistão. Adultos, jovens e crianças chegam ao país para dar continuidade às suas vidas. Para isso, é necessário que as pessoas tenham acesso às mais diversas instituições, sendo a escola uma dessas.

¹ Servidor técnico-administrativo do Instituto Federal de Goiás (IFG). Mestre em Educação pela Universidade Federal de Goiás (UFG) e doutorando pela mesma instituição.

² Professora adjunta da UFG. Mestre em Arquitetura e Urbanismo pela Universidade de Brasília (UnB).

O Censo Escolar de 2016 aponta que na educação básica, entre 2008 e 2016, houve o aumento de 112% no número de matrículas de migrantes: de 34 mil para aproximadamente 73 mil. Desse quantitativo, 64% dos alunos estavam matriculados na rede pública de ensino. Do total de matrículas, 34,5% estavam concentradas em São Paulo; 10,7% no Paraná e 10,6% em Minas Gerais.

Em Goiás, apesar de não haver uma tradição migratória, as escolas goianas atendem a um número considerável. Dados organizados pelo Núcleo de Estudos de População Elza Berquó (Nepo), a partir dos relatórios do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (Inep), apontam que em 2016 havia em Goiás 2.876 estrangeiros matriculados na educação básica – educação infantil, ensino fundamental e ensino médio. Em 2019, o número de matrículas passa para 3.115, um aumento de 219%.

Como um dado social, a presença de migrantes e refugiados nas escolas implica em novos estudos em áreas como política educacional, inclusão, currículo e avaliação. Para este texto, nossa atenção estará concentrada na formação de professores. Optamos por esse enfoque tendo em vista que no geral a realidade que se encontra é a de um docente que não estudou o tema na formação inicial e não sabe como trabalhar com esse público em sala de aula. Soma-se a isso o fato de que possivelmente o profissional não terá suporte por parte das secretarias de educação, estadual ou municipal, muitas vezes porque o próprio tema ainda é desconhecido.

Pensando nesse contexto, apresentaremos um relato de experiência sobre o curso de extensão A Prática Docente com Crianças Migrantes e Refugiadas, que realizamos em 2021 pelo Instituto Federal de Goiás/Câmpus da cidade de Goiás. Assim, o objetivo desse relato é apresentar uma proposta de formação continuada, a fim de que seja um ponto de partida para que outros professores ou pesquisadores possam pensar modelos formativos próprios para suas realidades.

O texto está organizado da seguinte forma: inicialmente, apresentaremos a metodologia empregada na formação. Em seguida faremos a discussão do projeto, detalhando a execução da proposta formativa e os resultados, nessa seção a discussão será amparada pelo referencial teórico da Pedagogia Crítica de Paulo Freire. Por fim, nas considerações finais apontamos as limitações do projeto e damos orientações para que outros pesquisadores e professores possam replicar a proposta.

Metodologia

O curso foi estruturado com carga horária de 42 horas, ministrado de forma remota em sete encontros. Foram disponibilizadas 80 vagas com prioridade nos grupos abaixo:

- professores que trabalham na educação infantil e no ensino fundamental;
- pesquisadores da pós-graduação (mestrado e doutorado) que desenvolvem estudos sobre educação e migração na educação básica pública;
- estudantes e professores dos cursos de licenciatura do IFG.

O período de inscrição ocorreu no mês de setembro. Os interessados preencheram um formulário on-line com dados pessoais, dados acadêmicos e escreveram brevemente sobre suas motivações para fazer o curso. Caso o número de inscritos fosse maior que o número de vagas, a seleção ocorreria a partir desse relato de interesse.

A formação aconteceu entre outubro e novembro, com atividades síncronas e assíncronas. As atividades síncronas ocorreram no formato de aulas remotas, às quintas-feiras, com duração de duas horas no aplicativo Google Meet. As atividades assíncronas foram realizadas via plataforma Moodle com a participação dos alunos em

fóruns de discussão a partir de tópicos apresentados nos encontros. Para além de aprender, os participantes compartilhariam suas experiências, dúvidas e seus anseios nos fóruns. Partindo de uma perspectiva freireana, nossa intenção foi estimular uma relação dialógica de ensino para um maior proveito dos processos educativos.

O curso foi ministrado por professores de várias instituições. Para além dos professores do IFG, tivemos a participação de professores da Universidade Federal de Goiás, da pedagoga venezuelana Rosalba Del Carmen Vallenilla Martinez e das professoras Corina Borri-Anadon, da Université du Québec à Trois-Rivières/Canadá, e Roberta de Oliveira, doutoranda em Educação pela Université de Montréal-Canadá.

Em relação à estrutura dos encontros, direcionamos a primeira parte do curso para uma discussão sobre o aspecto humano, político e social do tema, com o intuito de sensibilizar os participantes. A segunda parte foi orientada para a formação específica dos professores a partir de três áreas: Política Educacional – direito à educação; Letras – o ensino de português como língua de acolhimento; e Didática – metodologias e estratégias de ensino. No Quadro 1, detalhamos os tópicos de cada encontro:

QUADRO 1

Estrutura do curso de extensão “A prática docente com crianças migrantes e refugiadas”

Encontro	Tópico
1	Acolhida e integração/as particularidades da migração infantil
2	Legislação sobre educação de refugiados e migrantes
3	Português como língua de acolhimento
4	Recepção e integração da criança migrante/refugiada
5	O processo de inclusão escolar de crianças migrantes e refugiadas – Parte 1
6	O processo de inclusão escolar de crianças migrantes e refugiadas – Parte 2
7	Encerramento

Fonte: Elaboração própria (2023).

Pelo quadro é possível perceber que o curso foi ministrado no movimento do macro para o micro. Primeiro, abordamos a migração infantil em seu aspecto mais geral. Nos encontros seguintes afunilamos cada vez mais, passando inicialmente pela legislação federal, que trata do direito à educação, em seguida abordando a questão linguística e depois elaboramos tópicos voltados para a prática docente em sala de aula de forma mais direta.

Discussão

O curso se baseia no referencial da Pedagogia Crítica de Paulo Freire. Segundo o autor, os saberes do educando são relevantes na construção do conhecimento. Toda pessoa traz consigo sua compreensão de mundo, seus saberes e sua prática social, elementos que não podem ser desconsiderados no processo de ensino-aprendizagem (Freire, 1992). Nesse sentido, priorizamos a diversidade dos participantes no curso, tanto a diversidade geográfica quanto a diversidade de experiências, a fim de considerar seus saberes e suas práticas nesse processo.

Por ter sido um curso remoto, recebemos inscrições de todos os estados e mesmo de outros países. Foram mais de 150, superando o número de vagas disponível. A seleção aconteceu por meio do relato de intenção que o participante escreveu no formulário. A turma foi definida com professores da educação básica, pesquisadores e estudantes de licenciatura e pós-graduação de Goiás, Brasília, Rio de Janeiro, Bahia, Pernambuco, Brasília, São Paulo, Tocantins, Amazonas, Santa Catarina, Paraná, Espírito Santo e Minas Gerais. Houve ainda participantes brasileiros residentes nos Estados Unidos e colombianos residentes no Brasil.

Considerando essa diversidade, o conceito que guiou o processo de planejamento e de execução do projeto foi o de relação dialógica (Freire, 1992), em que, para além de aprender, os participantes

também ensinaram e construíram seus próprios conhecimentos, seja por mediação do professor, seja pela mediação dos colegas. Assim, a presença de pessoas com vivências diferentes enriqueceu as aulas. Tivemos desde professores da pós-graduação *stricto sensu* pesquisando sobre o assunto a pessoas na licenciatura que queriam conhecer mais a respeito da pauta, e professores da educação básica que tinham a vivência prática da sala de aula, mas ainda lhes faltavam recursos teóricos.

Nos encontros remotos havia a exposição do professor com duração de 30 a 40 minutos, e, após esse período, abria-se espaço para que os participantes pudessem perguntar, fazer comentários ou mesmo apresentar um relato pessoal. A discussão era fundamental. Pelo falar, o participante refletia sua vivência com o tema – interrogado ou tendo a opinião complementada, ele entendia melhor sua posição. A ideia não era trabalhar *sobre* o educando, mas trabalhar *com* ele; e, assim, estimulá-lo a formar o conhecimento crítico de sua realidade em sala de aula (Freire, 1967).

Esse envolvimento não era estimulado apenas nas aulas. Nas atividades assíncronas, por meio dos fóruns, os participantes continuavam a refletir sobre pontos específicos de sua prática. Os fóruns foram fundamentais para que o diálogo se estendesse por vários dias, mesmo depois do encontro ter sido finalizado. As pessoas poderiam aprofundar suas ideias e conhecer a perspectiva dos colegas. Houve episódios, por exemplo, em que os fóruns foram canais de cooperação, onde um professor que tinha dúvidas sobre como alfabetizar uma criança venezuelana perguntava se alguém já tinha passado pelo mesmo cenário. A partir disso, uma relação colaborativa se formava, com os profissionais ajudando uns aos outros.

Considerações finais

Nossa intenção é que o relato de formação apresentado neste texto seja um ponto de partida para que outras pessoas o utilizem

como base para elaborar seus próprios modelos de curso. Novas formações sobre educação e migração são necessárias. O fato de haver mais de 150 pessoas interessadas em fazer o nosso curso, superando as 80 vagas que disponibilizamos, aponta para tal demanda. Não se trata mais de uma realidade local ou regional, mas nacional. Professores dos mais diferentes contextos têm atuado no trabalho educativo com crianças migrantes e refugiadas. O tema é urgente e carece de mais atenção.

De nossa parte, podemos apontar algumas limitações. A formação, por ter ocorrido de maneira remota, não permitiu o contato presencial. Acreditamos que o fator presencial poderia agregar mais aos encontros. Optamos pelo modelo remoto a fim de abranger mais pessoas, no entanto, para aqueles que tiverem condições de aplicar o curso em seus contextos locais de forma presencial, os resultados podem ser positivos, inclusive para que a evasão seja menor do que em um curso on-line, por exemplo. Além do conteúdo, a discussão de situações locais vivenciadas pelos participantes de uma mesma realidade se torna uma ferramenta interessante para fomentar o envolvimento das pessoas.

Uma outra limitação foi o prazo, o curso foi realizado em dois meses, mas nossa proposta é de ampliar o período para três meses em uma próxima edição. Uma formação ampliada com a inserção de tópicos como o ensino a crianças migrantes e refugiadas com deficiência ou o trabalho docente com crianças de diferentes nacionalidades: o ensino para uma criança síria, por exemplo, pode variar se comparado com o ensino para uma criança haitiana ou mexicana. Entretanto, para aqueles que desenvolverão o projeto de forma inédita, nosso conselho é que limitem o período para um a dois meses como fizemos, a fim de obter uma visão inicial do cenário e ter contato com os desafios de realizar um trabalho como esse.

Por fim, enfatizamos a necessidade de que os demais cursos pautem o planejamento e a execução com base na relação dialógica.

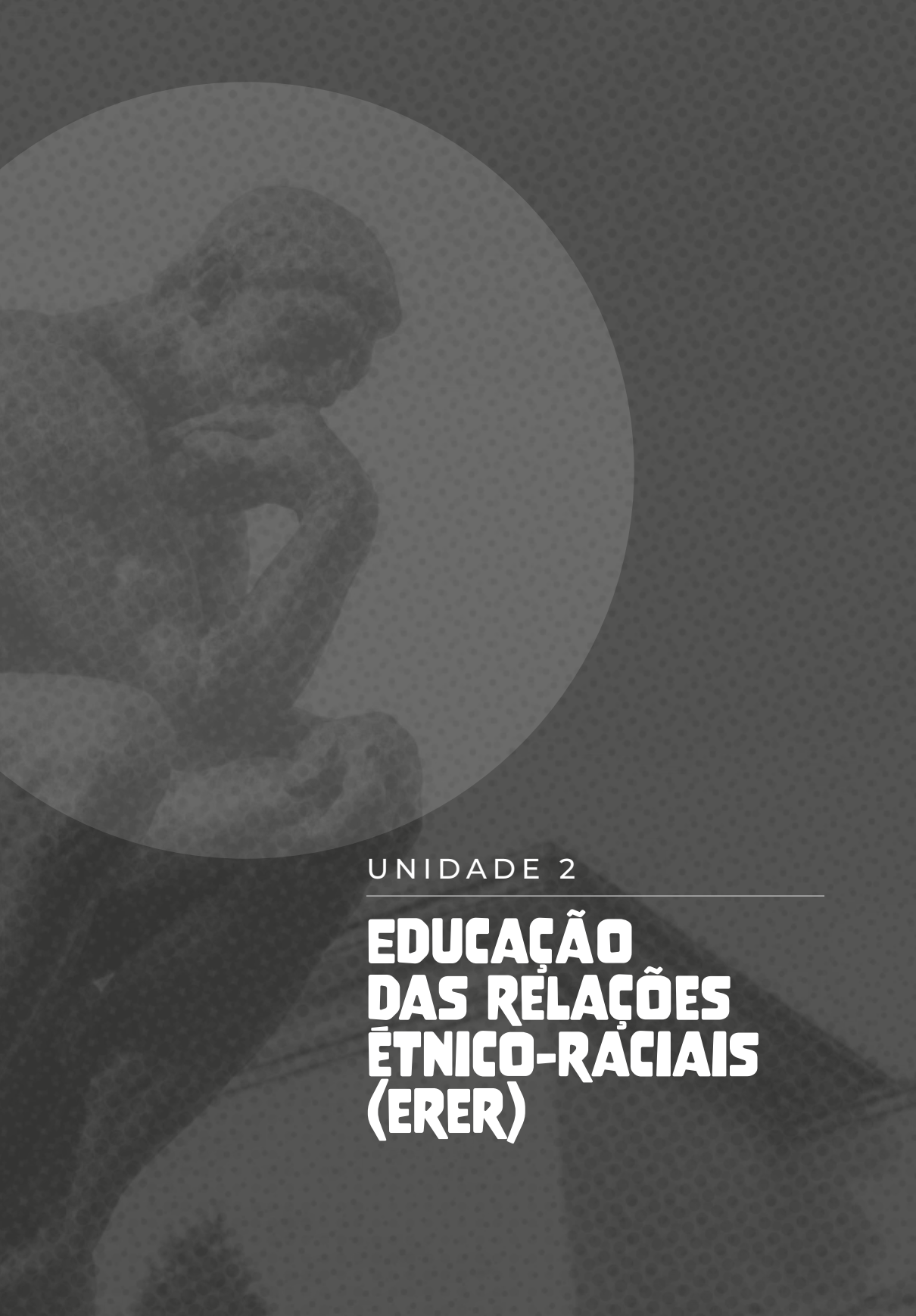
As pessoas que participaram de nossa formação já chegaram com uma bagagem, seja da experiência em sala de aula, seja das pesquisas e dos estudos teóricos. É necessário que haja espaço para que essas pessoas possam falar, expor suas particularidades e ideias, inclusive dando a elas a oportunidade de trazer soluções para os problemas pontuais com os quais os professores se deparam em sala de aula ao ensinar uma criança migrante ou refugiada.

Referências

BRASIL. *Censo Escolar 2016*. Brasília: INEP, 2016. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-escolar/resultados>. Acesso em: 23 out. 2022.

FREIRE, Paulo. *Educação como prática da liberdade*. São Paulo: Paz e Terra, 1967.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da esperança*. São Paulo: Paz e Terra, 1992.



UNIDADE 2

EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÊTNICO-RACIAIS (ERER)

APRESENTAÇÃO DA UNIDADE 2

RACHEL BENTA MESSIAS BASTOS¹

A Educação das Relações Étnico-Raciais (Erer) é uma política pública educacional antirracista e “tem por alvo a formação de cidadãos, mulheres e homens empenhados em promover condições de igualdade no exercício de direitos sociais, políticos, econômicos, dos direitos de ser, viver, pensar, próprios aos diferentes pertencimentos étnico-raciais e sociais” (Silva, 2007, p. 490). A Erer é resultante do aquilombamento das lutas oriundas dos complexos e contraditórios processos político-econômicos, histórico-sociais de formação e de desenvolvimento do povo brasileiro.

Os “nossos passos vêm de longe” (Werneck, 2010) nessa luta por políticas públicas específicas para as populações historicamente marginalizadas – negra e indígena. Essa problemática “é antiga, acompanha a história de lutas por inserção cidadã na sociedade, empreendidas por indígenas, negros, sem-terra, empobrecidos, outros marginalizados pela sociedade” (Silva, 2007, p. 498). As políticas públicas antirracistas “compõem um conjunto de dispositivos legais considerados como indutores de uma política educacional voltada para a afirmação da diversidade cultural e da concretização de uma Educação das Relações Étnico-Raciais nas escolas” (Gomes; Jesus, 2013, p. 21), desencadeadas nos anos iniciais do século XXI.

Trata-se de um emblemático período caracterizado pela promulgação de várias legislações antirracistas, em destaque as

¹ Professora do Instituto Federal de Goiás (IFG). Doutora em Educação pela Universidade Federal de Goiás (UFG).

Leis n. 10.639/2003 e n. 11.645/2008, relacionadas à obrigatoriedade do ensino da cultura africana e afro-brasileira e indígena; a Lei n. 12.288/2010, que estabeleceu o Estatuto da Igualdade Racial, e a Lei n. 12.711/2012, vulgo Lei de Cotas, além de outras. Essas legislações têm como finalidades a ruptura com relação ao racismo estrutural, a eliminação das desigualdades étnico-raciais, a promoção de ações afirmativas e o “reparo” histórico de um povo colocado à margem, em condições periféricas de subalternização e de exclusão histórica dos processos educativos e sociais.

Em consonância com essas lutas, vozes plurais interseccionadas pelos saberes da epistemologia negra matutaram sobre a Erer na temporada do programa/projeto *Matutando: círculos de culturas*. A Erer constitui-se como categoria fundante instituída na condição de tema gerador de diálogos e análises, estudos e pesquisas, denúncias-anúncios e, sobretudo, de luta e combate da educação antirracista.

“Ter direito à voz é ter direito à humanidade” (Precisamos [...], 2017). As pluralidades de vozes no ato de matutar sobre a Erer significaram o movimento de uma povoada de luta e ruptura histórico-política contra a perpetuação e a naturalização do silenciamento e da invisibilidade da história e da cultura africana e afro-brasileira. Isso gerou e provocou um ato de matutar com essa intencionalidade de descortínio, de denúncia do “epistemicídio”, da origem social das desigualdades, do combate ao racismo estrutural e das diversas formas de discriminação, preconceito e marginalização da população negra.

O ato de matutar para a Erer constituiu-se nessa ação educativa social como um continuum dos valores civilizatórios – oralidade, circularidade, ancestralidade, memória – aquilombados pelas vozes e encruzilhadas dos distintos diálogos da fase círculos de culturas. Esse “continuum (modo contínuo) da história” é, segundo Nascimento (2018, p. 254), a “continuidade da vida do homem

e dos homens”. Tais diálogos desse continuum histórico geraram interações dialógicas interseccionais referentes à educação, às relações étnico-raciais, à formação humana e à história do Brasil, às políticas públicas educacionais e ações afirmativas e intelectuais dos/as negros/as. E dessas interações resultaram a produção de dez capítulos do tema gerador Erer.

O Capítulo 14, “Reflexões históricas sobre a escravidão no Brasil”, de autoria de Fernando Martins dos Santos e Maria Eduarda Ribeiro da Silva, buscou tecer breves reflexões a respeito do processo de abolição da escravatura no Brasil e de suas resultantes a partir da fundamentação teórica e de diálogos com autores como Petrônio Domingues e Silvio de Almeida.

O Capítulo 15, “A formação humana por meio dos Neabs, Neabis e grupos correlatos”, das autoras Kellen Cristina Prado da Silva e Luciana de Oliveira Dias, textualizaram sobre as experiências formativas do Núcleo de Estudos Africanos, Afrodescendentes e Indígenas (Neadí) e do Coletivo Rosa Parks, da Universidade Federal de Goiás (UFG), com a finalidade de explicitar nas trajetórias e práxis desses coletivos a perspectiva humana de transformação social.

Os próximos seis capítulos apresentaram uma peculiaridade textual referente à similaridade de estudos, de pesquisas e de análises cotidianas e sociais sobre a mulher negra. Com essa natureza investigativa, o texto do Capítulo 16, “O protagonismo de intelectuais negros/as na institucionalização da Educação das Relações Étnico-Raciais em cursos de Pedagogia de Universidades do Sul do Brasil”, de autoria de Eduarda Souza Gaudio, analisou os processos de institucionalização da Educação das Relações Étnico-Raciais nos currículos dos cursos de Pedagogia de três universidades federais do Sul do Brasil: Universidade Federal do Paraná (UFPR), Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) e Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS).

O Capítulo 17, “Mulheres negras e as transgressões do silêncio em linguagem e ação”, de autoria de Cecília Maria Vieira e Fabiane Cristina Albuquerque, expressou a circulação analítica da palavra pela produção de cartas entre amigas. Os textos constituem escrituras de análises e ações que instituem transgressões aos silêncios vividos pelas mulheres negras.

Em continuidade ao desvelar da condição das mulheres negras, o Capítulo 18, “Mulheres Negras, Territorialidades e Educação”, elaborado pelas autoras Carol Lima de Carvalho, Ingrid Sousa Lima dos Santos e Rachel Benta Messias Bastos, buscou compreender e analisar a territorialidade e as experiências de mulheres negras constituintes de processos educativos e políticos fundantes de transgressões sociais como as ações afirmativas, especificamente as cotas raciais-sociais.

“Intelectual negra na história atlântica: o projeto historiográfico de Beatriz Nascimento” é o título do Capítulo 19 desta obra. Esse texto, de autoria de Janira Sodré, buscou apresentar um olhar sobre a trajetória da historiadora e professora Beatriz do Nascimento (1942-1995).

Do campo biográfico para a ação coletiva de extensão, o Capítulo 20, “Geninhas em movimento na práxis para uma educação antirracista”, de autoria de Thaís Regina de Carvalho, Elaine Alves de Moraes e Madiélia Rodrigues Correia, é um texto que dispôs sobre as ações extensionistas do Coletivo Geninhas. Trata-se de ações pautadas em práticas pedagógicas antirracistas na potencialização da epistemologia negra, na descolonização dos currículos e no aquilombamento educativo-social.

Ainda nesse âmbito da extensionalidade de ações antirracistas, o Capítulo 21, “Por que não eu? O desafio de estar em lugares que não foram constituídos para si”, das autoras Danielle Fernanda Moraes Pavan e Renata Rosa Franco, retratou a produção de um curta-metragem documental proposto a partir do

desenvolvimento de um projeto de extensão em pleno contexto de covid-19. A intencionalidade da ação foi abordar a discussão sobre “trabalho e gênero” por meio do cinema.

Distintamente, mas com encruzilhadas histórico-culturais, os textos finais do matutar pela Erer relacionados ao Capítulo 21 e ao Capítulo 22 apresentaram como centralidade das discussões as políticas públicas étnico-raciais. O texto “Política de promoção da igualdade racial na educação básica”, das autoras Renata Cardoso Barreto e Sônia Carvalho, relatou o diálogo realizado mediante a produção de entrevista dialógica sobre as estratégias de ação promovidas pela Secretaria Municipal de Ensino de Florianópolis, na perspectiva da efetividade de políticas de promoção da educação antirracista.

O Capítulo 22, intitulado “Modelo de análise para políticas de ações afirmativas: breve apresentação”, de autoria de Debora Cristina Jeffrey, apresentou uma proposta de análise de/para a política de ações afirmativas em IES/IFs, considerando os seguintes elementos fundamentais: intersubjetivação, ancestralidade, Ubuntu e humanização, conforme discussão e base teórica.

O conjunto desses textos expressou e registrou o aquilombamento de vozes plurais em consonância com a luta por uma educação antirracista e decolonial que ensina a transgressão como prática da libertação e da autonomia humana.

Referências

GOMES, Nilma L.; JESUS, Rodrigo E. de. As práticas pedagógicas de trabalho com relações. *Educar em Revista*, Curitiba, n. 47, p. 19-33, 2013.

hooks, bell. *Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade*. São Paulo: Martins Fontes, 2013.

NASCIMENTO, Maria. Beatriz. *Quilombola e intelectual: possibilidade nos dias de destruição*. São Paulo: Diáspora Africana, 2018.

PRECISAMOS romper com os silêncios | Djamila Ribeiro | TEDxSaoPauloSalon. São Paulo: Instituto Avon, 2017. 1 vídeo (10 min). Publicado pelo canal TEDx Talks. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=6JEdzQUmdbc>. Acesso em: 30 out. 2023.

SILVA, Petronilha Beatriz. Aprender, ensinar e relações étnico-raciais no Brasil. *Revista de Educação*, Porto Alegre/RS, ano 30, v. 63, n. 3, p. 489-506, 2007. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/2745/2092>.

WERNECK, Jurema. Nossos passos vêm de longe! Movimentos de mulheres negras e estratégias políticas contra o sexismo e o racismo. *Revista da Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/As (ABPN)*, Paraná, v. 1, n. 1, p. 7-17, 2010.

REFLEXÕES HISTÓRICAS SOBRE A ESCRAVIDÃO NO BRASIL

FERNANDO MARTINS DOS SANTOS¹

MARIA EDUARDA RIBEIRO DA SILVA²

Introdução

Este ensaio tem por objetivo tecer breves reflexões a respeito do processo de abolição da escravidão no Brasil e suas resultantes. À vista disso, foram estabelecidos diálogos com autores como Petrônio Domingues e Silvio de Almeida, que questionam o papel determinante do Estado no findar da abolição e constroem narrativas sobre as violências e resistências vivenciadas pela população negra escrava, livre, liberta e descendente. Como conclusão, compreende-se que o longo processo de abolição brasileiro resultou na ausência de políticas efetivas de inclusão de homens e mulheres negras no passado e presente.

Tecer reflexões sobre a escravidão no Brasil significa compreender que a história escravocrata brasileira mantém fortes relações com um passado-presente violento em relação à população negra.

¹ Professor na rede pública estadual de Goiás. Doutorando em História pela Universidade Federal de Goiás (UFG).

² Professora na rede privada de ensino de Goiânia/GO. Mestranda em História pela UFG.

No ano de 2021, de acordo com o *Atlas da violência*, 77% das vítimas de homicídios no Brasil foram negras e, enquanto o índice de violência contra mulheres não negras diminuiu em quase 27%, a mortalidade entre mulheres negras aumentou em 2%, correspondendo a uma porcentagem de 67% dos óbitos (Ipea, 2021). Além dos dados que remetem à violência letal, outras dores atravessam os corpos negros, que são os mais atingidos pelo analfabetismo, apresentam um número maior de internações em razão de saneamento inadequado e menor acesso à energia elétrica em comparação aos brancos.

As ausências e violações de condições tão basilares fazem parte do que se denomina racismo estrutural e conectam-se, visceralmente, ao modo como o Brasil tratou as questões escravistas, abolicionistas e pós-emancipação.³ À vista disso, o presente ensaio, em diálogo com a bibliografia especializada, retoma o processo de abolição e a construção de alguns discursos, a exemplo da democracia racial, a fim de fomentar debates a respeito dos porquês da persistência e manutenção do racismo e as possibilidades de criarmos um mundo outro.

Abolição no Brasil: processo e resultantes

Dos 12 milhões de indivíduos de pele negra que embarcaram em navios negreiros ao longo das costas marítimas africanas rumo ao outro lado do Atlântico, mais de 4 milhões desembarcaram em território brasileiro, como indicam os dados do Slave Voyages. O Brasil, país que mais recebeu escravizados africanos no mundo, foi o último entre as nações latino-americanas a abolir a escravidão.

Atividade lucrativa e alicerce das economias açucareira, mineradora e cafeeira, o findar tardio da escravidão foi resultante de um processo de árdua luta do movimento abolicionista e de práticas

³ O termo “pós-emancipação” foi escolhido em detrimento do termo “pós-abolição” a partir da compreensão de que o findar da escravidão, mais do que um processo legal, foi resultante da luta contínua e histórica de homens e mulheres negras por sua emancipação, tendo em vista que eles não foram libertos, mas se emanciparam.

de resistência e existências negras como os quilombos e as irmandades religiosas em contraposição a uma elite e ao Império, que se beneficiavam da perpetuação desse sistema. A Lei Áurea, assinada em 1888, oficializou legalmente o término de um movimento que estava em curso em termos legais desde 1831, com a Lei Feijó, que proibia o tráfico negreiro.

Nesse sentido, longe de se constituir como um ato de ruptura e o reconhecimento pleno do Estado sobre a barbárie que a escravidão simbolizava, a abolição foi tecida a passos curtos, com o objetivo de prolongar, tanto quanto pôde, a exploração dos sujeitos escravizados e os frutos de seu trabalho.

Uma das resultantes desse processo traduz-se na pós-emancipação, em que a liberdade se delineou entre impasses e assimetrias no campo do direito e da cidadania (Domingues, 2018). Alguns periódicos, como o *A Liberdade*, publicado em São Paulo na década de 1890, chamaram a atenção para a exclusão das pessoas negras dos ambientes educacionais. Em notícia publicada em maio de 1893, por exemplo, o impresso destaca que o regulamento do Seminário Episcopal estabelecia que nenhum *preto* poderia estudar no local, ação que se repetia em outras instituições de ensino.

O desamparo estatal iniciado no Império e reiterado durante o período republicano dialogou com a promoção de políticas eugenistas, isto é, de limpeza sociorracial da população negra. Considerando a proliferação dos espaços de pesquisa e intelectualidade no Brasil a partir de 1850, uma das preocupações das quais cientistas, letrados e políticos se ocuparam no final do século XIX foi o lugar do negro na sociedade e, mais particularmente, o perigo “da mistura de raças e os riscos de degeneração delas decorridos (Santos; Silva, 2018, p. 256).

Em razão disso, foram elaboradas propostas que superassem os entraves da miscigenação e permitissem o progresso alicerçadas na perspectiva de que “a cor branca simbolizava a ideia de progresso, o negro seria inferior e os mulatos degenerados” (Telles, 2004, p. 21). O país precisava, portanto, de uma política de embranquecimento

populacional, que se concretizou com a vinda de imigrantes brancos europeus, financiada pelo governo e a elite econômica cafeeira paulista no final do século XIX e início do século XX.

A inferiorização social atribuída ao negro na sociedade brasileira ganhou, não obstante, novos rumos a partir da década de 1930. No âmbito político, a administração empreendida por Getúlio Vargas buscou obliterar as distinções sociais. No campo das ciências, a obra de Gilberto Freyre, *Casa Grande e Senzala*, de 1933, traçou novos rumos relativos à concepção das relações étnico-raciais no Brasil. Em seu clássico, o autor vai na contramão das teorias do racismo científico, outrora mencionado, destacando que era a miscigenação que gerava um povo mais forte e capaz de maior desenvolvimento. Esse processo, por sua vez, tinha um caráter cordial, à medida que as vinculações entre senhores e escravizados brasileiros se diferiram de todas as outras no mundo.

