

Jairo da Silva e Silva (Org.)

Educação & Sociedade

Olhares multidisciplinares



Jairo da Silva e Silva (Org.)

Educação & Sociedade

Olhares multidisciplinares

1ª edição

Editora Itacaiúnas
Ananindeua – PA
2022

Conselho editorial / Colaboradores

Márcia Aparecida da Silva Pimentel – Universidade Federal do Pará, Brasil
José Antônio Herrera – Universidade Federal do Pará, Brasil
Márcio Júnior Benassuly Barros – Universidade Federal do Oeste do Pará, Brasil
Miguel Rodrigues Netto – Universidade do Estado de Mato Grosso, Brasil
Wildoberto Batista Gurgel – Universidade Federal Rural do Semi-Árido, Brasil
André Luiz de Oliveira Brum – Universidade Federal de Rondônia, Brasil
Mário Silva Uacane – Universidade Licungo, Moçambique
Francisco da Silva Costa – Universidade do Minho, Portugal
Ofélia Pérez Montero - Universidad de Oriente – Santiago de Cuba, Cuba

Editora-chefe: Viviane Corrêa Santos – Universidade do Estado do Pará, Brasil
Editor e web designer: Walter Luiz Jardim Rodrigues – Editora Itacaiúnas, Brasil
Editor e diagramador: Deividy Edson Corrêa Barbosa - Editora Itacaiúnas, Brasil

©2022 por Jairo da Silva e Silva (Org.)

©2022 por vários autores

Todos os direitos reservados.

1ª edição

Editoração eletrônica/ diagramação: Deivid Edson

Organização e preparação de originais: Walter Rodrigues

Projeto de capa: Walter Rodrigues

Foto de capa: “Comunidade estudantil envolvida na execução do projeto de revitalização da escola” de Cinthia de Souza Pinheiro da Silva (2019)

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) de acordo com ISBD

E21 Educação & sociedade: olhares multidisciplinares [recurso eletrônico] / vários autores ; organizado por Jairo da Silva e Silva. - Ananindeua : Itacaiúnas, 2022.

121 p. : PDF ; x MB.

Inclui bibliografia e índice.

ISBN: 978-65-89910-75-6

DOI: 10.36599/itac-edsolmu

1. Educação. 2. Sociedade. 3. multidisciplinares. I. Silva, Jairo da Silva e. II. Título.

CDD 370

CDU 37

Índice para catálogo sistemático:

1. Educação 370

2. Educação 37

O conteúdo desta obra, inclusive sua revisão ortográfica e gramatical, bem como os dados apresentados, é de responsabilidade de seus participantes, detentores dos Direitos Autorais.

Esta obra foi publicada pela [Editora Itacaiúnas](#) em março de 2022.

Às trabalhadoras e aos trabalhadores da Educação que, apesar de sucessivos ataques à ciência, à tecnologia e ao conhecimento, continuam lutando incansavelmente em defesa da educação pública, gratuita, inclusiva e de qualidade – direito de todo cidadão e dever do Estado.

*Se nada ficar destas páginas, algo, pelo menos esperamos,
que permaneça: nossa confiança no povo. Nossa fé nos
homens e na criação de um mundo em que seja
menos difícil de amar.*

Paulo Freire¹

¹ FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 1987. p. 108.

APRESENTAÇÃO

Se a educação sozinha, não transforma a sociedade,
sem ela tampouco a sociedade muda.
(FREIRE, 2000, p. 67).²

Ledo engano querer acreditar que a educação diz respeito à tão somente às quatro paredes da sala de aula. Desde a sua dimensão ético-política, a educação precisa contribuir para a solução de problemas hoje tão preocupantes, os quais dizem respeito à própria sobrevivência da humanidade e do planeta, tal como alerta e denuncia o intelectual Ailton Krenak em *Ideias para adiar o fim do mundo*³. É preciso, pois, pensarmos a educação com máxima urgência.

Neste entendimento, *Educação & Sociedade: olhares multidisciplinares* ocupa-se de analisar alguns aspectos da vida em exercício, tendo em vista a intrínseca relação *educação e sociedade* desde distintos olhares sob as lentes de dezesseis pesquisadoras e pesquisadores da educação que atuam nas mais variadas regiões do Brasil.

Os onze capítulos são escritas comprometidas com a reflexão *do que pode a educação* efetivamente engajada *com e para* a mudança social. Desde olhares multidisciplinares, as narrativas aqui tecidas focalizam diferentes formulações sob distintas perspectivas teórico-metodológicas que reverberam a máxima freiriana da epígrafe que inaugura este texto. E por falar em Paulo Freire, lembro-me agora da inquietação proposta por um dos mais renomados estudiosos do pensamento freiriano, o professor Balduino Antonio Andreola:

A pergunta que levanto, para mim e para os que me lerem, é esta: Qual a contribuição que nos cabe darmos, como educadoras e educadores, para a construção de um mundo mais humano e solidário, numa época que muitos estudiosos consideram caracterizada por diferentes e cruéis formas de barbárie? (ANDREOLA, 2011, p. 313)⁴.

Este livro é, por assim dizer, um memorial de contribuições que educadoras e educadores vêm evidenciando que, apesar dos pesares, é possível sim construir

² FREIRE, Paulo. **Pedagogia da indignação**: cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

³ KRENAK, Ailton. **Ideias para adiar o fim do mundo**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

⁴ ANDREOLA, Balduino Antonio. Por uma pedagogia das grandes urgências planetárias. **Educação**, Santa Maria, v. 36, n. 2, p. 313-330, maio/ago. 2011.

o mundo segundo a visão do professor Andreola: mais humano e solidário! Tal como se vê nas propostas de cada capítulo, a saber.

No primeiro capítulo, intitulado “Da caverna às bolhas sociais: entre o real e o virtual, os desafios de uma vida em rede”, Ana Carla Ferreira dos Santos toma como base, o pensamento do geógrafo Milton Santos para refletir sobre a compreensão do cotidiano contemporâneo de século XXI, num mundo cada vez mais conectado através das redes. Delineia, portanto, uma realidade que se encontra inserida num contexto em que horas dos dias são atravessadas por relações imersas de forma online e com uso intenso das redes sociais.

O segundo capítulo, “*En pie de lucha porque vivas nos queremos*: discurso de resistência feminina frente à violência machista-patriarcal na música *ni una a menos*”, de Anderlei Carneiro Vilhena, discorre sobre algumas concepções machistas-patriarcais que ainda persistem em vigorar na atualidade, as quais subalternizam a mulher, conferindo-lhe um lugar de inferioridade e silenciamento na sociedade. Para tanto, o autor analisou a canção *Ni una a menos*, da guatemalteca Rebeca Lane.

“Pobreza menstrual é também questão de empatia” é o título do terceiro capítulo. Escrito por Cinthia de Souza Pinheiro da Silva, o texto escancara a dura realidade de meninas e adolescentes que estudam em escolas públicas e durante o período menstrual se ausentam da sala de aula em virtude à pobreza menstrual.

Intitulado “Desafios sociais e culturais para a educação ambiental no século XXI à luz nova Base Nacional Comum Curricular”, o quarto capítulo é de autoria de Cristina Ferreira de Assis e Rhadson Rezende Monteiro e tem por objetivo discorrer sobre a Educação Ambiental (EA) no âmbito da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e em seu lugar na formação de cidadãos críticos e mais conscientes. Considerando-se a urgência da EA além dos muros da escola, o estudo questiona de que modo o currículo escolar impacta na educação não formal dos alunos e na sociedade, inclusive, reverberando os desafios sociais e culturais para a educação ambiental no século XXI à luz da referida legislação.

Escrito por Jucilane Novais Lopes e Marques, o quinto capítulo tem como título “Motivação e autonomia nos estudos: breves notas”. O estudo reverbera o

desenvolvimento de indispensáveis competências que são desejáveis para a aprendizagem e melhor desempenho dos aprendizes. Neste caso, a autora lança luz à motivação e autonomia, temáticas necessárias para a atualidade, principalmente quando pensamos no retorno das aulas presenciais após quase dois anos trancafiados em nossas casas, em virtude à pandemia que não insiste em acabar.

“Cultura mascarada: a presença estereotipada do negro no Romantismo brasileiro” é o título do quinto capítulo, cuja autoria é de Julie Christie Damasceno Leal e Mauro Lopes Leal. Tendo em vista o período romântico da literatura brasileira, o estudo discorre sobre os preconceitos e estigmas depreciativos acerca do indivíduo negro que, por ter sido submetido à escravidão, no imaginário popular, tornou-se sinônimo de invisibilização, concepção que deve ser desconstruída em diversas áreas do conhecimento e das artes, tal como se vê no capítulo em questão.

“A concepção de Educação Crítica sob a ótica do pensamento pedagógico de Paulo Freire” é o sexto capítulo desta coletânea. No estudo, Gésus de Almeida Trindade aponta quais são as principais contribuições teóricas de Paulo Freire para a construção da concepção crítica de educação, isto é, como o pensamento freiriano contribui para a formação do pensamento crítico da educação.

“Formação docente na educação do campo e os desafios da contemporaneidade” é o sétimo capítulo. No estudo, Gleyce Carvalho Castro e Afonso Welliton de Sousa Nascimento refletem como se dá o processo formativo docente na educação do campo diante dos desafios atuais. Urgente e necessário, o trabalho discute como as políticas de formação de professores estão sendo veladas e as suas respectivas influências na formação de docentes atuantes na educação do campo.

O nono capítulo é de autoria de Hillery Gomes Lopes. Intitulado “Deixe-me viver: as dificuldades de ser um jovem negro no Brasil”, o estudo objetiva destacar as sequelas do racismo no Brasil, e como é ser um adolescente negro em um dos países com maiores taxas de homicídio dessa população. Temática urgente necessária para os dias que se seguem, o capítulo expõe, através de dados estatísticos o porquê de o Brasil ter essa alta taxa de crimes. O texto aborda a

origem e razão das violências sofridas pelos negros, e o quanto isso parece não ser prioridade para o Estado, que, por sua vez, não busca implantar políticas públicas que auxiliem na resolução desse trágico quadro.

O debate sobre questões raciais é dado continuidade através do décimo capítulo “Por uma educação antirracista e decolonial: uma análise conceitual a partir da linguagem teatral”, de autoria de Jaqueline Tavares de Souza, Ana Taisa da Silva Falcão e André Luiz da Silva Couto Junior. Nesse trabalho, o trio apresenta os desdobramentos de um projeto interdisciplinar intitulado “Consciência Negra” e protagonizado por discentes da 3ª série do Ensino Médio de um colégio estadual situado na Baixada Fluminense (Rio de Janeiro). Fundamentado em pressupostos da Pedagogia Decolonial, tal projeto foi planejado, organizado e executado com o objetivo de colaborar com o processo de desconstrução do modelo eurocêntrico que concebe o negro/africano somente pela ótica da escravidão, descortinando e revisando a sua cultura, mitologia e religiosidade para além do senso comum e dos muros da escola.

Por fim, o décimo primeiro capítulo também focaliza questões étnico-raciais, no entanto, a abordagem é desde a perspectiva de povos originários. Sob a autoria de Sanya Adelina de Andrade Moraes, o capítulo “A abordagem da lei nº 11.645/08 e sua aplicação na rede pública estadual do Ceará” evidencia como a história e cultura dos povos indígenas tem (re)conhecimento no âmbito escolar, em específico, nas aulas de Literatura, tomando como base os estudos do escritor Daniel Munduruku sobre a atualização da cultura e da memória indígena.

Assim, desejamos que as reflexões propostas nesta coletânea, para além de apontamentos acerca da dimensão ético-política no/do âmbito educacional, apontem, também, contribuições que pensem a solução de problemas sociais na/da atualidade. Afinal de contas, é preciso, pois, pensarmos a educação com máxima urgência.

Boa leitura a todas e a todos!

Jairo da Silva e Silva
Organizador

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	7
Jairo da Silva e Silva	
DA CAVERNA ÀS BOLHAS SOCIAIS: ENTRE O REAL E O VIRTUAL, OS DESAFIOS DE UMA VIDA EM REDE	13
DOI: 10.36599/itac-edsolmu.001	
Ana Carla Ferreira dos Santos	
“EN PIE DE LUCHA PORQUE VIVAS NOS QUEREMOS”: DISCURSO DE RESISTÊNCIA FEMININA FRENTE À VIOLÊNCIA MACHISTA-PATRIARCAL NA MÚSICA <i>NI UNA A MENOS</i>	22
DOI: 10.36599/itac-edsolmu.002	
Anderlei Carneiro Vilhena	
POBREZA MENSTRUAL É TAMBÉM QUESTÃO DE EMPATIA	33
DOI: 10.36599/itac-edsolmu.003	
Cinthia de Souza Pinheiro da Silva	
DESAFIOS SOCIAIS E CULTURAIS PARA A EDUCAÇÃO AMBIENTAL NO SÉCULO XXI À LUZ NOVA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR	43
DOI: 10.36599/itac-edsolmu.004	
Cristina Ferreira de Assis	
Rhadson Rezende Monteiro	
A CONCEPÇÃO DE EDUCAÇÃO CRÍTICA SOB A ÓTICA DO PENSAMENTO PEDAGÓGICO DE PAULO FREIRE	55
DOI: 10.36599/itac-edsolmu.005	
Gésus de Almeida Trindade	
FORMAÇÃO DOCENTE NA EDUCAÇÃO DO CAMPO E OS DESAFIOS DA CONTEMPORANEIDADE	64
DOI: 10.36599/itac-edsolmu.006	
Gleyce Carvalho Castro	
Afonso Welliton de Sousa Nascimento	
DEIXE-ME VIVER: AS DIFICULDADES DE SER UM JOVEM NEGRO NO BRASIL	73
DOI: 10.36599/itac-edsolmu.007	
Hillery Gomes Lopes	

**POR UMA EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA E DECOLONIAL: UMA ANÁLISE
CONCEITUAL A PARTIR DA LINGUAGEM TEATRAL79**

DOI: 10.36599/itac-edsolmu.008

Jaqueline Tavares de Souza

Ana Taisa da Silva Falcão

André Luiz da Silva Couto Junior

MOTIVAÇÃO E AUTONOMIA NOS ESTUDOS: BREVES NOTAS87

DOI: 10.36599/itac-edsolmu.009

Jucilane Novais Lopes e Marques

**CULTURA MASCARADA: A PRESENÇA ESTEREOTIPADA DO NEGRO NO
ROMANTISMO BRASILEIRO.....94**

DOI: 10.36599/itac-edsolmu.010

Julie Christie Damasceno Leal

Mauro Lopes Leal

**A ABORDAGEM DA LEI Nº 11.645/08 E SUA APLICAÇÃO NA REDE PÚBLICA
ESTADUAL DO CEARÁ105**

DOI: 10.36599/itac-edsolmu.011

Sanya Adelina de Andrade Moraes

SOBRE AS AUTORAS E OS AUTORES.....115

SOBRE O ORGANIZADOR120

ÍNDICE REMISSIVO121

DA CAVERNA ÀS BOLHAS SOCIAIS: ENTRE O REAL E O VIRTUAL, OS DESAFIOS DE UMA VIDA EM REDE

DOI: 10.36599/itac-edsolmu.001

Ana Carla Ferreira dos Santos¹

INTRODUÇÃO

A pandemia da Covid-19 acentuou a importância e a percepção sobre a tecnologia como habilitador do futuro dentro do presente, bem como nossa maior dependência dela. Não se trata mais de estar conectado, mas está num mundo mediado por conexões. Explicitada na intensificação do *home office* e numa grande exposição das desigualdades sociais sob esta ótica o que implicou em muitos desafios. Além de em vários momentos também como suporte para polarizações no uso das redes sociais em temas mais polêmicos e nos discursos de ódio.

O artigo reflete sobre a compreensão do cotidiano contemporâneo de século XXI, num mundo cada vez mais conectado através das redes ao tomar como base o pensamento do geógrafo Milton Santos (2006). Delineia uma realidade que se encontra inserida num contexto em que horas dos dias são atravessadas por relações imersas de forma online e com uso intenso das redes sociais.

Traça, portanto, um recorte a partir das vulnerabilidades encontradas através do uso na territorialidade em rede nos mais diferentes campos. Onde os reflexos das redes sociais são reiterados e influem nos relacionamentos interpessoais de modo intenso. Com espelhamento de situações em que as pessoas se aproximam e se afastam com a mesma velocidade em que a tecnologia se atualiza e se torna obsoleto.

Apresenta, neste sentido, a tendência de formação de bolhas sociais polarizadas que crescem sem controle tanto no mundo real quanto no mundo virtual e em seus entrelaçamentos. O que nos suscita questões como: A tecnologia é a vilã das relações sociais? Há caminhos para se viver de forma menos nociva

¹ Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Cultura e Territorialidades da Universidade Federal Fluminense – PPCULT/UFF. E-mail: f.ana.carla@gmail.com.

nas redes sociais? Como iremos administrar uma realidade cada vez mais conectada e permeada por algoritmos?

Para estabelecer um delineamento do panorama atual, o trabalho recorre ao pensamento de Platão com o *Mito da Caverna* (1997) e traz uma abordagem a partir da analogia que interliga a caverna às bolhas sociais, e em seguida, discorre sobre algumas implicações da vida interligada pelas redes sociais a partir de um exemplo real.

A DINÂMICA ATUAL DA VIDA COMPREENDE UM COTIDIANO CONECTADO

Sem pensamentos universalistas, ciente das devidas peculiaridades de determinados grupos humanos que vivem de modo distante de uma vida atravessada pela tecnologia que envolve as redes, podemos perceber no cotidiano, características e comportamentos de pessoas na segunda década do século XXI que sofrem grande influência da tecnologia mediada pela conexão das redes, com ampliação do uso das redes sociais como algo comum ao mediar diferentes relações das sociais às comerciais.

Neste sentido, podemos observar a existência de várias possibilidades de compreensão do mundo, em que não faltam horizontes para se basear. A atualidade nos contempla com uma pluralidade de perspectivas que torna mais difícil se comparar o universo contemporâneo com outras épocas mais remotas. A tecnologia das redes que interliga os países elimina distâncias e ampliam o comércio e a comunicação em extensões há pouco tempo inimagináveis, também conectam pessoas através das redes sociais que nos perpassam a cada instante direta ou indiretamente.

As redes são virtuais e ao mesmo tempo são reais. Como todo e qualquer objeto técnico, a realidade material independente das redes é ser uma promessa. E assim que "a rede preexiste a toda demanda de comunicação e apenas realiza a comunicação solicitada" (Ch. Pinaud, 1988, p. 70). Nesse sentido a primeira característica da rede é ser virtual. Ela somente é realmente real, realmente efetiva, historicamente válida, quando utilizada no processo da ação. As redes são técnicas, mas também são sociais. Elas são materiais, mas também são viventes, diz D. Parrochia (1993, p. 39), propondo que se defina o vivente como o fazem A. Lwoff (1969, p. 25) e F. Jacob (1970, pp. 87-145), quando estes o consideram

como um sistema de ordem dupla, a o mesmo tempo estrutural e funcional. (SANTOS, 2006, p.187).

São várias as dimensões desta rede, como nos ensina Milton Santos (2006), onde a preexistência da rede não garante que a conexão se estabeleça, mas simultaneamente, a qualquer requisição a comunicação pode ser feita. Assim, a efetividade da rede só se dá na dinâmica do acontecimento.

As redes atravessam o material, mas também se aplicam a inúmeras situações “invisíveis”, já naturalizadas como as redes organizacionais, as bancárias, as ferroviárias, as fluviais, as de parentescos dentre outras que nem percebemos que elas nos envolvem. Contudo, um dos vieses mais falados e inseridos no dia a dia se estabeleceu a partir do avanço da *internet* e do uso mais intenso das redes sociais.

Num mundo cada vez mais interligado pelas conexões proporcionadas pelas redes, naturalizamos percursos, invisibilizamos ações e relações em função da velocidade e quantidade de informações que nos chegam. Não é difícil diagnosticar que este cenário tecnológico nos impulsiona para um patamar impossível de ser apreendido em sua totalidade.

Em um leque de situações que surgem e desaparecem com a mesma celeridade, o quantitativo de dados que circulam nas redes extrapola em muito o número de habitantes do mundo, bem como o tempo destinado as apreensões. Acompanhados de um quantitativo de *smartphones*, *notebooks* e outros equipamentos que ultrapassam o número de usuários.

O Brasil tem 440 milhões de dispositivos digitais (computador, notebook, tablet e smartphone) em uso, ou seja, são dois por habitante, de acordo com a 32ª edição da Pesquisa Anual do FGVcia sobre o Mercado Brasileiro de TI e Uso nas Empresas divulgada nesta quinta-feira (20), pelo Centro de Tecnologia de Informação Aplicada da Escola de Administração de Empresas de São Paulo da Fundação Getúlio Vargas (FGVcia).

O estudo revela ainda que são quatro celulares vendidos para um aparelho de TV no País. Sobre o número de computadores, neste ano, o Brasil vai ultrapassar 200 milhões de computadores (desktop, notebook e tablet) em uso, ou seja, 9,4 para cada 10 habitantes (94% per capita). Entretanto, a venda desses aparelhos, que totalizaram 11 milhões, foi 8% menor em 2020 ante ao ano anterior. Em relação aos smartphones, a estimativa é de 242 milhões de unidades em uso no Brasil em junho deste ano, ou seja, mais de um por habitante. (MEIRELLES, 2021, s/p).