Ao reforçar a identidade nacional e chamar a atenção para as ligações existentes nos engenhos, Freyre (2019) marginalizou em sua narrativa o impacto da violência da escravidão, que se materializou no açoite, no medo, nas violações físicas e no banzo. Pensar a formação social do Brasil sem reforçar as diferenças que estruturaram esse processo produziu, por conseguinte, um imaginário de democracia racial em que os aspectos da miscigenação foram – e ainda são – positivados, ocultando as violências que o forjaram e reforçando uma errônea noção de que a sociedade oferece oportunidades iguais a todos, porque todos são igualmente miscigenados.

Racismo estrutural no Brasil

Ao dialogarmos com parte do que foram os processos legais, políticos e científicos que marcaram a existência sócio-histórico de mulheres e homens negros no Brasil, desvendar a perpetuação do sistema racista brasileiro começa a tomar forma. Longe da

ingenuidade de acreditar que essa temática está esgotada, ao retomarmos aspectos como o racismo científico e a o mito da democracia racial, compreendemos que o Estado e a ciência têm o seu papel na construção e consolidação do racismo.

Nesse sentido, aplica-se a conceituação de que o Brasil é um país estruturalmente racista. Acerca disso, o racismo pode ser compreendido como uma forma sistemática de discriminação alicerçada na noção de raça, manifestando-se por meio de práticas conscientes e/ou inconscientes que resultam em desvantagens ou privilégios para indivíduos ou grupos conforme seu pertencimento racial (Almeida, 2019, p. 25). Não se tratando de um conceito estático, as concepções de raça no Brasil formulam-se em diálogo com as questões políticas e sociais que forjam determinado tempo e espaço.

Expresso concretamente como desigualdade política, econômica e jurídica, o racismo acompanha as pessoas negras desde o seu momento de nascimento. De acordo com reportagem do *Correio Braziliense* publicada em 6 de outubro de 2022, crianças negras têm 39% mais chances de morrer antes dos 5 anos de idade. A Associação Brasileira de Saúde Coletiva, em sua instância, aponta que mulheres negras são as maiores vítimas de violência obstétrica, recebendo quantidades inferiores de anestesia por serem consideradas mais fortes e resistentes a dores.

O racismo escancara-se quando observamos a quantidade de professoras negras universitárias, que correspondem à 0,4% do corpo docente na pós-graduação em todo o país. Quando somadas, as mulheres pretas e pardas com doutorado, que formam o grupo das negras, não chegam a 3% do total de docentes. A saúde mental se constitui como outro campo que afeta as vivências negras. Em 2012, a cada 100 suicídios de adolescentes brancos, ocorreram 139 suicídios de adolescentes negros. Em 2016, a cada 100 suicídios de adolescentes brancos, ocorreram 167 suicídios de adolescentes negros,

isso significa que os adolescentes negros apresentaram um risco 67% maior de suicídio do que os adolescentes brancos.

Considerações finais

Mesmo marcados por processos de violência afetiva, física e psíquica, homens e mulheres negras resistem. Inicia-se em processos simples, como este texto, escrito por uma mulher negra, e reverbera em novas leituras como as que estão em curso a respeito dos protagonismos de pessoas negras na História, materializados em escritoras como Conceição Evaristo, Carolina Maria de Jesus, Maria Firmino dos Reis e Leodegária de Jesus.

Refletir sobre o processo de abolição, compreender suas resultantes, questionar os acordos que forjaram uma sociedade violenta em relação a sua população negra, são ações necessárias, uma vez que o primeiro passo para a construção de um futuro antirracista é reconhecer a não existência de uma democracia racial.

Referências

- A LIBERDADE. São Paulo, 13 maio 1893.
- ALMEIDA, Silvio. *Racismo estrutural*. São Paulo: Pólen Produção Editorial, 2019.
- BRASIL. Ministério da Saúde. *Óbitos por suicídio entre adolescentes e jovens negros 2012 a 2016*. Brasília: Ministério da Saúde, 2018.
- IPEA (Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada). *Atlas da Violência 2021*. Brasília, DF: IPEA, 2021. Disponível em: <https://www.ipea.gov.br/atlasviolencia/arquivos/artigos/5141-atlasdaviolencia2021completo.pdf>. Acesso em: 11 out. 2023.
- DOMINGUES, Petrônio José. 130 anos da abolição: da escravidão à invenção da liberdade. *Revista Historiar*, Ceará, v. 10, n. 18, 2018.
- FREYRE, Gilberto. *Casa-grande & senzala*. São Paulo: Global, 2019.
- SANTOS, Raquel Amorim dos; SILVA, Rosângela Maria de Nazaré Barbosa. Racismo científico no Brasil: um retrato racial do Brasil pós-escravatura. *Educar em Revista*, Curitiba, v. 34, n. 68, p. 253-268, 2018.
- TELLES, Edward. *O significado da raça na sociedade brasileira*. Rio de Janeiro: Pallas, 2004. Disponível em: https://static1.squarespace.com/static/5d3230eb29908c00018b7fcf/t/6036dac48025463935a4b9be/1614207694389/livro_o_significado_da_raca_na_sociedade_brasileira.pdf. Acesso em: 11 out. 2023.

A FORMAÇÃO HUMANA POR MEIO DOS NEABS, NEABIS E GRUPOS CORRELATOS

KELLEN CRISTINA PRADO DA SILVA¹
LUCIANA DE OLIVEIRA DIAS²

Introdução

Os Núcleos de Estudos Afro-brasileiros (Neabs) surgem vinculados às instituições de ensino superior no Brasil. O primeiro Neab foi criado em 1959, denominado Centro de Estudos Afro-Orientais (Ceao), vinculado à Universidade da Bahia, posteriormente denominada Universidade Federal da Bahia (UFBA), com foco nas questões africanas e afro-brasileiras, atuando no intercâmbio de estudantes e nos centros de formação africanos. Desde então outras instituições passaram a criar outros núcleos correlatos aos Neabs, com denominações distintas, a exemplo do Centro de Estudos Africanos (CEA/USP, 1965) e do Centro de Estudos Afro-Asiáticos (CEAA/Universidade Cândido Mendes/RJ – Ucam, 1973),

¹ Professora da Universidade Federal de Goiás (UFG). Mestre em Educação pela UFG.

² Professora da UFG. Doutora em Ciências Sociais pela Universidade de Brasília (UnB).

precursores de outras iniciativas que tiveram seu auge entre as décadas de 1970 e 1980.

Segundo Alberto (2017), a referência à África e à Ásia nas designações de grupos que surgem nas décadas de 1950 até 1970 refletia a política global da época, na esteira da Conferência de Bandung (1955), com o movimento dos países não alinhados. Esse entendimento também é corolário ao processo de aproximação entre Brasil e África como base da Política Externa Independente do governo de Jânio Quadros (1961), resultando em um envolvimento com a temática por parte de grupos acadêmicos.

Após o período de ditadura militar no Brasil (1964-1985), que colocou o movimento negro na clandestinidade, o país entrou em um período que podemos denominar “democrático”, com o movimento das Diretas Já, e posteriormente com a convocação de uma Assembleia Constituinte (1985), que garantiu a importante conquista de criminalização do racismo na Constituição de 1988. As décadas de 1980 e 1990 foram períodos de grande difusão dos Neabs por meio de iniciativas de pessoas negras oriundas dos movimentos, da docência no ambiente acadêmico e do próprio movimento estudantil, que passou a contemplar também, embora timidamente, as pautas antirracistas. Os estudos e as pesquisas sobre as relações raciais no Brasil, que apresentaram relevantes avanços nas áreas da Antropologia e Sociologia entre as décadas de 1930 e 1960, em meados dos anos 1980 passaram a aprofundar o debate sobre as desigualdades sociais e raciais e a pautar a necessidade de ampliação da inserção de negros nos espaços político-institucionais e acadêmicos (Domingues, 2007). Por influência das lutas e reivindicações dos movimentos sociais negros, as ações afirmativas passaram a integrar os objetivos de criação dos Neabs, especialmente a partir da Marcha Zumbi dos Palmares contra o Racismo, Pela Cidadania e Pela Vida em Brasília no ano de 1995. Nesse sentido, temos uma alteração da

configuração dos Neabs que, reforçada pela III Conferência Mundial Contra o Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Correlata (Durban, África do Sul, 2001), passou a integrar em seus regimentos e projetos de criação, além da luta pela igualdade racial, do combate ao racismo e à discriminação, também a filiação a espaços e fóruns de articulação da intelectualidade negra integrados à luta antirracista dos movimentos sociais negros, tais como a Associação Brasileira de Pesquisadores Negros (ABPN, 2023) e a rede nacional de Neabs, ou seja, o Consórcio Nacional de Neabs, Neabis e grupos correlatos (Conneab, criado em 2004) (ABPN, 2023).

Progressivamente foram incorporadas práticas, reflexões e estudos promovidos pelos Neabs às ações afirmativas, cujas temáticas abarcam: a diversidade de raça e de gênero; o racismo institucional e estrutural, que cria barreiras ao ingresso de pessoas negras nos espaços acadêmicos e de poder; a desigualdade social e racial, que afeta a população negra em sua educação, saúde, renda e moradia, sem falar dos aspectos relacionados ao exercício da cidadania. É preciso também ressaltar que as conquistas dos movimentos sociais negros, traduzidas pela promulgação da Lei de Cotas (Lei n. 12.711/2012), da Lei n. 12.990/2014 e da Lei n. 10.639/2003, passaram a integrar as atividades dos Neabs no intuito de apoiarem os espaços escolares e universitários na realização de sua defesa, fiscalização e implementação.

Assim, podemos dizer que os Neabs, desde as suas origens, estiveram intimamente envolvidos com as demandas das lutas históricas dos movimentos sociais negros, inclusive acompanhando as transformações nos estudos e nas pesquisas sobre a temática étnico-racial nos espaços acadêmicos, estabelecendo um diálogo constante com os valores culturais e civilizatórios, articulando militância política e produção do conhecimento em direção a um *ethos* acadêmico-científico mais amplo: a formação humana

visando à própria transformação social. Neste texto, apresentamos as experiências formativas do Núcleo de Estudos Africanos, Afrodescendentes e Indígenas (Nead) e do Coletivo Rosa Parks, da Universidade Federal de Goiás (UFG), com objetivo de evidenciar em suas trajetórias a perspectiva humana de transformação social presente na práxis desses coletivos.

O Nead e sua história

O Núcleo de Estudos Africanos, Afrodescendentes e Indígenas (Nead)³ da UFG teve seu início em 2005 como Núcleo de Estudos Africanos e Afrodescendentes (Neaad). No período entre 2005 e 2010, desenvolveu ações de pesquisa e extensão com estudantes e docentes de vários cursos da UFG, além de se consolidar na rede nacional e internacional de pesquisadores e pesquisadoras que discutem as relações étnico-raciais, buscando a superação de preconceitos e discriminações. O Neaad cumpriu o papel de contribuir para pensar a política de ação afirmativa da UFG, fomentando o debate nas unidades acadêmicas sobre a implementação dos currículos antidiscriminatórios e estimulando a organização de coletivos negros no espaço universitário (Marques; Silva, 2016).

Entre 2009 e 2011, algumas mudanças internas na UFG provocaram a reestruturação do Neaad, que passou a se chamar Núcleo de Estudos Africanos, Afrodescendentes e Indígenas (Nead), registrado como Núcleo de Extensão (2011-2013). Nessa reestruturação, agregaram-se docentes das faculdades de Educação, Comunicação e Letras, do Museu Antropológico, da Secretaria Municipal de Educação, estudantes do Mestrado em Educação e da graduação em Pedagogia e Psicologia. O projeto do Nead foi reorganizado a partir dessa composição interdisciplinar pela

³ Núcleo [...] (2023).

capacidade de congregar diferentes áreas do conhecimento, defendendo o enfoque de sua ação política no campo educacional, entendido no seu sentido mais amplo, para além da dimensão escolar. Uma ação política capaz de extrapolar os muros da universidade, contando com o apoio dos movimentos negros e consolidando uma participação nas práticas educativas antirracistas no interior desses movimentos e no cotidiano da escola.

De 2014 até o momento em que escrevemos este relato, o Neadí estabeleceu como um de seus objetivos, de forma predominante, a discussão sobre as relações étnico-raciais na escola, tendo como lócus tanto o município de Goiânia quanto a região metropolitana, procurando demonstrar os diferentes recortes pelos quais é possível discutir e contribuir com a implementação de ações que consolidam as Diretrizes da Educação para as Relações Étnico-Raciais, bem como a Lei n. 10.639/2003 e Lei n. 11.645/2008. A contribuição do Neadí seria a reflexão sobre como a Educação das Relações Étnico-Raciais (Erer) tem encontrado um campo fértil de debate, e, ao mesmo tempo, muitos entraves. Além dessa preocupação com o processo formativo nos anos iniciais, o Neadí também se ocupa da formação de professores por meio de projetos de ensino, extensão e pesquisa que visam ao debate sobre possibilidades pedagógicas de construção de uma educação antirracista, com oferta de cursos de especialização sobre a temática, grupos de estudos para professores da rede municipal de educação e pesquisas sobre literatura infantil e relações étnico-raciais na escola que objetivam apoiar os professores com materiais didáticos e reflexões sobre a prática pedagógica.

Entendemos que o movimento que o Neadí vem fazendo em direção aos temas que se aproximam das ações afirmativas e da construção de uma educação antirracista, buscando alcançar os anos iniciais da educação infantil e a formação de professores e professoras, tem possibilitado atender às demandas sociais urgentes.

Como resultado desse movimento pode ser identificada uma articulação dos anseios dos próprios movimentos com as mudanças, ainda que tímidas, nos espaços acadêmicos e de representação, que integram os conselhos municipal e estadual de igualdade racial. A evidência mais exitosa desse movimento que podemos chamar de antirracista é a de que a luta requer inserção nos diversos espaços discursivos, institucionais e formativos para a efetiva transformação social referente à concretização da justiça social, da reparação e da equidade raciais.

Coletivo Rosa Parks em movimento

O Coletivo Rosa Parks,⁴ grupo correlato aos Neabs e Neabis e sediado na UFG, é um grupo de estudos e pesquisas que reúne pessoas interessadas nas discussões sobre preconceito, intolerância e discriminação, sejam elas de gênero, raça, etnia e sexualidade. Além de problematizar essas questões e dar visibilidade a esses temas, o Coletivo Rosa Parks atua desde 2016 no enfrentamento de todas as formas de racismo, discriminação e opressão. Esse perfil do grupo o insere na Universidade e fora dela como um espaço de formação, isso porque vincula o ativismo à produção do conhecimento acadêmico.

A história de Rosa Parks, que em 1955 nos Estados Unidos segregacionista se negou a ceder o seu assento a um homem branco em um ônibus coletivo, liderando todo o movimento antissegregacionista que culminou na afirmação dos direitos civis das pessoas negras norte-americanas, inspira o nome “Coletivo” Rosa Parks – em uma alusão ao ônibus. A proposta desse grupo contemporâneo é atuar reunindo em um mesmo espaço, que também é um coletivo, docentes e estudantes de graduação e pós-graduação mobilizados e interessados em desenvolver ações de estudo,

⁴ Endereço da página do Coletivo Rosa Parks: <https://rosaparks.fcs.ufg.br/>.

pesquisa e extensão que envolvam as complexas intersecções entre raça, etnia, gênero e sexualidade à luz dos direitos humanos. O entendimento é o de que um engajamento político e sociocultural é necessário como uma bandeira de luta mobilizadora, sobretudo como um questionamento aprofundado e problematizador de parâmetros conceituais do político.

Merecem destaque dois eixos de atuação desse grupo: a) um voltado para a produção do conhecimento, a realização de educação emancipatória e valorização dos plurissaberes. São desenvolvidos estudos e pesquisas, em perspectiva interdisciplinar, vinculados à linha de pesquisa sobre raça/etnia, gênero/sexualidade e interseccionalidades. O fio condutor é a interdisciplinaridade, com enfoque na realização dos direitos humanos, da justiça social e da equidade; b) outro voltado para a realização de um ativismo de base acadêmica, em uma busca engajada pela inclusão e pela reparação de injustiças e violências sofridas. Isso, por sua vez, tem promovido o enfrentamento ao racismo, ao patriarcado, às fobias sociais, às discriminações e às opressões diversas. Dessa forma, o Coletivo Rosa Parks tem conciliado a produção de conhecimento a um ativismo militante na busca por transformação de realidades sociais excludentes e discriminatórias. Para Gomes (2017), é a consideração dessas múltiplas dimensões, que abrigam um valor epistemológico intrínseco, que permite uma mobilização de conhecimentos com potencial para descortinar horizontes emancipatórios.

No contexto nacional, processos de efetivação ou violação de direitos humanos estão atrelados a construções sócio-históricas nas quais o racismo estrutura questões de classe, gênero, sexualidade, etárias, dentre outras. É a interseccionalidade que tem permitido apreender essa complexidade que articula múltiplos eixos de discriminação. A categoria político-cultural de “amefricanidade” (Gonzalez, 1988), ao possibilitar pensar de maneira

combinada – raça, classe, sexo e poder –, ajuda a argumentar acerca da urgente necessidade de restituição de dignidades perdidas em decorrência de preconceitos e discriminações múltiplas, acumuladas e que se interseccionam. A amefricanidade sustenta a noção de interseccionalidade e colabora para robustecer um pensamento feminista negro, que, por sua vez, propõe uma ruptura epistemológica e política com as heranças coloniais e imperialistas, favorecendo saberes e práticas autônomas e autodeterminantes.

São essas noções, alinhadas com os propósitos das ações afirmativas, que alicerçam o processo formativo no Coletivo Rosa Parks. Uma formação que tem assegurado a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, que, inclusive, tem favorecido diálogos sensíveis à necessidade de atuar de maneira engajada, já que a emancipação não se sustenta somente em uma abstração conceitual, contra todas as formas de preconceito, discriminação, opressão ou violação de direitos humanos (Santos; Meneses, 2010). Importa chamar a atenção para o potencial transformador da universidade que é promovido por essas presenças antes excluídas. A universidade também tem se aprimorado com a entrada de sujeitos demandantes por outras formas de saber/fazer, por outras cosmologias, por outras subjetividades, por outras necessidades e por outros anseios e aspirações.

Enfim, o movimento que pode ser observado no Coletivo Rosa Parks é caracterizado por ações de extensão, reflexões que consideram as interseccionalidades, os estudos interdisciplinares e as pesquisas pluriépistêmicas – que são concomitantes a ativismos antirracistas, antipatriarcais, anticapacitistas e antidiscriminatórios, que sejam contrários a todas as fobias sociais. A partir desse saber/fazer consciente e engajado, a pretensão é problematizar uma forma de apreensão de corpos, linguagens, saberes e fazeres de sujeitos que têm sido reconhecidos somente como objetos de estudo. Assim sendo, o objetivo é contribuir para uma luta

ampliada por educação libertadora, por inclusão e justiça social e pelo combate ao racismo, ao machismo, bem como às desigualdades, discriminações e intolerâncias diversas.

Considerações finais

As experiências aqui textualizadas contribuem com a construção de um conhecimento pluriepistêmico e engajado politicamente. A aliança reconhecida e promovida entre os espaços de produção de conhecimento e os movimentos sociais antirracistas, antimachistas, antidiscriminatórios e de luta e defesa dos direitos humanos tem propiciado transformações impactantes, tornando-se ambientes mais representativos da diversidade que compõem a sociedade como um todo, mais democráticos e mais participativos. A atuação dos Neabs, Neabis e grupos correlatos tem sido responsável pela formação humana dos indivíduos que ocupam instituições ainda marcadas pelo racismo estrutural, esse legado colonial que segue ainda infiltrado na sociedade como um todo.

A dimensão formativa dos Neabs evidencia o caráter educador dos movimentos sociais negros, entendidos como atores políticos fundamentais na construção de saberes forjados nas lutas por emancipação humana (Gomes, 2017). Essa perspectiva atua também no enfrentamento a formas de racismo epistêmico que desconsideram o engajamento político, as lutas históricas anticolonialistas e o combate a todas as formas de preconceito, discriminação e violências como alheias ao contexto de produção do conhecimento acadêmico. Assim, por meio de pressupostos que delineiam esse novo *ethos* acadêmico-científico, seria possível a superação das contradições que permeiam os processos formativos, tensionando maneiras encapsuladoras de conhecimentos e saberes que se constituem na experiência vivida da exclusão, dor e violência, bem como na luta política pelo direito de existir.

Referências

ALBERTO, Paulina L. *Termos de inclusão: intelectuais negros brasileiros no século XX*. Trad. Elizabeth de Avelar Solano Martins. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2017.

ABPN (Associação Brasileira de Pesquisadores Negros). *História NEABS*. Paraná: ABPN, 2023. Disponível em: <https://abpn.org.br/conneabs-2/> Acesso em: 20 out. 2022.

DOMINGUES, Petrônio. Movimento negro brasileiro: alguns apontamentos históricos. *Revista Tempo*, Rio de Janeiro, v. 12, n. 23, 2007, p. 100-122. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/tem/a/yCLBRQ5s6VTN6ngRXQy4Hqn/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 20 out. 2022.

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

GONZALEZ, Lélia. A categoria político-cultural de amefricanidade. *Tempo Brasileiro*, Rio de Janeiro, v. 92, n. 93, p. 69-82, 1988.

MARQUES, Eugênia Portela S.; SILVA, Wilker Solidade da (org.). *Educação, relações étnico-raciais e resistência: as experiências dos Núcleos de Estudos Afro-brasileiros e Indígenas no Brasil*. Assis: Triunfal, 2016.

NÚCLEO de Estudos Africanos, Afrodescendentes e Indígenas (Nead). *FE/UFG*, Goiás, 2023. Disponível em: <https://fe.ufg.br/p/34002-nucleo-de-estudos-africanos-afrodescendentes-e-indigenas-neadi>. Acesso em: 11 out. 2023.

O PROTAGONISMO DE INTELLECTUAIS NEGROS/AS NA INSTITUCIONALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS EM CURSOS DE PEDAGOGIA DE UNIVERSIDADES DO SUL DO BRASIL

EDUARDA SOUZA GAUDIO¹

Introdução

O ensaio busca apresentar os resultados da pesquisa de doutorado que analisou os processos de institucionalização da Educação das Relações Étnico-Raciais (Erer) nos currículos dos cursos de Pedagogia de três universidades federais do Sul do Brasil: Universidade Federal do Paraná (UFPR), Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) e Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Para isso, o texto abordará aspectos teóricos, políticos e metodológicos que subsidiaram o estudo, bem como assumirá a

¹ Professora da rede municipal de ensino de Florianópolis. Doutora em Educação pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC).

presença de perspectivas negras decoloniais atuando nos cursos de Pedagogia como pressuposto central do estudo.

Embasamos o estudo em epistemologias produzidas e praticadas pelo Movimento Negro, reconhecido como um ator social educador que abrange “as mais diversas formas de organização e articulação das negras e os negros politicamente posicionados na luta contra o racismo e que visam a superação desse perverso fenômeno na sociedade” (Gomes, 2017, p. 23). Tais movimentos elegeram a educação como um espaço e tempo estratégico na luta pela transformação e emancipação social, conquistando um conjunto de políticas nacionais por meio de lutas e resistências das populações negras.

A Lei Federal n. 10.639/2003 pode ser considerada um marco na política da Educação das Relações Étnico-Raciais, uma vez que alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), Lei n. 9.394/1996, instituindo a história e cultura africana e afro-brasileira nas instituições escolares, modificada novamente pela Lei Federal n. 11.645/2008, integrando a temática indígena nos currículos. Para subsidiar a implementação dessas regulamentações, foi elaborada uma série de normativas de âmbito nacional orientando o trabalho acerca da perspectiva étnico-racial em todas as etapas, modalidades e níveis de ensino. Algumas dessas normativas impactam diretamente na formação de professores/as, como as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (DCNERER, 2004) e o Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais (Brasil, 2009).

A formação de professores/as é demarcada em tais documentos como locus privilegiado para a ressignificação dos conhecimentos acerca da história e da cultura africana e afro-brasileira, destacando como atribuição das instituições de ensino superior

a inserção de disciplinas e de conteúdos referentes à perspectiva étnico-racial, ao desenvolvimento de ações de pesquisa e extensão que possibilitem a Educação das Relações Étnico-Raciais, à produção e análise de materiais didáticos que contribuam para a promoção da igualdade racial, dentre outras ações (Brasil, 2009).

A partir das determinações apresentadas pela política de Educação das Relações Étnico-Raciais para o ensino superior, torna-se necessário problematizar a matriz curricular que compõe os cursos de formação de professores/as, balizada historicamente por um cânone eurocêntrico. É nesse sentido que o presente estudo se insere ao analisar os processos de institucionalização da Educação das Relações Étnico-Raciais nos currículos dos cursos de Pedagogia da UFPR, da UFSC e da UFRGS, buscando conhecer as ações, os desafios e as possibilidades para a efetivação das determinações apresentadas pelas DCNERER (2004).

O percurso metodológico da pesquisa ocorreu por meio da Análise de Conteúdo dos documentos elaborados pelas três universidades, especialmente os projetos pedagógicos dos cursos de Pedagogia, Programas e Planos de Ensino das disciplinas (Bardin, 1979; Franco, 2012). Além disso, foram realizadas entrevistas com nove professores/as do curso (cinco mulheres negras, duas mulheres brancas e dois homens negros), buscando conhecer os processos e os sujeitos protagonistas da institucionalização da Erer nos currículos dos cursos de Pedagogia da UFPR, UFSC e UFRGS. A partir da exposição desses aspectos iniciais, serão apresentados alguns resultados encontrados com base nos objetivos e aportes adotados.

Perspectiva negra decolonial no Sul do Brasil

A insurgência de intelectuais negras e negros na formulação e disseminação de uma perspectiva negra decolonial brasileira

atuando em universidades do Sul do Brasil foi a principal premissa assumida no estudo. Esse estudo esteve balizado em ações, estratégias, propostas e na atuação de docentes negros/as no interior dos currículos de Pedagogia da UFPR, da UFSC e da UFRGS.

Gomes (2019) conceitua como perspectiva negra decolonial as práticas de resistência elaboradas por mulheres e homens negros, sendo considerada uma das responsáveis pela descolonização do conhecimento. Tais práticas foram identificadas no estudo por meio da presença de intelectuais negras e negros protagonizando a institucionalização da Educação das Relações Étnico-Raciais nos currículos dos cursos de Pedagogia da UFPR, da UFSC e da UFRGS. Articulados à atuação desses sujeitos e sujeitas nos cursos, constatei o envolvimento de núcleos, grupos e organizações vinculadas ao Movimento Negro, propondo alterações e possibilidades no âmbito do ensino, da pesquisa e da extensão das instituições pesquisadas.

A institucionalização da Erer nos currículos das universidades ocorreu por meio dos posicionamentos assumidos nos projetos pedagógicos dos cursos, das disciplinas obrigatórias que abordam especificamente a perspectiva racial, dos projetos de pesquisa e extensão desenvolvidos pelos grupos e núcleos da universidade, assim como pelas alterações ocorridas na lógica racial acadêmica a partir das políticas de ações afirmativas, especialmente o sistema de cotas em instituições federais. Nos três PPC's analisados foi possível constatar referências do termo étnico-racial ao longo do texto, sobretudo no PPC da UFPR (2018) e da UFRGS (2018), que assumem a dimensão étnico-racial a partir das DCNERER (2004).

Com relação às matrizes curriculares, identifiquei disciplinas obrigatórias e optativas que abordam a perspectiva étnico-racial nos três cursos analisados, sendo observadas no quadro a seguir:

QUADRO 1

Disciplinas obrigatórias e optativas de perspectiva racial nos cursos

Universidade	Disciplina	Caráter	CH	Etapa
Universidade Federal do Paraná (UFPR)	Diversidade Étnico-racial, gênero e sexualidade	Obrigatória	60 horas	6ª fase
	Organização do trabalho pedagógico e reeducação das relações étnico-raciais	Optativa	30 horas	Sem etapa
Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC)	Diferença, estigma e educação	Obrigatória	54 horas	1ª fase
	Práticas Educativas e Relações Étnico-Raciais	NADE	54 horas	Sem etapa
Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)	Educação e Relações Étnico-Raciais	Obrigatória	30 horas	7ª Etapa
	Encontro de saberes	Eletiva	60 horas	Sem etapa

Fonte: Elaboração própria (2022).

Para além da presença de disciplinas obrigatórias e eletivas nas três instituições, o estudo demonstra que os conteúdos, a metodologia e as bibliografias adotadas nesses componentes atribuem centralidade às relações raciais no Brasil por intermédio de epistemologias produzidas por negras e negros, assim como pelas determinações legais da Lei Federal n. 10.639/2003 e DCNERER.

Dos processos de aprovação de tais componentes derivaram acordos, estratégias e tensões demonstrando que o currículo é um território de disputas e poder (Arroyo, 2013). As disciplinas obrigatórias criadas nos cursos da UFPR, UFSC e UFRGS para a institucionalização da Erer nos currículos da Pedagogia foram protagonizadas pela atuação de coletivos, grupos e sujeitos vinculados ao Movimento Negro, afirmando seu papel como educador, produtor e sistematizador dos saberes e conhecimentos acerca da dimensão racial no Brasil (Gomes, 2017).

Na UFPR, a história de aprovação da disciplina Diversidade Étnico-racial, gênero e sexualidade é marcada pela abertura de concurso público para admitir um docente responsável por uma disciplina

específica de relações raciais anteriormente à aprovação da disciplina obrigatória no currículo. Após a admissão de uma professora vinculada à área específica, a disciplina obrigatória foi aprovada no PPC de 2018. Na UFSC, a proposição da disciplina Diferença, estigma e educação esteve ligada aos tensionamentos trazidos por docentes, estudantes e entidades vinculadas ao Movimento Negro. E no caso da UFRGS, a aprovação do componente obrigatório *Educação e Relações Étnico-raciais* esteve articulada com o processo de fiscalização da Lei n. 10.639/2003 pelo Ministério Público de Contas do Rio Grande do Sul, suscitando um processo de discussão acerca da perspectiva étnico-racial em toda a universidade.

A pesquisa revelou o trabalho de intelectuais negras/os vinculadas/os aos cursos de Pedagogia que atuaram de modo subversivo na formulação e proposição de ações para a institucionalização da Erer nas três instituições. A atuação dessas/es docentes negras/os em articulação com grupos e núcleos de pesquisa e entidades ligadas ao Movimento Negro geraram mudanças curriculares nos cursos. Dentre os coletivos, destaco o Grupo Palmares na UFRGS e o Núcleo de Estudos Negros (NEN) na UFSC. Além disso, estiveram envolvidos grupos de pesquisa e extensão como o Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros/as da UFPR, o Grupo de estudos e pesquisas sobre diferença, arte e educação (Alteritas) da UFSC, o Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros, Indígenas e Africanos (Neab) e o Departamento de Educação e Desenvolvimento Social (DEDS), ambos da UFRGS. Tais coletivos tiveram papel crucial na perspectiva racial nos currículos dos cursos e permanecem desenvolvendo possibilidades com o intuito de romper as estruturas raciais das instituições.