Os dados expressos na pesquisa revelam um cenário de uma realidade que se torna cada vez mais comum e apresenta quantitativos que evidenciam comportamentos que se adaptaram a um desenvolvimento tecnológico ao longo dos anos e que foi incorporado de maneira muito rápida. Num quadro de transformação digital que influi tanto nas empresas quanto na sociedade e demonstra a importância desse tipo de tecnologia. Onde as implicações e alterações na vida das pessoas refletem efeitos diretos em nossa rotina.

Por outro lado, estamos numa época em que o homem pode ser entendido como o ser das escolhas, o criador de pluralidades. Entretanto, ele se encontra cada vez mais inserido na dinâmica das redes como um grande provedor de dados. Isto poderia significar liberdade se ele estivesse com todo o controle, mas não é o que tem ocorrido.

(...) cada vez mais as máquinas estão examinando nossos dados por conta própria, procurando por nossos hábitos e esperanças, medos e desejos. Com machine learning – o aprendizado automático de máquina –, domínio em franca expansão da inteligência artificial, o computador mergulha nos dados seguindo apenas instruções básicas. O algoritmo encontra padrões por si próprio e então, com o tempo, traça relações entre padrões e resultados. Em certo sentido, ele aprende.

(...) com a Internet, pessoas de todo o mundo têm produzido quadrilhões de palavras sobre nossas vidas e trabalhos, amizades e forma como compramos. Ao fazê-lo, construímos de modo involuntário a mais vasta coletânea de treinamento para máquinas de linguagem natural. (O'NEIL, 2020, p. 120; 122).

A autora nos fornece informações essenciais para entender o mundo que nos cerca, com algoritmos de toda ordem, guiando nossos passos e decisões via internet. Ela aborda a onipresença dos algoritmos em nossas vidas. A partir da escrita de Cathy O'Neil, podemos compreender que como usuários de uma rede ao estarmos conectados, nos tornamos a principal moeda nessa relação.

Uma vez que, a cada passo dado na *internet* e no uso das redes sociais nos aprisionamos a partir de nossas ações e até da inoperância, tudo vira dado. Ao deixar rastros no caminhar na rede, somos monitorados pelos algoritmos que a princípio podem ser lidos como facilitadores, aliados por ofertarem dados de acordo com nosso gosto pessoal, mas que no fundo funciona como um leitor de ações.

Nesta lógica, nossas escolhas geram dados que nos prendem numa espécie de redoma criada por nossos gostos através dos algoritmos. O quanto menos as escolhas são diversificadas, mais elas recebem um reforço, uma blindagem de outras possibilidades serem percebidas. Isto, em longo prazo pode nos levar a ter acesso às informações por um prisma direcionado, mais limitado em função dos nossos próprios dados e que findam por nos afastar de conhecer outras opções, a não ser que o façamos deliberadamente e quebre o comportamento inicial apresentado e lido pelos algoritmos.

Sócrates – Agora imagina a maneira como segue o estado da natureza relativamente à instrução e à ignorância. Imagina homens numa morada subterrânea, em forma de caverna, com uma entrada aberta à luz; esses homens estão aí desde a infância, de pernas e pescoço acorrentados, de modo que não podem mexer-se nem ver senão o que está diante deles, pois as correntes os impedem de voltar a cabeça; a luz chega-lhes de uma fogueira acesa numa colina que se ergue por detrás deles; entre o fogo e os prisioneiros passa uma estrada ascendente. Imagina que ao longo dessa estrada está construído um pequeno muro, semelhante às divisórias que os apresentadores de títeres armam diante de si e por cima das quais exibem suas maravilhas. (PLATÃO, 1997, p. 225).

Neste pequeno trecho do diálogo entre Sócrates e Glauco na obra *A República* de Platão (1997) ao descrever a *Alegoria da Caverna* nos insere num mundo onde só se tem uma perspectiva da vida ao não enxergar em sua totalidade. De certo modo estamos numa atualização do *Mito da Caverna* apresentado por Platão quando através do personagem do prisioneiro traça o comportamento de quem antes só vivia na caverna, um dia sai e depois retorna, bem como seriam as relações decorrentes desse fato.

O que dialoga em comum com a passagem do mito e o mundo atual se relaciona a não enxergar toda a extensão do mundo exterior e muitas vezes, nem sequer questioná-lo. Existem implicações ao sair da caverna ou permanecer nela que nos aproximam da ideia de como romper as bolhas sociais, do mundo real e do mundo digital pode ser nosso grande desafio. Assim, traçar paralelos entre a caverna e as redes sociais, seus habitantes não parecem tão distantes de comportamento comparado à atualidade.

Guardada as variações, talvez a diferença só esteja na temporalidade. Quais são as novas correntes que nos detêm? Neste sentido, o ambiente, a zona

de conforto é mantida de tal forma que quando por alguma brecha, alguma falha se enxerga o outro lado, a pessoa se prende à sua verdade que a impede de perceber outras possibilidades de mundo. Sendo que a blindagem da caverna atual é construída e alimentada a partir de nossos dados de forma involuntária e constante.

OS DESAFIOS IMPOSTOS COM O USO DAS REDES SOCIAIS

A vivência conectada em rede implica em desafios e revisão de valores. São várias as questões para serem colocadas em pauta acerca das consequências do uso disseminado das redes sociais e que não devem deixar de ser discutidas. Não é uma questão de demonizar o uso, existem muitos usos benéficos e úteis nos mais diferentes fins, mas também não dá para manter uma visão romantizada e só se ater aos aspectos positivos e ignorar os problemas. Vivemos em alguns pontos em uma transição, onde diferentes gerações fazem usos distintos das redes e ainda coexistem com outras que não tem acesso.

Embora elas tenham muitos pontos comuns a quanto serem afetadas, não conseguem resolver os efeitos ruins que este quadro nos tem oferecido. Com consequências impensadas e que não fomos preparados para lidar, embora elas já estejam inseridas em nosso convívio. E, que por outro lado, são geradoras de situações que ultrapassam o pensado no *back end* ao se desenvolver novas tecnologias.

Na “gratuidade” das redes sociais, o usuário torna-se um produto passível de ser mudado, tanto em sua forma de ser, pensar e agir. O problema é que se a tecnologia não proporciona uma escolha, ela aprisiona. Existe ponto de equilíbrio em se beneficiar de uma forma funcional ou disfuncional das redes sociais? A oferta de novas tecnologias pode envolver se pensar em responsabilização quanto a seus efeitos indiretos desde a sua criação?

Os códigos e algoritmos são feitos por pessoas, para empresas ou governos atendendo aos objetivos destas instituições. As novas tecnologias precisam ser desenvolvidas com valores éticos e humanos sempre no foco. Elas atravessam o mundo sem pedir permissão e trazem problemas que esbarram tanto em

diferenças culturais, pouca ou nenhuma adaptação para a diversidade, bem como em ausência de legislação em muitos casos.

Trata-se de apreensões diferentes que são abraçadas pela economia ao se atrelarem a ganhos e mudanças radicais na vida de muitas pessoas permeadas por discurso de ódio e *haters*. Haverá uma pedagogia da tecnologia que ensine as crianças a se defenderem e serem usuários informados nas redes sociais para fazer uso do que ela oferta sem ser vítima?

Em meio ao uso intenso e questionamentos das redes sociais, em outubro de 2021 algumas das maiores redes sociais ficaram *offline* por cerca de seis horas. Houve motivo para preocupação sim... E se perdurasse por muito tempo? Quantos estariam dispostos a começar do zero em outras plataformas e alcançariam seus seguidores?

Um relatório publicado em outubro de 2021, feito pela agência We Are Social em conjunto com o sistema Hootsuite, apresentou que 4,55 bilhões de pessoas são usuárias de alguma rede social. Outro relatório, publicado em julho pela Facebook Inc, mostrou que mais de 2,7 bilhões de pessoas utilizavam alguma das redes sociais da empresa diariamente. Esse valor equivale a, em média, 60% do total dos usuários de redes sociais e 30% da humanidade. Por isso, no dia 4 de outubro de 2021, a queda das plataformas Whatsapp, Facebook e Instagram por algumas horas impressionou o mundo. (NARCISO; MARIN, 2021, s/p.).

A inoperância de algumas redes sociais impactou cerca de 30% da humanidade. Os usuários foram pegos de surpresa simplesmente ao não conseguirem se conectar. Não temos como ignorar tal fato, houve incontáveis prejuízos financeiros para muitos, uma vez que qualquer comunicação não pôde ser estabelecida.

O panorama atual mostra que muitas atividades comerciais parcialmente ou em totalidade são baseadas nas redes. Por algumas horas tudo aquilo que era natural pensar que, por estar na palma da mão, estava sob o nosso controle, simplesmente ruiu. De um segundo para outro nos deixou impotentes ao levar todas as vantagens e facilidades proporcionadas pelas redes sociais.

Fornecedores de conteúdo e seus receptores perdidos e sem saber o que fazer. Muitas atividades interrompidas por serem alicerçadas nestes meios e muito, muito aborrecimento. Por outro lado, também surgiram comentários de

pessoas que se sentiram aliviadas por ficarem sem suas redes sociais por um tempo.

Com problemas criados a partir da oferta do uso da tecnologia que não se resolvem com pedidos de desculpas. Alguns começaram a repensar seu uso das redes sociais e chegaram até a ensaiar uma despedida. Fato é que situações que requerem adaptabilidade são frequentes e nem sempre estamos preparados para elas, mas mesmo assim nos adaptamos.

A temporalidade do mundo atual nos impele a todo o momento, a deixamos de fazer coisas que algumas pessoas nem sequer conheceram. Por outro lado, nos apegamos a outras que outros nunca experimentaram, tudo permeado com uma nova relação com o tempo, frente a mudanças muito rápidas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Numa sociedade conectada por redes de modo extrínseco e intrínseco, as redes sociais são apenas um recorte do todo. No cenário vigente temos um quadro em que velhos atores enfrentam novos desafios, com gerações distintas que convivem além do mundo físico na dimensão digital com seus aprendizados, diferenças e fragilidades onde todos de algum modo estão vulneráveis.

Como humanidade, temos um longo caminho pela frente em nossas relações com a tecnologia. Ele ultrapassa estarmos confortáveis em casa assistindo algum *streaming* ou nos divertindo com algum *meme*. Hoje, nossa vida já está totalmente afetada por diversos algoritmos, e estará cada vez mais intrínseco seu *modus operandi* em nossas ações.

Temos muitos exemplos que um dos perigos que a sociedade atual enfrenta e vai enfrentar por muito tempo ainda: como o uso dos dados por algoritmos opacos que podem criar uma sociedade cada vez mais dividida, que se perde em infundáveis discussões.

Dentre tantos temas polarizados podemos encontrar um modo sadio de conviver com os avanços tecnológicos e nos adaptarmos como seres existenciais de modo onde todos possam se articular, colidir, se posicionar sem se destruir. Os ambientes construídos pelo homem têm toda possibilidade de acolher, ser

atravessado por conflitos e mesmo assim se expandir caso seja pensado para incluir e respeitar a diversidade.

REFERÊNCIAS

HUK, Yui. **Tecnodiversidade**. São Paulo: Ubu, 2020.

MEIRELLES, Fernando de Souza. **Brasil tem dois dispositivos digitais por habitante, revela pesquisa da FGV**. Disponível em: www.portal.fgv.br/noticias. Acesso em: 28 out. 2021.

NARCISO, Filipe Albessu; MARIN, Isabella. **Apagão das redes: a queda do WhatsApp, Facebook e Instagram**. Disponível em: www.jornaldocampus.usp.br. Acesso em: 30 out. 2021.

O'NEIL, Cathy. **Algoritmos de destruição em massa: como o big data aumenta a desigualdade e ameaça a democracia**. São Paulo: Rua do Sabão, 2020.

PLATÃO. **A República**. Os pensadores. São Paulo: Nova Cultural, 1997.

SANTOS, Milton. **A Natureza do Espaço: Técnica e Tempo, Razão e Emoção**. 4. ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2006.

SILVA, Tarcízio. **Comunidades, algoritmos e ativismos digitais: olhares afrodiaspóricos**. São Paulo: LiterRUA, 2020.

TAVARES, André Ramos. **Vestígios do futuro: 100 anos de Isaac Asinov**. São Paulo: Etheria, 2020.

“EN PIE DE LUCHA PORQUE VIVAS NOS QUEREMOS”: DISCURSO DE RESISTÊNCIA FEMININA FRENTE À VIOLÊNCIA MACHISTA-PATRIARCAL NA MÚSICA *NI UNA A MENOS*

DOI: 10.36599/itac-edsolmu.002

Anderlei Carneiro Vilhena¹

INTRODUÇÃO

Para início de conversa, é importante mencionar que o movimento feminista não faz referência à inversão dos papéis sociais, ou busca a aniquilação dos homens. Ele cria uma frente de luta pela garantia de direitos iguais entre homens e mulheres. Nesse sentido, a corrente feminista busca a equidade dentro da sociedade, onde a mulher possa ter liberdade para buscar e realizar seus ideais, igualmente aos homens. Dessa forma, observa-se uma luta histórica pela garantia dos direitos que deveriam nos acompanhar desde o nascimento, mas que acabam sendo silenciados.

Relacionado a isso, ao observar a realidade diária das mulheres, percebe-se a manutenção da estrutura social machista-patriarcal. Essa estrutura é descrita por Rodrigues (2011), a autora escreve que “as mulheres sempre foram marginalizadas e até mesmo tratadas como aberração ou como um ser incompleto”. Observa-se então uma necessidade de romper com tais estruturas ainda vigorantes na sociedade que oprimem e marginalizam a mulher.

Isto posto, nos questionamos sobre a construção de um discurso que outorgue vez e voz para a comunidade feminina. Nessa perspectiva, o movimento feminista assume um lugar de representação social para as mulheres e corrobora para disseminação de um pensamento igualitário que rompa com as correntes machista-patriarcais ainda vigorantes. Tal como Spivak (2010), questionamos se esse sujeito subalterno pode de fato falar por si mesmo, ou se de acordo com Perrot (2007) apenas lhe cabe o confinamento do lar ou o que lhe serve como lar.

Nessa perspectiva, Beauvoir (1970, p. 10) explica que “a humanidade é masculina e que o homem não define a mulher em si, mas relativamente a ele, ela não é considerada um ser autônomo”. Observa-se então uma forte presença da

¹ Licenciado em Letras: Espanhol pela Universidade Federal do Pará (UFPA). E-mail: anderlei00@gmail.com.

cultura machista-patriarcal de dominação da figura feminina por uma parte dominante: o homem. A mesma autora escreve ainda que “o homem é pensável sem a mulher, ela não, sem o homem”, ou seja, cria-se uma pseudo-relação de dependência. Desta feita, enquanto o movimento feminista busca romper com a dominação masculina, encontramos discursos enraizados que lutam por sua manutenção.

Neste sentido, o objetivo deste texto é discorrer sobre algumas concepções machista-patriarcais ainda vigorantes, as quais subalternizam a mulher, conferindo-lhe um lugar de inferioridade e silenciamento na sociedade. Para isso, analisamos recortes da canção *Ni una a menos*, da guatemalteca Rebeca Lane, desde perspectivas teórico-metodológicas da escola de discurso de orientação francesa, bem como teorias de autoras como Spivak (2010), Beauvoir (1970), Perrot (2007), Tiburi (2020), entre outras/os pensadoras/es.

SOBRE A AD FRANCESA

A escola francesa de análise de discurso (doravante AD), que surge na França na década de 60, tem em Michel Pêcheux a figura de seu principal fundador. Em maio de 1968 a sociedade francesa passava por um período de crise nas universidades de Nanterre e Sorbone, os estudantes se manifestavam contra a rigidez do sistema educacional. As manifestações ganham força quando se unem a estas reivindicações a classe trabalhadora, e, concomitante a isso, surge uma grande crise teórica, o que marca o período como de passagem dos estudos da linguística da frase para a linguística do discurso (MAZZOLA, 2009).

Percebe-se então que, nos anos que antecederam o surgimento da AD, o cenário de análise das ciências da linguagem possuía uma abordagem muito distinta que não conseguia compreender a totalidade dos sentidos dos discursos produzidos, dessa maneira, Brasil (2011, p. 172), aponta que,

Os estudos pêcheuxtianos trouxeram uma abordagem distinta ao pensar a Ciência da Linguagem. As discussões sobre língua e linguagem divergiam de seu pensar. Até então o estruturalismo (com a negação do sujeito e da situação) e a gramática gerativa transformacional (GGT), proposta por Noam Chomsky (valor biológico à linguagem) ocupavam um espaço significativo de discussão em relação aos estudos da linguagem.

Neste sentido, a AD de linha francesa surge como uma nova maneira de análise. Segundo Mazzola (2009, p. 8), “além da frase, ou seja, se exigia a abordagem da articulação entre material linguístico e seu exterior”, para os quais são necessários a utilização de uma grande quantidade de métodos para que se alcance os sentidos dos discursos produzidos ao longo da história da humanidade. Iñiguez (2006, p. 29) aponta que alguns desses métodos são “os estudos das interações cotidianas cara a cara, até processos como a memória, o pensamento e as emoções, e ainda, problemas sociais como a exclusão social, diferença de gênero e o racismo.”²

Assim, se percebe o caráter histórico da linguagem, uma vez que discurso se constitui como um espaço de confluências, e um campo de estudos de ruptura. Tal constatação proporciona reconsiderações na estrutura do próprio saber linguístico, o que permite que essa disciplina se inscreva em um lugar no qual se juntam três regiões do conhecimento, as quais são descritas por Brasil (2011, p. 173): “o materialismo histórico, como uma teoria das formações sociais, inclui-se então a ideologia; a linguística, como teoria dos mecanismos sintáticos e dos processos de enunciação; e por fim, a teoria do discurso, como determinação histórica dos processos semânticos”.

As uniões dessas três regiões do conhecimento, de acordo com a autora outorgam à AD a possibilidade de elaborar análises mais eficazes, uma vez que englobam o materialismo histórico, onde se encontram presentes as ideologias³, além das formulações sociais, somam-se a esses mecanismos de análise os processos linguísticos e o próprio discurso com seu papel de determinação histórica dos processos semânticos. Assim, podemos dizer que a AD proporciona um olhar da sociedade no qual se busca aclarar os sentidos dos discursos que são produzidos dentro das relações sociais.

Para que possamos trazer à tona tais discursos, necessitamos utilizar metodologias que facilitarão a identificação de tais postulados. Para tanto, Santander (2011, p. 210), explica que duas importantes considerações justificam e explicam a análise de discurso que se produzem e circulam em nossa sociedade,

² Tradução nossa.

³ Utilizamos o termo no plural por entendermos que somos cortados por um sem-fim de linhas ideológicas que moldam nossos comportamentos e posturas diante da sociedade.

“por um lado é uma prática social, ou seja, nos permite realizar ações sociais, ao passo que nos permite ler a realidade social, por outro lado, pela opacidade que o acompanha, não é somente útil, se faz necessário⁴.” Da fala de Santander (2011), se percebe como os discursos são produzidos e circulam na sociedade, assim, assumem um lugar de representação do que ocorre no amago das relações sociais cotidianas.

Parafraseando Iñiguez (2006), podemos apreciar como se deixa de considerar que são nossas ideias as quais estão em relação com o mundo para passar a afirmar que são as palavras que correspondem com os objetos do mundo, dessa maneira, se pode, segundo Santander (2011), tratar de ler a realidade que nos envolve. E é justamente essa a função do discurso: descortinar a realidade que nos envolve em busca dos dizeres que a constituem e fazem dela uma rede de significações que moldam nossa existência social.

SOBRE O SER MULHER: O DESENHO IDEAL DA FIGURA FEMININA DENTRO DA SOCIEDADE MACHISTA-PATRIARCAL

Para que possamos compreender o lugar que foi pensado para o ser mulher dentro de uma sociedade machista-patriarcal, é necessária uma reflexão social entre os papéis que foram estabelecidos para homens e mulheres dentro dessa conjuntura. Um fator que pode ser considerado como o divisor de águas entre o que seriam atribuições masculinas e femininas a serem praticadas e repassadas na sociedade é o fator biológico. Se o considerarmos, por exemplo, constataremos o que Pinafi (2007, p. 17) aponta “a classificação da Mulher tem sido norteadas pelas óticas biológica e social, determinantes para a desigualdade de gênero, que traz em seu bojo uma relação assimétrica sob a égide de um discurso que se pauta na valoração de um sexo sob o outro”.

De acordo com Pinafi (2007), o fator principal na divisão e valorização dos papéis recaí sobre o sexo biológico. Tal perspectiva, dentro desse sistema, atribui ao homem uma postura de dominante diante do *outro*, dito em outras palavras, diante da figura feminina. Observa-se então que, essa leitura errônea faz com que muitos homens acreditem que possuem inclusive o direito sobre a vida da mulher,

⁴ Tradução nossa.

levando ao surgimento das várias formas de violência praticadas contra elas. Em referência a esse contexto, Silva e Gonçalves (2016, p. 3) mencionam que “a violência contra as mulheres tem sido, desde longa data, uma das maiores preocupações dos movimentos feministas em todo o mundo”.

O cenário posto se mostra propício para o surgimento de desigualdades entre os sujeitos sociais homens e mulheres. Dentro dele ocorre a violência de gênero, a qual é praticada de múltiplas formas. Lima (2017, p. 7), explica que essa categoria mais geral, se manifesta no interior das relações regidas pela gramática sexual, independente de quem cometa ou sofra os atos dessa violência. Essa gramática sexual, é importante salientar, permite um direcionamento dessa violência, pois, ela parte de quem assume o lugar de dominância em relação ao outro. A mulher, *o outro*, ocupa um lugar de invisibilidade, um sujeito que historicamente teve atenuada sua participação social.

Levando em consideração essa concepção de subalternização a qual a mulher é exposta, Rodrigues (2011, p. 4) escreve que “a mulher era um ser destinado à procriação, ao lar, para agradar o outro”. Ao referir-se à concepção de mulher no Brasil Colonial, Rodrigues aponta que “a mulher deveria ocupar-se por inteiro e confinar-se no espaço familiar, por tanto, deveria ser educada para a dedicação às tarefas familiares e à educação dos filhos”. As reflexões da autora nos apresentam um dos eixos que sustentam a cultura machista-patriarcal e silenciam aqueles que não os “cabeças”⁵ da instituição família.

Muller e Schmidt (2017, p. 2-3) apontam que na década de 1950, essa mulher tinha “uma única missão: conquistar um homem especial – seu príncipe! – e como ele se casar”; acrescentam ainda que essa moça deve ser “bela, recatada, casta, doce, tudo para conseguir a imagem certa para os outros, e principalmente para os rapazes”, além de “manifestar seu encanto por meio da conduta, no porte, nas maneiras de falar em público”. Os prognósticos apresentados pelas autoras retratam os pensamentos e concepções que, mesmo com o passar de décadas, ainda são cobrados para as mulheres.

Observa-se então que dentro da cultura machista-patriarcal a mulher já é concebida com sua história definida, desde sua infância até sua velhice. Cabe a

⁵ Dentro do discurso religioso, constantemente utilizado dentro do sistema machista-patriarcal, o homem assume o lugar de cabeça da relação e da família, tal qual Cristo é o cabeça da igreja.

ela o lugar de submissão e obediência sacerdotal ao esposo e aos preceitos da constituição de um lar que se consolide na premissa da procriação, como suporte de manutenção de uma ideologia da devoção às definições pré-estabelecidas sobre o que é ser uma boa e obediente esposa e mãe. É válido frisar que, dentro dessa conjuntura, essa é a vontade de Deus para ela: a obediência e a servidão ao seu esposo, ao provedor de suas necessidades, ao cabeça de seu lar. A ela lhe resta isso (como demonstração máxima de seu lugar): a docilidade, o silêncio, a manutenção do seu lar, o cuidado com os afazeres domésticos e para com os filhos.

QUEM CANTA, OS MALES [E O MACHISMO] ESPANTAM: A MÚSICA DE REBECA LANE COMO DISCURSO DE RESISTÊNCIA FEMININA

A música que nos propomos a analisar nesse tópico se chama *Ni una menos* da cantora Rebeca Lane⁶. Nossa análise será organizada a partir de recortes chamados de sequências discursivas (doravante SD). Dentro dessas SD buscaremos trazer à tona as redes de memórias discursivas que são acionadas a partir da referida canção e como se inter-relacionam com o cenário de luta e enfrentamento da violência, a qual é exercida cotidianamente contra as mulheres dentro do escopo de uma sociedade que supervaloriza a figura masculina em detrimento da feminina. Para a análise empreendida, realizamos o recorte de três SD's:

SD1

Quisiera tener cosas dulces que escribir
pero tengo que decidir y me decido por la rabia
5 mujeres hoy han sido asesinadas
y a la hora por lo menos 20 mujeres violadas
(LANE, 2017).

O recorte supracitado faz uma referência direta à condição de mulher no contexto da América Latina. O jornal *El País* em reportagem de 2018 aponta que “nove mulheres são assassinadas por dia, vítimas da violência de gênero na

⁶ Rebeca Eunice Vargas Tamayac, conhecida popularmente como Rebeca Lane é cantora ativista que reside na Guatemala. Além de cantora de rap de cunho feminista e anarquista, é socióloga e poeta, é fundadora de *Somos Guerreras*, projeto que visa dar visibilidade ao trabalho de mulheres da região da Centro América no universo do hip hop, atuou também no teatro no ano de 2014, abordando o tema da violência contra a juventude marginalizada e mais atualmente lançou o livro *Hierbamala*, seu trabalho mais recente.

América Latina”, e que segundo relatório da ONU Mulheres, “é o local mais perigoso do mundo para elas, fora de uma zona de guerra”. A reportagem aponta ainda que, “a cada 31 horas em média, uma mulher é assassinada pelo fato de ser mulher na Argentina”, e que mesmo com grande mobilização social, essa cifra não diminuiu.

Os dados postos refletem o motivo de a cantora dizer que se decidiu pela raiva. Esse sentimento é constatado pelos dados que evidenciam a violência contra a mulher em números na América Latina. Como já mencionado anteriormente, essas ocorrências de violência não se configuram como uma realidade recente e sim possui um caráter histórico. Tal constatação, mesmo que se referindo especificamente ao contexto de América Latina, nos leva a refletir sobre as consequências danosas que essa estrutura social proporciona tanto para mulheres quanto para homens.⁷ Daí a necessidade de mudança com extremada urgência desse paradigma que aprisiona incontáveis vidas num ciclo destrutivo e que se repete diariamente.

SD2

No soy pacifista, no me exijan cosas que no ofrezco
no pedí un pedestal ni lo merezco
Soy como las otras hartas de andar con miedo
agresiva porque es la forma en que me defiendo.
(LANE, 2017).

O recorte *no me exijan cosas que no ofrezco* nos permite analisar a concepção cristalizada de comportamento que a sociedade machista-patriarcal idealizou para a mulher, diga-se de passagem, um lugar de invisibilidade. O presente recorte contrasta com a figura da mulher moderna que não se assujeita a esse modelo, pois segundo aponta Tiburi (2020, p. 22) “no contexto do patriarcado a identidade é um parâmetro heteroconstruído; no feminismo a identidade é um elemento da construção de si que passa necessariamente pelo autorreconhecimento de cada um acerca de si mesmo”, a autora aponta ainda que “essa capacidade não é natural, é construída em processos de aprendizagem que

⁷ Referimos-nos a uma estrutura que também é danosa para homens, uma vez que aprisiona ambos. Dentro dessa estratificação social (a saber, a machista-patriarcal), o homem possui apenas um papel definido: o de dominador; o que foge a essa regra é considerado um desvio, e merece castigo.

envolve a nossa própria construção como pessoas” (p. 23). Dessa forma, observa-se que, se “aprendemos” a aceitar as imposições do sistema machista-patriarcal, também podemos e devemos aprender a combatê-lo diariamente.

Concomitante ao discurso de Rebeca Lane, a cantora e feminista Kell Smith (2017), em *Respeita as mina*, canta “quero andar sozinha, porque a escolha é minha, sem ser desrespeitada e assediada a cada esquina”. As duas cantoras explicitam um medo que lhes assola, não somente a elas, mas a todas às mulheres: o medo de andar sozinhas. Uma atividade simples que poderia e deveria ser praticada por todos sem receio, mas que, no caso mulheres, se torna um convite para assédios, importunações e em última instância, levam a morte.

SD 3

Esta va por mí porque a los 15 años
Me atravesó la cara un golpe desde su mano
Porque ningún humano se hizo presente
El día que un delincuente me dejó el pezón.
(LANE, 2017).

A família se constitui como o primeiro espaço onde a mulher passa por algum tipo de violência. A instituição familiar, na grande maioria dos casos, assegura a manutenção do discurso machista-patriarcal de conservação do que chamam “bons costumes”, o qual apregoa a supremacia do sujeito masculino sobre a figura feminina. Dentro dessa perspectiva ultrapassada e ilógica, é dada ao homem a garantia de se impor para seu lugar de superioridade seja mantido dentro do seio doméstico. Essa garantia de uma pseudo-superioridade, possibilita, equivocadamente a esse sujeito, o direito ao uso da violência física contra a mulher que compartilha o espaço do lar. Arriazu (2000, p. 307) explica que,

La violencia doméstica contra la mujer ha permanecido y permanece en un enorme porcentaje de casos oculta y silenciada por las víctimas, lo que ha provocado su perpetuación a lo largo de la historia hasta nuestros días. Esto ha sido así porque hay una serie de factores socio-culturales que lo permiten.

Rebeca Lane (2017) ao escrever em sua música *esa va por mi por que a los 15 años / me atravesó la cara um golpe de su mano* traz à tona a lembrança do que vivenciou dentro de sua casa. Tal discurso aciona uma rede de memórias

discursivas que evidenciam o que tantas outras mulheres convivem diariamente dentro de seus lares. O fato ainda mais alarmante é perceber que, conforme aponta o *Mapa da Violência Contra a Mulher* (BRASIL, 2018), cerca de 1,4% das vítimas dessa categoria de violência tinham menos de 18 anos de idade. Essa constatação comprova a fala de Arriazu (2000), uma vez que a manutenção dessa violência é perceptível diariamente.

É válido mencionar que quando começamos a nos desfazer dessa herança machista-patriarcal que permeia nossa sociedade, passamos a perceber que a quebra de discursos como “não meter a colher”, salva uma vida, salva uma família, salva uma mulher. Torna-se necessário mencionar que, em se tratando de um discurso que nos persegue por gerações, é necessário ensinar desde crianças os meninos para que respeitem e valorizem as mulheres. Essa medida é um dos meios para acabar com a violência que se faz presente em nossos dias e impedir que se propague para as futuras gerações que nos precederão.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Uma sociedade que se funda e se sustenta numa égide machista-patriarcal é um reduto de infindáveis violências que são exercidas sobre os ditos grupos subalternizados, dentre eles, as mulheres, os negros, a comunidade LGBTQIAP+, entre outros. Essa estratificação social subtrai os direitos mais básicos dos cidadãos, o que lhes confere uma existência de incompletudes e desvalorização de sua condição humana. Pensar e refletir sobre tais correntes opressoras é um dever de todas e todos que fazem parte desse convívio social na tentativa de reestruturar a divisão de papéis sociais de uma forma que os grupos possuam direitos iguais.

É válido mencionar que nossa sociedade foi estabelecida sob um conjunto de normas e condutas que põem em evidencia a imagem de uma classe social em detrimento da outra, em outras palavras, cria-se o outro. Esse sujeito é compelido, historicamente, a ocupar o lugar da invisibilidade, já que esse é único recurso que lhe resta para que possa seguir vivendo em sociedade. Tal sistema aprisionador não permite um pensamento diferente da dicotomia pré-estabelecida e que mantém a engrenagem em constante movimento.

Põe-se em marcha então movimentos e coletivos que lutam para dirimir as múltiplas formas de violências que são exercidas rotineiramente contra todos aqueles e aquelas que fogem a um pseudopadrão estabelecido. Um desses movimentos que merecem destaque é o feminismo, o qual ainda é visto com maus olhos por uma parcela significativa da sociedade, mas que luta incessantemente para que os direitos entre homens e mulheres possam ser assegurados e se construa uma sociedade mais digna para ambos.

Nossa proposta com essa escrita é contribuir com essa empreitada na tentativa de reduzir o crescimento e a manutenção de uma sociedade opressora, de uma sociedade pensada para inferiorizar mulheres e colocar em evidência homens que não possuem o mínimo de empatia por sua própria condição humana e muito menos pelas condições dos quais consideram inferiores.

REFERÊNCIAS

ARRIAZU, Ana D. Cagigas. El patriarcado, como origen de la violencia doméstica. **Dialnet**. Monte Buciero, v. 3, n. 5, p. 307-318, 2000. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/ejemplar/22718>. Acesso em: 6 set. 2021.

AMÉRICA LATINA É A REGIÃO MAIS LETAL PARA AS MULHERES. **El País**, São Paulo, 27 nov. 2018. Disponível em: <https://bit.ly/362pSa7>. Acesso em: 6 set. 2021.

BEAUVOIR, Simone de. **O segundo sexo: Fatos e mitos**. Tradução: Sérgio Milliet. 4. ed. São Paulo: Difusão europeia do livro, 1970.

BRASIL, Luciana Leão. Michel Pêcheux e a teoria da análise de discurso: desdobramentos importantes para a compreensão de uma tipologia discursiva. **Linguagem**, v. 15, n. 1, p. 171-182, 2011. Disponível em: <https://bit.ly/36eAPFQ>. Acesso em: 6 set. 2021.

BRASIL. Mapa da violência contra a mulher 2018. Câmara dos Deputados. [55ª Legislatura. 4ª Sessão legislativa.]. Comissão de Defesa dos Direitos da Mulher. **Relatório**. Brasília, 2018. Disponível em: <https://bit.ly/3mHNbM5>. Acesso em: 5 abr. 2021.

IÑIGUEZ, Lupicínio Rueda. **Análisis del discurso: Manual para las ciencias sociales**. El Ciervo 96, S. A. Barcelona, 2006.

LANE, Rebeca. **Ni una menos**. 2017. Disponível em: <https://www.letras.mus.br/rebeca-lane/ni-una-menos/>. Acesso em: 6 abr. 2021.

LIMA, Amanda Gabriela Gomes de. “Nenhuma a menos”: o movimento feminista e o enfrentamento ao feminicídio na América Latina. *In: Seminário Internacional Fazendo Gênero*, 2017. Florianópolis. **Anais** [...]. Florianópolis, 2017. p. 1-13.

MAZZOLA, Renan Belmonte. Análise do discurso: um campo de reformulações. *In: Análise do Discurso: Sujeito, lugares e olhares*. MILANEZ, Nilton; SANTOS, Janaina de Jesus (orgs). São Carlos: Claraluz, 2009.

MULLER, Janaina Wazlawick; SCHMIDT, Saraí Patrícia. O manual da Boa Moça: reflexões sobre o comportamento feminino nos Anos Dourados e no contemporâneo. *In: 40º Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação*, 2017. Curitiba. **Anais** [...]. Curitiba, 2017. p. 1-15.

PERROT, Michelle. **Minha história das mulheres**. Tradução: Angela Maria da Silva Corrêa. São Paulo: Contexto, 2007.

PINAFI, Tânia. Violência contra a mulher: políticas públicas e medidas na contemporaneidade. **Histórica**, São Paulo, v. 21, n 1, p. 17-26, maio 2007. Disponível em: <https://bit.ly/3HW1Hs3>. Acesso em: 6 abr. 2021.

RODRIGUES, Valeria Leoni. A importância da mulher. *In: SILVA, Márcia Maria da; BACH, Maria Regina; RODAKIEWSKI, Paula (org.)*. **O professor PDE e os desafios da escola pública paranaense**. Paraná, SEED, 2011.

SANTANDER, Pedro. Por qué y cómo hacer análisis de discurso. **Cinta de Moebio**, v. 2, n. 41, p. 207-224, 2011. Disponível em: <https://bit.ly/3oQTKgq>. Acesso em: 5 abr. 2021.

SILVA, Salete Maria da; GONÇALVES, Cristiane Estefania dos Reis. Cartografia da legislação de combate à violência contra a mulher na América Latina: um estudo exploratório. *In: II Simpósio Internacional Pensar e Repensar a América Latina*, 2016. São Paulo. **Anais** [...]. São Paulo, 2016. p. 1-17.

SMITH, Kell. **Respeita as mina**. 2017. Disponível em: <https://www.letras.mus.br/kell-smith/respeita-as-mina/>. Acesso em: 6 abr. 2021.

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

TIBURI, Marcia. **Feminismo em comum**: para todas, todes e todos. 14. ed. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 2020.

POBREZA MENSTRUAL É TAMBÉM QUESTÃO DE EMPATIA

DOI: 10.36599/itac-edsolmu.003

Cinthia de Souza Pinheiro da Silva¹

Voando, é como o tempo passa, voando. Afirmando isso porque parece que foi ontem que iniciei as minhas atividades enquanto professora na rede pública estadual do Pará. Nos próximos meses, lá se vai 15 anos. De forma assimétrica, esse mesmo tempo que parece voar rapidamente para uns, se apresenta lentamente para outros. Neste caso, estou me referindo àqueles e àquelas que, diariamente, conhecem a pesada mão da escassez, da desigualdade social e demais agruras impostas às pessoas mais desfavorecidas socioeconomicamente. É acerca de uma parcela desse grupo social que pretendo discorrer neste capítulo; em específico, sobre meninas e adolescentes que estudam em escolas públicas e durante o período menstrual se ausentam da sala de aula em virtude à pobreza menstrual.

Realidade constante no cotidiano de mulheres que vivem em condição de vulnerabilidade social, a pobreza menstrual é um problema social que entrou em voga nos últimos meses. A temática tomou conta dos noticiários nacionais em virtude ao veto do presidente da República, Jair Bolsonaro, à proposta legislativa de distribuição de absorventes para mulheres de baixa renda. No entanto, muito antes dessa notável visibilidade à temática em questão, quem é docente de meninas/adolescentes na rede pública brasileira já conhece as consequências da falta de políticas públicas para atendimento àquelas que passam por esta situação, principalmente, a docente mulher.

Como disse no início do capítulo, lá se vai quase 15 anos de docência na rede pública do estado Pará, ou seja, também são quase 15 anos testemunhando o descaso público para com aquelas que, momentaneamente, se ausentam da escola pelo fato de não possuírem condições financeiras e/ou de espaço higienizado para o cuidado necessário que exige este ciclo natural. Isso tudo me leva a crer que a

¹ Licenciada em Letras Português/Espanhol pela Escola Superior Madre Celeste (ESMAC). Professora na Secretaria de Estado de Educação do Pará (SEDUC/PA). E-mail: cinthiasouzapinheiro@yahoo.com.br.

pobreza menstrual é também questão de empatia; a propósito, é a temática a qual me debruço neste capítulo.

Pobreza menstrual é também questão de empatia é como nomeei uma ação educativa que planejei e executei no segundo semestre letivo do ano 2019 na Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Prof.^a Maria Araújo de Figueiredo, localizada no bairro Coqueiro, o qual está situado nas fronteiras entre Ananindeua e Belém, parte da região metropolitana da capital paraense.

À época, pelo menos na mídia nacional, não havia tanta repercussão em torno da temática pobreza menstrual, mas, no cotidiano escolar, eu conhecia muito bem o tema, não pelo o que ouvia falar, mas pelo o que tenho testemunhado em quase uma década e meia de docência. Nesse período, além de evidente evasão escolar momentânea, ouço com bastante frequência constantes reclamações de alunas quanto à disponibilidade de banheiros higienizados, ou, ainda, da falta de absorventes para atendimento à menstruação que, para muitas, não reconhece um calendário natural fixo. Perdi as contas de quantas vezes fui procurada por estudantes solicitando a minha ajuda no tocante a esta situação.

Para que tenhamos noção da gravidade social aqui apresentada, importa mencionar os dados compilados pelo relatório “Pobreza menstrual no Brasil: desigualdade e violações de direitos” do Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF/UNFPA, 2021): No Brasil, cerca de 713 mil meninas vivem sem acesso a banheiro e 4 milhões sequer tem acesso a itens mínimos de cuidados menstruais na escola, levando um grande número dessas estudantes em período menstrual a se ausentarem da escola.

De acordo com o referido relatório, no caso da região Norte do país, o percentual de meninas sem acesso ao banheiro em escolas públicas da rede estadual chega a quase 250 mil estudantes, ou seja, quase 80%. Já o estado do Pará aparece em 5º lugar entre as 27 unidades federativas com o maior número de alunas do ano final do ensino fundamental (9º ano) que não dispõem dos itens básicos de higiene em suas escolas (UNICEF/UNFPA, 2021).

Desde 2007, ensino o componente curricular Espanhol como Língua Estrangeira (ELE) e desde então, tenho questionado as metodologias de ensino

queensem o ensino de língua(gem) numa perspectiva meramente tradicional, sobretudo aquelas centradas nas estruturas gramaticais, tais como se vê em muitos livros didáticos de ELE. Essa desconfiança minha foi tema das investigações e evidências apresentadas por Daniel Mazzaro entre os anos 2018 a 2020, a saber:

[...] A partir das coleções de Língua Espanhola aprovadas no Programa Nacional do Livro e do Material Didático (doravante PNLD) de 2015, observei que a seção de gramática além de tentar dar conta de todas as formas e usos em uma ou duas unidades, pouco se comunicava com as outras seções, principalmente com o gênero textual/discursivo em estudo - inclusive, havia vários casos em que nem os textos da unidade apresentavam mostras do conteúdo linguístico. Parecia que determinado tema gramatical estava presente naquela unidade pela única razão de uma organização tradicional: começa com os substantivos e os artigos, termina com as conjunções; primeiro vem o presente do indicativo, por último os pretéritos do subjuntivo. (MAZZARO, 2020, p. 704).

Assim, dentro das possibilidades, procuro trabalhar o ensino de ELE numa perspectiva de pense o ensino de línguas para além do livro didático. É nessa condição, que, para minha atuação docente, tenho insistido em práticas interdisciplinares para o ensino de língua, tal como concebe José Luiz Fiorin (2008, p. 29): “a interdisciplinaridade é da natureza dos estudos linguísticos, porque a linguagem é multiforme e heterogênea”.