O processo de institucionalização da Erer não esteve isento de disputas e posicionamentos divergentes à abordagem étnico-racial na matriz curricular dos cursos. Foi possível perceber os seguintes entraves: inclusão morosa da perspectiva racial como uma dimensão obrigatória na formação inicial dos/as professores/as;

empecilhos dos trâmites burocráticos para aprovação de disciplinas nas reformas curriculares; riscos de descontinuidades das disciplinas obrigatórias de perspectiva racial; desconsideração da categoria racial na bibliografia das disciplinas integrantes da matriz curricular do curso mantendo a temática como exclusividade dos componentes específicos apresentados.

A partir do exposto, o estudo apresentou possibilidades de institucionalização da abordagem étnico-racial na UFPR, na UFSC e na UFRGS, formuladas e praticadas por docentes negros/as politicamente posicionados/as com a reeducação das relações étnico-raciais, com a diminuição das desigualdades raciais e com a justiça social. Tais propostas confirmam a emergência de uma perspectiva negra decolonial por meio das ações propostas pela intelectualidade negra inserida nos cursos de Pedagogia em articulação com grupos, núcleos e organizações ligadas aos movimentos negros.

Referências

- ARROYO, Miguel González. *Currículo, território em disputa*. 5. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.
- BARDIN, Laurence. *Análise de conteúdo*. Trad. Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. Lisboa: Edições 70, 1979.
- BRASIL. *Resolução n. 1/2004*. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Brasília: MEC, 2004.
- BRASIL. *Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana*. Brasília: MEC, 2009.
- FRANCO, Maria Laura P. Barbosa. *Análise de conteúdo*. 4. ed. Brasília: Liber Livro, 2012.
- GOMES, Nilma Lino. *O Movimento Negro educador: saberes construídos nas lutas por emancipação*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.
- GOMES, Nilma Lino. O Movimento Negro e a intelectualidade negra descolonizando os currículos. In: BERNARDINO-COSTA, Joaze; TORRES, Nelson Maldonado; GROSGOUEL, Ramón (org.). *Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico*. São Paulo: Autêntica, 2019.

MULHERES NEGRAS E AS TRANSGRESSÕES DO SILÊNCIO EM LINGUAGEM E AÇÃO

CECÍLIA MARIA VIEIRA¹

FABIANE CRISTINA ALBUQUERQUE²

Goiânia, 24 de outubro de 2022
Aniversário da cidade

Olá,

Querida amiga Fabiane!

Desejo que tudo esteja bem contigo. Por aqui estamos ansiosas/os com o momento político-econômico que antecede as eleições para presidente do Brasil. O misto é de medo e ansiedade, porque muito está em jogo, especialmente para nós, mulheres negras nesse país. Tememos por nossas vidas, de parentes e amigos, pelo fim de qualquer perspectiva de futuro

¹ Coordenadora do Núcleo de Estudos Afrodescendentes e Indígenas da Universidade Federal de Goiás (Nead/UFG) e do grupo de extensão e pesquisa “Geninhas em movimento na práxis para uma educação antirracista” da UFG. Doutora em Educação pela Universidade de Brasília (UnB).

² Doutora em Sociologia pela Universidade de Campinas (Unicamp).

com mobilidade social, econômica e emancipatória. Mas, no fundo, a somatória indica que tememos por nossa existência. Fico aqui pensando no que Audre Lorde, feminista norte-americana, mulherista e ativista dos direitos civis disse: “Fomos educadas para respeitar mais ao medo do que a nossa necessidade de linguagem e definição, mas se esperamos em silêncio que chegue a coragem, o peso do silêncio vai nos afogar”. O tamanho desse silêncio é vivenciado cotidianamente pelas mulheres negras, que historicamente têm suas vidas traçadas e determinadas pelas encruzilhadas do racismo estrutural. Assim, urge pensar, desvelar os impactos e a intencionalidade dos silêncios instituídos e naturalizados para as mulheres negras que você tão bem destaca em seu livro *Cartas a um homem negro que ameí*, publicado em 2021 pela Editora Malê.

O silêncio é uma linguagem, como diria Orlandi, e com ele sempre se diz algo. Romper com a lógica do silenciamento é exercício *Sankofa* da educação antirracista. É mover-se da margem ao centro, como diz bell hooks, transgredindo a condição de sujeição de mulheres negras invisibilizadas, marginalizadas historicamente. Desse modo, tomando como ponto de partida a elucidação das contradições desse silêncio – da castração à pulsão, mediante suas memórias, você elaborou suas escrevivências através das cartas de denúncia e anúncio, que causam, em sua maioria, um movimento de identificação e reconhecimento por parte de diversas mulheres negras brasileiras que se veem no direito de soltarem seus gritos abafados, como diz Diane Valdez no prefácio da obra.

Ao adentrar no seu livro é possível perceber que o movimento de luta e resistência caracteriza *Cartas a um homem negro que ameí*. Cartas? Me coloco a pensar o que explica o registro dessa sua escrevivência em forma e conteúdo de cartas, de destinatários plurais, que tem como tônica o imperativo da fala, escancaramento do silêncio, em uma época marcada pelo efêmero, o imediatismo tecnológico e sobretudo pelo racismo estrutural?

Estou certa de que o apagamento e o silenciamento das histórias e narrativas de mulheres, principalmente negras, é histórico,

sociológico, psicológico, muito bem retratado em sua obra. Eu mesma já te contei sobre a recente tentativa de epistemicídio que sofri. Temos acordado escrever sobre tal fato após a tese de doutorado. Então pensei: Como tornar o ‘concerto de vozes de Audre Lorde’ ou as ‘vozes de mulheres’, de Conceição Evaristo, uma condição humana de pertencimento e ancestralidade?

Sinto-me feliz em poder indicar seu livro a outras pessoas. Ele tem se tornado leitura imprescindível, ferramenta contra-hegemônica para falar desse silenciamento. Certamente o exercício *Sankofa* é uma função da educação antirracista que afronta e desnaturaliza os silêncios históricos. Que leitura você faz de sua obra na construção da Educação das Relações Étnico-Raciais que pressupõe falar e interrogar o cotidiano social?

A história feminina é marcada pelo silêncio geracional das mulheres, sobretudo negras, sendo naturalizada, perpetuada em livros didáticos, na prática pedagógica escolar e relações educacionais. Ao longo do livro são vários os momentos em que você traz suas experiências relacionadas ao espaço escolar, e menciona experiências relacionadas às professoras e aos professores ao longo de sua vida escolar. Você entende ser possível a escola transgredir, romper com a linguagem racista e colonizadora? Que tipo de práticas as/os professoras/es deveriam adotar para efetivar o engajamento na luta antirracista?

Considero que já perguntei muita coisa. O momento agora é de espera pelas respostas. Que esta lhe encontre bem e que de pronto possa receber notícias suas.

De sua amiga,
Cecília Vieira.

Há três dias da decisão crucial do futuro do Brasil Lyon, 28 de outubro de 2022

Cara Cecília,

Te saúdo na esperança que no próximo domingo, dia 31, o povo possa escolher em favor da nossa dignidade, sobrevivência e verdade. Acredito que meu livro dialoga com a realidade em que vivemos, alcança muitas realidades. Por isso, escolhi escrever cartas. Elas são uma das formas mais antigas e simples, não simplória, de comunicação. Ainda, parte da vida do povo, letrado ou não. Pensei que, através de cartas, gênero literário que não está preso à linguagem formal, erudita, minha escrita pudesse chegar a muitas mãos, nas de mulheres periféricas, donas de casa, domésticas, acadêmicas. E, de fato, tem sido assim.

Lembro-me da história que o meu tio, irmão de minha mãe, contou. Ele era um jovem saído do sertão mineiro para Belo Horizonte, buscava trabalhar em fábrica, e acidentou-se em uma usina. O forno explodiu diante dele, tomou conta do seu couro cabeludo. No final dos anos 1960, a empresa o levou à enfermaria, o enfaixou e demitiu. Ele foi embora a pé. O único dinheiro que possuía, comprou envelope e selo e, com apenas dois anos de escola formal, escreveu uma carta à minha avó, que vivia no Sertão, pedindo para que mandasse buscá-lo. Após algumas semanas, minha mãe chegou na Grande Belo Horizonte a fim de levá-lo com o dinheiro da passagem. A carta chegou. Minha avó, analfabeta, recebeu a mensagem. É isso o que importa, os dois conseguiram comunicar. Minha escrita tem essa preocupação. Por isso, devemos escrever, encher o Mundo com a nossa escrita de diversas formas. Viemos da tradição de histórias orais e narrativas transmitidas pelas/os nossas/os ancestrais. Mulheres negras e indígenas transmitiram seus saberes através da palavra falada. As poucas escritas que temos foram apagadas e canceladas da história pela hegemonia branca. O ato de escrever e reescrever para nós é algo recente enquanto movimento coletivo. Primeiro por nos terem negado

acesso ao conhecimento, às letras, ao ensino formal, mas também por causa das nossas tradições. Por isso, é importante escrever, continuar, insistir, assim como fez Carolina Maria de Jesus de dentro do barraco na favela. Urge manter forte o desejo de comunicar nossa realidade. E uma das formas é a escrita. Estamos contando, em primeira pessoa, as histórias que outros disseram sobre nós. Isso é passar de objeto ao sujeito, e temos lutado para que isso aconteça. Conceição Evaristo também faz este exercício político. Ela pegou as histórias de sua família, da mãe, e as colocou na história.

A minha obra é um convite às mulheres, meninas e aos homens negros enquanto proposta para desfazer o silêncio, condição que nos adocece. Para que rompamos as amarras do patriarcado, racismo e capitalismo que nos excluem e instalam na margem milhares de pessoas, precisamos, como você escreveu, citando Audre Lorde, romper o silenciamento histórico, mas falar pressupõe um ouvir. Nossas mães e avós não se expressavam sobre a opressão que viviam, os abusos, a violência, o racismo. Elas não ocupavam espaço na sociedade para que pudessem ser ouvidas. Então, falar ao vento desestimula. Estamos criando um movimento de falar e ouvir. Isso é muito novo na sociedade. Este falar de racismo, sobre abusos sexuais, da violência de gênero. E temos falado porque estamos mais predispostas a ouvir e a prestar atenção nessas violências e umas nas outras. Nossa geração está vivendo isso, e não foi sempre assim. O papel da educação, a partir desse livro, é criar espaços de fala, ouvir. Existem crianças que trazem de suas casas histórias pesadas, sofrimento significativo pelo peso do racismo, meninas que carregam o estigma da misoginia. Não é a vontade de falar que falta, mas alguém para ouvir, a escuta das instituições e educadores. Para tanto, a educação tem papel fundamental. Eu falo no livro que foi a partir de mulheres, das professoras negras, de feministas, que aprendi a falar. Não é um exercício automático, sobretudo para mulheres pobres, periféricas, radicalizadas. Ato humano, falar e escutar devem caminhar juntos no processo de educação.

Para isso escrevo e luto, querida Cecília. Espero que meu livro entre nas escolas. E fico feliz por estar sendo estudado nas disciplinas de formação das/os professoras/es sobre a infância. É para desconstruir esse olhar de que somos universais a partir do modelo branco a ser seguido, do burguês como ideal de vida a ser alcançado. Devemos desnaturalizar o papel do branco como modelo apresentado às crianças negras, pobres, indígenas. É possível mudar a partir da formação de professoras/es para que eles descolonizem os olhares, saberes. Espero que as crianças consigam se ver de forma positiva. Que o rosto do povo não seja visto como defeito, mas dotado de valor: crianças com o cabelo crespo, a pele preta, traços indígenas, outros. Que, ao adentrar nas escolas, elas sejam valorizadas, e não ensinadas que lhes faltam algo e que existe um padrão a ser alcançado diferente do que são. Precisamos romper com a hegemonia burguesa branca e masculina. Como você disse, trago alguns exemplos de minha trajetória escolar no livro que não deveriam ser, de jeito nenhum, adotados. A exemplo, entrar na sala de aula com o intuito de “salvar” os alunos da vida pobre, apagar, cancelar os traços racializados, apresentar-lhes o modelo branco por meio dos livros didáticos ou na postura “branca benfeitora”. Há uma tendência em aproximar os alunos do modelo branco burguês. Passei por escolas assim no Sertão mineiro e na região metropolitana de Belo Horizonte. No primeiro caso, as/os professoras/es, mulheres de fazendeiros e comerciantes entravam na sala de aula com a postura de nos redimir da nossa condição social não para nos inculcar orgulho, devolver uma imagem positiva do que éramos: filhos de operários, domésticas, agricultores, outras categorias. Adotavam práticas higienistas que nos humilhavam, como fazer abrir a boca na frente de todos para verificar nossos dentes, controlar o cabelo contra piolho. Inclusive, uma delas levou os próprios filhos, todos brancos, e os colocou diante de nós, crianças racializadas, para que admirássemos o que ela chamou de “modelo de higiene e limpeza”. Práticas como essas ferem a dignidade, afasta a criança da escola, faz com que nos sintamos, desde muito cedo, no lugar da falta. A nossa educação deveria valorizar nossas

potencialidades, valores da classe trabalhadora, a cultura popular e diversidade racial do país.

Enfim, o que estamos tratando nesta carta tem a ver com um projeto político bem maior; e, na esperança que se concretize, te mando o meu abraço.

Da amiga,
Fabiane Albuquerque.

Indicações de leitura

ALBUQUERQUE, Fabiane. *Cartas a um homem negro que amei*. Rio de Janeiro: Male, 2022.

EVARISTO, Conceição. *Escrevivências: identidade, gênero e violência*. Belo Horizonte: Idea, 2016.

hooks, bell. *Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade*. São Paulo: Martins Fontes, 2013.

JESUS, Carolina M. de. *Quarto de despejo: diário de uma favelada*. São Paulo: Francisco Alves, 1960.

LORDE, Audre. Não há hierarquia de opressão. In: BYRD, Rudolph P.; COLE, Johnnetta B.; SHEF-TALL, Beverly G. *Eu sou sua irmã: escritos coletados e não publicados de Audre Lorde*. Londres: Oxford University Press, 2009. Disponível em: <http://www.palavrae-meia.com/traducoes-livres/nao-ha-hierarquia-de-opressao/>. Acesso em: 11 out. 2023.

ORLANDI, Eni Puccinelli. *As formas do silêncio: no movimento dos sentidos*. 42. ed. Campinas, SP: Ed. Unicamp, 1997.

MULHERES NEGRAS, TERRITORIALIDADES E EDUCAÇÃO

CAROL LIMA DE CARVALHO¹

INGRID SOUSA LIMA DOS SANTOS²

RACHEL BENTA MESSIAS BASTOS³

Introdução

A territorialidade de mulheres negras refere-se ao seu pertencimento e deslocamento, que “comporta os seus trajetos, não somente geométricos, entre agrupamentos negros rurais e urbanos e entre espaços públicos e privados, que correspondem a um trânsito por âmbitos sócio-raciais diferenciados”, como afirma o geógrafo e antropólogo sobre questões étnico-raciais Ratts (2003, p. 1). Refere-se também à forma de relação e manutenção desses territórios, cuja etimologia da palavra deriva do vocábulo latino e significa terra. Nos usos e sentidos históricos-políticos, território pode ser compreendido como apropriação e domínio, por exemplo, em relação

¹ Doutoranda em História na Universidade do Estado de Santa Catarina (Udesc). Participante do grupo de extensão e pesquisa “Geninhas em movimento na práxis para uma educação antirracista”.

² Graduanda em Pedagogia na Universidade Federal de Goiás (UFG).

³ Professora do Instituto Federal de Goiás (IFG). Doutora em Educação pela UFG.

ao racismo estrutural, oriundo do lugar histórico ocupado pela branquitude na sociedade. Para a psicóloga e ativista Cida Bento (2002, p. 134) a “Branquitude pode ser vista como territorialidade e como lugar de privilégio e poder não compartilhável”. Em combate e ruptura a esses tipos de territórios que estruturam o racismo à brasileira, a territorialidade e as experiências de mulheres negras constituem processos educativos e políticos fundantes de transgressões sociais. Destacam-se as políticas de ações afirmativas, especificamente as cotas sociais-raciais, como transgressões oriundas dos movimentos e das lutas sociais dos negros, das mulheres negras. Trata-se de questões sociais complexas, as quais vamos matutar no texto desenvolvido com o diálogo sobre “Mulheres negras, Territorialidades e Educação”.

A territorialidade e as experiências de mulheres negras é uma produção de conhecimento imprescindível no descortinamento do racismo à brasileira. Haja vista que “nossos passos vêm de longe”, como afirma a ativista feminista e médica Werneck (2010) sobre o movimento de mulheres negras e as estratégias políticas contra o sexismo e o racismo. explica que “As negras são estereotipadas e subvalorizadas na história do Brasil, em decorrência do vigor com que sistemas de inferiorização deste grupo social têm atuado ao longo da história entre nós. E que acabam por influenciar as interpretações sobre suas formas de participação social” Werneck, (2010, p. 7). A interseccionalidade como ferramenta analítica é nessa lógica uma categoria fundamental no desvelamento das contradições que atravessam e entrecruzam a história, a territorialidade e a educação das mulheres negras.

“Não há como negar que a educação é um processo amplo e complexo de construção de saberes culturais e sociais que fazem parte do acontecer humano” (Gomes *apud* Munanga, 2005, p. 146). Com essa intencionalidade, a educação é território instituinte do desenvolvimento e da formação humana. Constitui-se como

territorialidade histórica e política em disputa pelo jogo das forças sociais, tornando-se, assim, pauta efetiva dos movimentos sociais, dentre eles o Movimento Negro Unificado e o Movimento de Mulheres Negras. É nessa territorialidade que é possível destacar, dentre as leis antirracistas, a Lei de Cotas como uma política efetiva de combate ao racismo pelo (re)conhecimento dos povos que historicamente permaneceram à margem e invisibilizados pela dominação e pelo poder da branquitude brasileira. A educação é, por essa razão, um universo cultural de construção, transgressões e sentidos das mulheres negras.

Universos culturais de mulheres negras: territorialidade e educação

Ao pensarmos a respeito das mulheres negras, dos universos culturais e territórios negros, é importante destacar as conjunturas históricas que atravessam esses aspectos. Desse modo, nesse primeiro momento a ideia é apresentar o contexto histórico do racismo estrutural no Brasil, as manifestações cotidianas e os desdobramentos desse racismo, assim como os caminhos para combatê-lo, considerando as existências e (re)existências por mulheres negras no Brasil. Para isso é preciso considerar algumas conjunturas históricas, tais como o crescimento das cidades, o fim do feudalismo e a expansão econômica mercantilista em busca de metais preciosos, além do século xv – a Idade Moderna –, com a “descoberta” do Novo Mundo, o projeto iluminista e as revoluções liberais.

À vista disso, a partir do século xv começa a ser atribuído um sentido específico à ideia de raça em virtude da “expansão econômica mercantilista e a descoberta do Novo Mundo, forjaram a base material a partir da qual a cultura renascentista iria refletir sobre a unidade e a multiplicidade da existência humana” (Almeida, 2019, p. 25). Além disso, também ocorreu a construção do

que significaria o homem europeu universal, reconhecido como sujeito, detentor do conhecimento, a pessoa que tem história, memória e narrativas, sendo estabelecido que “todos os povos e culturais não condizentes com sistemas europeus eram menos evoluídos” (Almeida, 2019, p. 25). Emerge também o Iluminismo na Europa, esse projeto de transformação social por meio de intelectuais criou um saber filosófico que tinha o homem como o seu principal objeto. Ademais, o Iluminismo embasou pensamentos filosóficos nas grandes revoluções liberais.⁴

Nesse contexto, havia uma necessidade de querer levar a civilização para o mundo, foi o que resultou no “processo de destruição e morte, de espoliação e aviltamento, feito em nome da razão e a que se denominou colonialismo”⁵ (Almeida, 2019, p. 26). Atualmente o sistema que guarda as violências do colonialismo é chamado de colonialidades, são os padrões de comportamento,⁶ forma de ver, colocar e organizar o mundo que guarda a violência. Atua em diferentes âmbitos, inclusive na produção de conhecimento. Existem colonialidades de ser, ver, poder, bem como de gênero e natureza. Esses padrões geram estereótipos, mortes,

⁴ “A inglesa, americana e francesa, foram o ápice para o processo de reorganização do mundo, transição de sociedade feudal para capitalista, composição do homem universal, dos direitos universais e da razão universal, assim como a ideia de civilização” (Almeida, 2019, p. 26).

⁵ O Colonialismo é a violência institucionalizada, é o período histórico que afeta questões políticas, econômicas, sociais e culturais num contexto africano. A perda da autonomia retira a complexidade da vida e divide o mundo em dois. A “essência do colonialismo é o regime de exploração desenfreada de imensas massas humanas que têm sua origem na violência e só se sustenta pela violência. [...] sendo o genocídio a forma de lógica normal, colonialismo é portador do racismo” (Almeida, 2019, p.7). E mais, devido a esse contexto, o autor destaca que a “Europa tem contas a prestar perante a comunidade humana pela maior pilha de cadáveres da história” (Almeida, 2019, p. 28). O Colonialismo é sinônimo de coisificação, a Europa precisa olhar para si mesma e como é uma sociedade decadente do ponto de vista do humano.

⁶ Esses padrões de comportamento têm a noção de raça para diferenciar seres humanos, pois ela serviu como tecnologia do colonialismo europeu para a submissão e destruição de populações das Américas, da África, da Ásia e da Oceania.

destruições, desumanizações e diversas outras opressões, dessa maneira todos esses aspectos são a base do racismo estrutural.

De tal modo que fosse possível (re)sistir e sobreviver nessa conjuntura violenta, no decorrer de muitos anos ocorreram as articulações de homens e mulheres negras lutando pela vida sem racismo e qualquer tipo de discriminação. Podemos evidenciar as irmandades e as sociedades negras – a Frente Negra Brasileira (FNB), o Teatro Experimental do Negro (TEN), o Movimento Negro Unificado (MNU) e o Movimento de Mulheres Negras – espalhadas pelo Brasil. Muitas dessas organizações também atuam possibilitando fortalecer caminhos plurais que reconheçam os modos de ser, estar, sentir e pensar o mundo.

Articulados com essas perspectivas estão as construções dos universos culturais negros pelo Brasil, podemos considerar que estes podem ser os marcadores que compõem a noção do que significam os territórios negros, destacando os elementos socioeconômicos, políticos e culturais. Eles são constituídos por meio de uma perspectiva interseccional, isto é, Collins e Bilge (2021), ao escreverem o livro *Interseccionalidade*, apontam as conjunturas históricas do período que causaram a emergência dos movimentos sociais que lutaram, e ainda lutam, por justiça social.

Nesse caminhar, enfatizam que o uso da interseccionalidade como ferramenta analítica é fruto das dinâmicas desses movimentos, uma vez que eles articularam as ideias de raça, classe, gênero, sexualidade, religião e cidadania, pois elas constroem problemas sociais. A interseccionalidade envolvida por investigação e práxis crítica auxilia na busca por um mundo mais equânime e livre de violências. Dessa maneira, os universos culturais, a exemplo da educação, dos espaços culturais e sociais, dos movimentos e das lutas, são resultado dos processos de articulações para romper com violências raciais e de gênero.

Nesse sentido, os universos e a luta pela vida possibilitam o combate ao racismo e às violências de gênero, sendo importante desconstruir a farsa da democracia racial, o racismo velado, ler e indicar autoras/es negras/os, combater a violência racial e também apoiar a proposição de uma Educação das Relações Étnicas Raciais (Erer), buscando um espaço livre de racismo e discriminações. E, por fim, a construção e a importância do apoio às políticas públicas, sobretudo as legislações antirracistas como as Lei n. 10.639/2003 e Lei n. 12.711/2012.

Mulheres negras, educação e políticas antirracistas

Tendo em vista o entendimento de que a educação é política e constitui-se como um território em disputa, e, portanto, de transgressões, destaca-se a luta sócio-histórica de implementação das políticas antirracistas, dentre elas a denominada Lei de Cotas. Desse modo, este texto, ao analisar as mulheres negras, as territorialidades e a educação, enfatiza como elemento para o debate a referida Lei por entendê-la como uma transgressão histórico-política que legitimou o acesso dos povos historicamente considerados marginalizados ao centro, ou seja, a educação pública de excelência nas universidades federais e instituições federais de ensino técnico de nível médio.

Trata-se de uma lei que completou 10 anos em 2022, e, desde a sua criação e implementação, tem como finalidade a efetivação da política de cotas na educação pública brasileira. Em decorrência desse tempo histórico, está acontecendo um processo de reavaliação, ou seja, de “revisão do programa especial para o acesso às instituições de educação superior de estudantes pretos, pardos e indígenas e de pessoas com deficiência, bem como daqueles que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas”,

conforme o artigo 7º da Lei n. 12.711/2012 (Brasil, 2012). O que faz com que seja preciso pensar a respeito e analisar a forma e a intencionalidade do debate sobre a necessidade de permanência dessa política, haja vista que esse jogo de forças sociais de perpetuação do racismo estrutural pode constituir-se uma ameaça à continuidade da política de cotas.

A princípio, para tratar sobre a questão das cotas, em específico das raciais no que se refere aos modos de ingresso da raça negra (pretos e pardos) nas universidades e nos institutos federais, é fundamental voltar a reflexão para o tempo histórico, principalmente a partir da diáspora africana rumo ao Novo Mundo. A escravidão – iniciada na primeira metade do século XVI, precisamente em 1535, quando o primeiro navio negreiro trouxe milhares de africanos de diversas etnias para a construção de uma nova colônia de Portugal – marcou o país de diversas formas, dentre elas, mediante o processo de miscigenação dos que aqui constituíram e formaram uma nação, a brasileira, por meio da colonização, dominação e violência, sobretudo a sexual contra as mulheres negras e indígenas.

O processo de miscigenação perpetuou-se configurando como ideal o branqueamento, e, portanto, houve um movimento nessa direção oriundo da colonização do país considerado uma espécie de programa de incentivo, que poderíamos chamar de primeiras cotas – isso beneficiou muitas pessoas exiladas, como as prostitutas, os servos e mercenários. Eles receberam terras e condições favoráveis para se desenvolverem e crescerem no país. Segundo Golin (2014), seriam na atualidade os “cotistas desagradecidos”, já que a maioria dos seus descendentes são contrários a políticas de cotas que buscam uma “reparação histórica” como possibilidade de ascensão social via educação daqueles que foram prejudicados, invisibilizados e exterminados pelo processo colonizador.

Historicamente a colonialidade representa um *continuum* caracterizado pelo movimento dos escravizados libertos a partir de 1889,

os quais foram largados sem rumo ou expectativa, tendo que se organizar em favelas, aceitando empregos análogos à escravidão e convivendo com políticas que tentavam a todo custo extingui-los do lugar em relação ao qual eles deram suas vidas para construir. Dentre elas, a Lei da vadiagem, do primeiro Código Penal (1890), que tinha o poder de prender por até 15 anos aqueles que vagavam pelas ruas e não trabalhavam. A legislação concedeu aos brancos o direito de repreender qualquer um que em seu entendimento estivesse em ócio.

Essa desigualdade social e histórica oriunda das diversas formas de segregação, de racismo e da falta de uma assistência pública efetiva ocasionou uma subalternização e pauperização das condições de vida, dos meios de trabalho, do acesso e da permanência no ensino público até os dias de hoje. Os dados estatísticos ilustram tais aspectos quando indicam que os pretos e pardos, segundo o IBGE (2019), representam 56% da população. E, em razão das políticas de cotas, o número de estudantes pretos e pardos matriculados no ensino superior cresceu, mas a população negra ainda constitui uma minoria escolarizada.

A população negra é historicamente indicada como uma minoria escolarizada em consequência do acesso ao ensino básico de péssima qualidade; das condições sociais que instituem o ato de estudar e trabalhar não como escolha, e sim como sobrevivência; da existência de poucos programas de incentivo financeiro ao estudo, mantendo a população negra e pobre à margem da sociedade.

Nesse processo de escolarização, o ensino superior pode ser considerado um passo fundamental em busca de uma realidade de vida melhor. Contudo, por causa das desigualdades sociais existentes no país, essa escolarização se torna um sonho distante para muitos, sobretudo para as mulheres negras. A esse respeito, a filósofa Gonzalez (2020) explica que historicamente a população de cor, em especial as mulheres, continua à margem dos níveis mais elevados do sistema educacional.

Dessa forma, a educação sempre foi uma das reivindicações do movimento negro, haja vista que as relações sociais no Brasil são fortemente estruturadas pelo mito da democracia racial, dos preconceitos e das assimetrias raciais (Gomes, 2012). A política de cotas é um direito à educação na tentativa de romper com a marginalização dos povos – tais como os negros – em relação às universidades, ou seja, o acesso à formação superior.

Considerações finais

Esta produção é um indicativo para pensarmos as presenças e os protagonismos de mulheres negras em diversos âmbitos da sociedade, possibilitando a construção de narrativas plurais sobre esses corpos. Ao discutir sobre os territórios, bem como sobre a questão das mulheres negras e dos universos culturais, foi possível destacar os processos históricos no Brasil, o racismo como estrutura e o combate às violências oriundas do processo de escravidão e de colonialismo.

A resistência deriva justamente de uma dinâmica interseccional e atuação na construção dos universos culturais, entendidos, inclusive, como parte dos territórios negros no Brasil. Desse modo, algumas noções também emergiram, como a perspectiva de alterar um cenário hegemônico em torno da educação e das políticas públicas, viabilizando e valorizando a presença da população negra, sobretudo das mulheres. Este texto também coopera com a implementação da Lei Federal n. 10.639/2003 em todos os âmbitos escolares.

Tendo em vista o contexto das políticas públicas, o acesso do negro a esses espaços foi e continua sendo um processo árduo de resistência para a inserção e a permanência. Após um longo processo de escravização e marginalização desses corpos a ocupação de alguns espaços importantes vem ocorrendo.

Falta muito para que o racismo estruturalizado no Brasil seja corrompido, mas as políticas públicas em vigor possibilitam essa inserção, e consequentemente a ocupação necessária de 54% da população, os negros. As universidades se tornaram uma realidade mais próxima com a Lei n. 12.711/2012, mais conhecida como Lei de Cotas, que a insere de forma sistemática e possibilita a diversidade no mercado de trabalho e em pesquisas.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Silvío. *Racismo estrutural*. Brasil: Pólen, 2019.

BENTO, Maria Aparecida Silva. *Pactos narcísicos no racismo: branquitude e poder nas organizações empresariais e no poder público*. 2002. Tese (Doutorado em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano) – Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, 2002.

BRASIL. *Lei n. 10.639, de 9 de janeiro de 2003*. Altera a Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-brasileira”, e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2003. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm. Acesso em: 12 out. 2023.

BRASIL. *Lei n. 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. Brasília, DF: Presidência da República, 2012. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/12711.htm. Acesso em: 12 out. 2023.

COLLINS, Patricia Hill; BILGE, Sirma. *Interseccionalidade*. Trad. Rane Souza. São Paulo: Boitempo, 2021.