Ao retomar a questão central deste capítulo – a pobreza menstrual –, relacionando-a as práticas escolares interdisciplinares, tomando a linguagem como prática social e centro das discussões, eu questiono: como colaborar, então, com a mudança da realidade associada ao cotidiano de estudantes mulheres frente à pobreza menstrual no âmbito escolar? Antes de tentar responder a essa inquietação, vejamos a sugestão do presidente da República em ocasião de uma entrevista após o veto à distribuição de absorventes para mulheres em condições de vulnerabilidade:

Está uma onda terrível, o malvadão do Bolsonaro vetou o projeto do absorvente. A deputada que apresentou o projeto sabe que quando você apresenta um projeto que tem despesa tem que apresentar a fonte de custeio. Se eu sancionar, eu estou incurso em crime de responsabilidade no artigo 85 da Constituição, [pode originar um] processo de impeachment. Isso é uma irresponsabilidade com as pessoas mais humildes e que precisam. A despesa, ela alega, é de R\$ 100 milhões, é

muito mais! Agora, se o Congresso derrubar o veto do absorvente, eu vou tirar dinheiro da saúde e da educação. Vai ter que tirar de algum lugar. [Aprovo o projeto] Se tiver a fonte de receita, sem problema nenhum, sei da dificuldade de comprar. *A Tabata, é mulher, pega a verba de gabinete dela e compra, arranja uma maneira de atender a população mais necessitada.* (JOVEM PAN, 2021, on-line, grifo nosso)².

Antes de ser presidente, Bolsonaro atuou como deputado federal por quase três décadas. Ele é sabedor que um/a parlamentar não pode destinar a verba do gabinete para os fins que ele sugeriu à deputada federal Tabata Amaral, uma das autoras da proposta legislativa. O mesmo vale para os/as profissionais da educação. Por mais que quiséssemos, ainda que, nós, as profissionais mulheres (como sugeriu o presidente) não teríamos condições para atender às estudantes necessitadas. Mas, podemos fazer a nossa parte: educar, conscientizar. Acredito muito no ensinamento do educador Moacir Gadotti inspirado em Paulo Freire:

Educar é sempre impregnar de sentido todos os atos de nossa vida cotidiana. É entender e transformar o mundo e a si mesmo. É compartilhar o mundo: compartilhar mais do que conhecimentos, ideias... Compartilhar o coração. Numa sociedade violenta como a nossa é preciso educar para o entendimento. Educar é também desequilibrar, duvidar, suspeitar, lutar, tomar partido, estar presente no mundo. Educar é posicionar-se, não se omitir. (GADOTTI, 2007, p. 42).

Desta forma, imbuída com as assertivas de ambos os educadores e com o sentimento de que sim, tenho como colaborar com o cumprimento das ideias apresentadas na citação acima é que tive a iniciativa de planejar e executar a ação pedagógica *Pobreza menstrual é também questão de empatia* em ocasião da execução de um projeto de intervenção para a revitalização do espaço físico da referida escola estadual.

A atividade é uma ação de muitas mãos. Realizado numa perspectiva interdisciplinar, o projeto envolveu docentes de várias disciplinas escolares. Destaco, portanto, a atuação de docentes da área de *linguagens, códigos e suas tecnologias*, neste caso, Língua espanhola e Língua portuguesa³; além do apoio da

² Bolsonaro diz ter vetado distribuição de absorventes para não sofrer impeachment. Disponível em: <https://jovempan.com.br/noticias/brasil/bolsonaro-diz-ter-vetado-distribuicao-de-absorventes-para-nao-sofrer-impeachment.html>. Acesso em: 12 out. 2021.

³ Aproveito para estender minha gratidão a toda à comunidade escolar, principalmente, à companheira Nelma Queiroz e ao companheiro Miguel Taurino, ambos, docentes de Língua portuguesa e também, foram os organizadores do projeto maior, no qual a ação que coordenei e executei esteve filiado.

comunidade escolar, sobretudo a discente, a qual esteve evidentemente envolvida, como se vê na foto abaixo:

Figura 1: Comunidade estudantil envolvida na execução do projeto de revitalização da escola.



Fonte: Acervo da autora (2019).

Quanto aos objetivos, a ação de intervenção sob a minha responsabilidade traçou como metas a serem atingidas:

- a) educar a comunidade estudantil acerca da prática da empatia para com o próximo;
- b) conscientizar a todos quanto à necessidade do cuidado com o espaço físico dos banheiros;
- c) revitalizar os banheiros com pintura e limpeza, a fim de deixar o espaço agradável e higienizado para o uso, principalmente, o utilizado pelas discentes;
- d) anexar placas e *posts* com frases motivacionais nas paredes e portas dos banheiros;

e) orientar as meninas sobre a higiene em período menstrual e, nos banheiros, disponibilizar absorventes para atendimento às discentes;

f) proporcionar o mínimo de dignidade possível a essas estudantes e assim evitar a evasão escolar e, principalmente, contribuindo com alta estima das meninas/adolescentes.

Durante a ação, realizamos uma roda de conversa com as turmas sob a minha supervisão. Oportunamente, discutimos a relevância da necessidade da manutenção de um banheiro em condições adequadas de uso no âmbito escolar. Aquele momento foi oportuno para muitos estudantes relatarem a importância de apagar das paredes do banheiro palavras de baixo calão e desenhos obscenos, e, a partir dessa intervenção, alguns se colocaram à disposição para auxiliarem na lavagem das paredes, bem como nos serviços de pinturas e inserção de placas feitas pelos próprios estudantes, com frases motivacionais. Gratificante ver o resultado de todos os dias: diariamente, surgindo novas plaquinhas, tal como se vê nas ilustrações abaixo:

Figura 2: Pintura do banheiro feminino realizada por docente e discentes.



Fonte: Acervo da autora (2019).

Figura 3: Portas pintadas e decoradas pelos estudantes participantes da ação.



Fonte: Acervo da autora (2019).

Figura 4: Porta pintada e decorada pelos estudantes participantes da ação.



Fonte: Acervo da autora (2019).

Figura 5: Mensagens motivacionais em língua portuguesa, realizadas pelos estudantes.



Fonte: Acervo da autora (2019).

Figura 6: Mensagens motivacionais em língua espanhola, realizadas pelos estudantes.



Fonte: Acervo da autora (2019).

A colaboração da comunidade escolar também foi de grande relevância para coletarmos absorventes e assim contribuir com as estudantes que não tinham condições financeiras para aquisição (ver figura 7). A comunidade recebeu de forma positiva as transformações feitas no banheiro e contribuíram até o momento de fechamento da escola por causa da pandemia da Covid-19, e agora,

na retomada das atividades presenciais, já fui abordada pelas estudantes para dar continuidade no projeto.

Figura 7: disponibilidade de absorventes no banheiro feminino.



Fonte: Acervo da autora (2019).

Assim, concluo pontuando algumas certezas importantes: a certeza de que a educação está a serviço da transformação de pessoas e da realidade ao nosso redor. A certeza que neste quase 15 anos de docência, as palavras do mestre Paulo Freire (1996, p. 127) ecoam em mim a confiança de que:

A professora democrática, coerente, competente, que testemunha seu gosto de vida, sua esperança no mundo melhor, que atesta sua capacidade de luta, seu respeito às diferenças, sabe cada vez mais o valor que tem para a modificação da realidade; a maneira consistente com que vive sua presença no mundo, de que sua experiência na escola é apenas um momento, mas um momento importante que precisa ser autenticamente vivido.

Ao mesmo tempo, a partir dos exemplos aqui mencionados, ratifico a concepção de língua enquanto prática social e, tal como prevê Silva e Silva (2020, p. 161), concordo “que o ensino de ELE se constitui como indispensável

instrumento que possibilite ao sujeito aprendiz, a condição de sujeitos críticos, conscientes de seus direitos, e principalmente, de seus deveres”. Que, entre tais direitos, as políticas públicas que garantam a dignidade humana, sobretudo àqueles menos favorecidos cheguem o quanto antes.

REFERÊNCIAS

FIORIN, José Luiz. Linguagem e interdisciplinaridade. **Alea: Estudos Neolatinos**, Rio de Janeiro, v. 10, n. 1, p. 29-53, 2008. Disponível em <https://bit.ly/3szeTN6>. Acesso em: 12 out. 2021.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 25 ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FUNDO de População das Nações Unidas (UNFPA); FUNDO das Nações Unidas para a Infância (UNICEF). **Pobreza menstrual no Brasil desigualdades e violações de direitos**. Brasília: Unicef Brasil, 2021. 51 p. Disponível em: <https://uni.cf/3BjLKtk>. Acesso em: 12 out. 2021.

GADOTTI, Moacir. **A escola e o professor Paulo Freire e a paixão de ensinar**. São Paulo: Publisher Brasil, 2007.

MAZZARO, Daniel. A gramática nos livros didáticos de espanhol: breves reflexões a partir das obras aprovadas no PNLD 2015. *In*: BARROS, Cristiano; MARINS COSTA, Elzimar; FREITAS, Luciana (eds.). **O livro didático de espanhol na escola brasileira**. Campinas: Pontes, 2018, 227-240.

MAZZARO, Daniel. O lugar e a abordagem da gramática nas coleções inéditas de língua espanhola aprovadas no PNLD 2018. **Caracol**, São Paulo, n. 19, p. 704-733, 2020. Disponível em: <https://bit.ly/3jeOosk>. Acesso em: 12 out. 2021.

DESAFIOS SOCIAIS E CULTURAIS PARA A EDUCAÇÃO AMBIENTAL NO SÉCULO XXI À LUZ NOVA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR

DOI: 10.36599/itac-edsolmu.004

Cristina Ferreira de Assis¹
Rhadson Rezende Monteiro²

INTRODUÇÃO

Neste trabalho discorreremos sobre a Educação Ambiental (EA) no âmbito da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e em seu lugar na formação de cidadãos críticos e mais conscientes. Considerando-se a urgência da EA além dos muros da escola, de que modo o currículo escolar impacta na educação não formal dos alunos e na sociedade? Considerando-se a relação entre currículo e sociedade, o estudo em questão visa discorrer sobre os desafios sociais e culturais para a educação ambiental no século XXI à luz da referida legislação. Buscamos, especialmente, questionar o espaço da EA na BNCC focando em sua abordagem para além das disciplinas escolares, identificando assim possibilidades para o envolvimento de outros sujeitos e espaços além do espaço escolar.

Esse estudo se desdobra em uma análise documental em torno da BNCC e de políticas públicas anteriores e norteadoras da referida legislação. Tratando-se de uma abordagem qualitativa e utilizando-se técnicas da análise de conteúdo, faremos uma exploração da nova BNCC, segundo Bardin (2016). Deste modo, identificaremos os aspectos políticos, culturais e sociais em torno da elaboração da referida legislação focando, especificamente, em sua articulação com documentos anteriores no que tange a educação ambiental. Para isso, realizou-se também uma leitura dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) e da Lei nº 9.394 ou Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), de 1996, sendo documentos anteriores a BNCC. Nesse

¹ Doutorado em Educação (em curso) pela Universidade do Estado da Bahia (UNEB). E-mail: cristinaferreiraassis@yahoo.com.br.

² Professor na Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB) e analista na Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC). Doutorando em Desenvolvimento e Meio Ambiente pela Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC). E-mail: rhrmonteiro@uesc.br.

sentido, buscamos no documento o encontro da palavra-chave “Educação Ambiental”, analisando seu espaço, sua associação a outros termos e os possíveis silenciamentos de modo a evidenciar sua relevância na integração entre educação e sociedade.

A relevância deste estudo se justifica em duas frentes. A primeira se refere ao fato da BNCC orientar currículos e projetos políticos pedagógicos que norteiam a vida social e cultural de sujeitos de diferentes localidades e condições nas regiões brasileiras. A segunda consiste em pensar a EA articulada ao contexto de desvalorização dos aspectos ambientais somada à política de governo do Brasil atual. Sabendo-se que a homologação da BNCC se deu a partir de 2018, em 2022 completam-se 4 anos para sua implementação seguida da revisão de materiais didáticos e da formação docente. Contudo, na prática, sua efetivação tem suscitado a desaprovação de diversos setores sociais e educacionais.

Quanto à estrutura da organização desse trabalho, após as explicações iniciais considerando os objetivos e métodos a serem utilizados nesse estudo, a leitura a seguir encontra-se organizada em outros dois momentos, além das considerações finais. Na segunda seção, apresentamos aspectos teóricos em torno da literatura sobre a EA e, de forma breve, sua trajetória no âmbito das políticas públicas educacionais, apontando retrocessos e avanços que culminaram na atual BNCC. Em seguida, realçamos na referida lei as abordagens e o espaço da EA, suscitando silenciamentos e aspectos desconsiderados na relação da EA com a sociedade. Nessa direção, a terceira seção se debruça sobre a educação não formal, considerando-se a inclusão de sujeitos e demais instituições, além da escola, na formação de práticas cidadãs necessárias na conexão entre natureza e sociedade. Por fim, nas considerações finais, apresentamos perspectivas e desafios para pensar a relação entre educação ambiental e sociedade no âmbito das práticas culturais e sociais.

CONSIDERAÇÕES SOBRE O LUGAR DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL (EA) NA ESCOLA

Para compreendermos a abordagem da EA na escola há um longo percurso no qual sujeitos estiveram envolvidos em disputas na promoção de políticas

públicas. Por sua vez, essas legislações viabilizam a construção de valores, saberes e práticas em prol da dimensão ambiental, da coletividade e da sustentabilidade. O que significa dizer que a escola se torna um espaço de promoção da cultura ao invés de mera reprodutora. Nesse sentido, para discorrer sobre o tema, é preciso se desvincular da ideia de escola enquanto instituição voltada exclusivamente para a transposição didática, considerando-a também como formadora e produtora de culturas e sujeitos. Assim, a educação ambiental

Excede as “ciências ambientais”, constituídas como um conjunto de especializações surgidas da incorporação dos enfoques ecológicos às disciplinas tradicionais – antropologia ecológica, ecologia urbana, saúde, psicologia, economia e engenharia ambientais – e se estende além do campo de articulação das ciências, para abrir-se ao terreno dos valores éticos, dos conhecimentos práticos e dos saberes tradicionais. (LEFF, 2001, p. 145).

Pensar em uma proposição de EA envolve a participação de grupos e comunidades que ultrapassem as epistemologias e os saberes científicos. Por sua vez, ela não se constrói em um único espaço ou instituição, mas deverá ser compartilhada entre as relações sociais dos diferentes grupos e locais de modo dinâmico. Todavia, a mobilização social deve ser acompanhada de políticas que fiscalizem a incorporação de medidas e práticas que fundamentem possibilidades para esse debate em sociedade. Nessa direção, retomamos, brevemente, indícios do histórico e da ampliação das temáticas envolvendo a EA.

A década de 1970 pode ser considerada um ponto de partida para as discussões envolvendo a regulamentação e o controle ambiental e também foi o período quando tiveram início as conferências internacionais com o debate sobre a relação meio ambiente-desenvolvimento, ampliando assim as temáticas que tratam de EA. Nesse contexto, em 1972 na Conferência das Nações Unidas para o Ambiente Humano, realizada em Estocolmo, emergiu o debate sobre desenvolvimento sustentável levantando a necessidade de associação entre crescimento econômico e preservação do meio ambiente. Na ocasião, houve o reconhecimento de que o crescimento econômico nas sociedades contemporâneas não era acompanhado por um equilíbrio ambiental, embora a satisfação das necessidades humanas e o meio ambiente sejam elementos interdependentes.

Também é necessário apontar a Conferência de Tbilisi, na Geórgia, em 1977, sendo a primeira a tratar especificamente do tema EA e por trazer sua importância na resolução dos problemas ambientais. Além disso, ela também foi responsável por formular um conjunto de princípios e diretrizes, incluindo objetivos, funções, estratégias, características, princípios e recomendações, que continuam válidos até hoje, para o desenvolvimento de programas e ações de EA, com o objetivo de:

Conseguir que os indivíduos e a coletividade compreendam a natureza complexa do meio ambiente natural e do meio ambiente criado pelo homem, resultante da integração de seus aspectos biológicos, físicos, sociais, econômicos e culturais, e adquiram os conhecimentos, os valores, os comportamentos e as habilidades práticas para participar responsável e eficazmente da prevenção e solução dos problemas ambientais, e da gestão da questão da qualidade do meio ambiente. (UNESCO, 1997, p. 98).

Na década seguinte, em agosto de 1987, ocorreu a Conferência Internacional sobre Educação e Formação Ambiental em Moscou onde se concluiu que a discussão sobre EA deveria levar em conta as realidades sociais, econômicas e ecológicas de cada sociedade ou os objetivos determinados para o seu desenvolvimento. Assim, traçaram-se as prioridades nacionais, regionais e locais e desenharam-se as estratégias e recursos instrucionais que deveriam ser utilizados.

No mesmo ano, a Organização Mundial das Nações Unidas (ONU), por meio da Comissão Mundial sobre Desenvolvimento e Meio Ambiente, ressaltava o uso excessivo de recursos naturais sem considerar a capacidade de suporte dos ecossistemas, fazendo assim uma crítica ao desenvolvimento de países industrializados. Desse modo, por meio do relatório Brundtland - *Nosso Futuro Comum*, o desenvolvimento sustentável foi denominado como o desenvolvimento que satisfaz as necessidades do presente sem comprometer a capacidade das futuras gerações em satisfazer as suas próprias necessidades (BRÜSEKE, 2001).

Já no cenário brasileiro, acerca das políticas voltadas para o meio ambiente, a primeira Política Nacional de Meio Ambiente foi criada pela lei nº 6938 em 1981. Anos depois, a Constituição Federal de 1988, em seu artigo 225, referia-se ao meio ambiente como “bem de uso comum do povo” e garantiria aos

seus cidadãos o direito a um meio ambiente ecologicamente equilibrado (BRASIL, 1988).

No ano seguinte, em 1989, foi criado o Instituto Brasileiro do Meio Ambiente e dos Recursos Renováveis (IBAMA). No âmbito educacional, a primeira Política Nacional de Educação Ambiental foi implementada através da Lei nº 9.795 de 1999 (BRASIL, 1999), referenciando-se tanto ao Ministério do Meio Ambiente (MMA), quanto ao Ministério da Educação (MEC). Dentre algumas das ações do PRONEA, em referência à Conferência de Educação Ambiental de Tbilisi (UNESCO, 1997), definiu-se que a participação da sociedade deveria ocorrer, em especial, nos trâmites decisórios sobre o acesso aos recursos ambientais e seu uso, assim como no fortalecimento das práticas comunitárias sustentáveis. Assim, os problemas emergentes ocasionados pela crise socioambiental levam a sociedade a indicar a educação ambiental como uma prática social que poderá ajudar na resolução de tais problemas (GUIMARÃES, 2001).

Foi a partir da Conferência das Nações Unidas sobre Meio Ambiente e Desenvolvimento, também conhecida como Eco-92, que o conceito de desenvolvimento sustentável passou a ser difundido de forma global, visando alterações na relação dos seres humanos com o meio ambiente. Assim, mediante a preocupação com a degradação do meio ambiente, o crescimento da consciência social foi evidenciado. Contudo, Diegues (2003) afirma sobre a necessidade de que o conceito de sustentabilidade esteja ligado ao bem-estar e a qualidade de vida das comunidades e sociedades humanas. Para isso é necessária a participação consciente e democrática das comunidades na percepção de seu próprio espaço.

Entretanto, a emergência da Eco-92 não surtiu efeitos imediatos na elaboração de políticas educacionais naquele período. Na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), de nº 9394 de 1996, não há nenhuma menção a EA, exceto pelas inclusões realizadas a partir de novas regulamentações nos anos seguintes. Do mesmo modo, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) de 1997, direcionados aos alunos do ensino fundamental I, faziam referência aos temas transversais, incluindo o meio ambiente ao lado de: ética, saúde, orientação sexual e pluralidade cultural. Na mesma direção, as Diretrizes

Curriculares Nacionais (DCNs), em 2013, não tinham caráter de obrigatoriedade, embora trouxesse importantes reformulações visando a complementaridade de políticas anteriores. Dito isso, mediante as discussões e demandas sociais levantadas, os DCNs traziam como novos temas transversais: a Educação Ambiental, a Educação em Direitos Humanos e para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro- Brasileira e Africana. Além disso, as DCNs surgiram no contexto em que a Organização das Nações Unidas (ONU) elaborou um apelo universal propondo 17 Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS)³ na Conferência das Nações Unidas sobre desenvolvimento sustentável ocorrida no Rio de Janeiro, em 2012. Os desafios ambientais foram considerados urgentes, ao lado da erradicação da pobreza, da proteção do planeta e da segurança de que todas as famílias tivessem paz e prosperidade até 2030.

Portanto, com os DCNs pretendia-se uma perspectiva de educação comprometida com uma responsabilidade global, haja vista que o Brasil havia se comprometido com os 17 objetivos estipulados pela ONU. Entre as contingências e transformações sociais, se fomentaram as iniciativas em prol de uma “formação humana integral e para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva” por meio de uma base comum curricular. Assim, a BNCC foi pensada, inicialmente, em consonância com a LDB objetivando estabelecer “conhecimentos, competências e habilidades” a serem desenvolvidas no decurso de toda a educação básica, embora sua consolidação ocorresse apenas em 2017, após uma série de reformulações.