GOLIN, Luiz Carlos Tau. Os cotistas desagradecidos. *Portal Geledes*, São Paulo, 2014. Disponível em: <https://www.geledes.org.br/os-cotistas-desagradecidos/>. Acesso em: 2 jun. 2022.

GOMES, Nilma Lino. Educação e relações raciais: refletindo sobre algumas estratégias de atuação. In: MUNANGA, Kabengele (org.). *Superando o racismo na escola*. Brasília: Secad, 2005.

GOMES, Nilma Lino. Movimento negro e educação: ressignificando e politizando a raça. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 33, n. 120, p. 727-744, 2012.

GONZALEZ, Lélia. *Por um feminismo afro-latino-americano: ensaios, intervenções e diálogos*. Rio Janeiro: Zahar, 2020.

IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística). *Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua 2012-2019*. Rio de Janeiro: IBGE, 2019.

RATTS, Alecsandro J. P. Gênero, raça e espaço: trajetórias de mulheres negras. ENCONTRO ANUAL DA ANPOCS, 27., 2003, Caxambu. *Anais [...]*. Caxambu: ANPOCS, 2003, p. 1-20. Disponível em: https://www.geledes.org.br/wp-content/uploads/2015/08/ARatts_Genero.pdf. Acesso: 12 out. 2023.

WERNECK, Jurema. Nossos passos vêm de longe! Movimentos de mulheres negras e estratégias políticas contra o sexismo e o racismo. *Revista da Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as (ABPN)*, Paraná, v. 1, n. 1, p. 7-17, 2010. Disponível em: <https://abpnrevista.org.br/index.php/site/article/view/303>. Acesso em: 12 out. 2023.

INTELECTUAL NEGRA NA HISTÓRIA ATLÂNTICA: O PROJETO HISTORIOGRÁFICO DE BEATRIZ NASCIMENTO¹

JANIRA SODRÉ MIRANDA²

Introdução

Este capítulo propõe um olhar sobre a trajetória da historiadora e professora Beatriz do Nascimento (1942-1995). Aborda sua biografia com ênfase no período em que sua produção teórica, entre 1970 e 1990, alcançou temas e perspectivas que estabeleceram uma crítica às narrativas dominantes sobre a experiência histórica negro-brasileira. A obra dessa intelectual negra marcou o período de reorganização do movimento negro no contexto da ditadura no Brasil (1964-1983/4) e se mantém atual, visto que seu projeto de uma história protagonizada por pessoas negras continua causando impactos sobre os movimentos negros de base acadêmica e para além deles.

¹ Pesquisa realizada com apoio institucional da Universidade de Brasília (UnB). Sua execução abrangeu a coleta e a análise de dados para a produção do verbete Beatriz Nascimento do *Dicionário cem fragmentos biográficos: história das mulheres negras em trajetórias*.

² Professora do Instituto Federal de Goiás (IFG). Doutoranda em História pela UnB.

Notas biográficas e um caminho na História

“O que é a civilização africana e americana?
É um grande transatlântico, ela não
é uma civilização atlântica,
ela é transatlântica.”

Beatriz Nascimento, 1982

No seu texto *Por uma história do homem negro* (1974), Beatriz Nascimento (2007, p. 97) afirmou que “a história da raça negra ainda está por fazer, dentro de uma história do Brasil ainda a ser feita”. A polimorfia com que demonstrou suas condições de articulação entre um lugar, uma prática e uma escrita da história na sua produção nos permitem estabelecer as condições dessa historiadora em relação a sua geração. À vista disso, ao escrever sobre o protagonismo e a autoria dentro do projeto-desafio de uma história negro-brasileira, Nascimento (2007, p. 97) ressalta: “Este projeto é difícil. É um desafio. Este desafio aceitei-o totalmente”. Com isso, colocou-nos a pensar os limites impostos à presença, à produção e à difusão da produção intelectual das mulheres negras no período.

A produção acadêmica, cinematográfica e poética de Beatriz Nascimento, ampla do ponto de vista temático e recobrando as décadas de 1970 a meados de 1990, foi reunida em parte e publicada no livro *Eu sou Atlântica: sobre a trajetória de vida de Beatriz Nascimento* (Ratts, 2007), sendo ampliada na publicação *Uma história feita por mãos negras* (Ratts, 2021). Em vida, sua obra foi publicada de forma esparsa por jornais, revistas e coletâneas desde 1974. Esse corpus documental está disponível em acervo digital; em periódicos; na imprensa; em blogs de ativistas e intelectuais; em sites de movimentos e entidades negras; no portal institucional da Biblioteca Nacional na hemeroteca e no acervo digital; no Arquivo Nacional, que custodia o Fundo Beatriz Nascimento; no Museu Afro Digital da Universidade Estadual do Rio de Janeiro

e na obra publicada da historiadora. Neste artigo me detenho nos seus primeiros escritos, de 1974, quando a historiadora em tela lança seu primeiro olhar crítico sobre a historiografia brasileira.

Nascida em 12 de julho de 1942, natural de Aracaju, no estado de Sergipe, Maria Beatriz do Nascimento mudou-se com a família para o Rio de Janeiro no ano de 1949. O fluxo de saída para a região Sudeste do Brasil foi parte do processo da diáspora negra inter-regional. Já no Rio, a família passou a viver na região suburbana no Bairro do Cordovil. Sua mãe, Rubina Pereira do Nascimento, dona de casa; e seu pai, Francisco Xavier do Nascimento, pedreiro.

Beatriz Nascimento realizou seus estudos básicos em escolas públicas da capital, guardando lembranças sensíveis da experiência racial na vida escolar. Mantendo interesse genuíno em prosseguir para os estudos universitários, prestou o vestibular de 1967 para o curso de História pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), onde se matriculou em 1968. Concluiu sua graduação no ano de 1971. Cursou a especialização em História do Brasil pelo Programa de Pós-graduação em História da Universidade Federal Fluminense (UFF) entre os anos de 1979 e 1981. Concursada em 1984, foi nomeada professora de História na Secretaria de Educação do Estado do Rio de Janeiro. Iniciou o curso de mestrado em História na Universidade Federal do Rio de Janeiro – e estava no mestrado em Comunicação da Universidade Federal, orientada pelo professor Muniz Sodré, quando sua vida foi interrompida prematuramente no ano de 1995.

Do período entre os anos finais de sua infância e a entrada na universidade em 1967 há poucos registros escritos (Batista, 2016), permanecendo em aberto a possibilidade de recuperação de memórias por intermédio de suas contemporâneas e seus contemporâneos por meio de metodologias da história oral ou outras possibilidades disciplinares de recuperação do período.

Objetivamente sabe-se que Beatriz Nascimento concluiu os estudos secundários e continuou vivendo no Rio.

Entre a academia e o ativismo: um projeto/ desafio para repensar a História do Brasil

Ao adentrar na universidade, Beatriz Nascimento registra seu encantamento com as ideias, a transformação, as pessoas, experienciando sua juventude em conexões com a geração daquele maio de 1968.

Eu nasci em 1968. Havia ideias no ar. Um ar de transformação. [...] Encontramos Sérgio, com todos os compêndios de filosofia e ideologia debaixo do braço. Eufórico nos anunciou a Revolução de maio em Paris e concluiu “a transformação pela luta do proletariado está finda”. O que significava aquelas palavras? Sentíamos um contentamento, ao mesmo tempo, surpresa e sensação do fim de nossas crenças. Mas foi maio de 1968 (Nascimento, 2018, 52).

Ingressou naquele ano no curso de licenciatura em História pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Em um escrito da década de 1990, relembra esse período como um tempo de ações diretas de rua, atos públicos, passeatas estudantis na cidade do Rio. Conecta essa efervescência aos levantes antirracistas e antibélicos (em relação ao Vietnã) nos Estados Unidos; às Olimpíadas do México, quando os atletas Tommie Smith e John Carlos, medalhistas estadunidenses, foram ao pódio e fizeram o gesto simbólico do Pantera Negra, recusando a medalha em crítica à nacionalidade norte-americana. Beatriz destaca quão marcante foi esse gesto em sua vida, ao qual teve acesso por meio de uma revista semanal: “Neste momento abandonei qualquer projeto burguês, como se saísse por uma *Exit* imaginária da fila da Passeata dos 100 mil” (Nascimento, 2018, p. 74). E consigna ali, em suas memórias, o momento mesmo em que deveria iniciar um ativismo político,

marcado pelo pertencimento da “cor” como parte de uma mudança social que ocorria em todos os continentes.

A inclinação de Beatriz Nascimento à pesquisa se mostrou logo com a sua entrada na universidade. Atuou na qualidade de auxiliar de pesquisa no Arquivo Nacional e outros arquivos do Rio de Janeiro com orientação do professor José Honório Rodrigues. Resultante dessa atividade, participou da publicação do livro *O Parlamento e a Evolução Nacional*, de 1971. Contudo, o principal fruto do seu trabalho com arquivos consistiu na localização referente aos quilombos nos documentos de arquivos fluminenses (Ratts, 2007; Batista, 2016).

O contraste entre essa aquisição de consciência sobre o corpo negro, as lutas e o ativismo político e os limites da perspectiva disciplinar da história sobre a gente negra brasileira estava dado. Durante sua formação, Beatriz tratará com agudeza crítica as narrativas hegemônicas, bem como os sujeitos da produção de um conhecimento racializado e mitificador. Desse processo emerge um conjunto de textos que abordam frontalmente os padrões e pressupostos da produção historiográfica nacional.

Em seu texto “Por uma história do homem negro”, a historiadora em tela sugeriu a possibilidade de pensar a história suprimindo a hegemonia da Europa ocidental como ponto de partida para uma narrativa sobre a pessoa negra no Brasil (Nascimento *apud* Ratts, 2007). Beatriz Nascimento propôs uma perspectiva contracolonial que emerge em seu trabalho como uma crítica pluriforme, por meio de um programa de reformulação historiográfica. Nesse sentido, a contracolonialidade pode ser abordada amplamente como os “processos de resistência e de luta em defesa dos territórios – espaço, corpo, conhecimento – dos povos contra colonizadores, os símbolos, as significações e os modos de vida praticados nestes territórios” (Paz, 2019, p. 201). Beatriz Nascimento estabeleceu seu olhar crítico sobre as práticas da historiografia

brasileira marcada pelo olhar eurocentrado. A historiadora patenteou seu estranhamento relativo a uma abordagem estereotipada ou mistificadora da gente negra brasileira, que lidava com categorias de exotização, primitivistas ou estruturalistas, a exemplo da classe social, vigentes no período de sua formação universitária.

estranhamento pela condenação do negro, por parte da historiografia nacional e do campo intelectual brasileiro, à ordem exclusiva do discurso colonial. [...] E, dessa forma, Beatriz Nascimento incorpora as críticas à historicidade da época e faz denúncias do silenciamento sobre o tema. A posição de Beatriz Nascimento ajudou a afastá-la de uma concepção naturalista da história e colaborou para inscrevê-la entre os que contestaram a visão simplista de um fenômeno complexo denominado Atlântico Negro (Batista, 2016, p. 31).

Dentre as múltiplas questões sobre “o problema da História do negro no Brasil” trouxe indagações sobre a ontologia negro-brasileira “quem somos nós?”; sobre a abordagem evolucionista e hierarquizadora “seremos estudados como seres primitivos?”; sobre a fixação da população negra em nichos sociais autorizados quanto ao trânsito étnico “como expressão artística na sociedade brasileira”; como classe social, seremos confundidos com brancos pobres, nordestinos pobres; sobre a homogeneização de experiências étnicorraciais diferentes se “equiparados aos índios ou aos judeus” (Nascimento *apud* Ratts, 2007, p. 94).

Beatriz Nascimento identificou uma operação epistemicida, tendo produzido uma crítica aguda da historiografia brasileira no que diz respeito à questão negro-brasileira. Acerca disso, o epistemicídio foi um conceito retomado por Sueli Carneiro, caracterizado pela

anulação e desqualificação do conhecimento dos povos subjugados, um processo persistente de produção da indigência cultural e [...] mecanismos de deslegitimação do negro como portador e produtor de conhecimento e de rebaixamento da capacidade cognitiva (Carneiro, 2005, p. 97).

Certamente a crítica da abordagem acadêmica referente à história negra, tendo em vista o contato com as ideias de intelectuais como Abdias Nascimento, Lélia Gonzalez e Muniz Sodré, ademais o constante interesse pelas lutas negras em outros pontos da diáspora africana nas Américas, adicionados ao acesso à documentação de arquivo, despertaram em Beatriz Nascimento o interesse pela história dos grupos em “sistemas sociais livres – genericamente chamados de quilombos” (Batista, 2016, p. 32). Uma mirada lúcida sobre as hegemonias raciais discursivas acerca da história negro-brasileira a conduziu a propor uma história do quilombismo como parte da inventividade africana no Brasil, compondo as formas de resistência cultural negra e “do movimento de conscientização do negro e da sociedade brasileira” (Nascimento *apud* Ratts, 2007).

Sua proposta para o estudo dos quilombos sugeriu uma aproximação com a história de liberdade da gente negra – buscando novas abordagens sobre a história dos quilombos do período colonial e imperial e operando a erudição crítica sobre os documentos oficiais que descreviam os quilombos unicamente como regiões conflagradas – para explorar outras possibilidades como a “paz quilombola” (Nascimento, 2018). Concomitantemente, as trilhas de sua pesquisa percorreram trajetos que correlacionariam os quilombos coloniais e rurais a novas territorialidades contemporâneas e urbanas, o que pode ser percebido nos materiais de sua autoria para argumento e textos do filme *Orí*³ (Nascimento; Gerber, 1989).

No ano de 1973 ocorreu uma série de reuniões e de encontros organizados pela juventude e pelos estudantes no Conjunto Universitário Cândido Mendes, tendo por objetivo estudar e debater a temática africana e negro-brasileira. Estamos tratando da

³ Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/1PBQutmbrgakx63IUUD8qOgIM2wkVid4n/view>.

organização do Centro de Estudos Afro-asiáticos (CEAA), que estabelece em sua inspiração fundacional a ideia de revisitação da historiografia brasileira. O público frequentador dessas reuniões mantinha um vivo interesse nas discussões e na ação política como parte da resistência pelo direito ao associativismo e às reuniões públicas. Dentre os autores estudados, destaca-se o nome de Beatriz Nascimento, cujo texto “Por uma história do homem negro”, publicado na *Revista de Cultura Vozes* em 1974, inaugurou a série de debates (Batista, 2016, p. 42). A emergência desse texto no período em que Nascimento se dedicava ao projeto sobre os quilombos demonstra os interesses e as perspectivas teóricas que se desenvolviam e se ampliavam concomitantemente aos avanços da aproximação empírica produzida em torno dos debates sobre a questão quilombola. No mesmo ano, vem a lume um texto em que Beatriz conjuga pesquisa de campo com a revisão historiográfica, intitulado “O quilombo e a historiografia”, originado de sua primeira conferência pública, proferida em 1974 na Universidade Federal Fluminense.

Em 1975, o público do CEAA era composto por uma centena de participantes, universitários e militantes de organizações sociais interessados em discutir a produção textual que propunha revisar a historiografia nacional. O grupo compartilhava experiências com foco na ação política e como parte do movimento de resistência à suspensão do direito de fazer reuniões públicas. Muitos deles vieram a criar outras entidades ligadas à comunidade negra com interesses acadêmicos, tais como o Grupo de Trabalho André Rebouças (GTAR); o Instituto de Pesquisas das Culturas Negras (IPCN) e a Sociedade de Intercâmbio Brasil-África (Sinba).

O GTAR reunia estudantes negros e negras da Universidade Federal Fluminense com o apoio de professores, da diretoria do Instituto de Ciências Humanas e Filosofia e da chefe do Departamento de Antropologia, Maria Berriel, e da aluna Marlene Cunha.

Há registros dos Cadernos de Estudos Semanas de Estudo sobre a Contribuição do Negro na Formação Social Brasileira nos anos de 1976 a 1978, em Niterói. A partir de 1979 o projeto viria a ser realizado em conjunto com o Ministério de Educação. O GTAR se organizava juridicamente nesse mesmo ano (Ratts, 2007).

Os nomes de duas mulheres se destacavam na membresia do GTAR, Marlene Cunha e Beatriz Nascimento. Elas constituíram muito provavelmente o primeiro coletivo de estudantes universitários/as e pesquisadores/as negros/as do Brasil na Universidade Federal Fluminense (Ratts, 2007). Beatriz Nascimento contribuiu decisivamente para que o GTAR assumisse as temáticas da negritude, da educação e da cultura. Na qualidade de líder do grupo, atuava incentivando jovens negros e negras a ingressarem na universidade, de modo a dar tratamento à questão das temáticas negras, indicando que a universidade seria um lugar privilegiado de luta do movimento negro assim como era o local da (re)escrita da história do negro no Brasil (Batista, 2016).

O protagonismo de Beatriz Nascimento podia ser percebido na sua presença constante nas discussões políticas e sociais do período. Ela começava a adquirir notoriedade. A universidade era seu lugar privilegiado de atuação. Para Batista (2016, p. 44), “Esta era a sua militância, e foi também o seu dilema!”. A encruzilhada entre a universidade e o movimento negro se manteve durante toda a trajetória de Beatriz, que também apontava os limites do pensamento acadêmico no horizonte da sua dinâmica de produção colonial.

Entre 1976 e 1979, Beatriz Nascimento continuou se dedicando ao aprofundamento de sua pesquisa para pensar o quilombo como estado negro, as dinâmicas das relações sociais e comerciais, a presença de segmentos étnicos não negros na experiência do quilombo – sobretudo como o “reduto de homens livres, se relacionando com os outros homens livres ou não da sociedade brasileira,

é que merece o esforço de interpretação que gostaríamos de empreender” (Nascimento, 2018, p. 103).

Sua análise da documentação lançou uma crítica, tão arguta quanto erudita, a respeito da massa documental produzida pelo colonizador sobre o quilombo. Beatriz desvelou a narrativa dominante de que o quilombo pudesse existir e ser registrado somente no “momento em que o quilombo entra em guerra com a ordem oficial” (Nascimento, 2018, p. 104). Destacando a sonegação da história do quilombo em tempos de paz, sugeriu que, a despeito dos filtros coloniais, era possível entrever o quilombo existindo como núcleo organizado que desenvolvia relações sociais intrínsecas assim como relações econômicas sociais em regiões vizinhas.

A identificação de um lugar denominado “Kilombo” perto de Carmo da Mata/MG despertou na pesquisadora o interesse pelo levantamento de conceitos histórico-culturais: quilombo e reinado. Esse estudo foi particularmente significativo por dois motivos: a) sua abordagem interdisciplinar entre a antropologia e a história; e b) a dimensão contemporânea. Essa última, conforme destaca Ratts (2006), demonstra a conexão feita por Beatriz Nascimento entre as múltiplas formas de “aquilombamento” no tempo presente: quilombos, favelas, escolas de samba, terreiros de candomblé, bailes negros.

Ao apresentar sua leitura sobre a experiência quilombista no Brasil, Beatriz Nascimento produziu uma interpretação a partir de dentro, sugerindo o potencial de efeito moral sobre a gente negra, na qual sugere que o quilombo passa a ser visto por nós como fortalecimento psíquico, tendo uma importância como história do negro, considerando sua existência contínua no interior da História do Brasil. Assim, ampliando o escopo, a pensadora entendia que podia ser uma atitude dos negros de se manterem, no sentido histórico e de sobrevivência grupal, edificando-se

como lugar social e organização que cria uma nova ordem interna e estrutural (Ratts, 2007).

Intelectual do quilombo, Beatriz Nascimento buscou e estabeleceu continuidades entre a experiência quilombola no passado e os novos – variados – territórios negros, tais como as favelas ou ex-favelas com forte densidade populacional negra no Rio de Janeiro. Ao expandir essa análise a outros centros urbanos no país e nas zonas rurais, Beatriz Nascimento registrou ocorrências na Bahia, Minas Gerais, Pernambuco e São Paulo (Nascimento, 2018). Leitora do antropólogo baiano Edison Carneiro, com ele compartilhou a ideia de que o conceito de quilombo trazia uma uniformização errônea da multiforme experiência de organização social negra no Brasil dos séculos XVI ao XIX, variada em suas dinâmicas no tempo e no espaço (Ratts, 2021).

Em 1977, a convite de Eduardo de Oliveira e Oliveira, Beatriz Nascimento compareceu à Quinzena do Negro na USP como conferencista, ocasião em que puderam conhecer o seu potencial de articulação entre a academia e o movimento social, evidenciando, com isso, o reconhecimento que recebia entre seus pares, tendo proferido a Conferência Historiografia do Quilombo, que se tornou um divisor de águas em sua trajetória, sobretudo no que concernia à pesquisa sobre os quilombos, tema de sua alocação na atividade (Ratts, 2021). A historiadora teve como interlocutores os nomes mais proeminentes do movimento negro e da academia, sendo esse convite um indicador do renome já construído em torno das atividades da pensadora. Sua participação veiculou resultados de sua pesquisa e destacou a temática racial como central na sociedade brasileira, suplantando inclusive a questão de classe, o que parece ter sido bastante debatida (Batista, 2016).

A relevância da Quinzena do Negro na trajetória intelectual de Beatriz Nascimento pode ser mensurada de várias formas: a) sua correspondência com Eduardo de Oliveira e Oliveira revela

a organização e a realização conjunta de iniciativas entre ativistas e intelectuais negros no mundo acadêmico do Rio de Janeiro e de São Paulo no período; b) o registro de sua atuação na qualidade de interlocutora de intelectuais proeminentes a partir de 1977; c) o reconhecimento público do trabalho de pesquisa sobre o quilombo; d) a retomada da vida acadêmica institucional ao se inscrever, em 1979, na pós-graduação na Universidade Federal do Rio de Janeiro e no mestrado na Universidade Federal Fluminense; e) a parceria cinematográfica com Raquel Gerber, que conheceu Beatriz ao realizar registros fílmicos da Quinzena do Negro, que viria a desembocar na produção do documentário *Orí* (1989) sobre as dinâmicas do Atlântico Negro, Quilombo e Territórios Negros, obra fundamentalmente vinculada ao percurso intelectual da historiadora; e f) as viagens ao continente africano como parte de suas pesquisas sobre o mundo transatlântico.

O retorno aos estudos de pós-graduação e à pesquisa vinculada a instituições de ensino superior, a partir de 1979, se deu depois de oito anos afastada, período durante o qual Beatriz Nascimento deu continuidade a pesquisas e produziu centenas de escritos em poesias, crônicas e prosa (Batista, 2007). Nesse tempo de ativismo político, revisitou, em textos e entrevistas, sua crítica ao modelo colonial de produção do conhecimento acadêmico, seus métodos e linguagens, bem como o desprestígio aos saberes do mundo negro.

Os desafios dessa conexão entre o pertencimento racial e a participação social na universidade se mantinha, causando, inclusive em momentos cruciais, episódios de enfermidade psíquica. Para Batista, Beatriz viveu:

o dilema da intelectualidade negra no Brasil [que] reside na herança racista do campo intelectual brasileiro. Para tanto, argumento que este microcosmo social produz um jogo hostil à produção da intelectualidade negra por discordar dos temas e das reflexões, e, principalmente,

pelo incômodo provocado pelas contradições apontadas acerca das interpretações de cânones do pensamento social brasileiro sobre a história do Brasil e do negro. Nesse tópico, eu proponho conduzir a reflexão tomando como base a proposta do duplo vínculo – ordem científica e ordem social (Batista, 2002, p. 78).

Para concretizar a pesquisa de campo sobre “Os sistemas sociais alternativos: dos quilombos às favelas”, tema de sua especialização e mestrado, viajou entre setembro e outubro de 1979 para Angola (Ratts, 2021). O registro fílmico dessa viagem pode ser encontrado no filme *Orí* (1989). Outras viagens internacionais foram feitas para fins de pesquisas ou produções; para o Festival Pan-africano de Arte e Cultura em Dakar no Senegal (1988); para o Festival Internacional de Cultura, a Martinica, em 1991; para a Alemanha em 1994, a fim de apresentar o filme *Orí*.

Beatriz Nascimento participou no processo de criação do Parque Memorial do Quilombo dos Palmares, atuando do I Encontro Nacional do Parque Histórico Nacional do Zumbi, realizado em 1980. Trabalhou em conjunto com Abdias do Nascimento na preparação dos documentos e no tracejado das estratégias de criação do Parque Memorial Quilombo dos Palmares. Estiveram presentes outras personalidades de relevância, aqui destacamos Lélia Gonzalez. O processo de monumentalização da memória de Palmares, maior experiência quilombista das Américas, foi um momento de culminância da luta de uma geração de intelectuais e ativistas negras e negros na edificação de referenciais para o reconhecimento das referências africanas e afro-brasileiras na cultura nacional (Batista, 2016).

Quando Beatriz Nascimento foi aprovada em concurso e nomeada para professora de História pela Secretaria de Educação e Cultura do Estado do Rio de Janeiro em 1984, iniciou-se um processo de debate quanto ao ensino da história e a questão negra na escola referente à inserção da História d'África no currículo

das escolas públicas brasileiras em conjunto com o Instituto de Pesquisa e Estudos Afro-Brasileiros (Ipeafro). Foram organizados encontros sobre essa temática com a presença de Beatriz Nascimento para dar tratamento à temática africana no currículo educacional brasileiro.

O tratamento dado à análise e crítica do material didático demonstrava atenção e zelo com a inscrição de novas narrativas sobre a história africana e outras representações discursivas e imagéticas sobre a cultura negra no Brasil. É possível entrever certo ineditismo na abordagem a partir do lugar da professora negra na escola pública. Em estreita relação com o percurso intelectual da historiadora: “o estranhamento com os discursos dos livros didáticos; a pesquisa do quilombo; a ligação do Brasil com a África; a continuidade histórica dos quilombos às favelas” (Batista, 2016, p. 48).

Em 1987, publicou, em coautoria com Helena Teodoro e José Jorge Siqueira, o livro *O negro e a cultura no Brasil*, editado pela Unesco (Ratts, 2021). A partir da década de 1980 textos de sua autoria demonstram um interesse renovado em outras temáticas interligadas à questão racial, dentre as quais cita-se: o aprofundamento sobre a subjetividade e os afetos de homens e de mulheres negras em contextos de racialização; os movimentos negros e a cultura; a raça e a classe na sociedade brasileira. Além disso, Beatriz Nascimento lançou o documentário *Orí* em 1989 e participou da Marcha dos Movimentos Negros em 1988, alusiva ao centenário da abolição (Ratts, 2021).

Inovador, o filme-documentário *Orí* tem direção de Raquel Gerber, com textos e narração de Beatriz Nascimento. Parte da história reproduzida do cinema brasileiro foi produzida no período de 1977 a 1983, com finalização em 1988, e teve lançamento no ano de 1989. A elaboração da obra está diretamente conectada às atividades de Beatriz Nascimento no período, seja pelo registro da Quinzena do Negro, de 1977, com os debates, as tensões e

aberturas presentes no ambiente negro universitário, no período que precede a fundação do Movimento Negro Unificado; seja apelo registro dos percursos da pesquisadora sobre os quilombos. De Palmares às Escolas de Samba, e outros territórios urbanos e rurais, o filme registra importantes momentos da organização política e da tomada de “consciência” dos movimentos negros no país: “autoconsciência, individual e coletiva, acerca da inserção da população negra na história da sociedade brasileira” (Ratts, 2007, p. 64). Há gravações no Brasil feitas em São Paulo, Minas Gerais e Alagoas. Em África ocorreram filmagens no Senegal, no Mali e na Costa do Marfim. O filme documenta momentos de comunidades tradicionais na costa ocidental africana, seguindo a direção dada por Beatriz na busca de conexões entre a experiência negro-brasileira e a África sem descurar da perspectiva de uma África autônoma em relação à história do Brasil.

A chegada da década de 1990 encontra uma autora que havia ocupado os espaços que podia por meio da publicação de um grande conjunto de textos em revistas de divulgação ou acadêmicas, de circulação nacional e mesmo fora do país. Sua perspectiva crítica incluía, desde a década de 1970, uma contestação à história colonial, em relação à qual cabia à comunidade e à pessoa negra a visão estereotipada (Batista, 2016). Beatriz propugnava por uma transformação da historiografia a partir de *novas bases epistemológicas*. Dentre os preceitos para uma história negra, ressaltava: a) a necessidade de pesquisar o *protagonismo negro* na formação da nação brasileira; b) a possibilidade de estabelecer uma linha de *continuidade histórica entre os núcleos negros do passado brasileiro e as comunidades negras contemporâneas*; c) o desvelamento dos *jogos de poder na operação racial e subjetivação da pessoa negra* na sociedade brasileira; e d) a *transformação do ensino de História* na escola e na universidade.

Conforme levantamento realizado por Batista (2016), desde a década de 1980 havia crescente reverberação do trabalho de Beatriz Nascimento, e ela podia ser encontrada como referência para tratar de temas tão amplos quanto negritude, escravidão, quilombo, cultura negra, organização social e comunitária da população negra. Destacou-se sua participação no I Encontro Nacional do Parque Histórico Nacional do Zumbi, com presença de Lélia Gonzalez e Abdias do Nascimento, patrocinado pela Universidade Federal de Alagoas (Ufal), em 1980; palestras proferidas nos Seminários de Estudos da Cultura Negra no Brasil em 1981 e 1984; participação no curso Conscientização da Cultura Afro-Brasileira, proferindo as alocuções Quilombos e Identidade Nacional (1984) e o conceito de Quilombo e a Cultura de Resistência (1985); participação na mesa “O Negro e a Educação” durante a Semana Zumbi dos Palmares, realizada pelo Circo Voador do Rio de Janeiro em 1985; alocução no Simpósio Internacional no Festival Panafricain des Arts et Cultures (Fespac) sobre *O mundo negro e panafricanismo*, realizado em Dakar no ano de 1987; colaboração no calendário de 1988, *As mulheres na luta contra a escravidão*, no Programa Mulher Negra, do Conselho Nacional dos Direitos da Mulher; participação no debate acerca da temática *Mulher negra e violência* na Ordem dos Advogados do Brasil do Rio de Janeiro (OAB/RJ) no ano de 1988. Em 1990, Beatriz Nascimento participou como palestrante no evento realizado pela Fundação Cultural Prometheus Liberatus, nesse mesmo ano ofereceu a palestra *Quilombo e cidadania* no curso Consciência da Cultura Afro-Brasileira, com Lélia Gonzalez e Abdias do Nascimento, em evento realizado pelo Ipeafro; foi debatedora no Fikula Mukumbu, organizado pela Secretaria Extraordinária de Defesa e Promoção das Populações Negras do Estado do Rio de Janeiro (Sedepron) em 1992 (Batista, 2016).

Por uma História do homem negro: lugar de emergência e um projeto historiográfico

Projetando o protagonismo da comunidade negra na disputa pela invenção da historiografia, Beatriz Nascimento sugeriu uma reorganização cognitiva para afirmação das agências de sujeitos negros como enunciadores de discursividade historiográfica (Ratts, 2007).