Entretanto, considerando-se a leitura atual da BNCC, a busca pela EA no desenvolvimento de conhecimentos, competências e habilidades não foi encontrada, sendo identificada apenas entre as referências a documentos anteriores. Para tanto, seguindo-se as técnicas de análise indicadas por Bardin (2016, p. 165) recorreremos as informações “suplementares” presentes no texto. Nesse sentido, encontramos os seguintes termos: “ambiental”; “conservação

³ São eles: 1. Erradicação da pobreza; 2. Fome Zero; 3. Boa saúde e bem-estar; 4. Educação de qualidade; 5. Igualdade de gênero; 6. Água limpa e saneamento; 7. Energia acessível e limpa; 8. Emprego digno e crescimento econômico; 9. Indústria, inovação e infraestrutura; 10. Redução das desigualdades; 11. Cidades e comunidades sustentáveis; 12. Consumo e produção responsáveis; 13. Combate às alterações climáticas; 14. Vida debaixo d'água; 15. Vida sobre a terra; 16. Paz, justiça e instituições fortes; 17. Parcerias em prol das metas.

ambiental”; “contextualização ambiental”; “ordem ambiental”; “socioambiental”; “ética socioambiental”; “sustentabilidade socioambiental”; “desenvolvimento sustentável”; “consciência socioambiental”; e “sustentabilidade” (BRASIL, 2018). Portanto, embora menção exclusiva a EA, os termos supramencionados foram evidenciados na exploração da lei, destacando-se com maior ênfase, isto é, em maior número de vezes: “consciência socioambiental”; e “sustentabilidade”. O primeiro termo consta entre as 10 principais competências gerais para a educação básica ainda no início da leitura:

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

A educação ambiental que se propõe, busca recuperar o sentido comunitário por meio da construção de saberes emancipatórios e da responsabilização compartilhada pelo futuro. Desta forma, ela não pode estar vinculada única e exclusivamente ao saber científico e institucionalizado, mas, ser vivenciada por cada comunidade à sua maneira. Assim, compreendendo as relações sociais em pequenos grupos, é possível melhorar as relações entre as pessoas e o mundo ocupado por elas.

Todavia, na exploração da BNCC, os termos destacados acima encontram-se vinculados quase que em sua totalidade a área de ciências da natureza. O que significa dizer que a temática da EA ainda encontra-se reduzida às disciplinas desse campo de estudo ao passo em que sua abordagem é escassa ou inexistente entre as demais áreas de saber, especialmente, levando-se em consideração o aumento da carga horária das áreas de linguagens e ciências exatas em contraposição as demais. Portanto, a construção de valores, habilidades e competências, fundamentais à vida sustentável, ainda carece de maior ampliação desse debate.

Do mesmo modo, a difusa menção dos termos ligados a EA na BNCC não garante ou viabiliza sua obrigatoriedade e nem mesmo sua integração aos demais saberes disciplinares. Por sua vez, o caráter multidisciplinar se dissipa entre os

demais temas transversais quando, na verdade, o aspecto ambiental deveria ultrapassar a abordagem disciplinar. Contudo, sem objetividade ou mecanismos expressos, o documento não aponta a função ou abordagem necessária, assim como também não indica o modo como o meio ambiente deva ser incluído nas etapas escolares. Embora seja consensual a busca por uma educação de qualidade, bem como de práticas educativas em prol da questão socioambiental, as discontinuidades políticas despertam a necessidade da participação social no compromisso e no enfrentamento de uma crise socioambiental.

EDUCAÇÃO AMBIENTAL (EA) E SOCIEDADE

A compreensão sobre a relação entre homem e natureza revela a necessidade da atitude interdisciplinar unindo diferentes dimensões da questão ambiental, tanto na resolução dos problemas ambientais, quanto na conexão entre educação e meio ambiente. Desta forma, o referencial teórico desta proposta busca na interdisciplinaridade uma compreensão que permita questionar as ações humanas, buscando meios para reduzir os impactos negativos das relações sociais em processos que levam à degradação do meio ambiente.

Na relação entre sociedade e natureza, “a produção do conhecimento deve necessariamente contemplar as inter-relações do meio natural com o social” (JACOBI, 2003, p. 190) e possui o desafio de constituir uma educação ambiental que seja crítica e inovadora nos três níveis: formal, não formal e informal, observando a constituição de um novo perfil de desenvolvimento com ênfase na sustentabilidade socioambiental.

Nesse sentido, as práticas educativas em comunidades tradicionais se utilizam, a partir da educação informal, das trocas de conhecimentos sobre o meio ambiente, sendo compreendido por educação informal “aquela que os indivíduos assimilam pelo local onde nasce, pela família, religião que professam, por meio do pertencimento, região, território, classe social da família” ao passo em que a educação não formal está ligada as “experiências via a participação social, cultural ou política em determinados processos de aprendizagens, tais como em projetos sociais, movimentos sociais etc.” (GOHN, 2014, p. 47). Haja vista o demasiado crescimento urbano e a degradação do meio ambiente, a organização

social em torno da questão ambiental tem buscado revisar valores e condutas em busca de uma nova consciência e de práticas comunitárias baseadas no envolvimento dos cidadãos.

No intuito de analisar os saberes e práticas construídos nas relações sociais com o ambiente, optou-se nessa pesquisa pelo conceito de comunidade baseando-se em Sorrentino et al. (2010). Segundo os autores, comunidade é um conceito existencial organizador de grupos, do sentimento de identidade comum e do apelo à solidariedade, não estando ligado à área física onde a comunidade está. Os autores falam sobre o compartilhamento de tradições e atividades nas comunidades em prol de uma consciência coletiva que se sobreponha aos interesses individuais.

Por um viés da crítica pós-moderna, o princípio da solidariedade busca por meio das relações sociais, a responsabilização compartilhada pelo futuro. De acordo com Boaventura de Souza Santos (2008), a solidariedade como forma de saber seria um novo paradigma em comunidades, rompendo com a ignorância das sociabilidades colonialistas e hierarquizadas. Partindo dessa compreensão, o conhecimento emancipatório só é possível quando guiado pela solidariedade e pela autorreflexão do outro. Para isso, é preciso romper com os silêncios de populações que tiveram seus saberes, necessidades e anseios destruídos pelo colonialismo histórico, mediante a imposição das ideias dominantes de uma raça, de um sexo e uma classe social. Por meio da solidariedade nas comunidades, podem se constituir espaços privilegiados que ajudam a superar a desconexão entre cultura e natureza.

Considerando-se que a EA é um processo de aprendizagem permanente em prol de uma sustentabilidade equânime respeitando todas as formas de vida, essa educação contribui para a transformação humana e social, além da preservação ecológica. Ela estimula a formação de sociedades equilibradas ecologicamente e respectivamente a responsabilidade coletiva a nível local (LEFF, 2001). Assim, é de fundamental importância que as comunidades se organizem em suas práticas ambientais implementando medidas próprias e destoantes dos programas de desenvolvimento ou medidas que visem apenas o crescimento econômico de forma a propiciarem melhor qualidade de vida (DIEGUES, 2003).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Educação Ambiental surge como uma ferramenta educacional que conscientiza os indivíduos sobre os problemas ambientais atuais e futuros, dispondo em seu caráter desenvolver uma ideologia de ética, moral e respeito aos indivíduos para com o meio ambiente, caracterizando-se como um ensino que direciona a sociedade para formação e mudanças de hábitos.

Mais do que uma disciplina, a educação ambiental deve ser entendida como uma relação homem-natureza, evidenciando a sua importância em todos os ciclos da vida, tanto como no individual.

Nesse sentido, o presente trabalho promoveu relevante discursão à luz de uma abordagem que relacionasse o desenvolvimento sustentável e a relevância do ensino transversal da EA para difusão dessa consciência. Num primeiro momento, o texto discorreu sobre a relação entre a escola, entendida enquanto espaço de ensino seja formal ou informal, e a consciência ambiental em uma abordagem histórico-normativa com o objetivo de compreender como surgem as reflexões sobre a consciência ecológica e em quais leis se alicerçaram no Brasil.

Trouxemos também a definição constitucional relacionada ao desenvolvimento sustentável enquanto um conceito de promoção da consciência geracional sobre a preservação e conservação dos recursos naturais e ecossistêmicos, de tal forma a, não comprometer o igual acesso as gerações futuras. Nesse sentido, nos referenciamos em diversas conferências sobre a questão ecológica, promovidas desde 1970 e principalmente, nas bases normativas nacionais, em especial na Política Nacional de Meio Ambiente (Lei 6.938/1981), o Art. 225 e seus incisos da Constituição Federal de 1988 e a Política Nacional de Educação Ambiental (Lei 9.795/1999).

Em um segundo momento, foi realizado um breve análise correlacionado a BNCC com as questões que tangenciam a promoção do ensino da EA à luz das reflexões atuais. Insta destacar que, com o avanço nos debates relacionados ao meio ambiente e preservação dos recursos naturais nos últimos anos, cresceu cada vez mais a preocupação com a conscientização das populações em relação aos impactos gerados pela exploração humana. Neste contexto, há a necessidade de discutir estratégias formais e informais orientadas a construção e

disseminação de conhecimentos que possam despertar nas pessoas a necessidade de preservação e de consumo consciente.

Por fim, a discussão se reveste de especial significado uma vez que, de acordo com a Organização Mundial das Nações Unidas Para a Educação, Ciência e Cultura – UNESCO, o estabelecimento de políticas de educação ambiental e sustentabilidade, assumem caráter de urgência frente aos problemas ambientais vivenciados a nível global e que são acentuados anos após ano. Sendo importante para assegurar o seu cumprimento, a educação para o desenvolvimento sustentável – EDS, referenciado no item 4.7 dos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável – ODS, cuja meta é garantir que todos os alunos adquiram conhecimentos e habilidades necessárias para promover o desenvolvimento sustentável, sobretudo por meio da educação para o desenvolvimento e estilos de vida sustentáveis até 2030.

REFERÊNCIAS

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.

BRASIL. Lei nº 9.795, de 27 de abril de 1999. Dispõe sobre a educação ambiental, institui a Política Nacional de Educação Ambiental e dá outras providências. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, 28 abr. 1999.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**. Brasília: Presidência da República, 1996. Disponível em: <https://bit.ly/342TIuG>. Acesso em: 3 jun. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC/SEB, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br>. Acesso em: 15 jul. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica**. Brasília: MEC/SEB/DICEI, 2013. Disponível em: <https://bit.ly/3pppcTa>. Acesso em: 15 jul. 2018

DIEGUES, Antônio Carlos. **Sociedades e comunidades sustentáveis**. São Paulo: Nupaup-USP, 2003.

GOHN, Maria da Glória. Educação informal, aprendizagens e saberes em processos participativos. **Revista da Sociedade Portuguesa em Ciências da Educação** - Investigar em Educação – II Série, n. 1, 2014. Disponível em:

<http://pages.ie.uminho.pt/inved/index.php/ie/article/view/4>. Acesso em: 17 dez. 2018.

GUIMARÃES, Mauro. Educação ambiental e gestão para a sustentabilidade. *In*: SANTOS, José Eduardo dos; SATO, Michèle (org.). **A contribuição da educação ambiental à esperança de Pandora**. São Carlos: Rima, 2001.

JACOBI, Pedro. **Educação ambiental, cidadania e sustentabilidade**. Cadernos de pesquisa, n. 118, p. 189-205, 2003. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/n118/16834.pdf>. Acesso em: 01 out. 2018.

LEFF, Enrique. **Epistemologia ambiental**. São Paulo: Cortez, 2001.

LOUREIRO, Carlos Frederico Bernardo. **Sustentabilidade e educação: um olhar da ecologia política**. São Paulo: Cortez, 2012.

SANTOS, Boaventura Souza. **A crítica da razão indolente: contra o desperdício da experiência**. São Paulo: Cortez, 2008.

SANTOS, Milton. **Espaço e sociedade**. Petrópolis: Vozes, 1979.

SILVA, Edson Vicente da; RODRIGUEZ, José Manuel Mateo. Ética ambiental, interdisciplinaridade e desenvolvimento sustentável: pilares conceituais na inter-relações sociedade e natureza. *In*: ANDRADE, Maristela Oliveira de; TREVIZAN, Salvador Dal Pozzo (org.). **A Rede Prodema (1996-2016) em busca da sustentabilidade socioambiental**. 1. ed. v. 5. ed. João Pessoa: Ideia, 2017.

SORRENTINO, Marcos; BRANEZI, Thais; LUCA, Andrea Quirino. **O conceito de comunidade na educação ambiental**. V Encontro Nacional da Ampas, Florianópolis, 2010. Disponível em: <https://bit.ly/3HvkZUj>. Acesso em: 1 out. 2018.

TREVIZAN, Salvador Dal Pozzo; PROFICE, Christiana Cabicieri. Interação sociedade-natureza no Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento e Meio Ambiente. *In*: ANDRADE, Maristela Oliveira de; TREVIZAN, Salvador Dal Pozzo (org.). **A rede prodema (1996-2016) em busca da sustentabilidade socioambiental**. 1. ed. v. 5, João Pessoa: Ideia, 2017, p. 135-156.

UNESCO. **Educação Ambiental: As grandes orientações da Conferência de Tbilisi**. Brasília, DF: IBAMA, 1997.

A CONCEPÇÃO DE EDUCAÇÃO CRÍTICA SOB A ÓTICA DO PENSAMENTO PEDAGÓGICO DE PAULO FREIRE

DOI: 10.36599/itac-edsolmu.005

Gésus de Almeida Trindade¹

INTRODUÇÃO

Paulo Freire é considerado um dos autores mais fluentes no ramo da educação na contemporaneidade, suas obras mais conhecidas são pedagogia do oprimido e pedagogia da autonomia. Ele revolucionou o modo de pensar a Educação de Jovens e Adultos, valorizando a cultura, a política, a história e o conhecimento de mundo que o educando traz para o espaço escolar. Além disso, ele problematizou a forma de pensar a educação conectada com a política inserida em um contexto sociocultural, foi condecorado o patrono da educação brasileira estabelecido pela Lei nº 12.612/2012. Henry Giroux (2016, p. 296) ressalta que “num momento em que a memória está sendo apagada e a relevância política da educação é rejeitado no abraço da linguagem de medição e quantificação, é ainda mais importante lembrar o legado e a obra de Paulo Freire”.

As ideias pedagógicas de Paulo Freire foram essenciais para pensar uma educação situada em um contexto social, econômico, político que instiga a curiosidade crítica e oportuniza o aprendizado de novos saberes, contribuiu com desenvolvimento de uma pedagogia que valoriza a consciência crítica dos discentes e docentes em relação aos seus lugares no mundo.

Giroux (1997), imbuído das ideias freirianas, ressalta que para racionalidade crítica a educação é historicamente localizada, isto é, parte de uma proposta curricular voltada para uma proposta de política social que exige do professor uma postura crítica reflexiva de sua própria ação no processo de ensino e aprendizagem.

¹ Técnico-Administrativo em Educação: Pedagogo do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Baiano Campus Uruçuca. Doutorando no Programa Multi-institucional, Multidisciplinar em Difusão do Conhecimento (IFBA, UFBA e UNEB). E-mail: gesus.trindade@ifbaiano.edu.br.

Diante disso, a presente investigação parte do seguinte questionamento: quais são as principais contribuições teóricas de Paulo Freire para a construção da concepção crítica de educação? No que concerne o objetivo central pretende-se refletir sobre as contribuições teóricas de Paulo Freire para formação do pensamento crítico da educação. Nas discussões realizadas revela-se que Freire aborda categorias de pensamentos que viabilizaram pensar a educação em uma estrutura macro, dentre elas, a utilização de temas que condizem com a realidade do educando, denominados por temas geradores, relacionada ao mundo social ou ao trabalho podem contribuir com a participação e interação dos discentes em uma ação dialógica que deve ser conduzida de maneira horizontal na socialização do conhecimento entre professor e estudante.

EDUCAÇÃO CRÍTICA: UMA PROPOSTA PEDAGÓGICA PROGRESSISTA

Freire (1997) concebe o ser humano como ser histórico em constante transformação, sendo que a escola, em parceria com outras instituições, tem o papel fundamental na promoção da transformação social. Dessa forma, o referido autor apoia uma educação que valorize as experiências, histórias de vidas e opiniões que os estudantes trazem para a escola, tendo em vista o incentivo da libertação e emancipação dos educandos. Para isso, o diálogo entre educador/educando, com predomínio de uma relação horizontalizada, constitui-se essenciais para que esta interação coadune a construção do conhecimento, bem como na formação de uma consciência crítica da sociedade.

Paulo Freire (1997) também evidencia a reflexão da prática pedagógica, o conhecimento de mundo e o diálogo como pontos centrais para uma proposta de educação transformadora. Ele apoia o processo de conscientização política com o intuito de viabilizar a formação crítica de estudantes frente às opressões sociais, políticas ou econômicas que moldam a sociedade.

Tanto no caso do processo educativo quanto no do ato político, uma das questões fundamentais seja clareza em torno de a favor de quem e do quê, portanto contra quem e contra o quê, fazemos a educação e de a favor de quem e do quê, portanto contra que e contra o quê, desenvolvemos a atividade política. Quanto mais ganhamos esta clareza através da prática,

tanto mais percebemos a impossibilidade de separar o inseparável: a educação da política. Entendemos, então, facilmente, não ser possível pensar, sequer, a educação, sem que se esteja atento à questão do poder. (FREIRE, 2005, p. 11).

Nesse processo de reflexão, nota-se que a prática educativa constitui um processo ético-político que é possível subsidiar para uma consciência política e uma consciência da realidade. Por isso, nessa linha de pensamento, além das questões pedagógicas, a escola tem que promover a formação de alunos críticos capazes de refletir questões voltadas para o contexto histórico, cultural, econômico, sociais, ambientais, políticas, que vão extrapolar os ensinamentos pedagógicos presentes na sala de aula. Portanto, “não pode existir uma prática educativa neutra, descomprometida, apolítica. A diretividade da prática educativa que a faz transbordar sempre de si mesma e perseguir um certo fim, um sonho, uma utopia, não permite sua neutralidade” (FREIRE, 2001, p. 37).

Perante isso, a educação não só ajudar o povo conhecer o contexto histórico sociocultural e econômico e ideológico transmitidas, como também mediar esse conhecimento acumulado histórico-socialmente, mas também, apresenta os desafios desse contexto para dirimir as desigualdades sociais e econômicas, por isso a politização do povo se torna crucial para a promoção da transformação social.

Apoiado nessa concepção, Moacir Gadotti (2019) ressalta que o projeto político que Freire defendia para a educação era voltado para a libertação em que a dialética inserida no processo educativo o professor e aluno são imbuídos de conhecimentos de mundo atrelado aos conhecimentos pedagógicos e políticos. Sendo que imbuídos desses conhecimentos, são capazes de buscar a transformação social no contexto em que está inserido. Gadotti (2019, 137) acrescenta que Freire defendia uma “educação como ato dialógico e, ao mesmo tempo, rigoroso, intuitivo, imaginativo, afetivo.”

Não se trata, portanto, simplesmente de “ler mecanicamente ‘eva viu a uva’. É necessário compreender qual a posição que Eva ocupa no seu contexto social, quem trabalha para produzir uvas e quem lucra com esse trabalho” (FREIRE, 1996, p. 70). Observa-se, no entanto, que a criticidade, consciência política, são pontos que circundam as obras do tal autor.

Nessa circunstância, o pensamento pedagógico freiriano tem como propósito desconstruir o pensamento pedagógico tradicional em que os discentes recebem as informações de forma passiva, em que o educador é quem detém o conhecimento e quem transmite. De acordo com Freire (1987, p. 67) “na visão bancária de educação, o saber é uma doação dos que se julgam sábios aos que julgam nada saber”. Nesse processo de reflexão, constata-se que educação não pode ser vista como um local de depósito de conhecimentos, mas sim um espaço onde instigue a curiosidade, a criticidade do aluno.

A “pedagogia crítica” de Freire, portanto, concebe os educandos não como passivos, muito menos como recipientes a serem preenchidos com informações descontextualizadas, mas sim como sujeitos potencialmente ativos que podem construir conhecimento sobre seu mundo social e agir para reconstruir esse mundo, por meio de um processo de diálogo, reflexão e ação, que ele chamou de conscientização crítica. De acordo com Gadotti (2019, p.27) “Freire se preocupava não só com o processo e aprendizagem, mas, também, com o sujeito da aprendizagem”.

De maneira oposta à educação bancária, Freire (2005) acredita em uma educação problematizadora, mediada pelo diálogo, passível de provocar uma mudança do educando, propiciando a formação de discentes questionadores e ativos no processo de ensino e aprendizagem. Ele acredita em uma proposta de educação em que a “curiosidade humana gera, indiscutivelmente, achados que, no fundo, são ora objetos cognoscíveis em processo de desvelamento, ora o próprio processo relacional, que abre possibilidades aos sujeitos da relação da produção de inter-conhecimentos” (FREIRE, 2001, p. 53). O estimado autor compreende o ser humano como inacabado, dotado de capacidade cognitiva para construir e reconstruir as visões de mundo. Por isso, tal autor manifesta preocupação no que se refere à formação docente.