A mirada crítica ao mecanicismo e ao cientificismo da era industrial, bem como à redução da história a uma ciência “puramente constatativa”, aparece na abertura do texto “Por uma história do homem negro” (Nascimento, 2007, p. 93). Essa crítica está associada à questão que enuncia o ponto de partida proposto por Nascimento (2007, p. 93) em sua reflexão sobre a história: “Como retomar o verdadeiro tempo da história [...]?”, e considerando ainda: “Como fazer, como escrever a história sem se deixar escravizar pela abordagem fragmentariamente?”. A historiadora insere ali a crítica sobre as primeiras dinâmicas de um projeto de cientificidade remontando ao renascimento e à estruturação do mundo colonial.

Pode-se, dessa primeira parte do texto “Por uma história do homem negro” supracitada, ressaltar alguns aspectos que deram contorno à escolha pela história feita por Beatriz Nascimento como campo de combate e possibilidade de enunciar narrativas historiográficas. Destaca-se inicialmente a noção de veracidade e temporalidade como elementos conexos à perspectiva de uma história livre de fragmentarismos.

A perspectiva de libertação da história “sem se deixar escravizar” ganha nitidez quando colocada sobre o transfundo mais amplo de olhar sobre a transmigração negro-africana para o Novo Mundo – seja em referência à trajetória transatlântica da comunidade negra brasileira como um todo, que transparece na leitura que Beatriz fez de sua própria trajetória ao afirmar “eu sou atlântica” no documentário *Orí* (Nascimento *apud* Ratts, 1989), seja sobre

sua crítica radical dirigida à história do Brasil colonial como a narrativa do “eterno escravo” (Nascimento, 1989, p. 41).

Quando Beatriz Nascimento incorporou ao seu texto “Por uma história do homem negro” (1974) a análise da experiência das relações interracialis no Brasil, demonstrou a especificidade de uma reflexão que emergiu do seu lugar sociorracial e a lucidez intelectual sobre o *habitus* da sociedade brasileira no tratamento da questão negra.

Ao fazer suas escolhas temáticas no modo de qualificar a operação racial brasileira na força de sua virulência, quando lançou seu olhar sobre essa maquinaria, sua produção trouxe à vista tanto a condição de possibilidade para a emergência de uma história nascida em outra chave para a análise da sociedade brasileira quanto as dificuldades encontradas para o trânsito, o desenvolvimento e a difusão dessa produção e suas narrativas. Assim, afirmou:

A todo momento o preconceito racial é demonstrado diante de nós, é sentido. Porém, como se reveste de uma certa tolerância, nem sempre é possível percebermos até onde a intenção de nos humilhar existiu. [...] algumas destas manifestações já foram inclusive incorporadas como parte nossa (Nascimento, 2007, p. 94).

Correlacionou o silêncio da história ao recalque dessa negação racial: “Todas as agressões não resolvidas, todo o recalque de uma história ainda não escrita, ainda não abordada realmente, fazem de nós uns recalcados, uns complexados” (Nascimento, 2007, p. 96). Além disso, incorporou elementos da psicanálise, aproximando-se da perspectiva de González (2019) ao abordar a questão da mulher negra na sociedade brasileira.

Essa intertextualidade entre história e psicanálise incide na leitura de Beatriz Nascimento tanto por um olhar sobre a violência racial infligida no cotidiano quanto na própria internalização do incômodo racial pela pessoa negra.

De tal forma o preconceito racial contra o negro é violento e ao mesmo tempo sutil, que ele existe latente e muitas vezes vem à tona nas relações entre nós mesmos. Temos, vamos dizer, uma atitude de amor e ódio por nós mesmos; a presença, o confronto com o outro nos incomoda também (Nascimento, 2007, p. 94).

O registro do incômodo racial e das suas fricções na vida social caracteriza a produção de Beatriz Nascimento como uma crítica à ideologia social e de estado como ideário de democracia racial. A negação peremptória da ideologia racial dominante, evanescente e hegemônica, apresenta-se como um texto sobre a produção literária e intelectual brasileira no que concerne à questão negra. “A democracia racial brasileira talvez exista, mas em relação ao negro inexistente” (Nascimento, 2007, p. 94):

As manifestações preconceituosas são tão fortes que, por parte de nossa intelectualidade, dos nossos literatos, dos nossos poetas, da consciência nacional, vamos dizer, somos tratados como se vivêssemos ainda sob o escravismo. A representação que se faz de nós em literatura, por exemplo, é a de criado doméstico, ou, em relação à mulher, a de concubina do período colonial. O aspecto mais importante do desleixo dos estudiosos é que nunca houve tentativas de nos estudar como raça (Nascimento, 2007, p. 95).

Ao ter enunciado a lacuna sobre o estudo da questão racial pelos estudiosos brasileiros, Nascimento enuncia que uma das clivagens de hierarquia dominante na cena social do país é negligenciada.

O intérprete de uma nação racializada como o Brasil, mas que não busca compreender essa chave de leitura, é tributário de um lugar social outro.

O branco brasileiro de um modo geral, e o intelectual brasileiro em particular, recusam-se a abordar as discussões sobre o negro do ponto de vista de raça. Abominam a realidade racial por comodismo, medo ou mesmo racismo. Assim perpetuam teorias sem nenhuma relação com nossa realidade racial. Mais grave ainda, criam novas teorias mistificadoras, distanciadas dessa mesma realidade (Nascimento, 2007, p. 95).

A autora de “Por uma história do homem negro” ancorou na sua narrativa um horizonte de expectativas relacionadas ao reposicionamento da gente negra nas representações sobre o Brasil.

Será que não tem outra representação senão os cultos afro-brasileiros, o samba, o futebol, a alegria e o sexo como querem alguns renomados escritores? Dizem os intelectuais que nós não temos ideologia própria, porque fundamentalmente queremos embranquecer. Será exatamente isto? Ou nossa ideologia não deve ser aflorada? A história da raça negra ainda está por fazer, dentro de uma história do Brasil ainda a ser feita (Nascimento, 2007, p. 97).

Beatriz manteve o horizonte de seu projeto-desafio como devir de uma história do Brasil na singularidade da experiência negro-brasileira. Com especificidades demarcadas em separado com relação à história africana e de outras partes da diáspora africana no Novo Mundo.

Devemos fazer a nossa história, buscando nós mesmos, jogando nosso inconsciente, nossas frustrações, nossos complexos, estudando-os, não os enganando. Só assim poderemos nos entender e fazer-nos aceitar como somos, antes de mais nada pretos, brasileiros, sem sermos confundidos com os americanos ou africanos, pois a nossa História é outra. Como é outra a nossa problemática (Nascimento, 2007, p. 97).

Nessa perspectiva, Nascimento (2007, p. 97) propôs como projeto uma interpretação histórica do Brasil que colocasse no centro da análise a racialização das relações sociais e históricas, sugerindo o enquadramento da temporalidade como parte da tarefa da história e suplantando a mistificação de um, a priori, sobre a tarefa de historicizar: “Como se a história pudesse ser ‘limitada no tempo espetacular’, no tempo representado, e não o contrário: o tempo é que está dentro da história”. Essa assertiva parece incidir sobre sua perspectiva de desmistificação da história negro-brasileira.

A investidura da história como campo de retificação do passado colonial (*o tempo da destruição*), do enfrentamento às hierarquias oriundas da operação racial, em certa medida sugere que a história emerge para Beatriz como campo de possibilidade para o aquilombamento. Considerando que no seu trabalho para a obra cinematográfica *Orí* (1989) a historiadora se dedicou a ampliar os usos e sentidos da experiência histórica do quilombo no Brasil. A inferência sobre as conexões e perspectivas de um trabalho coletivo em torno de uma história do negro brasileiro permanece como uma questão. Avulta a percepção da natureza e envergadura da tarefa que Beatriz Nascimento se propunha em 1974.

Quando indicou uma possibilidade teórico-metodológica de uma historiografia a partir do protagonismo negro, Nascimento sugeriu em seu texto “Negro e racismo”, publicado em 1974, que:

Isto só pode ser possível à luz de uma fidelidade à História. Só o levantamento histórico da vivência do negro no Brasil levado a efeito pelos seus descendentes [...] poderá erradicar o complexo existente nele, e assim como o preconceito racial por parte do branco (Nascimento, 2007, p. 102).

A crítica ao reducionismo da especialização e ao cientificismo do século XIX na historiografia deu lugar à questão fulcral de Beatriz Nascimento nesse texto de 1974. Nela a autora indagava: “E a história do homem negro?” Afinal somos homens, indivíduos que devem ser estudados como tal” (Nascimento, 1974, p. 41).

Essa projeção da humanidade negada a ser restabelecida por uma sugerida “fidelidade à história” (Nascimento, 1974, p. 42) pressupõe uma visão historiográfica emancipacionista e o interesse genuíno pelo potencial da historiografia à medida que demarcou as possibilidades da história como campo de afirmação da humanidade. A escolha de Beatriz por um projeto intelectual que se espraia em duas vertentes: a historiografia como possibilidade disciplinar, narrativa e discursiva; e a libertação como potencialidade ética, representando um inequívoco estabelecimento

da eleição subjetiva em história, campo da capacidade de agência do sujeito, o que emerge do lugar social de Beatriz Nascimento como um patuá, conforme caracterizou Certeau (1982) em seu texto clássico “A operação historiográfica”, o lugar de produção em história. Das possibilidades teórico-metodológicas indicadas pela historiadora, desdobraram-se a noção de veracidade e a de temporalidade como elementos conexos à perspectiva de uma história livre de fragmentarismos.

A perspectiva de libertação da história “sem se deixar escravizar” ganha nitidez quando colocada sobre o transfundo mais amplo de olhar sobre a transmigração negro-africana para o Novo Mundo – o que acontece tanto em referência à trajetória transatlântica da comunidade negra brasileira como o todo que transparece na leitura que Beatriz fez de sua própria trajetória “eu sou atlântica” em seus textos de roteirização para o documentário *Orí*, quanto sobre sua crítica radical dirigida à história do Brasil colonial como uma narrativa do “eterno escravo” (Nascimento, 1989).

Quando abordou o tema da história como ciência dos “comprometidos com o pensamento dos séculos XIX e XX”, Nascimento (2007) estabeleceu a quebra com uma perspectiva dogmática dentro da relação entre história e historiografia, propondo uma inversão sobre o lócus de emergência da historiografia enquanto construto humano, trazendo implicitamente ao debate tanto a questão da subjetividade quanto das ideias e dos interesses que emanam da vida prática e que impactam na produção do saber historiográfico. Elementos da operação disciplinar bem presentes e aprofundados por Jörn Rüsen no primeiro capítulo de sua obra *Razão histórica* (2010).

Dentre as múltiplas questões sobre “o problema da História do negro no Brasil”, apresentou indagações sobre a ontologia negro-brasileira “quem somos nós?”; sobre a abordagem evolucionista e hierarquizadora “seremos estudados como seres primitivos?”; sobre a fixação da população negra em nichos sociais

autorizados ao trânsito étnico “como expressão artística na sociedade brasileira”; como classe social, seremos confundidos com brancos pobres, nordestinos pobres; sobre a homogeneização de experiências etnicorraciais diferentes “equiparadas aos índios ou aos judeus” (Nascimento, 1974, p. 94).

Quando afirmou as “características próprias” da população negra, Beatriz Nascimento sugeriu que a amenidade das relações raciais no Brasil – por ela reconhecida como um dado da realidade – para os pretos tomou um aspecto diferente, aflorando em manifestações da vida social, incluindo as afetivas, demarcando a violência simbólica da experiência de subjetivação da pessoa negra na sociedade brasileira (Nascimento, 1974). Tratando da especificidade do “preconceito racial” no Brasil, a autora destacou que as manifestações de uma violência incontida e de agressão se incorporaram ao repertório com uma latência que engloba tensões cotidianas comumente normalizadas.

A historiadora Beatriz Nascimento identificou uma lacuna e produziu uma crítica aguda da historiografia brasileira quanto à questão negro-brasileira. Em que medida essa lacuna pode ter correlação com a história como a produção de um lugar social dentro da maquinaria e do aparelho historiográfico no Brasil? E de que modo a localização social como lugar de produção dos “descendentes negros” preconizada por Beatriz Nascimento traz a condição de possibilidade para enriquecer as narrativas historiográficas produzidas no Brasil?

Uma arqueologia da produção historiográfica brasileira, considerando a preponderância da questão étnico-racial seja em relação às temporalidades, às temáticas, às origens étnicas de autores, às abordagens temáticas, à escolha dos objetos ou ao espaço dos sujeitos racializados, é uma empreitada que exige mais tempo e dedicação, um espaço que o escopo deste trabalho não comporta. Apesar dessas limitações, impõe-se ainda assim a indagação – mesmo que permaneça como um tópico para aprofundamento futuro –

sobre o sentido e os mecanismos de racialização e da colonialidade na produção da escritura historiográfica brasileira.

Quando Beatriz Nascimento incorporou ao seu texto “Por uma história do homem negro” (1974) a análise da experiência das relações inter-raciais no Brasil, demonstrou a especificidade de uma reflexão que emergiu do seu lugar sociorracial e a lucidez intelectual sobre o *habitus* da sociedade brasileira no tratamento da questão negra.

A construção textual e a afirmação de um lugar outro, que articula e ancora a escritura e a função do conhecimento histórico, emerge como um *template* aberto ao aprofundamento no texto “Por uma história do homem negro”. “As coisas que reflito nesse momento já existia no ventre de minha mãe, num quilombo qualquer do Nordeste, na África onde já não quero nem posso voltar” (Nascimento, 2007, p. 98).

Nesse sentido, a afirmação de um lócus de produção que perpassa a cena internacional e diaspórica quando Atlântica – entre África e Brasil –, mas também intranacional, quando evoca a diáspora negra e o trânsito interregional da população negra no Brasil, sendo parte da própria trajetória biográfica de Beatriz Nascimento.

A escritura da história que pode emergir desse lugar de produção fecundou, em certa medida, e se conecta de vários modos aos avanços nas reflexões contemporâneas do campo teórico-metodológico disciplinar, no qual a narrativa, a subjetividade e a crítica contracolonial se articulam como partes da mesma operação.

Referências

BARRETO, Raquel (org.). Introdução. In: NASCIMENTO, Beatriz. *Quilombola e intelectual: possibilidade nos dias da destruição*. São Paulo: União dos Coletivos Pan-Africanistas: Filhos da África, 2018. p. 26-39.

BATISTA, Wagner Vinhas. *Palavras Sobre uma Historiadora Transatlântica: estudo da trajetória Intelectual de Maria Beatriz do Nascimento*. 2016. Tese (Doutorado em Estudos Étnicos e Africanos) – Universidade Federal da Bahia, Bahia, 2016.

CARNEIRO, Sueli. *A construção do Outro como não ser como fundamento do Ser*. 2005. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005.

CERTEAU, Michel de. A operação historiográfica. In: CERTEAU, M. de. *A escrita da História*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1982. p.65-119.

CULTNE, Beatriz Nascimento. Entrevista exclusiva. [S. l.: s. n.], 2021. 1 vídeo (35 min). Publicado pelo canal Cultne. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=6Vm-PjhoTozI>. Acesso em: 12 out. 2023.

GONZÁLEZ, Lélia. Racismo e sexismo na cultura brasileira. In: HOLLANDA, Heloísa Buarque de (org.). *Pensamento feminista brasileiro: formação e contexto*. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2019.

NASCIMENTO, Beatriz. É tempo de falarmos de nós. In: RATTS, Alex. *Eu sou Atlântica: sobre a trajetória de vida de Beatriz Nascimento*. São Paulo: Imprensa Oficial, 2007.

NASCIMENTO, Beatriz. *Quilombola e intelectual: possibilidade nos dias da destruição*. São Paulo: União dos Coletivos Pan-Africanistas: Filhos da África, 2018.

NASCIMENTO, Beatriz. *Todas as distâncias: poemas aforismos e ensaios*. Salvador: Oguns Toques, 2015.

NASCIMENTO, Beatriz. *Uma História Feita por Mãos Negras*. São Paulo: Zahar, 2021.

NASCIMENTO, Beatriz; GERBER, Raquel. *ORÍ*. Rio de Janeiro: FilmeOBN.mp4, 1989. 1 vídeo (93 min). Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/1PBQutmbrgakx63IUUD-8qOgIM2wkVid4n/view>. Acesso em: 12 out. 2023.

PAZ, Francisco Phelipe Cunha. *Na casa de Ajalá: comunidades negras, patrimônio e memória contracolonial no Cais do Valongo – A “Pequena África”*. 2019. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento, Sociedade e Cooperação Internacional) – Centro de Estudos Avançados e Multidisciplinares, Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento, Sociedade e Cooperação Internacional, Universidade de Brasília, Brasília, 2019.

RATTS, Alex. *Eu sou Atlântica: sobre a trajetória de vida de Beatriz Nascimento*. São Paulo: Imprensa Oficial, 2007.

RATTS, Alex. *Uma história feita por mãos negras*. São Paulo: Zahar, 2021.

RÜSEN, Jörn. *Razão histórica*. Brasília: Ed. UnB, 2010.

GENINHAS EM MOVIMENTO NA PRÁXIS PARA UMA EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA

THAÍS REGINA DE CARVALHO¹

ELAINE ALVES DE MORAIS²

MADIÉLIA RODRIGUES CORREIA³

Jesuína Adelaide dos Santos, mais conhecida como Dona Geninha, é a personalidade que inspirou a escolha do nome do projeto “Geninhas em movimento na práxis para uma educação antirracista”.

Geninha, mulher negra, nascida na Ilha de Santa Catarina (Florianópolis), no dia 7 de maio do ano de 1920, foi mãe de Ada e de Valfrides, foi avó de cinco netas e dois netos, bisavó de nove bisnetas e de cinco bisnetos. Geninha traz como uma de suas marcas a força, a potência e a resistência da mulher. Ela foi uma das primeiras mulheres negras a ser presidenta de uma escola de samba, vendia renda de bilro e, assim como tantas outras mulheres negras, teve a sua trajetória de vida entrelaçada por encontros e desencontros, acolhidas e despedidas, resistência e lutas cotidianas impostas

¹ Professora da Universidade Federal de Goiás (UFG). Doutora em Educação pela Universidade Federal do Paraná (UFPR).

² Graduada em Gestão de Recursos Humanos pela Faculdade Delta e licenciada em Pedagogia pelo Instituto Federal de Goiás (IFG). Integrante do projeto de extensão “Geninhas em movimento na práxis para uma educação antirracista”.

³ Licencianda em Pedagogia pelo IFG. Integrante do projeto de extensão “Geninhas em movimento na práxis para uma educação antirracista”.

por uma sociedade em que a interseccionalidade entre raça, gênero e classe é presente, sendo, inclusive, categorias que demarcam e influenciam o acesso aos bens materiais, culturais e simbólicos.



Figura 1. Geninha

Fonte: Acervo familiar (2000).

Seguindo os ensinamentos e as transgressões de Geninha, o Coletivo Geninhas em Movimento tem como foco a realização de ações que contemplem a efetividade do tripé: extensão, pesquisa e ensino. Tais ações vêm sendo desenvolvidas de forma interseccional, articulada e complementar. E neste texto vamos salientar apenas os aspectos relacionados às ações de extensão, em observância aos aspectos da produção deste livro.

Nossa ênfase são as práticas pedagógicas antirracistas que visam combater o racismo estrutural, potencializar a epistemologia negra, bem como romper com as desigualdades étnico-raciais em âmbito educacional a partir da descolonização dos currículos e do aquilombamento educativo-social.

O projeto emergiu a partir de um diálogo com uma aluna do curso de licenciatura em Pedagogia da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás (FE/UFG), que externou a necessidade do desenvolvimento de ações na universidade que almejassem contemplar a Educação das Relações Étnico-Raciais de modo

contínuo e consistente. Assim, em parceria com o Instituto Federal de Goiás (IFG)/Câmpus Goiânia Oeste, as ideias e propostas foram se materializando e atualmente o projeto conta com a participação de docentes e discentes da FE/UFG e do IFG, docentes da rede municipal de educação de Goiânia, integrantes do Movimento Negro e demais interessados/as na temática.

O objetivo geral do projeto constitui-se em propor ações para a efetivação da implementação da Lei n. 10639/2003 na Rede Municipal de Educação de Goiânia, na Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás e no IFG. Este desdobra-se nos seguintes objetivos específicos: aprofundar os conhecimentos sobre educação e as relações étnico-raciais; organizar e desenvolver oficinas pedagógicas para educandos/as da educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental, tendo como foco os aspectos referentes à história e cultura africana e afro-brasileira; atuar no processo de formação inicial e continuada de docentes, estudantes de pedagogia e de outras licenciaturas e cursos para integrantes do movimento negro e demais interessados/as na temática; fortalecer a luta antirracista na área da educação. A nossa fundamentação teórica tem como base os estudos críticos sobre a educação e as relações raciais no Brasil e a epistemologia de autores/as negros/as.

As ações propostas pelo Coletivo Geninhas em Movimento em âmbito da extensão são: oferta de cursos de formação inicial e continuada de docentes; realização de oficinas pedagógicas sobre a temática com crianças da educação infantil e dos anos iniciais; elaboração de materiais textuais e audiovisuais, organização e participação de eventos acadêmicos e o Grupo de Estudos Geninhas.

O grupo de estudos é uma das ações que consolida a articulação entre as atividades de extensão, pesquisa e ensino. O mesmo ocorre de modo remoto, com encontros quinzenais e com a participação de docentes, estudantes e demais profissionais

da área da educação, alcançando sujeitos de diferentes regiões do Brasil. A perspectiva do grupo é de aquilombamento teórico-prático, constituindo-se, assim, como um espaço de ampliação dos conhecimentos a respeito da escrita de autores/as negros/as, do fortalecimento profissional e pessoal, do empoderamento e das trocas de aprendizagem em que a “circulação da palavra” é uma das marcas. Os estudos têm como foco a epistemologia de autores/as negros/as.

Em meio ao desenvolvimento das referidas ações e com base nos estudos e nas pesquisas da área, reafirmamos que este projeto é relevante e necessário, haja vista que após séculos de lutas e reivindicações dos movimentos sociais, principalmente do Movimento Negro Brasileiro, ocorreu a proclamação de legislações antirracistas. Em específico, foi homologada a Lei n. 10.639/2003, que altera os artigos 26-A, 79-A e 79-B da Lei n. 9.394/1996, Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que em sua versão original pouco abordava sobre a questão étnico-racial. Essas alterações significaram a inclusão no currículo escolar da obrigatoriedade do ensino da “História e Cultura Afro-Brasileira e Africana”, marcando as intenções do Estado brasileiro em eliminar o racismo e a discriminação racial, bem como a intenção em valorizar a cultura e história desse povo que constitui a sociedade brasileira (Brasil, 2006).

Em seguida, após cinco anos ocorreu a proclamação da Lei n. 11.645/2008, que também modifica a Lei n. 10.639/2003 e “estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade do ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena” (Brasil, 2008). A Lei incluiu o ensino da história e cultura indígena, com a premissa de construir uma imagem adequada a respeito do povo negro, valorizando, sobretudo, a história e cultura do indígena; e, assim, modificar e romper com a visão preconceituosa e discriminatória construída e naturalizada no decorrer de vários séculos sobre esses povos.

Nessa perspectiva, o documento das *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana* (2004) afirma que: “É importante destacar que não se trata de mudar um foco etnocêntrico marcadamente de raiz europeia por um africano, mas de ampliar o foco dos currículos escolares para a diversidade cultural, racial, social e econômica brasileira” (Brasil, 2004, p. 17).

Portanto, as referidas leis marcam a conquista dos movimentos sociais negros e a continuidade de lutas históricas e políticas por uma sociedade antirracista. Além disso, confirmam a necessidade de políticas de reparação em relação ao povo negro e indígena, bem como a desmistificação do mito da democracia racial imputado no Brasil e presente até os dias atuais. Nessa direção de enfrentamento social, a educação é indispensável como prática social e educativa de valorização e (re)conhecimento do povo negro e indígena, contribuindo, em consequência, para uma identidade positiva, sem estereótipos, racismo e o estigma sobre esses indivíduos. Segundo as diretrizes curriculares nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana:

Outro equívoco a esclarecer é de que o racismo, o mito da democracia racial e a ideologia do branqueamento só atingem os negros. Enquanto processos estruturantes e constituintes da formação histórica e social brasileira, estes estão arraigados no imaginário social e atingem negros, brancos e outros grupos étnico-raciais (Brasil, 2004, p. 16).

No Brasil foi disseminado o mito da democracia racial, que recusa a existência de racismo no país por meio de estudos e de pesquisas de Gilberto Freyre materializados em seu livro *Casa Grande e Senzala* (1933). Refere-se ao racismo velado, uma poderosa construção ideológica que traz marcas do passado para o presente e que permanecem nas relações sociais brasileiras até a atualidade. O que contribui para que ainda hoje haja negação da

existência de racismo no país, onde se perpetua o preconceito, a discriminação e a exclusão social da população negra, criando, com isso, severos limites às lutas do negro por igualdade racial (Carneiro, 2011; Munanga, 2000).

A esse respeito, Abdias do Nascimento, no II Festival de Artes e Culturas Negras e Africanas (Festac), em 1977, afirmou: “Neste pretensioso conceito de ‘democracia racial’, apenas um dos elementos raciais tem qualquer direito ou poder: o branco. Ele controla os meios de disseminação da informação, os conceitos educacionais, as definições e valores” (Nascimento, 2009). Trata-se de uma falsa realidade brasileira fantasiada e tomada como verdadeira, cujo mito ajudou/ajuda na reprodução e manutenção do racismo estrutural.

Portanto, em busca de uma perspectiva antirracista, o projeto Geninhas em Movimento, como coletivo organizado de aquilombamento educativo-social, provoca uma conscientização resultante de posturas e ações para a compreensão e o combate ao racismo, segundo Almeida (2020). Além do mais, o autor reflete e discorre que o racismo é um processo no qual a estrutura e instituição se diferem: “o racismo é uma decorrência da própria estrutura social, ou seja, do modo ‘normal’ com que se constituem as relações políticas, econômicas, jurídicas e até familiares, não sendo uma patologia social e nem um desarranjo institucional” (Almeida, 2020, p. 33).

O racismo é um assombro, um crime que adquire características próprias entrelaçadas às conjunturas da política, economia, subjetividade, entre outras. Almeida (2020) descreve o racismo como um processo que tanto produz quanto é produzido pelo sujeito; assim, as estruturas sociais perpetuam o racismo por meio das relações de poder e das dinâmicas subjetivas que as envolvem. Assim, ao analisar a estrutura econômica e política, percebe-se que as notórias desigualdades econômicas e sociais se assentam em alicerces raciais.

De acordo com Almeida (2020, p. 33), “‘estrutura’ não significa dizer que o racismo seja uma condição incontornável e que ações e políticas institucionais antirracistas sejam inúteis”.

É preciso lutar contra o racismo, e para isso é necessário saber como ele é reproduzido e o modo como afeta os direitos sociais, um elemento fundante da condição humana nessa conjuntura. Dessa forma, o racismo e as estruturas configuram-se como indissociáveis, por esse motivo para combatê-los é preciso “entender que o racismo é estrutural, e não um ato isolado de um indivíduo ou de um grupo, nos torna ainda mais responsáveis pelo combate ao racismo e aos racistas” (Almeida, 2020, p. 34).

Diante desse contexto de desvelamento das contradições raciais-sociais, reitera-se que o Coletivo Geninhas em Movimento vem desenvolvendo ações extensionistas que buscam o combate ao racismo, ao preconceito e às desigualdades raciais, bem como o reconhecimento, o respeito e a valorização da história e cultura africana e afro-brasileira a partir da ênfase nos estudos da epistemologia negra.

Trata-se de finalidades educativas interseccionais referentes à formação e atuação antirracistas nos horizontes de processos de ensino-aprendizagem em espaços escolares e não-escolares nos quais estão previstas práticas pedagógicas. Refere-se também a ações de ensino intrínsecas à descolonização de currículos, almejando mudanças epistemológicas e políticas de ruptura com paradigmas estruturais e naturalizados historicamente: “a descolonização do currículo implica conflito, confronto, negociações e produz algo novo” (Gomes, 2012, p. 107).

Implica, por fim, em compreender que abordar e ensinar sobre as relações étnico-raciais na sociedade brasileira configura-se uma ação político-pedagógica decolonial extremamente relevante e necessária, tendo em vista as especificidades que marcam e ainda estruturam as nossas interações e contradições sociais como: o mito da democracia racial, os preconceitos, as discriminações, as assimetrias e as hierarquias raciais. Considerando tal contexto, a educação ocupa um papel essencial, seja na quebra e ruptura com os silenciamentos e a valorização da diversidade étnico-racial, seja na reprodução, manutenção e legitimação dos privilégios e das desigualdades.

Nessa lógica de busca incessante por uma educação antirracista, o Coletivo Geninhas em Movimento ocupa o lugar social do desvelamento, da desmistificação democrática, de troca de saberes, aprendizagens e conhecimentos político-sociais.

Referências

ALMEIDA, Silvio Luiz de. *Racismo estrutural*. São Paulo: Jandaíra, 2020.

CARNEIRO, Sueli. *Racismo, sexismo e desigualdade no Brasil*. São Paulo: Selo Negro, 2011.

BRASIL. *Parecer n. CNE/CP3/2004*. Diretrizes curriculares nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana. Brasília, DF: CNE, 2004a. Disponível em: www.mec.gov.br/cne. Acesso em: 12 out. 2023.

BRASIL. *Resolução n. CNE/CP1/2004*. Diretrizes curriculares nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o ensino de história e cultura afrobrasileira e africana. Brasília, DF: CNE, 2004b. Disponível em: www.mec.gov.br/cne. Acesso em: 25 out. 2022.

BRASIL. *Orientações e ações para a educação das relações étnico-raciais*. Brasília: MEC/Secad, 2006.

BRASIL. *Lei n. 11.645, de 10 de março de 2008*. Altera a Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei n. 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. Brasília, DF: CNE, 2008.

NASCIMENTO, Abdias do. Democracia racial: mito ou realidade? *Portal Geledés*, São Paulo, 21 abr. 2009. Disponível em: <https://www.geledes.org.br/democracia-racial-mito-ou-realidade-2/>. Acesso em: 12 out. 2023.

GOMES, Nilma Lino. Relações Étnico Raciais, educação e descolonização dos currículos. *Currículo sem Fronteiras*, [s. l.], v. 12, n. 1, p. 98-109, 2012.

MUNANGA, Kabengele. *A ruína do mito da democracia racial*. Minas Gerais: BOLETIM - Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG, n. 1276, ano 26, 2000. Disponível em: <https://ufmg.br/comunicacao/publicacoes/boletim/edicao/1276/kabenguele-munanga-a-ruina-do-mito-da-democracia-racial-1>. Acesso em: 25 out. 2022.