Devemos pensar num novo professor, mediador do conhecimento, sensível e crítico, aprendiz permanente e organizador do trabalho na escola um orientador, um cooperador, curioso e, sobretudo, um construtor de sentidos. Ensinar não é transferir conhecimentos; mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção. (FREIRE 1997, p. 25).

Portanto, a prática pedagógica dos docentes nessa concepção, assim como a condução de todo o processo de ensino e aprendizagem na sociedade contemporânea, requer uma roupagem mais democrática, problematizadora e politizada; diante da desigualdade social instalada na sociedade, torna-se crucial que a instituição escolar seja um espaço de conscientização sobre a realidade.

Uma educação crítica, emancipadora, dessa forma, não dialoga com o ensino bancário, que é onde o conhecimento é depositado, como se o educando fosse passivo na ação pedagógica, mas se tornam protagonistas, ativos na construção coletiva do conhecimento que são produzidos no espaço escola. Portanto, a construção pedagógica crítica e emancipatória requer uma nova roupagem para o sistema educacional que está instalado no país.

FORMAÇÃO CRÍTICA DE PROFESSORES E ESTUDANTES

No que se refere à formação de professor e aluno, Paulo Freire (1979) apoia a autoridade docente sem ser autoritário, e que este profissional instigue a liberdade para pensar e levantar questões, em vez de recorrer à força ou autoridade posicional para silenciar os alunos. Almejando propiciar uma formação para o aluno pensar criticamente ou questionar o contexto socioeconômico de opressão que a classes menos favorecidas são submetidas a fim de evitar perpetuação de crenças e práticas hegemônicas.

De acordo com Freire (1997), o educador, nesse processo, tem a tarefa de proporcionar ao educando um aprendizado através do desenvolvimento da curiosidade, sendo esta direcionada para o saber, para as novas descobertas e ampliação de seus conhecimentos. Na visão do referido autor o educador que se assume como progressista jamais pode conceber “o espaço da escola como algo meio neutro, com pouco ou quase nada a ver com a luta de classes, em que os alunos são vistos apenas como aprendizes de certos objetos de conhecimento aos quais empresto um poder mágico” (FREIRE, 2001, p. 25). Nesse mesmo viés de pensamento, para Giroux (1997, p.13), os professores, enquanto intelectuais transformadores, concebem

A pedagogia como forma de política cultural ser compreendida como um conjunto concreto de práticas que produzem formas sociais através das quais diferentes tipos de conhecimento, conjuntos de experiências e subjetividades são construídas. Colocando de outra maneira, os intelectuais transformadores precisam compreender como as subjetividades são produzidas e como estas formas levam e incorporam interesses particulares. No centro desta posição está a necessidade de desenvolver modos de investigação que examinem não apenas como a experiência é moldada, vivida e tolerada dentro de formas sociais particulares, tais como as escolas, mas também como certos aparatos de poder produzem formas de conhecimento do que geralmente se reconhece. O poder, neste caso, como salienta Foucault, não apenas produz o conhecimento que distorce a realidade mas também produz uma versão particular da verdade.

Henry Giroux (1997) corrobora com a proposta pedagógica de Freire que não dissocia a educação da política com proposta de contribuir na formação de críticas dos indivíduos para que eles possam ter voz ativa na sociedade e em coletivo buscar a transformação social. Para isso, constitui necessário resistir o poder hegemônico de um determinado grupo que dita o padrão de conhecimento, comportamento e cultura para uma sociedade que é diversa e multicultural.

Além disso, de acordo com Giroux (1997), Freire valorizava a experiência pessoal, era vista por ele com um recurso valioso que deu aos alunos a oportunidade de relacionar suas próprias narrativas, relações sociais e histórias ao que estava sendo ensinado. Também significou um recurso para ajudar os alunos a se situarem nas condições concretas de seu cotidiano. A partir desse conhecimento tal autor ressalta a relevância de problematizar questões socioeducacionais a fim de trazer a relevo a realidade das opressões em que muitos educandos estão imersos.

Nessa circunstância, Freire (1997) ressalta a relevância da práxis pedagógica, que é concebida como uma prática refletida que oportuniza criar sentidos para as ações educativas, bem como repensar as ações e questionar porque ensinar determinado conteúdo. A referida práxis, para o autor, possibilita ao indivíduo, enquanto um ser histórico construir a sua autonomia, enquanto o sujeito inacabado, inserido em uma coletividade que, por vezes, não respeitam a individualidade e a diversidade cultural. “Gosto de ser gente porque a História em que me faço com os outros e cuja feitura tomo parte é um tempo de possibilidades e não de determinismo” (FREIRE, 1997, p. 53).

Paulo Freire era um autor, que acreditava na humanidade, tinha esperança de uma formulação de uma sociedade menos desigual, preconceituosa e opressora. A educação, nesse bojo, teria um papel fundamental na formação desses sujeitos críticos que poderiam transformar a sociedade.

Sou professor a favor da esperança que me anima apesar de tudo. Sou professor contra o desengano que me consome e imobiliza. Sou professor a favor da boniteza de minha própria prática, boniteza que dela some se não cuido do saber que devo ensinar, se não brigo por esse saber, se não luto pelas condições materiais necessárias sem as quais meu corpo, descuidado, corre o risco de se amofinar e de já não ser o testemunho que deve ser de lutador pertinaz, que cansa, mas não desiste. (FREIRE, 1997, p. 115-116).

Resgatando o sentido de esperança no pensamento freiriano, Antonio Nóvoa ressalta que “é ela, em definitivo, que nos alimenta como pessoas e como educadores” (NÓVOA, 2007, p. 18). Nessa percepção, a esperança de uma educação que viabilize a formação de docentes e discentes para pensarem e questionarem as desigualdades e as opressões sociais que uma classe oprimida é submetida, a fim de enfrentar a perpetuação de crenças e práticas hegemônicas. Criticamente, as salas de aula desenvolvem adultos despreparados para pensar criticamente ou questionar o social opressor e suas condições.

Diante do exposto, deve-se levar em consideração que a educação está em constante mudança e aquisição do conhecimento fundamenta-se na necessidade de preparar o indivíduo para fazer frente aos desafios apresentados pelo mundo ao qual está inserido, considerando a atual realidade caracterizada como uma sociedade movida pela tecnologia e pela informação, as instituições educativas devem se conectar com as atuais demandas da sociedade.

Destarte, a pedagogia ancorada no pensamento de Paulo Freire tem como premissa contribuir com a formação crítica dos educandos e educadores, conscientizando-os da opressão presente na sociedade e a relevância da libertação dessa sociedade desigual através da mudança de concepção de humanidade. Propondo uma proposta pedagógica crítica, emancipatória em que valorize a cultura, a história dos alunos e possibilite que os educandos tenham a liberdade para pensar por si próprios e levantar questões, em vez de recorrer à força ou autoridade posicional para silenciar os alunos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O pensamento pedagógico de Paulo Freire não apenas produziu informações importantes para repensar a educação em um contexto sociocultural, mas também reforçou a necessidade de pensar em um processo educativo que contribui para a formação de pessoas capazes de lutar contra práticas, ideologias ou estruturas sociais opressivas e que consigam contribuir com a transformação de uma sociedade mais justa e igualitária.

Repensar a educação a partir do pensamento pedagógico Freire, requer, no entanto, uma prática pedagógica que transgrida o discurso autoritário presente na educação tradicional, que não respeita a singularidade dos indivíduos. Além disso, para este autor, a educação constitui um processo abrangente conectada ao processo político, inserida em um determinado contexto sociocultural que não se restringe a acumular conhecimentos pedagógicos.

Dessa forma, Freire deixou relativos legados para pensar a Educação no contexto social, ressalta que ela é intencional, política, portanto, não há espaço para a neutralidade. Não é indiferente a desigualdade social, valoriza a história, a cultura dos envolvidos no espaço da educação, sobretudo do grupo social que foi/é historicamente marginalizado, excluído da sociedade.

Viabilizar, portanto, que os discentes tenham contato com os conhecimentos que foram construídos e acumulados historicamente, bem como valorizar os conhecimentos de mundo que esses alunos trazem para o espaço escolar, constituem aspectos essenciais para inserção dos estudantes no mundo acadêmico. Ressalta-se que o professor não apenas ensina, mas sim, durante a práxis pedagógica também aprende no diálogo horizontal com o educando. Além disso, Freire, em suas diversas obras, defende uma educação problematizadora mediada pelo diálogo, a fim de contribuir na formação de sujeitos críticos que possam atuar e transformar a sua realidade.

REFERÊNCIAS

FREIRE, Paulo. **Educação e mudança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

FREIRE, Paulo. **Política e educação**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2001. (Coleção Questões de nossa época; v. 23).

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

GADOTTI, Moacir. **A escola dos meus sonhos**. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2019.

GIROUX, Henry A. **Os professores como intelectuais**: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

GIROUX, Henry A. Pedagogia crítica, Paulo Freire e a coragem para ser político. **e-Curriculum**. v. 14, n. 1, p. 296-306, 2016.

NÓVOA, Antonio. **Desafios do trabalho do professor no mundo contemporâneo**. São Paulo: Sindicato dos Professores de São Paulo, 2007.

FORMAÇÃO DOCENTE NA EDUCAÇÃO DO CAMPO E OS DESAFIOS DA CONTEMPORANEIDADE

DOI: 10.36599/itac-edsolmu.006

Gleyce Carvalho Castro¹
Afonso Welliton de Sousa Nascimento²

INTRODUÇÃO

O artigo objetiva compreender como se dá o processo formativo docente na educação do campo diante dos desafios da contemporaneidade. A importância de discutir este tema se justifica da necessidade de compreensão da forma como as políticas de formação de professores estão sendo veladas e suas influências na formação de professores refletida na educação do campo. Para a realização dessa abordagem utilizou-se como proposta metodológica a pesquisa qualitativa (BODGAN; BIKLEN, 1994), e consulta de bibliografias (RAMPAZZO, 1998), que possibilitou compreender os processos formativos docentes da Educação do Campo, com pesquisas em documentos, artigos e livros de autores como Freitas (1999; 2003), Molina & Hage (2015), Gatti, Barreto, André & Almeida, (2019), e Cunha (2000).

A educação do campo se configura dentro de um campo de lutas e tensões dos movimentos e organizações sociais que resultou em conquistas para a educação em todo território brasileiro. A educação do campo se tornou política pública e a ofertar formação docente para que os sujeitos que moram no campo tenham acesso ao ensino superior e possam atuar em suas comunidades.

A formação docente na perspectiva da educação do campo requer profissionais que superem as práticas tradicionais conteudistas, que seja uma formação pautada na compreensão da totalidade sócio-histórica e cultural dos sujeitos, pois essa formação irá refletir nos estudantes das escolas do campo.

¹ Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Cidades, Territórios e Identidades da Universidade Federal do Pará (PPGCITI/UFPA). E-mail: gleycecarvalho39@gmail.com.

² Professor do Programa de Pós-Graduação em Cidades, Territórios e Identidades da Universidade Federal do Pará (PPGCITI/UFPA). Doutor em Educação pela Universidade Federal do Ceará (UFC). E-mail: afonsosn@ufpa.br.

Os desafios postos no dia a dia pedem novas compreensões para superação de problemas que impedem a oferta qualitativa da educação e de formulação de novas políticas públicas e efetivação das políticas já existentes que atenda às necessidades do povo campesino.

Os resultados mostram a fragmentação das políticas educacionais e que afetam diretamente na organização curricular da formação docente, resultando em um ensino descontextualizado da realidade dos sujeitos. As práticas educativas dos formadores, e dos futuros profissionais em formação de professores, pedem novas compreensões para relações pedagógicas mais efetivas que sejam significativas em sua formação e em sua atuação enquanto profissional, que tenha a uma prática pedagógica autônoma sem as rotulações impostas pelo sistema educacional.

FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO DO CAMPO

A educação do campo surge como uma política pública voltada a população do campo, fruto dos movimentos sociais e organizações do campo, na luta por uma educação melhor no espaço em que vivem, direitos conquistados a partir dos anos 30. Isso tudo está acontecendo porque existem pessoas que se atrelam as pautas de direitos previstos nas leis municipais e estaduais, abrindo caminhos para que seja possível exercer os direitos, que possam ter uma educação diferenciada, que valorize o homem do campo.

Políticas de formação de educadores do campo passam a aflorar o cenário brasileiro, a partir da assinatura do Decreto nº. 7352, de 4 de novembro de 2010, o qual institui a Política Nacional de Educação do Campo (PROCAMPO), conquistada a partir das lutas dos movimentos sociais. Para Molina (2014, p. 133):

A política de formação de educadores do campo compreende a necessidade de construir estratégias formativas que sejam capazes de oportunizar ao docente em formação a superação dessa visão restrita dos limites e potenciais de sua ação, ofertando-lhes, durante o percurso formativo, os fundamentos filosóficos, sociológicos, políticos, econômicos, antropológicos capazes de lhes dar elementos para ir localizando os efeitos e resultados de sua ação educativa a partir de um contexto bem

mais amplo que a contém, especialmente as tensões e contradições que permeiam as relações sociais no território rural contemporaneamente, com ênfase nos desafios impostos à permanência dos sujeitos camponeses nesse território a partir do avanço cada vez mais desenfreado do agronegócio, que promove uma fagocitose não só das escolas rurais, mas também das próprias comunidades que aí vivem.

A autora ressalta as tensões sofridas no território rural sobre visões fragmentadas e que foram criadas ao longo do tempo, assim a política de formação de educadores do campo visa à superação dessas fragmentações, abrindo caminhos para que sejam abertas discussões pertinentes para tensões e contradições ainda existentes no meio rural, a partir dos processos formativos. Ter uma formação que rompa com padrões capitalistas existentes no campo, é oferecer uma formação diferenciada que abrange todos os valores sociais, a partir daí ter profissionais comprometidos com as lutas sociais, que entendam que o processo formativo é importante em reafirmar a identidade do sujeito do campo e que isso são discussões que devem ser trazidas para os espaços escolares.

As políticas educacionais têm sido conduzidas de forma velada por mecanismos internacionais, visando atender unicamente o crescimento econômico, sem se dar conta das consequências que poderiam surgir, submetendo a escola às exigências do capital, para adequar o modelo educativo à esfera do novo sistema produtivo. Segundo Freitas (1999; 2003, p. 132):

Ao contrário dessa concepção, a estratégia formativa que subjaz à política de formação de educadores do campo desenhada na matriz das Licenciaturas em Educação do Campo, concebida a partir da pressão dos movimentos sociais, revela uma concepção que não adere aos propósitos das políticas neoliberais, de responsabilização e individualização do docente sobre o êxito ou fracasso do aluno, sem considerar todas as condições socioeconômicas e culturais que envolvem os processos de aprendizagem.

Para que se tenha um ensino diferenciado nas escolas do campo, baseado nas necessidades sociais e culturais dos sujeitos que ali vivem e trabalham, os movimentos sociais passaram discutir sobre políticas públicas que contemplasse essa realidade. Uma forma de garantir o acesso dos filhos de trabalhadores rurais ao ensino superior a partir de uma formação crítica e transformadora que rompesse com padrões impostos por atuais políticas de formação docente, então

surge a proposta de expansão da Educação do campo ao ensino superior. De acordo com Mônica Molina e Salomão Hage:

Uma das frentes da expansão da Educação Superior do Campo tem se dado no âmbito da formação de educadores, com a implementação de 42 cursos em Instituições de Educação Superior brasileiras de uma nova modalidade de graduação, concebida a partir da demanda dos movimentos sociais, intitulada 'Licenciatura em Educação do Campo'. (MOLINA & HAGE, 2015, p. 122).

A licenciatura em Educação do Campo vai contra atuais políticas impostas na formação de professores e surge como estratégia que visa contribuir na superação da fragmentação do conhecimento e que se tornem profissionais capazes de intervir na realidade a qual atuarão. Molina ressalta que:

A política de formação de educadores do campo compreende a necessidade de construir estratégias formativas que sejam capazes de oportunizar ao docente em formação a superação dessa visão restrita dos limites e potenciais de sua ação, ofertando-lhes, durante o percurso formativo, os fundamentos filosóficos, sociológicos, políticos, econômicos, antropológicos capazes de lhes dar elementos para ir localizando os efeitos e resultados de sua ação educativa a partir de um contexto bem mais amplo que a contém, especialmente as tensões e contradições que permeiam as relações sociais no território rural contemporaneamente, com ênfase nos desafios impostos à permanência dos sujeitos camponeses nesse território a partir do avanço cada vez mais desenfreado do agronegócio, que promove uma fagocitose não só das escolas rurais, mas também das próprias comunidades que aí vivem. (MOLINA, 2014, p. 133).

A formação em Licenciatura em educação do Campo abrange jovens e adultos com vínculos as lutas sociais e que residem no campo, que almejam compreender a totalidade dos processos sociais nos quais se inserem sua ação educativa, pois não há sentido formar um educador do campo que não seja capaz de compreender as contradições e os processos de acumulação de capital no campo.

Os cursos de Licenciatura em Educação do Campo têm por objeto a escola de educação básica, com ênfase na construção da organização escolar e do trabalho pedagógico para os anos finais do ensino fundamental e do ensino médio. Esses cursos objetivam preparar educadores para, além da docência, atuar na gestão de processos educativos escolares e na gestão de processos educativos comunitários. (MOLINA; HAGE, 2015, p. 137).

A formação docente nos cursos de licenciatura em Educação do Campo atende as demandas dos movimentos sociais que lutaram por essa educação diferenciada para seus filhos e de todos os que moram no campo e compreendem a importância das lutas sociais. Para Molina e Sá:

A organização curricular dessa graduação prevê etapas presenciais (equivalentes a semestres de cursos regulares), ofertadas em regime de alternância entre tempo escola e tempo comunidade, tendo em vista a articulação intrínseca entre educação e a realidade específica das populações do campo. Essa metodologia de oferta intenciona também evitar que o ingresso de jovens e adultos na educação superior reforce a alternativa de deixar de viver no campo, bem como objetiva facilitar o acesso e permanência no curso dos professores em exercício nas escolas do campo. (MOLINA; SÁ, 2015, p. 152).

A importância do acesso ao ensino superior vai além de obter um diploma de conclusão de curso, é a reafirmação da identidade do homem e da mulher do campo como sujeitos de direitos que são, é a quebra de estereótipos de que no campo é lugar de atraso, é enxergar a educação como uma ferramenta transformadora da sua própria realidade.

Ter uma formação e um ensino específico que atenda o povo do campo é uma conquista, assim, ao pensar a formação do professor para a educação do campo, reflete-se sobre os desafios que estão postos e as perspectivas para a construção de um novo perfil de educador que leve em consideração na sua prática a realidade do campo, os saberes constituídos no cotidiano rural.

Trabalhar a formação do professor implica não apenas qualificá-lo em uma área específica ou mesmo capacitá-lo nas teorias e metodologias de sua área de conhecimento, mas é imprescindível que ele compreenda a totalidade do fazer educativo. É necessária uma prática contextualizada através do esforço, interesse e competência das instituições formadoras, aliado a uma política de educação que valorize o professor.

Formar professores nessa perspectiva envolve muito mais do que o conhecimento dos conteúdos necessários à prática educativa, mas sim, a relação desses com o espaço rural, os saberes, e a forma de vida da população que constrói a sua existência e se constitui enquanto sujeitos de direitos que são.

EDUCAÇÃO DO CAMPO E OS DESAFIOS DA CONTEMPORANEIDADE

Na atualidade estamos ainda com carências educacionais notáveis apesar dos avanços nas políticas conquistadas para a escolarização das camadas sociais, no entanto observa-se que entre as propostas das políticas formativas para professores e sua execução ocorreram descompassos que acabam não contribuindo para a qualidade do ensino expressos como objetivos nos documentos propostos.

Os problemas educacionais apresentam-se dentro de um contexto histórico e passam por transformações, mas que não superam as fragmentações e as desigualdades sociais que culminaram com a decadência em parte da formação de professores, pois quando se pensa em um futuro pautado em algum padrão para os sujeitos educacionais, se pensa na formação de professores, no tipo de educador que irá ofertar esse ensino, com isso surgem novas problemáticas no contexto educacional que acabam não suprimindo as demandas sociais para uma educação pautada na equidade social.

A educação do campo apresenta desafios no seu contexto histórico e social e se acentuam na contemporaneidade em relação à formação docente, que envolve o currículo de formação de professores com caracterização da realidade do campo e atuação de professores que não sabem lidar com as peculiaridades do povo camponês. De acordo com Cunha (2000), “saber teorias é importante, mas é preciso saber aplicá-las à nossa realidade e ainda criar coisas novas de acordo com nossos interesses e recursos”.

Muitos professores que atuam nas escolas do campo não receberam uma formação para lidar com as peculiaridades da região, é desafiador lidar com diferentes realidades, pois não existe um modelo de ensino pronto e acabado que seja eficiente a todos os alunos, o que existe é a busca incessante por melhorias da práxis pedagógica, principalmente o docente com grande rotatividade que tem que lidar com realidades educacionais e que na sua maioria não conseguem repassar os conteúdos obrigatórios pelo currículo devido às péssimas condições de trabalho.