“POR QUE NÃO EU?” O DESAFIO DE ESTAR EM LUGARES QUE NÃO FORAM CONSTITUÍDOS PARA SI

DANIELLE FERNANDA MORAIS PAVAN¹

RENATA ROSA FRANCO²

Nenhum direito foi dado às mulheres, tudo foi conquistado com muita luta, diversas discussões, várias falas disputadas, alguns espaços alcançados. No entanto, estamos imersas em uma cultura que boicota nossas expectativas. De acordo com o estudo divulgado pela revista *Science* em 2017, aos 6 anos de idade as meninas já acreditam ser menos inteligentes que os meninos. Segundo os cientistas americanos, é a partir dessa idade que os estereótipos relacionados ao gênero começam a se firmar.

Concomitantemente, o instituto de pesquisa francês Ipsos e a ONG britânica Plan Internacional realizaram pesquisas pelas quais constataram que, no Brasil, 19% dos homens acham que

¹ Técnica administrativa no Instituto Federal de Goiás (IFG). Doutoranda em Educação pela Universidade Federal de Goiás (UFG).

² Técnica administrativa no IFG. Doutoranda em Performances Culturais pela UFG.

a mulher é inferior a eles, contra 14% das mulheres. E, o que é pior, quase 40% das meninas brasileiras de 6 a 14 anos discordam que são tão inteligentes quanto os meninos e desistem de fazer atividades por conta desse sentimento (Ipsos, 2017). Essa percepção de inferioridade leva a uma sensação de inadequação em certas áreas que vai acompanhar a mulher durante os estudos e na vida profissional.

Infelizmente ainda há lugares onde as mulheres não são aceitas, e a interdição profissional se acentua na escola. O processo de formação escolar e familiar é fortemente orientado pelos papéis tradicionais de gênero. Permanece em nossa sociedade a ideia de uma “natural” aptidão dos homens para o comando, para o destino das coisas privadas e públicas, para as decisões relevantes. As competências destinadas às mulheres são muito relacionadas ao cuidado. Tudo o que a menina escuta sobre ser mulher envolve beleza, doçura e singeleza, talvez por isso desde cedo ela comece a se distanciar da ideia de que pode ser tão inteligente quanto um menino. Isso, aliado à ausência de mulheres em alguns espaços, leva as meninas a acreditarem que há espaços de ocupação masculinos e femininos.

Imbuído nesse contexto, surge em 2019 o projeto de extensão Por que não eu?, que consistiu na produção de um curta-metragem documental com o objetivo de abordar a discussão sobre “trabalho e gênero” por meio do cinema com o intuito de apresentar possibilidades de formação e ocupação no mercado de trabalho, especialmente para as meninas da classe trabalhadora. Trata-se de um projeto que articula de maneira inovadora a pesquisa, a extensão e o ensino a partir do trabalho técnico-administrativo. Sua idealização e fundamentação configura-se como desdobramento de uma pesquisa que buscou investigar a ocupação dos cargos de gestão na educação científica, profissional e tecnológica em Goiás

e em dados que demonstram a segmentação por gênero nos cursos técnicos e superiores e no mundo do trabalho.

Apesar das dificuldades burocráticas e sanitárias decorrentes da pandemia de covid-19, que nos atravessou no meio da produção, a distribuição do filme tem demonstrado que essa é uma ferramenta potente para a reflexão nos mais diferentes espaços sociais.

Em uma sociedade cada vez mais midiaticizada, a produção cinematográfica propicia formas de percepção e, portanto, de construção de subjetividades. Filmes são plenos de sentidos, carregam com eles uma multiplicidade infinita de significados que não estão transparentes, ou seja, explícitos nos textos escritos, sonoros e imagéticos. Oferecem à educação muito mais do que apenas conteúdos a serem discutidos, pois suas possibilidades de sentido estão articuladas no interior de muitas histórias convergentes: a do filme, a do professor e a dos alunos. Nessa perspectiva, a LDB (artigo 25, § 8º) estabelece a exibição de filme nacional como componente curricular obrigatório por no mínimo 2 horas mensais. Além disso, projetos de produção audiovisual podem contribuir com as escolas no cumprimento das Diretrizes Nacionais para o Ensino Médio no que diz respeito à necessidade de contemplar:

xv - promoção dos direitos humanos mediante a discussão de temas relativos a raça e etnia, religião, gênero, identidade de gênero e orientação sexual, pessoas com deficiência, entre outros, bem como práticas que contribuam para a igualdade e para o enfrentamento de preconceitos, discriminação e violência sob todas as formas; (Brasil, 2018, p. 14).

Pensando nessa possibilidade de articulação de conteúdos, sentidos, textos e contextos oferecida pelo cinema, optamos pelo uso do filme como um dispositivo pedagógico no sentido que lhe é imputado por Leite e Pacheco (2008), como

um ponto de amplificação, um meio de produzir conhecimento [...] e, em simultâneo, enquanto recursos pedagógicos, um meio de dar voz e valorizar

as especificidades e trocas culturais, num processo de construção/produção de saberes, decorrentes de uma participação efectiva dos diferentes agentes sociais (Leite; Pacheco, 2008, p. 103).

Trata-se, como afirmam Leite e Pacheco (2008), de uma abordagem da complexidade que desarma as reflexões ocorridas em torno de conceitos, de intenções, de ações e de efeitos previstos e não previstos.

Sendo assim, o registro e a documentação da complexidade das desigualdades na forma de pesquisas, teses, dissertações e, no caso desse projeto, de filme, são elementos fundamentais para o conhecimento do problema, a tomada de consciência da situação da mulher no Brasil e a elaboração de políticas públicas e/ou ações localizadas.

Alcancamos o objetivo de produzir um curta-metragem documental com a história de vida e carreira de Juliana Chaves de Mendonça (na época estudante de Ginecologia e Obstetrícia), Valesca Almeida (engenheira eletricista), Maria José Carvalho David (médica neurocirurgiã) e Uyara Ferreira Silva (docente e mestra em Engenharia da Computação), mulheres que se destacaram em meios ainda muito masculinizados e, na medida do possível, fizemos o recorte de raça. Acreditamos que o documentário traz histórias inspiradoras e que pode servir, sobretudo para as meninas, para pensarem em cursos, profissões e carreiras que muitas vezes nem são apresentadas como possibilidade a mulheres e/ou jovens, principalmente para as pobres.

Entendemos que as projeções de carreira ocorrem em uma perspectiva de classe, raça e gênero, e que a escolha das pretensas vocações começa com a notícia da gravidez, quando as pessoas idealizam a vida do futuro adulto e atribuem características desejáveis às crianças de acordo com o sexo. Durante a criação, a depender desses marcadores de diferenças, são apresentadas

opções para algumas crianças, mas para outras nem possibilidades são apresentadas.

A escola, por ter um papel de socialização e de preparação para o mundo do trabalho, acaba exercendo influência ainda mais relevante nesse contexto, direcionando meninos e meninas para carreiras distintas. Entretanto, as atividades para as quais as meninas da classe trabalhadora são direcionadas, em geral, correspondem a carreiras com menor remuneração, condições de trabalho mais precárias e de pouco reconhecimento social.

É importante destacar que se trata de um processo histórico, constituído a partir do domínio masculino na política, na vida social, nas ciências, e também das riquezas. Por séculos, a maioria das mulheres brancas, chamadas de livres no contexto colonial brasileiro, estavam excluídas da vida pública e do trabalho. As mulheres negras, com raras exceções, trabalhavam como escravas, tendo suas vidas e corpos desumanizados.

Somente no século XIX, com a transição do Império para a República, a gradual abolição da escravidão e no contexto do capitalismo é que as mulheres brancas passaram a ser vistas como mão de obra tanto para as fábricas quanto para a formação escolar e na saúde. Contudo, essas mulheres se inseriram em áreas com menor remuneração e voltadas para o cuidado. Mesmo as professoras tiveram suas identidades constituídas como segundas mães, voltadas para o cuidado e o amor. As mulheres negras, na maioria dos casos, assumiram posições relacionadas com o trato doméstico.

Nesse período, o currículo de meninos e meninas das classes privilegiadas era distinto, orientado de acordo com padrões de gênero: meninas aprendiam a doutrina cristã, a leitura, a escrita e o cálculo elementar, acrescidos das aulas de agulha, bordados e costura, enquanto meninos eram educados para as ciências e o raciocínio lógico-matemático. Tal divisão ocorria porque as meninas

eram formadas para ser mães e professoras, e os meninos eram educados para ser médicos, advogados e engenheiros.

Já a instrução para as camadas mais pobres, na sua maioria composta por pessoas negras, conforme Schueler (1999), ocorria de modo a disciplinar essas crianças, como uma estratégia de combate à “vadiagem” das crianças e dos jovens nas cidades, integrando um projeto mais amplo de controle social das relações de trabalho e de prevenção e repressão dos “males sociais”. No entanto, nem mesmo essa educação era prevista para as meninas pobres, a regulamentação de escolas públicas no século XIX sequer as mencionava.

Atualmente, embora o currículo de meninas e meninos seja o mesmo, a ideia de que mulheres são mais aptas para ensinar e cuidar e que os homens são mais racionais e aptos à liderança ainda persiste na sociedade.

O grande problema da chamada divisão sexual do trabalho é que os trabalhos que são vistos como femininos recebem menor remuneração, reconhecimento social e suas condições são precarizadas. Assim sendo, as mulheres têm uma renda menor que a dos homens e veem suas possibilidades de crescimento limitadas por estereótipos de gênero. A concepção patriarcal de liderança identifica e incentiva características masculinas como atributos desejáveis para a gestão. Dessa forma, muitas vezes as mulheres, por mais competentes que sejam, não são reconhecidas como lideranças seja na vida política, na iniciativa privada ou no serviço público.

Além disso, a idade reprodutiva, a gestação e as responsabilidades decorrentes do casamento e da maternidade retiram as mulheres de lugares profissionais que lhes possibilitariam ascender na carreira; inclusive na carreira acadêmica. A questão reprodutiva é fundamental também para a escolha das carreiras, geralmente as mulheres são encaminhadas para profissões nas

quais elas fazem uma articulação entre trabalho e família de forma mais tranquila, a exemplo de trabalhos que possibilitem a jornada em meio período.

Essa questão da inserção feminina no mercado de trabalho a partir de carreiras de cuidado precarizadas, aliada à maior responsabilização das mulheres pelo trabalho doméstico e o cuidado com familiares vulneráveis (crianças, idosos e deficientes), tornou os contornos da desigualdade entre homens e mulheres mais fortes, principalmente a partir da pandemia de covid-19. São muitas as pesquisas que demonstram que foram as mulheres as que mais sofreram com o desemprego durante a pandemia, mesmo aquelas que estavam na linha de frente dos serviços médicos hospitalares. Hoje, as mulheres são maioria entre os que passam fome no país.

À vista disso, os sistemas de representação acabam contando muito. É importante que as meninas conheçam representações de mulheres engenheiras, médicas neurocirurgiãs, analistas de TI, pilotos de avião para que elas se vejam também nesses lugares. É importante que meninas pobres e meninas negras também se vejam nesses lugares. É importante que a família, a escola, as universidades, o poder público, os movimentos sociais e a mídia comecem a incentivar a participação feminina nas diversas carreiras, que o trabalho doméstico seja igualitariamente dividido, que os gestores/gestoras públicos/as e cientistas invistam em métodos mais baratos para o congelamento de óvulos e a fertilização para que as mulheres e famílias tenham mais liberdade para planejar a criação de filhas/os, postergando isso para o futuro caso desejem.

O filme foi pensado como um instrumento pedagógico para levantar essa discussão sobre trabalho e gênero entre estudantes do ensino médio. Tem o objetivo de problematizar o mundo do trabalho com as questões que tratamos anteriormente, mas também tem o objetivo de fornecer representações de mulheres que conseguiram de alguma forma atritar a ordem estabelecida.

Mostra possibilidades de ocupação de lugares que muitas vezes não são apresentados para a juventude carente, mais especificamente a feminina.

No documentário fica explicitado que o caminho para as mulheres em algumas profissões não é fácil, que existem estruturas históricas que tornarão o processo um pouco mais pesado, mas que é possível e que há possibilidade de inserção nesses espaços. À medida que mais mulheres ocupam lugares antes interditos, mais elas podem interferir na formulação de políticas e na construção de práticas administrativas para tornar o caminho mais leve para as próximas mulheres e as pessoas periféricas em novos contextos.

Nesse sentido, o diálogo com os diversos níveis de educação, sobretudo com a educação básica, torna-se fundamental, uma vez que o projeto se constitui também como estratégia para apresentar as instituições federais de ensino como ofertantes de cursos técnicos e superiores gratuitos a serem ocupados por filhas/os das classes trabalhadoras.

Desse modo, o filme transforma-se em um convite e uma provocação para transgredirmos e questionarmos “Por que não eu?”,³ mas também traz respostas emocionantes de “Por que não nós?”.

Referências

BRASIL. *Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 12 out. 2023.

BRASIL. *Resolução n. 3, de 21 de novembro de 2018*. Atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Brasília, DF: MEC, 2018. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/novembro-2018-pdf/102481-rceb003-18/file>. Acesso em: 12 out. 2023.

³ POR QUE não eu? Goiânia: Instituto Federal de Goiás, 2023. 1 vídeo (31 min). Publicado pelo canal Renata Franco. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=2t2zBNCEi7k>. Acesso em: 13 dez. 2024.

IPSOS PUBLIC AFFAIRS. *Feminismo e igualdade de gênero pelo mundo*. [S. l.]: Ipsos, 2017. Disponível em: <https://www.ipsos.com/sites/default/files/2017-05/GlobalAdvisorFeminism2017.pdf>. Acesso em: 12 out. 2023.

LEITE, Carlinda; PACHECO, Natércia. Os dispositivos pedagógicos na educação inter/multicultural. *InterMeio: Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação*, Campo Grande, v. 14, n. 27, p. 102-111, 2008. Disponível em: <https://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/19264/2/85712.pdf>. Acesso em: 12 out. 2023.

PLAN INTERNATIONAL. *Pesquisa por ser menina no Brasil*. [S. l.]: Plan Internacional, 2016. Disponível em: <http://migre.me/wkJ3L>. Acesso em: 12 out. 2023.

SCHUELER, Alessandra F. Martinez de. Crianças e escolas na passagem do Império para a República. Dossiê: Infância e Adolescência. *Revista Brasileira de História*, Rio de Janeiro, v. 19, n. 37, 1999. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbh/a/vMTNCwp7KPSDyvPR-dBvNjFr/?lang=pt>. Acesso em: 12 out. 2023.

POLÍTICA DE PROMOÇÃO DA IGUALDADE RACIAL NA EDUCAÇÃO BÁSICA

RENATA CARDOSO BARRETO¹

Introdução

Em 2023, a Lei n. 10639/2003, que torna obrigatória a inclusão nos currículos do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana nos termos do artigo 26A da Lei n. 9394/1996 das Diretrizes e Bases da Educação Nacional, completará 20 anos. Destaca-se que a Lei n. 10.639/2003 foi regulamentada pelo Parecer CNE/CP n. 3/2004, que também estabeleceu as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-Raciais. Nesse período de praticamente duas décadas de institucionalização dessas legislações antirracistas, é preciso questionar: quais ações estão sendo desenvolvidas no âmbito das redes municipais de ensino para a proposição de políticas de igualdade racial na educação básica?

¹ Psicopedagoga integrante de estudos de educação antirracista na UFG e em centros de educação infantil de Goiânia. Mestre em Educação pela Universidade Federal de Goiás (UFG).

Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva, por indicação do movimento negro, integrou como relatora a comissão que elaborou o parecer CNE/CP n. 3/2004. A autora afirmou que esse documento

esclarece com precisão que a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana não visa tornar os brasileiros mais eruditos, mas reeducar as relações étnico-raciais a fim de que todos – descendentes de europeus, asiáticos, africanos e povos indígenas – valorizem a identidade, a cultura e a história dos negros que constituem o segmento mais desrespeitado da nossa sociedade (Souza, 2012).

Nesse sentido, acreditamos na urgente necessidade de proporcionar momentos de diálogos sobre a Política de Promoção da Igualdade Racial, especialmente quando se trata da educação básica, em busca de, juntamente com gestores, professores e estudantes, provocar vivências que colaborem para uma experiência comprometida com a luta antirracista, uma vez que já na tenra idade a criança é vítima da tecnologia perversa do racismo, que se perpetua historicamente nas relações sociais e, portanto, na escola. À vista disso, a partir das reflexões no episódio 34 do programa *Matutando: círculos de culturas*, apresentamos a síntese de uma entrevista concedida ao programa relatando uma experiência que tem como objetivo e metodologia os seguintes aspectos:

Objetivo

Conversar com professora Sônia Carvalho, coordenadora do Programa de Diversidade Étnico-racial da Secretaria Municipal de Ensino de Florianópolis, para conhecer as estratégias de ação promovidas por essa secretaria para a discussão e o desenvolvimento de políticas públicas que tratem diretamente da educação antirracista.

Metodologia

A partir da entrevista concedida pela professora Sônia Carvalho² ao programa *Matutando: círculos de culturas*, exibido no dia 29 de setembro de 2022, com duração de 30 minutos, será realizada a síntese e transcrição dessa entrevista, na qual a convidada apresentou as ações que são desenvolvidas para garantir a efetivação da Lei n. 10.639/2003 na Rede Municipal de Ensino de Florianópolis.

A entrevista

Ao iniciar a entrevista, trouxemos um depoimento da professora Sônia Carvalho feito em um dos encontros do Grupo de estudos Geninhas em Movimento, que compõe o projeto de extensão da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás (FE/UFG), onde conversávamos sobre a forma como as crianças negras sofrem com o racismo desde muito cedo. Em determinado momento, marcou-nos o seguinte comentário da professora Sônia: “Nós mães, tentamos empoderar nossas filhas para que se sintam bonitas e felizes com a cor e com o cabelo que têm, mas a escola estraga tudo”. Tal relato expressa e anuncia a importância da existência de políticas públicas que disponham sobre a educação antirracista. Ao ser questionada sobre o processo de implantação e implementação dessa política na Rede Municipal de Ensino de Florianópolis, a professora Sônia relatou que esse seu comentário representa a necessidade de a escola assumir o seu papel na luta antirracista. Contou que em Florianópolis já havia um histórico de trabalho com a diversidade étnico-racial a partir de uma lei estabelecida no ano de 1994,

² A professora Sônia Carvalho, que foi a convidada para a entrevista no programa *Matutando: círculo de culturas*, episódio 34, concedeu autorização para a transcrição da síntese de sua entrevista ao programa, possibilitando a escrita deste relato de experiência.

que já trazia a obrigatoriedade da história da cultura africana no currículo do ensino fundamental.

No ano de 2005 começou a implementação da Lei n. 10.639/2003 não só para o ensino fundamental como também para toda a educação básica. Ocorreu o primeiro Seminário de Diversidade Étnico-racial em 2005, contando com a participação de professores da rede e do movimento social negro da cidade e de agências formadoras que construíram juntos uma política para a implementação da lei. Criou-se o Programa de Diversidade Étnico-racial da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis, que contava com a participação de todos os atores envolvidos, inclusive a Câmara de Vereadores, por compreender que essa política precisa ser construída na coletividade. Outra ação desenvolvida com base na determinação estabelecida na Lei n. 10.639/2003 para a formação foi o encaminhamento para o Ministério da Educação (MEC) do Plano de Trabalho desenvolvido pela rede tendo em vista a formação dos educadores. Realizou-se, a partir de então, uma formação de 120 horas para todas as áreas de conhecimento e os especialistas em assuntos educacionais, apresentando como resultado a elaboração do livro-documento intitulado *Orientações curriculares para desenvolvimentos da EREER na rede*, que contém os conceitos e as experiências desenvolvidas nas escolas por professores e alunos. Por necessitar de recursos financeiros, o programa passa a fazer parte do orçamento.

Após esse relato feito pela professora Sônia, trouxemos uma afirmação de Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva sobre a legislação:

Há muito que ser feito, pois a implantação da referida lei exige intenso combate ao racismo que cotidianamente se manifesta nos diferentes âmbitos da sociedade. Exige também muito estudo e ampliação de muitas das experiências bem-sucedidas de professores e estabelecimentos de ensino (Souza, 2012).

Ao perguntarmos a professora Sônia a respeito dessa exigência da legislação e sobre a sua opinião acerca da existência de um certo desconhecimento da Lei n. 10.639/2003, a professora provoca a reflexão ao questionar se seria mesmo um desconhecimento ou racismo? Pois, segundo suas observações, não faltam estudos e materiais produzidos que abordem a temática das relações étnico-raciais. Acredita que o que realmente falta é o compromisso político na luta antirracista, já que para ela a luta e a educação antirracista não devem ser apenas uma conduta de professoras pretas, e sim de todos os profissionais.

Em seguida, enfatizamos na entrevista que a Lei n. 10.639/2003 completará 20 anos de sua promulgação em 2023. Considerando a importância histórica e política da legislação, Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva afirmou que “foi necessário que se estabelecesse uma política pública com o intuito de corrigir disparidades, começando por garantir a todos os brasileiros, igual direito à sua história e a cultura” (Souza, 2012). Além disso, ao perguntarmos a professora Sônia sobre as ações que estão sendo desenvolvidas na Rede Municipal de Ensino de Florianópolis, ela fez questão de refletir primeiramente sobre a afirmação de Petronilha, professora considerada referência quanto à discussão das questões étnico-raciais, para reforçar que a proposta da Lei n. 10.639/2003 proporciona um equilíbrio das histórias. A pretensão não é sair do padrão eurocêntrico para um padrão afrocêntrico, mas sim esclarecer que é preciso garantir dentro da escola o lócus privilegiado do conhecimento, o estudo e a aprendizagem das diversas histórias, incluindo a do povo africano, para que dessa maneira não corramos o risco da experiência com a narrativa da “história única”.

Quanto às ações desenvolvidas na rede de ensino de Florianópolis, a professora Sônia destaca três delas: o assessoramento pedagógico e a formação continuada; a produção e aquisição de

materiais didático-pedagógicos e o momento de culminância por meio do Seminário de Diversidade Étnico-racial em sua 16ª edição. Depois a professora explica sucintamente cada uma dessas ações que são desenvolvidas e salienta que dentro da proposição da Política também foi realizada uma articulação com o Conselho Municipal de Educação de Florianópolis, sendo estabelecida uma resolução para a implementação da Lei n. 10.639/2003, o que fez com que esse Conselho se tornasse um dos primeiros do Brasil a ter uma resolução como esta. Outra resolução conquistada se refere aos projetos políticos pedagógicos das instituições escolares, que trazem orientações para que seja contemplada a educação para as relações étnico-raciais. Acerca disso, a professora Sônia afirma que todos os documentos oficiais da Secretaria Municipal de Educação de Florianópolis estão pautados na educação para as relações étnico-raciais.

Chamou a atenção no decorrer do relato da professora Sônia o momento em que ela conta que, dentre os materiais adquiridos para o desenvolvimento de atividades com os estudantes, estavam presentes a compra de cremes e pentes de cabelo destinados especificamente para as crianças negras, que mesmo passando boa parte de suas vidas na escola raramente têm seus cabelos tocados e cuidados como deveriam. A solicitação desses produtos gerou incomodo e discussão por parte de algumas pessoas que consideravam desnecessária tal aquisição por acreditarem que um creme para todo tipo de cabelo solucionaria a questão. O fato de o povo negro, como resultado do racismo, ter sido invisibilizado socialmente por muito tempo gerou a falta de políticas públicas direcionadas para a população negra. Por isso, em uma sociedade que foi pensada apenas para um grupo específico: o povo branco, essa solicitação gerou grande desconforto. Foi preciso explicar a necessidade de uma ação como essa, bem mais aceita na atualidade, inclusive em relação a outras compras, como as de bonecas e de jogos de origem africana. Outra ação desenvolvida acontece

no momento da matrícula, no qual é feita a solicitação do teste do pezinho da criança para que seja possível observar se existem traços da anemia falciforme e atuar com os órgãos de saúde em caso positivo, com o comitê de saúde da população negra. Todas essas ações levam em consideração algo defendido pela professora Sônia em razão da sua grande importância: a escuta das demandas e necessidades para a efetivação da Política de Igualdade Racial nas escolas, sendo essa recomendação e um projeto que é desenvolvido constantemente no decorrer de todo o ano.

Chegando ao final da entrevista, a professora Sônia agradeceu a oportunidade desse momento de diálogo e compartilhou um sonho dela. Contou que sua neta, chamada Maitê, de apenas 2 anos, certo dia chegou no Cmei que estuda mostrando para um colega branco como seu cabelo e o laço que estava nele eram bonitos. Sobre seu sonho, Sônia afirma: “Eu quero ver ainda todas as crianças negras poderem dizer isso!”.

Considerações finais

Toda criança, como sujeito de direitos, tem garantido o direito a ser assistida e ter acesso a uma educação de qualidade proporcionada pela escola que contemple narrativas de valorização das diversas culturas. A Lei n. 10.639/2003 foi construída e estabelecida para garantir a obrigatoriedade do conhecimento da História e Cultura africana e afro-brasileira nas escolas, porém muitas vezes a efetivação dessa lei nas unidades escolares – por meio de ações específicas que oportunizam estudos e o desenvolvimento do conhecimento sobre as identidades e culturas africanas e afro-brasileiras – é atravessada pelo racismo estrutural, presente e atuante na sociedade brasileira, e, conseqüentemente, no ambiente escolar, que busca constantemente invisibilizar a presença das crianças negras, mesmo sabendo que, em sua maioria,

são elas as matriculadas nas redes públicas de ensino. Com a tecnologia operada pelo racismo de forma estratégica, surgem obstáculos para a promoção de políticas públicas voltadas para a população negra, no caso para os/as estudantes negros/as da educação básica.

Na entrevista concedida pela professora Sônia Carvalho ao programa *Matutando: círculos de culturas*, nesse diálogo sobre políticas públicas que promovem a igualdade racial é possível constatar as diversas estratégias organizadas e de suma importância para o desenvolvimento de ações que garantam a plena efetivação da Lei n. 10.639/2003 no interior das instituições escolares de educação básica, partindo sempre da escuta atenta das demandas da comunidade escolar, do movimento negro e de órgãos governamentais do município de Florianópolis.

É necessário ressaltar que, conforme salienta a professora Sônia Carvalho, as reflexões e discussões referentes à luta em prol da educação antirracista não são uma obrigação apenas de professoras pretas, na verdade é uma obrigação de todos aqueles e aquelas comprometidos com uma educação de qualidade. Portanto, a oportunidade proporcionada pelo Programa Matutando para encontros que proporcionem o diálogo de temáticas que favoreçam a educação antirracista é essencial, fazendo com que o Programa se torne mais um instrumento que colabora para a valorização da população negra e das negritudes.

Com isso, desejamos que ações como as desenvolvidas pela Rede Municipal de Ensino de Florianópolis sirvam de inspiração para outras redes de ensino no Brasil e no mundo.

Referências

BRASIL. *Lei n. 10.639, de 9 de janeiro de 2003*. Inclui a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira” no currículo oficial da rede de ensino. Brasília, DF: Presidência da República, 2003.

BRASIL. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico- Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana*. Brasília, DF: MEC/SEPP/IR. 2004.

BRASIL. *Orientações e ações para a Educação das Relações Étnico-Raciais*. Brasília, DF: SECAD, 2006.

BRASIL. *Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro Brasileira e Africana*. Brasília, DF: MEC, 2009.

MATUTANDO // Ep. 34 // Política de Promoção da Igualdade Racial na Educação Básica. Goiás: IFG, 2022. I vídeo (27 min). Publicado pelo canal EaD IFG. Disponível em: https://youtu.be/jCsE_d7deQg?si=sOYgtcFP0LlpTRR8. Acesso em: 12 out. 2023.

SOUZA, Daine. *A Lei n. 10.639 na visão de Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva*. Brasília, DF: Palmares Fundação Cultural, 2012. Disponível em: <https://www.palmares.gov.br/?p=17211>. Acesso em: 12 out. 2023.

MODELO DE ANÁLISE PARA POLÍTICAS DE AÇÕES AFIRMATIVAS: BREVE APRESENTAÇÃO

DEBORA CRISTINA JEFFREY¹

Os complexos processos que envolvem a administração e representação da universidade/instituto federal, a ênfase dada às cotas étnico-raciais como agenda pública, a análise de/para a política de ações afirmativa, entendida como um processo, requerem o desenvolvimento de uma proposta que contemple as especificidades no atendimento das demandas de estudantes, docentes e servidoras/es negras/negros; o estabelecimento de marcos normativos; as mudanças na cultura institucional, bem como a promoção da diversidade étnico-racial. A esse respeito, Silva (2003, p. 49) ressalta que:

Ao tocar na estrutura das desigualdades, objetivando promover equidade entre negros, índios, brancos e amarelos nos bancos universitários, reescreve-se a maneira de pensar, de produzir conhecimento, de ser universidade no Brasil. Já não cabem, pois, meras medidas visando mover os ditos inferiores para uma pretensa melhor situação, tendo como modelo os que se classificam como superiores.

¹ Professora titular da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp). Doutora em Educação pela Universidade de São Paulo (USP).

Nesse sentido, no tocante às colocações de Silva, Castiano (2010) compreende a importância de se criar espaços que propiciem a interação entre os saberes das culturas locais e acadêmicas de modo a possibilitar novas referências epistêmicas, o que é denominado de intersubjetivação e tem bases na filosofia africana.

Esta possibilidade de abertura dos sistemas de pensamento para a incorporação de conceitos de outras culturas e formas de pensamento diferentes (com o objectivo de se enriquecer culturalmente, nos conceitos em particular), é a possibilidade, dizemos, para um alinhamento intercultural ou, se quisermos, para a fundamentação dos referenciais da intersubjectivação na filosofia africana (Castiano, 2010, p. 181).

Ainda de acordo com Castiano (2010), no processo de intersubjetivação os sujeitos do conhecimento entram em diálogo consonante e discordante com o intuito de desmitificar ideias ainda não acabadas, concepções e processos, apresentando novos elementos ou os que estavam invisibilizados por qualquer outro tipo de fenómeno ou processo. Para o referido autor, será a criação intersubjetiva de novos conceitos e quadros teóricos que possibilitará a sua adequação à vida comum coletiva no presente e no futuro.

Sendo assim, no entendimento de Castiano (2010) é importante a criação de atitudes e de valores que sejam levados ao reconhecimento do outro como um interlocutor válido, na condição de sujeito com dignidade e conhecimento.

Há intersubjectivação quando o Eu reconhece o Outro e está predisposto a escutar, a argumentar com este Outro. Por isso vejamos antes quem é esse Outro no contexto do pensamento africano. O discurso que dá conta da luta pelo auto-reconhecimento do Eu é elaborado em torno de um eixo único: a sua liberdade. [...] Quando falamos do Outro colectivo referimo-nos à ideia construída de «identidades sociais colectivas» que são baseadas na religião, gender, cultura étnica, «raça», sexualidade, etc fundamenta as condições históricas do diálogo com o Outro. E vamos tratar este Outro na sua dimensão histórica (historicidade) e na sua dimensão subjectiva (como gnosis) (Castiano, 2010, p. 193-195).