A prática pedagógica do professor do campo necessita ir além dos conhecimentos disciplinares, precisa-se de professores comprometidos com a educação no campo, para que de fato ela aconteça nas escolas, que o aluno a

partir do que lhe é ensinado possa se sentir participante desse processo de aprendizagem. É necessária uma educação que faça sentido na vida das pessoas que moram no campo, que seja voltada a atender todas as especificidades.

O tipo de formação ofertada aos futuros profissionais é observado através dos níveis de desigualdades apresentadas nos resultados da aprendizagem dos alunos, diante disso a formação de professores é tão importante quando observada na prática através das vivências do aluno na sociedade, logo o ensino de qualidade vai depender do tipo de ensino ofertado.

As práticas educativas dos formadores, e futuramente dos que estão se formando como professores, pedem novas compreensões, novas posturas relacionais e novas didáticas para as atividades nos ambientes escolares e na construção de relações pedagógicas mais efetivas em sua significação (GATTI; BARRETO; ANDRÉ & ALMEIDA, 2019, p. 38).

Quando se pensa refletidamente sobre a formação qualitativa, se pensa em boas instituições, com professores bem formados, que ofereçam um ensino consistente. Mas observa-se decadência em relação as atuais práticas pedagógicas atreladas a formação docente, com um ensino aligeirado, precarizado, sem a devida fundamentação teórica.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa mostra a fragmentação das políticas educacionais e que afetam diretamente na organização curricular da formação docente. As discussões travadas em torno da formação docente são para que a profissão não seja banalizada, é para que o ensino não seja superficial, e sim uma formação com aspectos sociais, étnicos, culturais para o mundo da criticidade, infelizmente a maioria dos cursos estão no campo das disputas mercadológicas, motivadas somente pelo lucro.

Para atender a população do campo de forma satisfatória, esse projeto de ensino precisa ser reformulado e construído com a participação das lideranças do campo que entendem a realidade educacional presentes nas diversas comunidades rurais, para discussões sobre o tipo de ensino ofertado, calendário escolar que envolva as especificidades locais, currículo e a formação docente,

assim como discutir propostas para que juntamente com as Secretarias de Educação dos Estados para a formulação de possibilidades de inserir profissionais formados em licenciatura em educação do Campo para atuar nas comunidades rurais.

A formação de professores na perspectiva da educação do campo faz com que os sujeitos aprendam e ensinem nos cursos das contradições e dos conflitos, rompendo com a indiferença e padrões excludentes, se materializando na construção do conhecimento com a transformação social para formação humana na sua totalidade para que não ocorra a reprodução de discursos das culturas dominantes no processo educacional que acaba naturalizando a divisão de classes na sociedade, onde alguns são mais favorecidos, fazendo com que o sujeito do campo acredite que é um ser atrasado em relação aos sujeitos dos centros urbanos.

Faz-se necessária políticas direcionadas à formação continuada, para possibilitar a construção de uma identidade profissional, bem como para renovar os saberes docentes, sendo que estes podem servir de subsídios para o aperfeiçoamento de sua prática pedagógica, já que para exercer a profissão docente na atualidade, é preciso estar atento às novas transformações pelas quais passa o contexto escolar.

Portanto, estas políticas públicas precisam acontecer na esfera federal, assim como a nível estadual e municipal, respeitando as particularidades de cada território, articulados para assegurar a equidade e o acesso ao ensino de forma qualitativa. A participação dos sujeitos sociais é essencial para que não ocorra alienação no ensino ofertado nas escolas do campo, além de garantir a preocupação com o lugar, evita que se construa uma política igual para lugares diferentes, exigindo que se considerem também as experiências produzidas nas práticas sociais.

REFERÊNCIAS

BOGDAN, Robert. C.; BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. 12. ed. Porto: Porto, 1994.

CUNHA, Maria Isabel da. **O bom professor e sua prática**. 10. ed. Campinas: Papirus, 2000.

FREITAS, Helena Costa. A reforma do ensino superior no campo da formação dos profissionais da educação básica: as políticas educacionais e o movimento dos educadores. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 20, n. 68, p. 17-43, dez. 1999.

FREITAS, Helena Costa. Certificação docente e formação do educador: regulação e desprofissionalização. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 24, n. 85, p. 1095-1124, 2003.

GATTI, Angelina Bernardete *et. al.* **Professores do Brasil: novos cenários de formação**. Brasília: UNESCO, 2019.

MOLINA, Mônica Castagna; SÁ, Laís Mourão. A licenciatura em educação do campo da Universidade de Brasília: estratégias político-pedagógicas na formação de educadores do campo. *In*: MOLINA, Mônica Castagna; SÁ, Laís Mourão (org.) **Licenciaturas em educação do campo: registros e reflexões a partir das experiências piloto**. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

MOLINA, Mônica Castagna. Análises de práticas contra-hegemônicas na formação de educadores: reflexões a partir do Curso de Licenciatura em Educação do Campo. *In*: SOUZA, José Vieira (org.) **O método dialético na pesquisa em educação**. Campinas: Autores Associados, 2014.

MOLINA, Mônica Castagna; HAGE, Salomão Mufarrej. Política de formação de educadores do campo no contexto da expansão da educação superior. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 51, n. 37, p. 121-146, jan./abr. 2015.

RAMPAZZO, Lino. **Metodologia científica: para alunos de graduação e pós-graduação**. Lorena: Stiliano, 1998. p. 55-56.

**DEIXE-ME VIVER:
AS DIFICULDADES DE SER UM JOVEM NEGRO NO BRASIL**

DOI: 10.36599/itac-edsolmu.007

Hillary Gomes Lopes¹

Historicamente, no Brasil, a população negra tem sido deixada às margens da sociedade, anos de escravidão trouxe consigo diversas consequências. O presente artigo visa destacar as sequelas do racismo no Brasil, e como é ser um adolescente negro em um dos países com maiores taxas de homicídio dessa população. Justifica-se pela necessidade de expor através de dados e de estatísticas o porquê de o Brasil ter essa alta taxa de crimes.

Ao longo do texto será possível compreender a origem e razão das violências sofridas pelos negros, e o quanto isso parece não ser prioridade para o Estado que não busca implantar políticas públicas que auxiliem nesse problema. Qual a importância dos movimentos sociais nessa luta? Qual o papel do Estado na garantia do direito do bem viver? Cadeia ou caixão são as únicas alternativas para o jovem negro no Brasil?

No Brasil, o homicídio tem sido a principal causa de mortes de jovens negros, entender os motivos que levam essa população a ter a vida ceifada tão precocemente é um dos maiores desafios do Estado. 388 anos de escravidão e ideais de branqueamento trouxeram diversas sequelas para o Brasil, negar elas e fazer com que isso se perpetue por mais e mais anos. Nesse sentido, os negros acabam recebendo uma maior carga de preconceitos e discriminações mais evidentes que os outros povos e grupos.

Organização das Nações Unidas (ONU) estabeleceu que entre os anos de 2015 e 2024 seria a Década Internacional de Afrodescendentes. Buscando trazer visibilidade aos problemas dessa população, as temáticas escolhidas foram Reconhecimento, Justiça e Desenvolvimento, a instituição estabelece metas que precisam ser alcançadas pelos países nos próximos dez anos com o intuito de promover a igualdade racial.

¹ Bacharel em Direito pela Universidade Ceuma (São Luís/MA). E-mail: hillarygomezlopez@live.com.

Num país onde a população é majoritariamente composta por pessoas negras e pardas, 54% da população brasileira (IBGE), o racismo não deveria ser um dos maiores obstáculos encontrados por eles, no entanto negros possuem 23,5% mais chances de serem assassinados do que brasileiros de outras raças. De cada 100 pessoas assassinadas no Brasil, 71 são negras. O Instituto Sangari e o Ministério da Justiça apontam que os jovens representam 18% da população, mas o número de homicídios nessa faixa etária se encontra em 36% do total de casos. No Pará, especificamente, de 2001 a 2011, houve um aumento de 232,1% de homicídios contra a população juvenil, sobretudo negra e pobre (WAISELFISZ, 2013).

Segundo dados do Atlas da Violência, 75,5% dos assassinatos que ocorreram no país, em 2018, foi de pessoas negras. De 2008 a 2018, a taxa de homicídios entre a população negra cresceu 11,5%, passando de 34% para 37,8% para cada 100 mil habitantes. Esses dados mostram o quanto é urgente que o estado busque o máximo de alternativas possíveis para combater esse problema.

O Racismo é um crime contra a coletividade e não contra uma pessoa ou grupo específico e está previsto em lei específica, a lei nº 7.716/1989. É inafiançável, imprescritível e a pena varia de um a três anos de reclusão. O crime de Injúria Racial, especificado no artigo 140 do Código Penal, terceiro parágrafo, refere-se a ofender uma ou mais vítimas, por meio de “elementos referentes à raça, cor, etnia, religião e origem”. É também um crime inafiançável e prescreve em oito anos, a partir do momento da injúria. A pena de reclusão é de um a três anos, mais multa.

No ano de 2003, foram criadas, a Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR) e a Política Nacional de Promoção da Igualdade Racial. Recentemente houve uma ampliação das políticas afirmativas, oriunda de muita luta, a adoção de cotas para pessoas negras em algumas universidades públicas e de medidas como a Lei nº 12.711, sancionada em 2012.

De acordo com Marisa Feffermann (2013, p. 2) a luta contra o genocídio da juventude negra é uma das bandeiras unificadas entre os movimentos negros contemporâneos no Brasil. Isso por que o número de negras que são vítimas de violência vem crescendo de forma considerada, e o Estado não tem aplicado

efetivamente as leis. Esse descaso do estado nos faz pensar se os homicídios envolvendo a população negra fazem são consequências de uma sociedade institucionalmente racista?

“O racismo foi o amparo ideológico em que o Estado se apoiou e se apoia para fazer viável nos termos de um pacto social racialmente fundamentado, do qual, as elites nunca se abrirão mão” Flauzina (2006). Não é difícil perceber a frequência a qual os jovens são mortos no Brasil, basta ter acesso a qualquer veículo de informação que tendem a noticiar frequentemente o assassinato de crianças, de jovens, de adultos/as e de idosos/as negros/as, e isso ainda se torna pior quando percebemos que a maior parte dessas mortes foi pelas mãos do estado/polícia. A população negra também é, segundo o levantamento, a maior vítima em outras categorias de mortes violentas intencionais, como homicídio doloso (75,8%), latrocínio (64,3%) e lesão corporal seguida de morte (75,3%).

Ser jovem no Brasil já é um enorme desafio, ser um jovem negro num país onde o número de mortes dessa população passou de 53,3 para cada 100 mil jovens, para 60,4, segundo Atlas da Violência (2008 a 2018). O levantamento A Criança e ao Adolescente nos ODS (Objetivos de Desenvolvimento Sustentável) da ONU – Marco zero dos principais indicadores brasileiros, feito pela Fundação Abrinq em 2019, conclui que risco de uma criança ou adolescente com menos de 19 anos ser assassinada é 3,3 vezes maior para negros/pardos se comparados com a os brancos. Esses números ficam maiores ainda quando falamos das regiões Norte/Nordeste o risco é 4,4.

Entender que tais números de mortes não vão diminuir enquanto o Estado não investir em políticas públicas. O Brasil foi um dos últimos países a abolir a escravidão, após ter recebido, ao longo de mais de três séculos, cerca de quatro milhões de africanos como escravos (HERINGER et al., 1989; IBGE, 1987), e que logo após isso o governo não possibilitou que essa população tivesse oportunidades, isso na verdade a deixou a margem da sociedade e impactou diretamente na desigualdade social do país. De acordo com a Política Nacional de Saúde Integral da População Negra, de 2015, a renda média das pessoas pretas e pardas (que configuram a população negra do país) equivale a apenas 59,2% da renda média das pessoas brancas.

Tais números só servem para comprovar que o índice de violência está diretamente ligado a qualidade de vida, isso quer dizer que quando o Estado oferta educação, saúde, saneamento básico e moradia digna, automaticamente os números de atos oriundos da violência são diminuídos. No que diz respeito à diminuição da pobreza, as políticas públicas são primordiais.

Não há como ignorar o fato de nossa população ser racista, isso já está enraizado na nossa cultura, infelizmente. Todos esses aspectos contribuíram para que vivamos num cenário da desigualdade sócio-racial.

Esse cenário fez com que diversos especialistas têm denominado o fenômeno de genocídio da juventude negra. Isso porque todo esse extermínio generalizado ou genocídio dos jovens negros serve como prova dos reflexos do racismo estrutural e institucional.

Embora haja várias provas sobre o quão racista é nossa sociedade, muitas pessoas traçaram. De fato, o indivíduo pode ter uma parcela de culpa, quando este tem várias oportunidades e mesmo assim opta por seguir caminhos da criminalidade, o que não é o caso da maioria dos negros. Se comparamos essa parcela da população com a população branca e pobre, em geral, os negros se encontram em situação muito pior. Isso fica mais bem ilustrado quando vemos os indicadores sociais, como os que apontam que 76% da população mais pobre é negra; 79,4% de pessoas analfabetas são negras; 62% das crianças que estão fora da escola são negras; em média a renda de negros é 40% menor que a de brancos (IPEA, 2012).

Essa realidade é triste, e precisa ser mudada. Para combater essa realidade violenta e desigual, deve haver um investimento maior nas políticas de prevenção que visam melhoria das condições de vida da população negra como um todo. Não há outro caminho para mudar essa realidade além das que já foram citados, de modo que o jovem negro precisa enxergar outros caminhos além da cadeia e o caixão, e para isso o Estado tem que destinar mais recursos para as regiões periféricas que majoritariamente é habitada por negros/pardos.

É inegável a importância que a Constituição Federal de 88 tem para a conquista dos direitos sociais, isso porque graças a ela conseguimos avistar um caminho rumo a igualdade social, caminho longo, porém o único que pode ser

traçado para garantir que todos consigam desfrutar das mesmas coisas. Nela também se destaca preceitos antidiscriminatórios, onde nela se afirmar a pluralidade étnico-racial; o respeito ao princípio da isonomia e da não discriminação; e o que tornou o crime de racismo inafiançável e imprescritível.

Um passo importante para mudar essa realidade está em reconhecer o fenômeno do genocídio da juventude negra como um problema de a qual compete ao Estado solucionar, Dar visibilidade à situação de vulnerabilidade a que está submetida a juventude negra nas agendas dos diversos segmentos sociais.

Quando mais se fala sobre desigualdade social no Brasil, mas se percebe o quanto é triste que uma parcela da população não ache necessário que sejam criadas medidas que acabem com isso, posto que quando se pensa nisso muitos fazem parecer algo que o indivíduo resolveria de forma solo, sem ajuda do Estado. Ledo engano!

A carne mais barata do mercado segue sendo a carne negra, Elza Soares já dizia isso em sua música, e vemos essa realidade diariamente, o mais triste é perceber que os jovens estão cada vez mais desmotivados em relação a mudar essa realidade, posto que o seu cotidiano, sua vivência só tende a desmotivá-lo.

Se viver é um direito básico, por que diariamente negros morrem e são mortos devido a negligência do Estado?

O viver/sobreviver é o maior desafio quando se nasce negro num país tão racista e desigual como o Brasil, lutar contra um sistema que desde o seu nascimento conspira contra você faz com que toda conquista em prol de uma vida melhor seja de alto valor, desde começar a aprender as letras até finalmente conseguir entrar numa faculdade. A educação tem um papel importante para mudar a história de muitos, mas ela precisa ser mais acessível. Além disso, é preciso garantir que esse indivíduo consiga adentrar ao mercado de trabalho logo após sua formação, para que então de fato a política de igualdade seja aplicada.

Ainda falando sobre a importância das políticas públicas, mesmo que se tenha tido um avanço nos programas e ações de combate ao racismo e à discriminação, ainda há muito que se fazer, principalmente, no que diz respeito ao entendimento de que todas as iniciativas que contribuem para a redução da

desigualdade de renda constituem políticas para a população negra e para a superação da desigualdade racial.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Constituição. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.

BRASIL. Presidência da República. **Decreto nº 6.872, de 4 de junho de 2009**. Aprova o Plano Nacional de Promoção da Igualdade Racial - PLANAPIR, e institui o seu Comitê de Articulação e Monitoramento. Brasília: 2009. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6872.htm. Acesso em: 7 mar. 2022.

FEFFERMANN, Marisa. **Vidas Arriscadas: o cotidiano dos jovens trabalhadores do tráfico**. Petrópolis: Vozes, 2006.

FLAUZINA, Ana Luiza Pinheiro. **Corpo negro caído no chão: o sistema penal e o projeto genocida do Estado brasileiro**. 2006.

HERINGER, Rosana. Desigualdades raciais no Brasil: síntese de indicadores e desafios no campo das políticas públicas. **Cad. Saúde Pública**, Rio de Janeiro, 18 (suplemento), p. 57-65, 2002.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA – IBGE. **Censo demográfico**, 2010. Disponível em: <https://censo2010.ibge.gov.br/>. Acesso em: 7 mar. 2022.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS – ONU BRASIL. Disponível em: <https://brasil.un.org/>. Acesso em: 7 mar. 2022.

WAISELFISZ, Júlio Jacobo. **Mapa da violência dos municípios brasileiros**. Brasília: OEI/Brasil. 2007. Disponível em: www.oei.org.br. Acesso em: 7 mar. 2022.

POR UMA EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA E DECOLONIAL: UMA ANÁLISE CONCEITUAL A PARTIR DA LINGUAGEM TEATRAL

DOI: 10.36599/itac-edsolmu.008

Jaqueline Tavares de Souza¹
Ana Taisa da Silva Falcão²
André Luiz da Silva Couto Junior³

INTRODUÇÃO

Desde que a lei nº 10.639 foi promulgada, estabelecendo a obrigatoriedade do ensino de história e cultura afro-brasileiras e africanas, projetos pedagógicos envolvendo a temática passaram a compor o currículo de todas as escolas, públicas e particulares, do Ensino Fundamental até o Ensino Médio. Também foi incluído no calendário escolar o dia 20 de novembro, como “Dia Nacional da Consciência Negra”. Porém, observamos que, ao falarmos de negros/africanos em sala de aula, logo nos deparamos com a ideia de serem pessoas escravizadas, subalternos e que a história dessa população está diretamente relacionada ao momento da sua chegada ao continente americano e, conseqüentemente, ao Brasil. Essa “visão”, reproduzida costumeiramente no âmbito escolar, será refletida em projetos pedagógicos, tais como os destinados a dar visibilidade ao Dia Nacional da Consciência Negra: trabalhos um tanto alegóricos, retratando o continente africano como um apanhado de “tribos”, reforçando ainda mais a ideia evolucionista de inferiorização. Por outro lado, temos até trabalhos que abordam o racismo e como combatê-lo, porém não há uma abordagem mais aprofundada dessa questão, se limitando a uma amostragem do negro que foi escravizado desde o Brasil colonial e atitudes racistas que perduram até os dias de hoje.

O que esses dois exemplos têm em comum? Ambos reportam a um modelo eurocêntrico de visão de mundo: a história das inúmeras etnias africanas que

¹Professora de Sociologia da Secretaria Estadual de Educação do Rio de Janeiro (SEEDUC/RJ). Mestra em Políticas Públicas e Formação Humana (PPFH/UERJ). E-mail: jaqtavares@gmail.com.

² Professora de História da Secretaria Estadual de Educação do Rio de Janeiro (SEEDUC/RJ). Doutora em História Social (PPGHIS-UFRJ). E-mail: taisafalcao@gmail.com.

³Ator e modelo. Graduando em Letras Português/Literaturas/Inglês - Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ). E-mail: andre.abc@hotmail.com.

chegam ao Brasil é “apagada” e a suas histórias são recontadas sob a condição da escravidão. Aliás, é importante ressaltar que, os negros não são escravos, eles vieram *na condição de* escravos e isso faz toda a diferença para pensarmos numa outra forma de abordagem da cultura afro-brasileira, principalmente em projetos pedagógicos.

Percebe-se ainda que nos referidos projetos não há um aprofundamento das religiões de matrizes africanas, seus valores, lendas e mitos, estes muitas vezes estudados em sala de aula, fazendo uma referência ao modelo grego. Ao nos depararmos com todas essas questões, o preconceito em suas inúmeras faces e por outro lado o individualismo enraizado perante o sistema capital, em novembro de 2018, durante o projeto interdisciplinar da área de ciências humanas, intitulado “Consciência Negra”, alunos da 3ª série do Ensino Médio Regular e do Ensino Médio Integrado em Logística Comercial (EMALOG), do Colégio Estadual São João, localizado no município de Queimados, na Baixada Fluminense (Rio de Janeiro) dramatizaram, a partir de um recorte, a visão de mundo das religiões de matriz africana na figura dos principais orixás, além da reflexão sobre a ancestralidade (valorização do idoso “o griô”, memória e história).

Tendo como ponto de partida a Pedagogia Decolonial e o conceito de “colonialidade do poder” proposto por Quijano (2005), o trabalho foi planejado, organizado e executado com o objetivo de colaborar com o processo de desconstrução do modelo eurocêntrico que concebe o negro/africano somente pela ótica da escravidão, descortinando e revisando a sua cultura, mitologia e religiosidade para além do senso comum e dos muros da escola.