Ao reconhecer a importância da cosmovisão africana, Castiano (2010, p. 244) destaca que o objetivo final do processo de intersubjetivação será o estabelecimento de uma cadeia circular de legitimação de saberes em que as tradições de prática acadêmica “nomeadamente a formal/moderna (predominantemente escrita) e a local/tradicional (predominantemente oral)” coabitem em fóruns científicos a partir de temas e de problemas comuns.

O processo de intersubjetivação apresentado por Castiano (2010) ao envolver práticas acadêmicas formais e locais, reconhecendo a importância do “Outro coletivo” em sua dimensão histórica (historicidade) e subjetiva (gnosis), introduz um elemento essencial para a cosmovisão africana: *a ancestralidade*.

Segundo São Bernardo (2018), a ancestralidade pode ser compreendida como uma categoria de alteridade, de encontro da diferença, em que se permite entender os territórios desterritorializados a partir da memória, da história e da identidade, propiciando o debate da diversidade e diferença. Para o referido autor, esse critério está fundamentado especialmente em modelos de sociedade caracterizados pela diversidade/desigualdade em vários níveis.

Portanto, se o processo de intersubjetivação e a ancestralidade são elementos essenciais à análise de/para políticas de ações afirmativas em um contexto universitário, Assié-Lumumba (2016) destaca o conceito *Ubuntu* como um paradigma que compreende o mundo como um complexo ecossistema inter-relacionado no qual os seres humanos, a natureza e o planeta são interdependentes, propiciando a capacidade de assegurar a inclusão de seus membros.

Reconhecer o paradigma *Ubuntu*, de acordo com Assié-Lumumba (2016), é promover uma perspectiva inclusiva na qual um indivíduo está interligado a um grupo como um membro social da comunidade local, mundial e global, permitindo a interconexão das necessidades, dos direitos, das obrigações e do bem-estar de todos os seus membros.

No ethos africano e na vida prática, essa conexão com os outros é essencial. A conexão transita pela cultura comum e não é uma mera justaposição de indivíduos que convivem lado a lado, que apenas extraem recursos da mesma fonte cultural e têm a mesma referência. Em vez disso, eles experimentam sua expressão cultural juntos como uma comunidade. [...] No entanto, este guia coletivo de filosofia e política africana não é apresentado como uma receita pronta para ser usada uniformemente em todo o continente e no mundo. Em vez disso, o fundamento pode ou deve ser usado para conceituar, projetar e implementar políticas que levem em conta os novos desdobramentos da realidade. E estudos sobre sistemas e instituições sociais africanas devem reconhecer e incluir este fundamento (Assié-Lumumba, 2016, p. 14-15).

Apesar de Assié-Lumumba (2016) se referir ao conceito de *Ubuntu* em um contexto africano, é possível estabelecer uma relação direta com Freire (1987), que fundamenta o conceito de *humanização*, entendido como um processo de engajamento dos sujeitos em comunhão/diálogo decorrente da reflexão, da ação comum e da cointencionalidade para recriar o conhecimento e o comprometimento com a transformação da condição de oprimido, tendo em vista o seu processo de libertação.

Faça da opressão e de suas causas objeto de reflexão dos oprimidos, de que resultará o seu engajamento necessário na luta por sua libertação, em que esta pedagogia se fará e refará (Freire, 1987, p. 32).

A proposta de análise de/para a política de ações afirmativas no IES/IFs resulta em uma propositura que considere a *intersubjetivação* (Castiano, 2010), a *ancestralidade* (São Bernardo, 2018), o *Ubuntu* (Assié-Lumumba, 2016) e a *humanização* (Freire, 1987) como elementos fundamentais para a legitimidade dessa política educacional em sua dimensão política, relacional e pedagógica, especialmente em relação à gestão universitária, pois, segundo Silvério (2002), as discussões e a tomada de decisão giram em torno de três perspectivas, nesse caso com destaque:

- Ação afirmativa reparatória (compensatória) - teria a função de ressarcir os danos causados, tanto pelo poder público

quanto por pessoas físicas ou jurídicas, a grupos sociais identificados ou identificáveis.

- Ação afirmativa distributiva - baseia-se na ideia da igualdade ao nascer (*equality at birth*). O argumento central é que no momento do nascimento inexistem fatores de distinção relevantes entre as pessoas, a não ser aqueles de ordem natural, tais como raça e sexo, os quais, por sua própria natureza, não se revestem de maior importância para efeito de aferição de futura inteligência ou capacitação, o que resultaria na redução substantiva ou eliminação das desigualdades sociais relacionadas com a divisão do poder e da riqueza.
- Ação afirmativa de caráter preventivo que teria a intenção de coibir que grupos com grande probabilidade de serem discriminados sofram tal processo.

Considerando os aspectos destacados anteriormente, propõe-se um modelo de análise de/para a política de ações afirmativas:

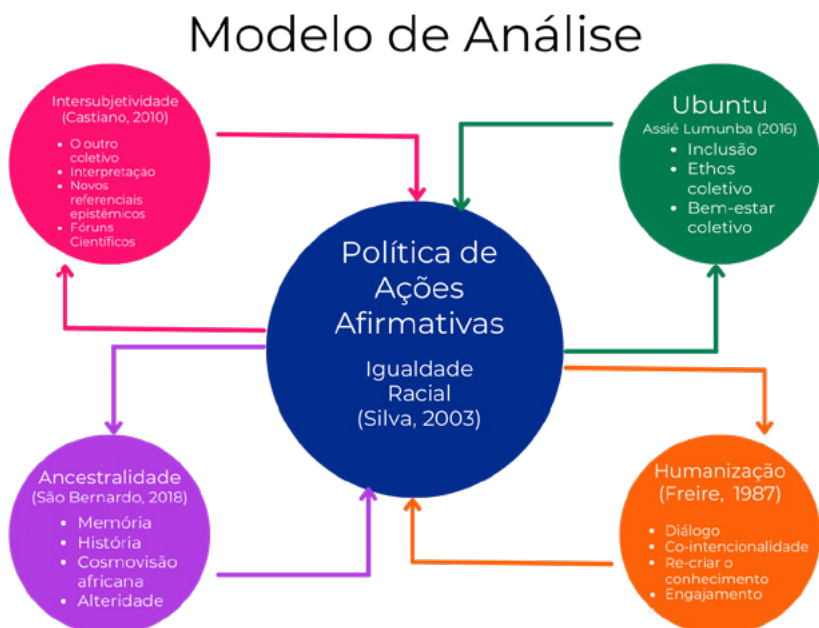


Figura 2. Modelo de Análise
Fonte: Elaboração própria (2022).

Nessa proposta, entende-se que as práticas avaliativas são essenciais para a análise da política de ações afirmativas e identificação da relevância desta para a comunidade universitária. Sendo assim, os questionamentos apresentados por Silva (2003, p. 50-51) poderão contribuir nesse processo, fundamentando essa etapa da política de ações afirmativas.

Pesquisas visando avaliar os planos de ações afirmativas, notadamente as metas polêmicas como as cotas para negros nas universidades, precisarão ser realizadas. Para tanto, haverá que identificar interrogações a responder a longo, curto e médio prazos tais como: Que dimensões toma a excelência acadêmica, no quadro da igualdade racial? Que benefícios traz para formação de lideranças, para a competência de trabalhar em conjunto, de negociar, a política de igualdade racial na universidade? Qual o impacto da política da igualdade racial nas práticas pedagógicas e nos conteúdos de cursos em que a problemática das diferenças, em suas diferentes dimensões, diz diretamente respeito, tais como: Pedagogia, Psicologia, Medicina e outros da área da saúde? Qual a repercussão nos cursos de Arquitetura, ao estudar, por exemplo, problemas relativos à insolação, climatização, das construções de taipa e outras dos quilombolas? Qual a influência no convívio entre estudantes, professores e estudantes, funcionários e estudantes, de diferentes grupos/intervenções, enquanto atividades de extensão universitária, precisam ser desencadeadas nas comunidades, considerando a igualdade racial? (Silva, 2003, p. 50-51).

Os questionamentos sugeridos por Silva (2003, p. 50-51) buscam direcionar o lócus da política de ações afirmativas na universidade como agenda pública e instrumento de gestão universitária, tendo em vista a igualdade racial. Munanga amplia esse debate ao considerar que:

implantar políticas de ação afirmativa não apenas no sistema educativo superior, mas em todos os setores da vida nacional em que o negro é excluído, não significa destruir a identidade nacional nem a “mistura racial”, como pensam os críticos das políticas de cotas. Sem construir a sua identidade racial ou étnica, alienada no universo racista brasileiro,

o negro não poderá participar do processo de construção da democracia e da identidade nacional plural em pé de igualdade com seus compatriotas de outras ascendências (Munanga, 2022, p. 122).

A adoção de políticas de ações afirmativas em todos os setores, conforme propõe Munanga (2022), apresenta-se como um grande desafio para a sociedade brasileira. Esse fato é problematizado por Jesus (2011, p. 256), que alerta para a importância de construir e divulgar, tanto academicamente quanto politicamente, outra forma de interpretá-las. Essa interpretação deve dar destaque ao processo histórico de lutas que envolvem a sociedade, as oportunidades acadêmicas e coletivas, visando à inclusão, em condições de igualdade, dos “sujeitos sociais considerados diversos, produzindo uma nova cultura e uma outra política do ensino superior”.

Considerações finais

Restabelecer os laços com o passado e institucionalizar a política de ações afirmativas com o intuito de garantir o acesso, a permanência e a representatividade da comunidade negra universitária, entendendo a universidade não só como um espaço de diálogo, mas também de disputa política entre dois projetos – analisados por Silvério (2022) como de manutenção do *ethos* nacional e de ruptura do ciclo de desigualdades e discriminações que perpassam gerações de jovens negros e negras – representa um grande desafio, no qual a intersubjetividade e as demais categorias de análise propostas (*Ancestralidade, Ubuntu e Humanização*) representam uma possibilidade de efetividade da política de ações afirmativas na perspectiva da política educacional como campo de estudos/pesquisas, perspectiva de gestão universitária, garantia de direitos, diversidade e igualdade racial.

Referências

- ASSIÉ-LUMUMBA, N'dri Thérèse. The Ubuntu Paradigm and Comparative and International Education: Epistemological Challenges and Opportunities in Our Field. *Comparative Education Review*, [s. l.], v. 61, n. 1, p. 1-21, 2016. Disponível em: <https://www.journals.uchicago.edu/doi/epdf/10.1086/689922>. Acesso em: 21 jun. 2022.
- CASTIANO, José P. *Referenciais da filosofia africana: em busca da intersubjetivação*. Maputo, Moçambique: Sociedade Editorial Ndjira, 2010.
- FREIRE, Paulo. *Educação e mudança*. 12. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1987.
- JESUS, Rodrigo E. *Ações Afirmativas, educação e relações raciais: conservação, atualização ou reinvenção do Brasil?* 2011. Tese (Doutorado em Educação) — Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2011.
- MUNANGA, Kabengele. O mundo e a diversidade: questões em debate. *Estudos Avançados*, São Paulo, v. 36, n. 105, 2022. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ea/a/7dx-nh7yxMskypKpS6FcW98L/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 2 ago. 2022.
- SÃO BERNARDO, Augusto Sérgio dos S. A lenda e a lei: a ancestralidade afro-brasileira como fonte epistemológica e como conceito ético-jurídico normativo. *Odeere: Revista do Programa de Pós-Graduação em Relações Étnicas e Contemporaneidade*, Bahia, v. 3, n. 6, 2018. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/odeere/article/view/4422>. Acesso em: 13 jun. 2022.
- SILVA, Petronilha Beatriz G. Negros na universidade e produção do conhecimento. In: SILVÉRIO, Valter R. (org.). *Educação e ações afirmativas: entre a injustiça simbólica e a injustiça econômica*. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2003. p. 43-54. Disponível em: http://etnicoracial.mec.gov.br/images/pdf/publicacoes/educacao_acoes_afirmativas.pdf. Acesso em: 11 ago. 2022.
- SILVÉRIO, Valter R. O lugar da política de ação afirmativa na construção de um novo regime de representação negro-africano no Brasil. *Revista Educação e Políticas em Debate*, Minas Gerais, v. 11, n. 1, p. 30-46, 2022.

SOBRE OS ORGANIZADORES E AUTORES

Organizadores

FERNANDO HENRIQUE SILVA CARNEIRO

Professor de Educação Física no Instituto Federal de Goiás (IFG)/Câmpus Inhumas, diretor de ações sociais na Pró-Reitoria de Extensão e professor permanente do Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação do IFG/Câmpus Goiânia. Doutor e mestre em Educação Física pela Universidade de Brasília (UnB), tendo participado do Programa de Doutorado Sanduíche no Exterior, na Universidade de Sevilha (Espanha), financiado pelo Programa PDSE/Capes. Especialista em Educação Física Escolar pela Universidade Estadual de Goiás (UEG/ESEFFEGO) e em Gerenciamento de Projetos pela Universidade Estácio de Sá. Licenciado em Educação Física pela Universidade Estadual de Goiás (UEG/ESEFFEGO) e bacharel em Administração pela Faculdade Estácio de Sá de Goiás. Pesquisador do Núcleo de Estudos e Pesquisas Sociocríticas em Educação Física Escolar do IFG e do Avante-UnB (Grupo de Pesquisa e Formação Sociocrítica em Educação Física, Esporte e Lazer). Associado do Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte (CBCE), secretário do CBCE/GO e membro do Grupo de Trabalho Temático de Políticas Públicas. Criador e responsável pela plataforma Transparência no Esporte. Atua principalmente com os seguintes temas: financiamento do esporte e lazer, políticas públicas de esporte e lazer, políticas educacionais e educação física escolar. E-mail: fernando.henrique@ifg.edu.br.

RACHEL BENTA MESSIAS BASTOS

Professora no Instituto Federal de Goiás (IFG)/Câmpus Goiânia Oeste. Doutora e mestra em Educação, além de pedagoga pela Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás (FE/UFG). Coordena o grupo de extensão, pesquisa e ensino “Geninhas em movimento na práxis para uma educação antirracista” no IFG. Integra o Nead/UFG, a Associação Brasileira de pesquisadores/as negros/as e a Associação Nacional de Pós-Graduação em Educação (Anped).

Desenvolve estudos e pesquisas nas áreas de: fundamentos sócio-históricos da educação, epistemologia negra, educação das relações étnico-raciais, práticas pedagógicas antirracistas na educação infantil, ações afirmativas e políticas de promoção da igualdade racial. E-mail: rachel.bastos@ifg.edu.br.

Autores

ALESSANDRO DA COSTA

Professor efetivo do IFG/Câmpus Goiânia Oeste. Mestre em Música e licenciado em Música pela Universidade Federal de Goiás (UFG). Estudou no Curso Técnico em Música do Instituto de Artes da UFG, hoje Escola de Música e Artes Cênicas da UFG, e no Curso Técnico em Música do Centro Cultural Gustav Ritter. Como músico, atuou na Banda Marcial Mônica de Castro, Banda Marcial de Goiânia, Banda Sinfônica do Centro Federal de Educação Tecnológica de Goiás, Banda Musical de Goiânia, Orquestra Sinfônica de Goiânia, Orquestra de Câmara Goyazes (músico convidado) e Orquestra Sinfônica de Ribeirão Preto. Fez parte do Quinteto Goiânia Brass, Quinteto Metais Goiás e Quinteto Shofar. Estudou trompete com José de Oliveira Bruno, Marcelo Eterno Alves, Gedeão Lopes, Clóvis Beltrami e Antônio Marcos Souza Cardoso. Participou em master-classes de renomados trompetistas como Charles Schlueter, Fred Mills, Steven Trinkle, Nailson Simões, Heinz Karl Schwebel, Ayrton Benck, Fernando Dissenha, Gilberto Siqueira e Sérgio Cascapeira. Também participou de master-classes promovidas pelos quintetos de metais: Chicago Brass Quintet, Spanish Brass, Meridian Art Ensemble e Quinteto Brassil. Foi professor da Secretaria de Educação da Prefeitura Municipal de Ribeirão Preto, no projeto Ações Complementares – Jornada Ampliada, e do Instituto Federal de Goiás (IFG)/Câmpus Luziânia. PTambém é membro externo do Conselho do Instituto Tecnológico do Estado de Goiás em Artes Basileu França. Como músico, tem atuado no grupo Trompetes do Cerrado e Quinteto Metais do Cerrado. E-mail: alessandro.costa@ifg.edu.br.

ANDRÉA PEREIRA DOS SANTOS

Professora adjunta do curso de Biblioteconomia e do Programa de Pós-Graduação em Comunicação da Universidade Federal de Goiás (UFG), coordenadora do Curso de Biblioteconomia modalidade a distância da UFG, representante da Regional

Centro-Oeste da Abecin, coordenadora de Projetos de Ensino FIC/UFG. Pós-doutora em Ciência da Informação na Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) com bolsa CNPq, doutora em Geografia no IESA/UFG, mestra em Comunicação pela UFG, especialista em Docência Universitária pela Universidade Estadual de Goiás (UEG) e graduada em Biblioteconomia pela UFG. Foi vice-diretora da Faculdade de Informação e Comunicação, coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Comunicação, vice-coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Comunicação. Exerceu a coordenação de pesquisa da Faculdade de Informação e Comunicação. Foi coordenadora do curso de Biblioteconomia, na modalidade presencial, e coordenadora de estágio. Tem experiência na área de Ciência da Informação, com ênfase em técnicas de recuperação de informação, comunidades virtuais, construção de identidades, bibliotecas públicas e escolares e práticas de leitura, leitura em ambientes digitais/virtuais, espaço e leitura e letramento informacional. Recebeu o Certificado de Honra ao Mérito Bibliotecário – Medalha Rubens Borba de Moraes em 2018. E-mail: andreabiblio@ufg.br.

CARLOTA JOSEFINA MALTA CARDOZO DOS REIS BOTO

Professora titular da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (Feusp), onde leciona Filosofia da Educação desde 2002. Desde 28 de abril de 2022, é diretora dessa faculdade. É bolsista produtividade PQ1D do CNPq. Integra o conjunto de pesquisadores principais do Projeto Temático da FAPESP 18/26699-4, intitulado Saberes e práticas em fronteiras: por uma história transnacional da educação. Formou-se na USP, em Pedagogia e em História. É mestre em História e Filosofia da Educação pela Feusp, doutora em História Social pela FFLCH/USP e livre-docente em Filosofia da Educação pela Feusp. É autora dos livros *A escola do homem novo: entre o Iluminismo e a Revolução Francesa*, publicado pela Editora Unesp; *A escola primária como rito de passagem: ler, escrever, contar e se comportar*, publicado pela Imprensa da Universidade de Coimbra; *A liturgia escolar na Idade Moderna*, publicado pela Editora Papirus, *Instrução pública e projeto civilizador: o século XVIII como intérprete da ciência, da infância e da escola*, publicado pela Editora Unesp e *Educação e ética na Modernidade: uma introdução*, publicado pela Editora Almedina/Edições 70. Orienta o mestrado e doutorado no Programa de Pós-Graduação em Educação da Feusp. Integrou como conselheira o Condephaat entre 2000 e 2002. Compôs o Conselho Superior da Fundação Escola de Sociologia e Política de São Paulo entre 2002 e 2011. Foi por dois anos (2020-2022) membro do Comitê Editorial da revista *Educação e Pesquisa*. Coordena na Feusp o Grupo de Estudos de

Filosofia e História das Ideias Pedagógicas (Gefhipe). Desde 2020, integra o Conselho Universitário da Universidade de São Paulo na condição de representante da Congregação da Feusp. Foi chefe do Departamento de Filosofia da Educação e Ciências da Educação da Feusp (2021-2022). E-mail: reisboto@gmail.com.

CAROL LIMA DE CARVALHO

Doutora em História do Tempo Presente na Universidade do Estado de Santa Catarina (Udesc), mestra em História Social pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP), licenciada em História pela Udesc. Vinculada ao AYA – Laboratório de Estudos Pós-Coloniais e Decoloniais. Tesoureira da Associação de Mulheres Negras Antonieta de Barros (Amab). Uma das integrantes da coordenação da Marcha de Mulheres Negras em Santa Catarina (2015). E-mail: carolimac18@gmail.com.

CECÍLIA MARIA VIEIRA

Professora na educação básica e no ensino superior. Doutoranda em Educação pela Universidade de Brasília (UnB), mestra em Educação pela Universidade Federal de Goiás (UFG), especialista em Políticas Públicas e Docência do Ensino Superior pela UFG, graduada em Psicologia pela Pontifícia Universidade Católica de Goiás (PUC/GO) e em Pedagogia pela Fundação Antares. Tem experiência na área de Psicologia no atendimento clínico, em atividade com grupos de trabalho e na elaboração de projetos com ênfase em psicologia do desenvolvimento humano, inclusão, saúde mental com recorte nas relações étnico-raciais, formação de professoras/es e palestras. Desenvolveu trabalhos com formação de professores para a Lei n. 10.639/2003 e práticas pedagógicas promotoras de igualdade racial na infância. Atuou como coordenadora, apoio técnico da Gerência de Ensino Fundamental e da Gerência de Infância e como psicóloga na Associação Pestalozzi Renascer e no Centro Municipal de Apoio a Inclusão Maria Thomé Neto, na estimulação cognitiva e no atendimento de crianças e suas famílias da Rede Municipal de Educação de Goiânia. Ex-coordenadora do Instituto Afro Origem GO, da Rede ANPSINEP (Articulação Nacional de Psicólogas/os Negras/os e Pesquisadoras/es da Região Centro-Oeste) e presidenta do Conselho da Igualdade Racial do Município de Goiânia. Atualmente está lotada no Centro Municipal de Educação Infantil José Alves Batista, é coordenadora do Núcleo de estudos Afrodescendentes e Indígenas da Universidade

Federal de Goiás (Nead/UFG), do “Geninhas em movimento na práxis para uma educação antirracista” da UFG, membro externo da Comissão de Heteroidentificação de Cotas da UFG e conselheira no Conselho da Igualdade Racial do município de Goiânia (Compir). E-mail: ceciliavieira70@gmail.com.

CRISTIANO APARECIDO DA COSTA

Professor de Educação Musical no Instituto Federal de Goiás (IFG), bem como do Programa de Pós-Graduação em Artes (Prof-Artes) do IFG. Doutor em Educação pela Universidade Federal de Goiás (UFG), com pós-doutoramento na mesma área, mestre em Música/Educação Musical pela Escola de Música e Artes Cênicas da UFG (EMAC/UFG), especialista em Música Brasileira pela EMAC/UFG e em Docência Universitária pela Faculdade de Goiás (Fago), graduado em Educação Artística/habilitação em Música pela EMAC/UFG. Integrante (pesquisador) do Núcleo de Estudos em Educação, Violência, Infância, Diversidade e Arte (Nevida/UFG) e do Grupo Interinstitucional Goiano de Pesquisa em Educação Musical (Mousikê/IFG). Pesquisa na área de ensino-aprendizagem em Música, Educação Musical, Educação Estética e Indústria Cultural. E-mail: cristiano.costa@ifg.edu.br.

DANIELLE FERNANDA MORAIS PAVAN

Técnica em assuntos educacionais do Instituto Federal de Goiás (IFG). Doutoranda em Educação e mestra em Sociologia pela Universidade Federal de Goiás (UFG), especialista em Políticas Públicas pela UFG, graduada em Relações Internacionais pela Pontifícia Universidade Católica de Goiás (PUC Goiás) e graduada em Ciências Sociais pela UFG. Atuou como presidente da Comissão Própria de Avaliação (CPA) do IFG entre 2018 e 2020. Fez parte da Comissão de Políticas de Promoção da Igualdade Racial do IFG entre 2019 e 2021. Atuou no Observatório do Mundo do Trabalho, do IFG/Câmpus Goiânia, no ano de 2020. E-mail: danielle.pavan@ifg.edu.br.

DEBORA CRISTINA JEFFREY

Professora titular da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp). Líder do Grupo de Estudos e Pesquisas em Política e Avaliação Educacional (Gepale). Livre-Docente na área de Política Educacional e titular

na área de Política Educacional pela Unicamp. Doutora em Educação pela Universidade de São Paulo (USP), com pós-doutoramento em Educação na Universidade Federal de São Paulo, mestre em Educação pela Unicamp, especialista em Gestão Escolar pela Universidade Metodista de Piracicaba e graduada em Pedagogia pela Unicamp. Vice-presidente da Região Sudeste da Sociedade Brasileira de Educação Comparada. Possui as seguintes premiações: Zumbi dos Palmares (Câmara Municipal de Campinas – 2020), Força da Raça (Conselho de Desenvolvimento e Participação da Comunidade Negra de Campinas – 2012) e 33º Prêmio Nacional Fundação Bunge Juventude (Fundação Bunge – 2012). Tem experiência na área de Educação, atuando principalmente nos seguintes temas: política educacional, análise de políticas e programas educacionais, avaliação de sistemas educativos, gestão educacional, educação de jovens e adultos e ações afirmativas. E-mail: deborac@unicamp.br

EDNA MISSENO PIRES

Professora da Universidade Federal de Goiás (UFG). Doutora e mestra em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de Goiás (PUC Goiás), graduada em Fonoaudiologia pela PUC Goiás e em Pedagogia pela Faculdade Alfredo Nasser, especialista em Docência Universitária pela PUC Goiás, em Tradução e Interpretação em Libras pela Universidade Paulista (Unip/sp), em Educação Especial pela Faculdade Michelângelo e em Formação de Professores: Libras e Braille pela UniAraguaia Centro Universitário. Possui proficiência em Libras (PRÓ-Libras) pelo Ministério da Educação (MEC) como professora de nível superior de Libras e tradutora/intérprete de Libras. Tem experiência na área de educação, com ênfase em educação inclusiva, atuando principalmente nos seguintes temas: educação inclusiva, educação de surdos, língua de sinais e formação de professores. E-mail: ednamisseno@ufg.br.

EDUARDA SOUZA GAUDIO

Professora da rede municipal de ensino de Florianópolis/SC. Doutora em Educação pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), mestra em Educação pela mesma universidade e graduada em Pedagogia pela Universidade do Estado de Santa Catarina (Udesc). Pesquisadora e integrante do Grupo de Estudos e Pesquisas Diferença, Arte e Educação (Alteritas), do Centro de Educação da UFSC. Integra a Associação Nacional de Pós-Graduação em Educação (Anped) e a

Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as (ABPN). Atua como parecerista ad hoc para a *Revista Práxis Educativa* e *Revista Zero a Seis*. Atua na Formação continuada de professores/as de educação infantil no município de Florianópolis/SC. Desenvolve pesquisas em educação e relações raciais com foco em: educação infantil, formação de professores/as, currículo e Curso de Pedagogia. E-mail: eduarda-gaudio@gmail.com.

ELAINE ALVES DE MORAIS

Graduada em Gestão de Recursos Humanos pela Faculdade Delta, licenciada em Pedagogia pelo Instituto Federal de Goiás (IFG)/Câmpus Goiânia Oeste e técnica em Alimentação Escolar também pelo IFG. Participou do projeto de Residência Pedagógica – Edital 2022, sob o subprojeto de Libras. Participa do projeto Pibid – Edital 2024, subprojeto com núcleo Pedagogia – Educação Infantil. É integrante do projeto de extensão “Geninhas em movimento na práxis para uma educação antirracista”. Participou da pesquisa: “Educação das Relações Étnico-Raciais e crianças de zero a três anos de idade: um estudo sobre as práticas pedagógicas na Rede Municipal de Goiânia”. E-mail: e.morais@estudantes.ifg.edu.br.

ESTÉRCIO MARQUEZ CUNHA

Compositor brasileiro de música erudita. Ligado profissionalmente à Universidade Federal de Goiás (UFG), tem obras representativas para diversos gêneros e formações instrumentais, incluindo peças para instrumento solo, câmara, coro, orquestra e música-teatro. Passou a infância e a adolescência em Goiânia, onde iniciou seus estudos de música com a pianista Amélia Brandão. Mais tarde ingressou no Conservatório Goiano de Música, na classe de piano de Dalva Maria Pires Machado Bragança. Transferindo-se para o Rio de Janeiro, ingressou no Conservatório Brasileiro de Música, passando a estudar com Elzira Amábile. Durante o curso, foi monitor e assistente de Teoria Musical. Diplomado, lecionou Teoria Musical no Curso Técnico Profissional do CBM, entre 1962 e 1967. Nesse mesmo período lecionou também música nas escolas de 1º e 2º graus do então estado da Guanabara. A partir de 1967, voltou à Goiânia, onde foi professor do Conservatório Goiano de Música, da UFG, lecionando nas cadeiras de Harmonia, Contraponto e Fuga. Ainda em Goiânia, foi um dos fundadores da escola MYSIKA!, dedicada ao ensino das artes integradas. Durante a década de 1970 lecionou também na Faculdade de Artes da Universidade Federal de Uberlândia. Doutorou-se

em Composição nos Estados Unidos, na Universidade de Oklahoma, em 1982. De volta à UFG, aposentou-se como professor em 1995. Desde então, dedica-se a compor e a dar aulas de composição. E-mail: estercio1941@gmail.com.

FABIANE CRISTINA ALBUQUERQUE

Doutora e mestra em Sociologia pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp); master de primo livello em Intercultural Competence and Management – Comunicazione e Mediazione Interculturale, Gestione dei conflitti in ambito aziendale, educativo, sanitario e dei mass e master de secondo livello em Consulenza filosofica di trasformazione pela Università Degli Studi Di Verona; graduada em Ciências Sociais pela Universidade Federal de Goiás (UFG). Foi pesquisadora de Iniciação Científica de Pibic e Pivic no projeto “Juventude e imagens cruzadas”, com o subtema “Juventude e perspectiva de futuro”. Sua dissertação de mestrado recebeu o título “Imigração e insegurança: representações aprisionam? uma etnografia no bairro Veronetta” e sua tese, “Corpo suspenso: o imigrante na mídia italiana”. E-mail: fabcristbr@hotmail.com.

FERNANDO MARTINS DOS SANTOS

Professor de História na rede pública, vinculado à Secretaria Estadual de Educação e Cultura de Goiás, e professor de História e História da Arte na rede particular. Doutor em História pela Universidade Estadual de Goiás (UEG), mestre em Territórios e Expressões Culturais no Cerrado também pela UEG e graduado em História pela Pontifícia Universidade Católica de Goiás (PUC Goiás). Tem experiência na área de história, com ênfase em história do Brasil colônia, atuando principalmente nos seguintes temas: Veiga Valle, Cidade de Goiás, arte sacra, tradição vilaboense e identidade. E-mail: fernando.santos@ifg.edu.br.

FLÁVIO FERNANDES FONTES

Doutor, mestre e graduado em Psicologia pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). Professor adjunto da UFRN/Câmpus de Santa Cruz (Facisa). Foi chefe do Serviço Escola de Psicologia Aplicada e coordenador do curso de Psicologia da Facisa. Atua principalmente nos seguintes temas: psicanálise, psicologia clínica, psicologia da saúde, psicologia teórica e filosófica,

teoria e epistemologia da psicologia e da psicanálise, clínicas do trabalho, clínica da atividade. E-mail: flaviofontes61@gmail.com.

INGRID SOUSA LIMA DOS SANTOS

Mestranda em Educação pela Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás (UFG) e pedagoga pela mesma instituição. Participante do grupo de extensão e pesquisa “Geninhas em movimento na práxis para uma educação antirracista” e do projeto de pesquisa de “Ações afirmativas em PPGs na UFG”. No mestrado, é bolsista pela Capes. Tem interesse nos seguintes temas: educação antirracista, políticas de ações afirmativas, raça, identidade e autodeclaração. E-mail: sousa.lima@discente.ufg.br.

JANIRA SODRÉ MIRANDA

Historiadora pela democracia. Professora da Coordenação de Filosofia e Ciências Humanas do Instituto Federal de Goiás (IFG)/Câmpus Goiânia, historiadora e assistente técnica da Pontifícia Universidade Católica de Goiás (PUC Goiás), integrante do Núcleo de Estudos em Gênero, Raça e Africanidades do IFG (NEGRA), do Núcleo de Estudos Africanos e Afro-Diaspóricos da Universidade Estadual de Goiás e do Núcleo de Estudos Transdisciplinares da Herança Africana (ETHA). Doutoranda em História pela Universidade de Brasília (UnB), mestra em Ciências da Religião pela Universidade Metodista de São Paulo, especialista em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP) e graduada em História pela Universidade Federal de Roraima (UFRR). Foi visiting school na Florida International University-FIU. Membro da Rede de Historiadores Negres do Brasil, da Associação Nacional de História e da Associação Brasileira de Pesquisadores Negros/as. Faz parte do Grupo de Pesquisas Emancipação e Pós-Abolição da Universidade Federal de Goiás (GPEP/UFG), coordenadora do Grupo de Trabalho Emancipações e Pós-Abolição da Regional Centro-Oeste da Associação Nacional de História (Anpuh). Foi diretora do Instituto de Pesquisas e Estudos Históricos do Brasil Central da PUC Goiás e presidente do Conselho de Igualdade Racial do Estado de Goiás. Tem experiência docente, de pesquisa e extensão nas áreas de teoria da história; história da África, história de Goiás, estudos feministas e de gênero; estudos africanos e afrodescendentes, políticas públicas de igualdade racial, educação, educação para as relações étnicorraciais e juventudes. E-mail: janira.miranda@ifg.edu.br.

JOANA PLAZA PINTO

Professora titular da Universidade Federal de Goiás. Mestre e doutora em Linguística pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), tendo realizado parte dos seus estudos doutorais na École des Hautes Études en Sciences Sociales, sob a supervisão de Jacques Derrida. Esteve em períodos de pós-doutorado: no Núcleo de Estudos de Gênero Pagu da Unicamp, sob supervisão de Adriana Piscitelli, aprofundando seus estudos sobre corpo, gênero, raça e mobilidade; no Babylon Center da Universidade de Tilburg, na Holanda, sob supervisão de Jan Blommaert, quando fortaleceu seus estudos sobre mobilidade e ideologias linguísticas; no Departamento de Antropologia da Columbia University, sob supervisão de Elizabeth Povinelli, quando fortaleceu seus estudos sobre metapragmática, mediação semiótica e subjetivação. Tem atuado, desde 1998, em educação e pesquisa feminista sobre atos de fala e identidades e vários problemas decorrentes dessa articulação no sistema mundo moderno-colonial. Atualmente é editora-geral do periódico *Signótica* (UFG). Integra a Rede de Pesquisa em Discurso e Gênero (Redige) da Associação Latinoamericana de Estudos do Discurso (Aled). Integra a coordenação do Grupo de Trabalho Práticas Identidades em Linguística Aplicada, da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Letras e Linguística (Anpoll), além de ter participado de duas gestões anteriores. Fez parte do Advisory Council da International Language and Gender Association. E-mail: joplazapinto@gmail.com.

KELLEN CRISTINA PRADO DA SILVA

Professora da área de Educação Inclusiva e Diversidade, da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás (UFG), membra do Camaleoa: Coletivo de Estudo, Pesquisa e Intervenção em Saúde Mental da Comunidade LGBTQIA+, e representante da UFG no Comitê Estadual de Enfrentamento à LGBTfobia em Goiás (COMEEELG). Mestre em Educação pela UFG e graduada em Psicologia pela Pontifícia Universidade Católica de Goiás (PUC Goiás). Coordena o Núcleo de Estudos e Pesquisas em Psicologia, Educação e Relações Étnico-Raciais e de Gênero e é membra da Associação Brasileira de Estudos Africanos (ABEÀfrica) desde 2022. Tem experiência nas áreas de Educação, Psicologia e História, atuando principalmente nos seguintes temas: história dos estudos africanos no Brasil, cooperação educacional Brasil-África, Educação das Relações Étnico-Raciais, gênero e sexualidade, letramento racial e de gênero. E-mail: kellencristinas@ufg.br.

KÉSIA MENDES BARBOSA OLIVEIRA

Professora do ensino básico, técnico e tecnológico do Instituto Federal de Goiás (IFG), atuando nos cursos de Licenciatura em Pedagogia Bilingue Libras/Português e Licenciatura em Dança. Doutoranda em Educação pela Universidade Federal de Goiás (UFG), mestre em Educação e licenciada pela mesma universidade. Desempenhou a função de Coordenadora da Licenciatura em Pedagogia Bilingue do IFG/Câmpus Aparecida de Goiânia. Atuou também como docente orientadora do Programa de Residência Pedagógica (CAPES) no subprojeto “Pedagogia Alfabetização”. Tem experiência na área de Educação, com ênfase nos seguintes temas: prática docente, prática cultural, arte – estudo e ensino, arte – apreciação e sacralização, literatura e formação humana. E-mail: kesia.oliveira@ifg.edu.br.

KEYLA ROSA DE FARIA

Doutora e mestra em Comunicação pela Universidade Federal de Goiás (UFG); especialista em Docência do Ensino Superior pela Universidade Cândido Mendes, em Educação Especial e Inclusiva com ênfase em AEE pela Faculdade do Vale (SP) e em História Cultural pela UFG; graduada em Biblioteconomia também pela UFG. Diretora executiva da Regional Centro-Oeste da Febab. Diretora da Biblioteca AsDown-Go. Coordenadora e professora no Projeto Cidadania para Autonomia em parceria com a Associação Down de Goiás. Desenvolve consultoria e assessoria para bibliotecas públicas e privadas. Atuou como coordenadora da Biblioteca Estadual Pio Vargas e da Gibiteca Jorge Braga, sob a gestão da Secretaria de Estado de Cultura de Goiás. Atuou como professora substituta do Curso de Biblioteconomia na UFG; como delegada em Goiás do Conselho Regional de Biblioteconomia – 1ª Região; como professora no Projeto Cultura DigiDown na UFG. Pesquisadora da área de biblioteca pública, comunitária, biblioteca inclusiva, ensino de História, história oral. Atua nas atividades de educação inclusiva, com ênfase na inclusão de pessoas com Síndrome de Down. Bibliotecária responsável pela idealização e implantação de uma biblioteca na Associação Down de Goiás. E-mail: keyladedefaria@gmail.com.

LUCIANA DE OLIVEIRA DIAS

Professora associada e atual secretária de inclusão da Universidade Federal de Goiás (UFG). Doutora e mestra em Ciências Sociais pela Universidade de Brasília (UnB) e graduada (bacharelado e licenciatura) em Ciências Sociais pela UFG.

Realizou estágio doutoral em Educação Intercultural na Universidad Nacional Autónoma de México (Unam). Antropóloga, com estudos pós-doutorais em direitos humanos e interculturalidades pela UnB, sob a supervisão de Rita Laura Segato. Estudiosa do pensamento feminista negro e bolsista de produtividade em pesquisa nível 2 do CNPq. Na UFG, atua na Faculdade de Ciências Sociais (FCS), no Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Direitos Humanos (PPGIDH), tendo sido coordenadora no período de 2014 a 2016, e no Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social (PPGAS), tendo sido coordenadora no período de 2019 a 2020. Atuou na Educação Intercultural Indígena (Núcleo Takinahaky) entre os anos de 2012 e 2022. É coordenadora e líder do Coletivo Rosa Parks: Estudos e Pesquisas sobre Raça, Etnia, Gênero, Sexualidade e Interseccionalidades, grupo de pesquisa do CNPq vinculado à UFG. É associada: à Associação Brasileira de Antropologia (ABA), tendo sido sua diretora no biênio 2021-2022 e coordenadora do Comitê de Antropólogas/os Negras/os no biênio 2019-2020; à Associação Nacional de Direitos Humanos, Pesquisa e Pós-Graduação (Andhep); à Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC); Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as (ABPN), tendo sido editora da Revista da ABPN no biênio 2017-2018; e à International Political Science Association (IPSA). Tem experiência na área de Ciências Sociais na América Latina e antropologia das populações afro-brasileiras, atuando principalmente nos seguintes temas: relações étnico-raciais e de gênero, direitos humanos e ações afirmativas, educação intercultural indígena, migrações internacionais. E-mail: lucianadias@ufg.br.

MABEL PETERSEN PRUDENTE

Professora do Instituto Federal de Goiás (IFG) desde 2006, onde desenvolve atividades de ensino, extensão e pesquisa. Doutora e mestra em Letras e Linguística pela Universidade Federal de Goiás (UFG), especialista em Educação a Distância pelo Senac Nacional e graduada em Letras Modernas em Português/Inglês também pela UFG. Atua na área de linguística, com ênfase em Bilinguismo (contato de línguas, educação bilíngue e discurso e identidade bilíngue). Líder do Núcleo Multicampi de Pesquisas e Estudos em Linguagem NumPEL (IFG), também participa do Grupo de Pesquisa de Educação e Língua Indígena da UFG. E-mail: mabel.prudente@ifg.edu.br.

MADIÉLIA RODRIGUES CORREIA

Especialista em Gestão Pública e em Gestão Empresarial, Finanças e Controladoria pela FacUnicamps – Centro Universitário, e graduada em Administração pela mesma instituição. Cursa Licenciatura em Pedagogia no Instituto Federal de Goiás (IFG)/Câmpus Goiânia Oeste e especialização em Formação de Professores para Educação Básica pelo Instituto Federal Goiano. Participou dos projetos de extensão “Tcham Tcham: Estou lendo!” e “Criação de blog sobre alfabetização e letramento”. Atuou no Programa de Iniciação à Docência (Pibid) sobre Alfabetização e Letramento e Residência Pedagógica (RP) no subprojeto de Libras. Atualmente, é integrante do grupo de extensão e pesquisa “Geninhas em movimento na práxis para uma educação antirracista” e participa da pesquisa intitulada “Educação das Relações Étnico-Raciais e crianças de zero a três anos de idade: um estudo sobre as práticas pedagógicas na rede municipal de Goiânia”. E-mail: madielia@outlook.com.br.

MARIA APARECIDA ANDRADE DE OLIVEIRA TSU

Bibliotecária-documentalista do Instituto Federal de Goiás (IFG)/Reitoria, atuando como coordenadora-geral de Bibliotecas, do Sistema Integrado de Bibliotecas (SIB/IFG). Graduada em Biblioteconomia pela Universidade Federal de Goiás – UFG (1992). Mestre em Assessoria de Administração pelo Instituto Politécnico do Porto (IPP/Iscap), em Portugal Especialista em Metodologia do Ensino Superior pela Universidade Estadual de Goiás – UEG (2001). MBA em Gestão Empresarial pela Fundação Getúlio Vargas (2002) e. Tem experiência em biblioteca escolar, especializada e universitária. É autora de peças de teatro com ênfase em musicais. E-mail: maria.tsu@ifg.edu.br.

MARIA EDUARDA RIBEIRO DA SILVA

Professora na rede de ensino privada de Goiânia/GO. Mestra e graduada em História pela Universidade Federal de Goiás (UFG). Tem interesse nas áreas de pesquisa sobre História do Brasil, pós-abolição, autoria e intelectualidade negra feminina. E-mail: mariaeduardahist@gmail.com.

MATHEUS MANOEL TELES DE MENEZES

Professor efetivo no Instituto Federal do Paraná (IFPR)/Câmpus Campo Largo e coordenador do Curso Superior de Tecnologia em Materiais. Mestre e

doutor em Ciências pela Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto da Universidade de São Paulo (FFCLRP/USP) e bacharel em Química pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). Atua na área de Química, com estudos voltados à Química Forense, tendo como principais focos do estudo as análises de maconha e cocaína por métodos piezelétricos e voltamétricos, com modificadores químicos de diversas naturezas, drogas de abuso e desenvolvimento de sensores químicos e eletroquímicos. Tem experiência também com os temas de geoeducação e africanidades no ensino de Ciências da Natureza. E-mail: matheusmtmenezes@gmail.com.

MONIQUE ANDRIES NOGUEIRA

Professora titular da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), onde é integrante permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação. Doutora em Educação pela Universidade de São Paulo (USP), mestra em Educação Escolar Brasileira pela Universidade Federal de Goiás (UFG), bacharela em Música pela UFRJ e licenciada em Educação Artística pelo Conservatório Brasileiro de Música – Centro Universitário. Realizou estágios pós-doutorais em Educação na USP e em Estética na Universidade das Ilhas Baleares, em Espanha. Foi professora da Educação Básica por dez anos antes de ingressar na docência superior. Faz parte do Laboratório de Estudos e Pesquisas em Didática e Formação de Professores (Leped), onde coordena o Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação, Arte e Cultura (Gecult). Pesquisa e orienta trabalhos sobre formação cultural de professores, educação musical, arte, cultura e infância. E-mail: moniqueandriesnogueira@gmail.com.

RENATA CARDOSO BARRETO

Pedagoga e psicopedagoga, servidora efetiva da Secretaria Municipal de Educação de Goiânia e coordenadora pedagógica do projeto Alfadown, que integra o Programa de Referência de Inclusão Social (Pris) da Pontifícia Universidade Católica de Goiás (PUC Goiás). Mestra em Educação e especialista em Psicologia dos Processos Educativos pela Universidade Federal de Goiás (UFG). Atuou como professora no Centro Municipal de Apoio à Inclusão (Cmai) e em instituições de ensino da rede pública e privada de educação infantil e ensino fundamental. Ministrou palestras como professora convidada em cursos de Pedagogia e Psicologia. Faz parte do projeto de extensão “Geninhas em movimento: por uma

educação antirracista”, da Faculdade de Educação da UFG, e do grupo de pesquisa para Educação das Relações Étnico-Raciais em Centros de Educação Infantil de Goiânia. E-mail: rcbarreto10@gmail.com.

RENATA ROSA FRANCO

Programadora visual no Instituto Federal de Goiás (IFG). Doutoranda em Performances Culturais pela Universidade Federal de Goiás (UFG), mestre em Educação também pela UFG, especialista em Gestão de Marketing pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) e em Cinema e Audiovisual: Linguagens e Processos de Realização pela Universidade Estadual de Goiás(UEG), graduada em Publicidade e Propaganda pela UFG. É pesquisadora nas áreas de arte e educação, cinema e gênero. E-mail: renata.rosa@ifg.edu.br.

RÔMULO SOUSA DE AZEVEDO

Técnico administrativo no Instituto Federal de Goiás/Câmpus Cidade de Goiás. Mestre em Educação pela Universidade Federal de Goiás (UFG)/Regional Catalão, especialista em Ensino Interdisciplinar em Infância e Direitos Humanos também por essa instituição e em Docência e Gestão do Ensino Superior pela Universidade Estácio de Sá, graduado em Administração pela Faculdade Montes Belos (FMB). Tem conhecimento nos seguintes temas: migrações internacionais e educação, políticas educacionais e práticas educativas. É integrante da Cátedra Sérgio Vieira de Mello (CSMV) na UFG. E-mail: romulo.azevedo@ifg.edu.br.

SÍLVIA ROSA SILVA ZANOLLA

Professora titular da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás (FE/UFG), atuando na graduação em Psicologia e na pós-graduação em Educação, com experiência em pesquisas com ênfase em Psicologia Social e Educacional a partir da abordagem Teórico crítica da Escola de Frankfurt. Doutora e pós-doutora em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano pela Universidade de São Paulo (USP), mestra em Psicologia Social pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP) e graduada em Psicologia e Serviço Social pela Pontifícia Universidade Católica de Goiás (PUC Goiás). Desenvolve estudos, extensão e pesquisas sobre indústria cultural, infância, educação ambiental, consumo e violência, pena de morte e Direitos Humanos,

concepção de infância em Adorno, jogos eletrônicos e formação de valores, metodologia do ensino superior, fundamentos e epistemologia. Foi vice-coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Goiás (PPGE/FE/UFG), gestão de 2019 a 2021. E-mail: silviazanollaufg@hotmail.com.

SUZANA LOPES DE ALBUQUERQUE

Professora da área de Educação no Instituto Federal de Goiás (IFG)/Câmpus Goiânia Oeste e docente no Programa de Mestrado em Educação do IFG/Câmpus Goiânia, atuando na linha de pesquisa teorias educacionais e práticas pedagógicas. Doutora em Educação pela Universidade de São Paulo (USP), na linha de pesquisa de história da educação e historiografia, com pós-doutoramento em Educação pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), mestra em Educação pela Universidade Federal de Alagoas (Ufal) e graduada em Pedagogia pela Universidade Federal de Goiás (UFG). Tem experiência na área de educação, com ênfase em História e Filosofia da Educação, atuando principalmente nos seguintes temas: formação e profissionalização docente, concepção de infância, métodos de ensino e aprendizagem. Atualmente é sócia da Sociedade Brasileira de História da Educação (SBHE) e da Associação Brasileira de Alfabetização (Abalf). É membro do Grupo de Estudos e Pesquisas História e Historiografia das Ideias e dos Intelectuais da Educação da USP e do Núcleo de Estudos de Filosofias e Infância (Nefi) da UERJ. É líder do Grupo de Estudos e Pesquisas Panecástica – Homem, Trabalho e Educação Profissional Tecnológica no IFG. E-mail: suzana.albuquerque@ifg.edu.br.

SUZETE ALMEIDA DE BESSA

Professora adjunta da Universidade Federal de Goiás (UFG)/Câmpus Goiás nas disciplinas dos eixos de Expressão e Representação, Teorias e Histórias da Arquitetura, Projeto de Arquitetura e Viagem de Estudos. Mestra em Arquitetura e Urbanismo pela Universidade de Brasília (UnB) com bolsa CNPq e graduada em Arquitetura pela Universidade Estadual de Goiás (UEG). Bolsista da Rede de Cooperação UNITWIN para Integração na América Latina (Cátedra Unesco Memorial) de outubro a dezembro de 2021. Student Visitor no Refugee Studies Centre (RSC) no Department of International Development da Universidade de Oxford, durante o Michaelmas Term 2023. Tem experiência com projetos de arquitetura residencial e comercial, além de ter trabalhado com o corpo técnico da Prefeitura Municipal de Goiânia. Esteve à frente da Coordenação de Extensão e Cultura da UFG/Regional Goiás.

Foi coordenadora de Extensão e Cultura da Cátedra Sérgio Vieira de Mello da UFG/Regional Goiás. Atualmente, coordena o Grupo Interdisciplinar de Extensão e Pesquisa Arquitetura Resiliente, que investiga fluxos migratórios, acolhimento da população refugiada e assuntos correlatos e suas interferências na arquitetura, no urbanismo e em outras áreas. E-mail: suzete_bessa@ufg.br.

THAIS AMARAL E SOUSA

Professora efetiva do Instituto Federal de Goiás (IFG), onde atua como membro do Núcleo de Estudos e Pesquisas Biológicas do Cerrado (NEPBio-Cerrado). Doutora e mestra em Ciências – Bioquímica pela Faculdade de Medicina de Ribeirão Preto da Universidade de São Paulo (USP) E graduada em Ciências Biológicas pela Universidade Estadual de Goiás (UEG). Realizou estágio de doutorado sanduíche no Beackman Research Institute, City of Hope Medical Center, Duarte/CA, Estados Unidos. Foi bolsista de pós-doutorado pela Fapesp na Faculdade de Medicina de Ribeirão Preto da USP, estudando a função de microRNA na regulação da função mitocondrial no metabolismo de glicose e ácidos graxos em músculo esquelético resistente a insulina. Foi pró-reitora de Pesquisa e Pós-Graduação do IFG entre 2021 e 2022. Tem experiência na área de Bioquímica, com ênfase em Biologia Molecular, atuando principalmente nos seguintes temas: RNAs reguladores, PKR e microRNA em câncer e diabetes (atrofia muscular e retinopatia diabética); mulheres e maternidade na Ciência. Mãe do Davi e do Pedro. E-mail: thais.sousa@ifg.edu.br.

THAÍS REGINA DE CARVALHO

Professora do curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás (UFG). Doutora e mestra em Educação pela Universidade Federal do Paraná (UFPR) e graduada em Pedagogia pela Universidade do Estado de Santa Catarina (UESC). Realizou doutorado sanduíche na Universidade do Texas, financiado com recursos do Programa de Desenvolvimento Acadêmico Abdias Nascimento. Coordena o grupo de extensão, pesquisa e ensino “Geninhas em movimento na práxis para uma educação antirracista”. Também compõe o corpo docente do Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Direitos Humanos da UFG. Integra a Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as e a Associação Nacional de Pós-Graduação em Educação (Anped). Atua com os seguintes temas: práticas pedagógicas antirracistas na educação infantil, políticas de promoção da igualdade racial na educação básica, estágio e formação docente. E-mail: decarvalho@ufg.br.

THALITA FRANCO DOS SANTOS DUTRA

Bibliotecária no Instituto Federal de Goiás (IFG)/Câmpus Aparecida de Goiânia, e tutora do curso EaD de Biblioteconomia da Universidade Federal de Goiás (UFG). Mestre em Ciência da Informação pela Universidade de Brasília (Unb), na linha de pesquisa de gestão da informação e do conhecimento, e graduada em Biblioteconomia pela UFG. Atuou como professora substituta no curso de Biblioteconomia e como professora da Especialização em Letramento Informacional, ambos na UFG. E-mail: thalita.santos@ifg.edu.br.

VINÍCIUS DUARTE FERREIRA

Servidor público vinculado à Coordenação de Extensão da Pró-Reitoria de Extensão do Instituto Federal de Goiás (IFG). Doutorando em Antropologia pelo Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social da Universidade Federal de Goiás (UFG), mestre em educação pela Universidade Federal de Catalão (UFCat), bacharel e licenciado em História pela Universidade Federal de Uberlândia (UFU) e licenciado em Educação Física pela UFG. Possui experiência profissional nas áreas de educação, gestão cultural, coordenação pedagógica, assessoria em projetos de desenvolvimento regional e ações de extensão. E-mail: vinicius.ferreira@ifg.edu.br.

WALÉRIA BATISTA DA SILVA VAZ MENDES

Pesquisadora e professora do Instituto Federal de Goiás (IFG) e professora do Mestrado em Rede do Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica (ProfePT), fruto da parceria entre o IFG e o Instituto Federal do Espírito Santo (Ifes). Doutora e mestra em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de Goiás (PUC Goiás), especialista em Psicopedagogia pela Universidade Salgado de Oliveira (Universo), graduada em Pedagogia pela Universidade Federal de Goiás (UFG) e em Letras – Libras pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Participou da criação do projeto em rede do curso de Pedagogia do Instituto Nacional de Educação de Surdos (Ines), no qual foi coordenadora de polo. Esteve à frente do processo de criação do primeiro curso de licenciatura no Brasil nomeado de Pedagogia Bilíngue no IFG/Câmpus Aparecida de Goiânia, do qual é coordenadora. Participa como coordenadora da Comissão Técnica Nacional para o Acompanhamento aos Estudantes com Deficiência Auditiva e Surdos da Associação Nacional dos Educadores Inclusivos (ANEIBrasil). Participou como coordenadora pedagógica no Programa Nacional

do Livro Didático no Ministério da Educação (MEC). Participa do Núcleo de Estudos e Pesquisas em Linguagem, Inovação Tecnológica e Discurso Científico (Nupelid) e do Fórum Goiano em Defesa da Educação Bilíngue Libras/Português. Tem experiência na área de educação, com ênfase em pesquisa, atuando principalmente nos seguintes temas: subjetividade, psicanálise, surdo, língua de sinais, aspectos linguísticos da Libras e da Língua Portuguesa, educação especial e linguagens, comunicação, tecnologias assistivas, cultura, fracasso escolar, processos educativos, inclusão, educação bilíngue e educação a distância. E-mail: waleria.mendes@ifg.edu.br.

WELLIGTON CARDOSO DE OLIVEIRA

Professor efetivo no Instituto Federal de Goiás (IFG)/Câmpus Aparecida de Goiânia. Doutor em Sociologia pela Universidade Federal de Goiás (UFG) e mestre em Ciências da Religião pela Universidade Metodista de São Paulo; especialista em História e Cultura Africana e Afro-americana pela Universidade Estadual de Goiás (UEG), em História Regional pela Pontifícia Universidade Católica de Goiás (PUC Goiás), em Gestão Escolar pela Universidade Gama Filho do Estado do Rio de Janeiro, em Gestão e Implementação de Cursos a Distância pela Universidade Federal Fluminense (UFF); graduado em História pela PUC Goiás e em Pedagogia pela Universidade Estadual Vale do Acaraú. Atuou como docente na rede pública municipal de Goiânia e Aparecida de Goiânia e em cursos de graduação e pós-graduação na rede privada. Tem experiência nas áreas de História, Pedagogia e Ciências Sociais, atuando principalmente nos seguintes temas: sociologia da educação, sociologia geral, história da educação, políticas educacionais, juventude e religião. E-mail: wellington.cardoso@ifg.edu.br.

CRÉDITOS

EQUIPE DO PROJETO MATUTANDO (2022/1 A 2025/1)

Coordenador-Geral do Projeto

Kepler Benchimol Ferreira

Coordenadora Pedagógica

Rachel Benta Messias Bastos

Diretor Técnico do Programa

Bruno Fiorese Fernandes

Auxiliar em Audiovisual

Paulo Sérgio Garcia Regis (2022)

Assessora em Comunicação

Brisa Sousa Almeida Naves (2022/1)

Ana Carolina de Oliveira Motta

Consultor em Acessibilidade

Francisco Marcelo Bessa

Assessor em Design Gráfico

Pedro Henrique Pereira de Carvalho

Bibliotecária

Maria Aparecida Andrade de Oliveira Tsu

Curadoria

Fernando Henrique Silva Carneiro

Karol Almeida da Silva

Kellen Cristina Prado da Silva

Larissa Messias Moraes

Lillian Pascoa Alves

Lorena Silva Oliveira Costa

Maria Aparecida Andrade de Oliveira Tsu

Maria Aparecida Rodrigues de Souza

Tauã Carvalho de Assis

Thais Regina de Carvalho

Thalita Franco dos Santos Dutra

Wanderley Azevedo de Brito

PROJETO ORIGINAL E EXECUÇÃO (2020/2 A 2021/2)

Jakeline Império

Joana Peixoto

Júlio Vann

Luciene Maria Bastos

Daniela de Souza

Johnny Exalar

Mary Marcon

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE GOIÁS

Reitora

Oneida Cristina Gomes Barcelos Irigoin

Pró-Reitora de Ensino

Maria Valeska Lopes Viana

Pró-Reitora de Pesquisa e Pós-Graduação

Lorena Pereira de Souza Rosa

Pró-Reitor de Extensão

Willian Batista dos Santos

EDITORA IFG

Coordenadora da Editora

Vanderleida Rosa de Freitas e Queiroz

Editor adjunto da Omni

Olliver Robson Mariano Rosa

Conselho Editorial

Presidente

Vanderleida Rosa de Freitas e Queiroz

Titulares

Lidiaine Maria dos Santos

Darlene Ana de Paula Vieira

Adriano de Carvalho Paranaíba

Cristina Gomes de Oliveira Teixeira

Alessandro Silva de Oliveira

Kalinka Martins da Silva

Cláudia Helena dos Santos Araújo

Bruno Pilastre de Souza Silva Dias

Suplentes

Ruberley Rodrigues de Souza

Olívio Carlos Nascimento Souto

Hellen da Silva Cintra de Paula

Ricardo Fernandes de Sousa

Ana Beatriz Machado de Freitas

Lemuel da Cruz Gandara

Coordenação da publicação

Kepler Benchimol Ferreira

Projeto Gráfico, Diagramação, Ilustração e Capa

Pedro Henrique Pereira de Carvalho

Revisão

Coelum Editorial

Conselho Científico

Adelino Cândido Pimenta (IFG)

Albertina Vicentini Assumpção (PUC/GO)

Alice Maria de Araújo Ferreira (UNB)

André Luiz Silva Pereira (IFG)

Angel José Vieira Blanco (IFG)

Antônio Borges Júnior (IFG)

Camila Silveira de Melo (IFG)

Cândido Vieira Borges Júnior (UFG)

Carlos Leão (PUC/GO)

Celso José de Moura (UFG)

Clarinda Aparecida da Silva (IFG)

Cláudia Azevedo Pereira (IFG)

Dilamar Candida Martins (UFG)

Douglas Queiroz Santos (UFU)

Gláucia Maria Cavasin (UFG)

Jullyana Borges de Freitas (IFG)

Jussanã Milograna (IFG)

Kellen Christina Malheiros Borges (IFG)

Kenia Alves Pereira Lacerda (IFG)

Liana de Lucca Jardim Borges (IFG)

Lídia Lobato Leal (IFG)

Lillian Pascoa Alves (IFG)

Manoel Napoleão Alves de Oliveira (IFG)

Marcelo Costa de Paula (IFG)

Marcelo Firmino de Oliveira (USP)

Maria Sebastiana Silva (UFG)

Marshal Gaioso Pinto (IFG)

Marta Rovey de Souza (UFG)

Mathias Roberto Loch (UEL)

Maurício José Nardini (MP/GO)

Pabline Rafaella Mello Bueno (IFG)

Paulo César da Silva Júnior (IFG)

Paulo Henrique do Espírito Santo Nestor (IFG)

Paulo Rosa da Mota (IFG)

Rachel Benta Messias Bastos (IFG)

Ronney Fernandes Chagas (IFG)

Rosana Gonçalves Barros (IFG)

Simone Souza Ramalho (IFG)

Waldir Pereira Modotti (UNESP)

Walmir Barbosa (IFG)

MATUTANDO

CÍRCULOS DE CULTURAS

Este livro é fruto do Projeto Matutando, uma iniciativa do Instituto Federal de Goiás (IFG), realizada entre 2020 e 2025 em parceria com a TV UFG. Inspirada nas ideias de Paulo Freire, a temporada “Círculos de Culturas” promoveu diálogos críticos e a troca de saberes sobre formação humana, inclusão social e educação antirracista. Assim, esta obra reúne reflexões organizadas em dois eixos: “Educação, formação humana e transformação social” e “Educação das Relações Étnico-Raciais (Erer)”. Convidamos o/a leitor/a para descobrir como o diálogo e a problematização da realidade podem transformar a educação em uma prática libertadora. Vamos matutar juntos?



INSTITUTO FEDERAL
DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA
Goiás

ISBN 978 85 67022 97 0



9 788567 022970