DESCONSTRUINDO A COLONIALIDADE DO PENSAMENTO: A PEDAGOGIA DECOLONIAL

Para dar prosseguimento ao mencionado trabalho, foram traçados os seguintes objetivos: (I) promover uma educação antirracista, a partir de uma proposta de Pedagogia Decolonial; (II) desconstruir a ideia que a história dos negros/africanos está e esteve sempre associada à escravidão e que essa é a sua “única” história; (III) revisar o conceito de mito, desnaturalizando-o do modelo grego e incorporando valores éticos, de ancestralidade e memória dos povos

africanos; (IV) romper com o racismo cotidiano atrelado à cultura e as religiões de matriz africana. A partir de nossas próprias observações e experiências perante o modelo de projeto pedagógico, elencamos como perguntas norteadoras, os seguintes questionamentos: Qual é a mensagem que queremos passar? Como e por quê?

Diante disso, utilizamos o conceito de “colonialidade do poder”, do sociólogo peruano Aníbal Quijano (2005). Segundo Quijano, esse conceito produz um padrão de dominação global (associação estrutural) que se constitui como face oculta da modernidade, criando uma visão eurocêntrica de mundo, muitas vezes tão sutil que naturalizamos como se fosse a única verdade. Atrelados a essa estrutura social está o conceito de raça e o modo de produção capitalista, emergido nas relações de trabalho. Dessa forma, Quijano também chama a atenção para a distinção dos conceitos de “colonialidade” e “colonialismo”: o colonialismo faz referência a um padrão de dominação e exploração, já a colonialidade foi forjada dentro deste e, devido à sua intersubjetividade se enraizou e se prolongou ao longo de todos esses anos.

O controle da autoridade política, dos recursos de produção e do trabalho de uma população determinada possui uma diferente identidade e as suas sedes centrais estão, além disso, em outra jurisdição territorial. Porém nem sempre, nem necessariamente, implica relações racistas de poder. O Colonialismo é, obviamente, mais antigo; no entanto a colonialidade provou ser, nos últimos 500 anos, mais profunda e duradoura que o colonialismo. Porém, sem dúvida, foi forjada dentro deste, e mais ainda, sem ele não teria podido ser imposta à intersubjetividade de modo tão enraizado e prolongado. (QUIJANO, 2007, p. 93).

Diante do conceito de colonialidade de poder, há a insurgência de uma educação propositiva – a pedagogia decolonial – a criação de novas condições de ensino, transmissão de saberes e de pensamento, muito além do pensamento eurocêntrico, uma pedagogia política cultural. Tomando como referência Catherine Walsh (2009), a pedagogia decolonial é uma prática política que se contrapõe ao projeto hegemônico monocultural da colonialidade, por isso ele não pode ser somente denunciativa, precisa ser também propositiva – uma ação decolonial.

Uma ação decolonial enquanto pedagogia implica, (...) em um trabalho de orientação decolonial, dirigido a romper as correntes que ainda estão nas mentes, como dizia o intelectual afrocolombiano Manuel Zapata Olivella; desescravizar as mentes, como dizia Malcolm X; e desaprender o aprendido para voltar a aprender, como argumenta o avô do movimento afroequatoriano Juan García. Um trabalho que procura desafiar e derrubar as estruturas sociais, políticas e epistêmicas da colonialidade – estruturas até agora permanentes – que mantêm padrões de poder enraizados na racialização, no conhecimento eurocêntrico e na inferiorização de alguns seres como menos humanos (WALSH, 2009, p. 24).

Perante essa reflexão, começamos a enxergar o projeto da Consciência Negra como uma ação pedagógica de (re)transmissão, (re)construção e (re)organização de saberes como o de ancestralidade, através da filosofia Ubuntu e da história dos principais orixás das religiões de matriz africana.

TECENDO A AÇÃO: TRABALHANDO A ANCESTRALIDADE

Tudo começou durante a reunião pedagógica, logo no início do ano letivo de 2018. O projeto da área de humanas, intitulado “Consciência negra”, ocorreria em novembro daquele mesmo ano. A direção e coordenação pedagógica dividiram os professores da área e cada dupla ou grupo ficaria responsável por orientar os alunos de uma respectiva série. Chegando a um consenso, ao final da reunião, todas as turmas do colégio ficariam responsáveis por desenvolver um trabalho envolvendo a temática negra e afro-brasileira.

Caberia, assim, ao “Terceirão” (apelido dado às turmas da 3ª série) composto por quatro turmas - duas do Ensino Técnico Integrado em Logística Comercial e duas do Ensino Médio Regular - a dramatização de uma lenda africana pautada na valorização do idoso, família, memória e história. Então, o que os termos idoso, família, memória e história têm em comum dentro do contexto africano? Todos estes termos reportam ao conceito de ancestralidade, representado pela figura do (a) griô (o ancião ou anciã) que é o (a) responsável pelos ensinamentos passados de geração a geração de uma dada comunidade, por meio da tradição oral.

No que diz respeito à lenda africana proposta no trabalho, logo nos veio à cabeça a filosofia Ubuntu. “Ubu-ntu” é a categoria fundamental ontológica e

epistemológica do pensamento africano dos falantes da língua bantu (RAMOSE, 2002 p. 2), cuja ética nos remete aos valores ancestrais e ao conceito de humanidade em sua essência. A máxima da ética Ubuntu “Eu sou porque nós somos”, seria trabalhada em sala de aula a partir do 3º bimestre, contrapondo-se, assim, à visão competitiva do sistema capitalista e ao modo de produção escravocrata que perdurou no Brasil por mais de três séculos.

Porém, mesmo que seja difícil desassociar a história dos negros e sua vinda ao Brasil na condição de escravos, o foco seria justamente essa desassociação: não contar a história a partir da chegada dos africanos, pois, essa visão nos remete que a história dos inúmeros povos africanos se limita à chegada em solo brasileiro, atrelada somente a uma história de escravidão, marcada por muita violência e, sobretudo o apagamento das suas memórias e culturas.

Não podemos negar esse lado da história, ele é de extrema importância para entendermos o racismo estrutural formador da sociedade brasileira. Até porque, esse mesmo racismo produziu e ainda produz uma visão etnocêntrica e eurocêntrica, sob o ponto de vista do colonizador e permeia o nosso imaginário social, chegando até à sala de aula e aos projetos escolares. A questão é: O que foi apagado? O que não foi dito? Quando estudamos sobre os mitos, quais são os mitos que aparecem nos livros de filosofia ou história, por exemplo? Qual é a origem dos deuses mais famosos das histórias em quadrinhos? Quando falamos de religião, qual é a religião que vem à nossa cabeça?

Todas essas respostas não são por acaso. São reflexo de uma visão colonizadora, aliás, de uma filosofia colonial de degradação. Voltemos ao exemplo da religião, a que logo nos vem à cabeça é o cristianismo – inclusive é esta a mais discutida e estudada nas escolas. Fala-se muito de Jesus, porém desconhecemos Oxalá. Pulamos as sete ondas na virada de cada ano em nome de uma Iemanjá “branca” com enormes cabelos longos e lisos. Como já foi mencionado anteriormente, até mesmo no mês de novembro, considerado o mês da “consciência negra” no Brasil, os projetos não “abraçam” a história dos orixás, perpetuando o racismo das religiões de matriz africana e negando assim a sua ancestralidade: sim, ancestralidade e religiosidade seguem de mãos dadas e o caminho que escolhemos para abarcar essa relação foi a partir do teatro.

Do ponto de vista filosófico e antropológico, o ubuntu retrata a cosmovisão do mundo negro-africano. É o elemento central da filosofia africana, que concebe o mundo como uma teia de relações entre o divino (Oludumaré/Nzambi/Deus, Ancestrais/Orixás), a comunidade (mundo dos seres humanos) e a natureza (composta de seres animados e inanimados). (MALOMALO, 2010 p. 19).

É importante ressaltar que, essa relação entre ancestralidade e religiosidade, apesar de ter sido discutida entre nós, professoras orientadoras das turmas, foi somente no decorrer do 4º bimestre, mediante a apresentação da proposta de um dos alunos das turmas e estudante de teatro que conseguimos, de fato, integrar a filosofia Ubuntu (a dramatização de uma lenda africana proposta pela coordenação da escola) à memória dos principais orixás de uma forma simples e didática para toda comunidade escolar. Assim, tendo como referência o livro *Mitologia dos orixás*, de Reginaldo Prandi (2001), foram adaptadas as seguintes lendas, “Aquele que foi enganado três vezes”, protagonizada por Oxalá e Exú e “Oxum e o jogo de búzios”, protagonizada por Oxum, Exú e Oxalá. Também foram formados no decorrer do 4º bimestre três grupos de alunos com o objetivo de pesquisar e idealizar o cenário, figurino e as personalidades negras. Procuramos resumir a partir da tabela abaixo:

Tabela 1 – síntese das atividades desenvolvidas no projeto.

Histórias/cenas/atos	Personagens	Descrição /objetivo da cena
Cena de abertura	Griô (narradora) + Senhor de escravos + escravizados	Os escravos e a chibata. NARRADORA: Isso todos sabem. Mas poucos conhecem suas origens. Como chegaram até aqui? E o que escondem atrás de cada marca de chibata?
História 1: O rei Oxalá	Oxalá + Xangô + Iemanjá + Exú + soldado.	Vamos contar para vocês a história do Rei Oxalá, que fala sobre fazer o bem independente das adversidades que se encontre no meio do caminho.

<p>História 2: Oxum e o jogo de búzios</p>	<p>Oxum + servos oxalá + Ifá + Exú + feiticeiras).</p>	<p>Vamos contar agora a história de Oxum. Filha de Oxalá, Oxum sempre foi criada com muitos mimos e amor, a princesa tinha tudo em suas mãos e muita dedicação e vontade de ajudar o próximo, assim como seu pai, Oxalá.</p>
<p>Ato final – Ubuntu A narradora se senta, abrindo a roda, e é nesse momento em que cada um com as plaquinhas entram falando os nomes das personalidades brasileiras + “PRESENTE”. NARRADORA: Eu sou. / TODOS: Porque nós somos.</p>	<p>Alunos segurando plaquinhas de personalidades como Machado de Assis, Milton Santos e Marielle Franco.</p>	<p>Olorum nos gerou em seu íntimo e nos exteriorizou como filhos humanos, dotados de uma programação genética, para que através de nossa vivência encontremos nossa forma pessoal de evolução.</p>

Fonte: Elaboração dos autores (2021).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Pedagogia Decolonial ressurgiu e insurgiu promovendo uma nova maneira de pensar e de agir, tornando-se também um ato político – a práxis. Sendo assim, ela não é somente um projeto de transmissão de saberes – os saberes ditos “subalternos” ou “inferiores” e que agora lutam para serem reconhecidos como “saberes” apenas. Tal Pedagogia é uma política cultural responsável pela criação e construção de novas condições de pensamento, atitudes e práticas pedagógicas.

Ora, a (re)transmissão, (re)construção e (re)organização desses novos saberes parece lógico diante de um mundo cada vez mais homogêneo, individualista e eurocêntrico. Mas não é. Essas características estão profundamente enraizadas em nossa cultura, que primeiro tivemos que “romper” com esses padrões dentro da própria sala de aula para depois ressurgir a dramatização na qual os próprios alunos se reinventaram e foram os protagonistas, contando e recontando a mitologia africana a partir de seus principais orixás, sua visão de mundo tão pouco difundida e marginalizada perante uma cultura cristã.

Para a nossa surpresa (ou uma resposta) não tivemos ou não ouvimos expressões ou pensamentos do tipo “Não vou fazer isso” ou “Isso não me representa” e sim “Como estou me saindo, representando bem?”. Os alunos, muitos deles praticantes de religiões neopentecostais, se depararam com o “novo”, rememorando, assim, os antepassados e a beleza de uma cultura ancestral num espaço que necessita ser cada vez mais democratizado: o “chão” da escola. Em suma, torna-se cada vez mais urgente criarmos novos mecanismos de pensar o “outro”, na luta por uma educação antirracista.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 [...]. Disponível em: <https://bit.ly/3sspY3x>. Acesso em: 8 abr. 2021.

MALOMALO, Bas'llele. Eu só existo porque nós existimos. **Revista do Instituto Humanitas Unisinos**. Tradução: Luís Marcos Sander. v. 340, 2010.

MEC/SECAD. **Educação anti-racista: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03**. Brasília: MEC/SECAD, 2005. p. 167-184.

PRANDI, Reginaldo. **Mitologia dos orixás**. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. *In*: LANDER, Edgardo (org.). **La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas Latinoamericanas**. Buenos Aires: Clacso, 2005. p. 227-27.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidad del poder y clasificación social. *In*: CASTRO-GÓMEZ, Santiago; GROSGOUEL, Ramón (orgs.). **El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global**. Bogotá: Universidad Javeriana-Instituto Pensar, Universidad Central-IESCO, Siglo del Hombre Editores, 2007. p. 93-126

RAMOSE, Mogobe B. The ethics of ubuntu. *In*: COETZEE, Peter H.; ROUX, Abraham P.J. (eds.). **The African Philosophy Reader**. New York: Routledge, 2002. p. 324-330-

WALSH, Catherine. Interculturalidade crítica e pedagogia decolonial: In-surgir, re-existir e re-viver. *In*: CANDAU, Vera Maria. **Educação intercultural na América Latina: Entre concepções, tensões e propostas**. Rio de Janeiro: 7 letras, p. 12-42.

MOTIVAÇÃO E AUTONOMIA NOS ESTUDOS: BREVES NOTAS

DOI: 10.36599/itac-edsolmu.009

Jucilane Novais Lopes e Marques¹

Após quase dois anos trancafiados em nossas casas por causa da pandemia do novo coronavírus, ainda que gradativamente, é chegada a hora do retorno das aulas na maioria dos municípios brasileiros. Durante a pandemia, a educação foi pautada remotamente, exigindo, portanto, do público discente a prática incessante da motivação e da autonomia com a finalidade de desempenho eficaz no processo educativo.

Certamente que, o retorno presencial requer a merecida atenção quanto ao desenvolvimento de ambas às competências; compreendidas como desejáveis para a aprendizagem e melhor desempenho dos aprendizes. Neste capítulo, pretendo, portanto, apontar algumas breves, porém indispensáveis, considerações acerca das dinâmicas que constituem a motivação e a autonomia no âmbito educacional e suas respectivas práticas.

Explica Camargo *et al* (2019, p. 598) que “no seu cerne, a motivação na educação é uma expressão inata de curiosidade; um desejo de aprender; uma manifestação de propósito e paixão que cada pessoa carrega dentro de si.” Quanto à sua etimologia, “a palavra motivar vem do latim *motus* que significa mover-se; para fornecer, estimular ou efetuar alguma movimentação interna, impulso ou intenção que faz com que uma pessoa aja de uma certa maneira.” (CAMARGO *et al*, 2019, p. 598, grifo do autor).

Assim, enquanto os docentes desenvolvem a sua própria motivação – processo indispensável na prática profissional – maior será a capacidade e necessidade de estimular a motivação do alunado. Por isso, o foco deste texto é a comunidade estudantil, em especial, recomendações aos discentes. A começar pela prática de atividades físicas.

¹ Professora de Inglês/Português no Instituto Federal do Pará (IFPA/Campus Abaetetuba). Mestranda em Letras: Estudos Linguísticos pela Universidade Federal do Pará (UFPA). E-mail: jucilane.lopes@ifpa.edu.br.

Para tanto, retomo aqui a pandemia. Além das aulas remotas, a busca por exercício físico foi impulsionada também. Segundo uma pesquisa divulgada após um ano de pandemia (2020), a prática de atividade física aumentou no Brasil:

Mas por mais que os hábitos tenham mudado, a comunidade esportiva conseguiu se adaptar à nova rotina, criar novos hábitos e se manter ativa em meio às restrições impostas pelo vírus. É o que mostra o Year in Sport, relatório anual divulgado nesta quarta-feira, 16, pelo Strava, plataforma online de registro de atividades físicas.

O Strava conta com uma comunidade esportiva com mais de 73 milhões de atletas no mundo -- mais de 9,5 milhões só no Brasil. Nos 12 meses avaliados -- boa parte vividos em meio à pandemia --, a comunidade global realizou 21,5 milhões de atividades por semana e percorreu 17 bilhões de quilômetros, números muito acima das previsões iniciais.

No mesmo período, a plataforma recebeu dois milhões de novos integrantes, somando, ao todo, mais de 73 milhões de usuários. No começo da pandemia no Brasil, em março, os registros no Strava caíram no início do mês, mas, mesmo após algumas restrições impostas pela pandemia, cresceram 5% acima do esperado. (GRANCHI, 2020, Online).

Esses dados apontam o quanto, na atualidade, as pessoas têm se interessado mais em conhecer como o corpo funciona; como ter uma vida mais saudável e, por conseguinte, como ter um melhor rendimento no trabalho, nos estudos; enfim, na vida como um todo. Estudos apontam que a prática de exercício físico coloca o corpo humano em condições de ter um melhor rendimento (GUISELINI, 1993; ARAÚJO, ARAÚJO, 2000).

Neste caso, ponto que não se trata de qualquer atividade física em sua intensidade, pois a proposta aqui não é passar horas em uma academia. A recomendação é que o estudante escolha uma atividade física que mais goste e faça durante alguns minutos, assim que acordar; após uma meditação, antes de começar a estudar e logo após terminar os estudos. Essa prática ativa o cérebro e ajuda a manter o foco e a atenção, certamente, melhorando a motivação. É, portanto, fundamental para a renovação do ânimo e assim, começar as atividades dia a dia.

A motivação é como uma força interna ou estímulo, algo que leva o indivíduo a agir. Assim, está diretamente relacionada às metas que os indivíduos têm em vista. Ela envolve planejamento inicial e estabelecimento de objetivos, formação de intenção, geração de tarefas, implementação de ação e controle, além de avaliação dos resultados. (DÖRNYEI, 2001, p. 16).

Não se motiva ninguém a fazer nada, pode-se no máximo incentivar uma pessoa com a intenção de que ela faça alguma coisa. Para se sentir motivado, o indivíduo precisa planejar a sua vida e traçar metas de longo e curto prazo. Na prática, as metas de longo prazo devem ser anotadas em um caderno, ou até mesmo, montando um painel dos sonhos com imagens de lugares para onde se deseja ir.

Para as metas de curto prazo, é importante a elaboração de uma planilha com os horários das atividades semanais e listas com tarefas diárias. Toda vez que uma meta de curto prazo for alcançada, é imprescindível que seja marcada como tarefa cumprida. Ao marcar uma meta como cumprida, no cérebro é acionado o sistema de recompensa e assim são liberados os hormônios que dão a sensação de dever cumprido e bem-estar.

Para quem não tem o hábito de seguir horários e rotina, no início terá que se esforçar um pouco mais, mas, a mudança é fundamental, pois o cérebro só aprende quando se tem atitude frente aos desafios. Para que se cumpra o planejamento e as metas estabelecidas é preciso manter o foco.

Lembro-me agora de uma recomendação de São Paulo: “[...] *corramos* com paciência a carreira que nos está proposta”. (ALMEIDA, 1993). Portanto, numa perspectiva metafórica, o estudante precisa compreender os estudos como uma maratona e todo maratonista precisa seguir alguns quesitos para conquistar a chegada, tais como condicionamento físico, alimentação e equipamentos adequados, entre outros. Porém, no momento em que estiver na pista de atletismo, não pode perder o principal, seu foco. Uma distração, por menor que seja, pode colocar o trabalho de uma vida inteira a perder. Nos estudos, pode-se perceber que diversos são os elementos causadores de distração. É preciso, portanto, identificar o que causa distração no seu dia a dia e procurar eliminar ao máximo que puder.

Neste sentido, o cérebro, naturalmente, tira o foco do objeto de atenção momentaneamente, se isso ocorre devido aos instintos naturais, é certo que não precisamos potencializar isso. Se a metáfora da maratona nos ensina, que, nesse contexto, é preciso trabalhar a favor do foco, é necessário que o estudante desenvolva as melhores estratégias para atingir o seu objetivo principal.

É preciso ressaltar que o ser humano é complexo e como tal, requer que todas as outras áreas da vida estejam em harmonia para que se sinta motivado para executar qualquer atividade no seu dia a dia. A título de ilustração desse equilíbrio menciono a *pirâmide das necessidades*, proposta pelo psicólogo americano Abraham H. Maslow (1943), na qual se baseia na concepção de que cada ser humano esforça-se muito para satisfazer suas necessidades pessoais e profissionais.

Figura 1: Pirâmide das necessidades – Maslow.



Fonte: ANDREASI (2011), disponível em: <https://bit.ly/3i99N5f>.

Nesse processo de busca de motivação e autonomia nos estudos é preciso discorrer sobre autonomia. De acordo com o dicionário Michaelis, autonomia é a “capacidade de autogovernar-se, de dirigir-se por suas próprias leis ou vontade própria; soberania.” Porém, quando se trata do processo de ensino e aprendizagem, é preciso um certo olhar para as definições e abordagens realizadas pelos teóricos da educação. Neste texto, acredito que a definição que melhor atende a proposta é a da linguista Vera Lúcia Menezes de Paiva:

Autonomia é um sistema sócio-cognitivo complexo, que se manifesta em diferentes graus de independência e controle sobre o próprio processo de aprendizagem, envolvendo capacidades, habilidades, atitudes, desejos,

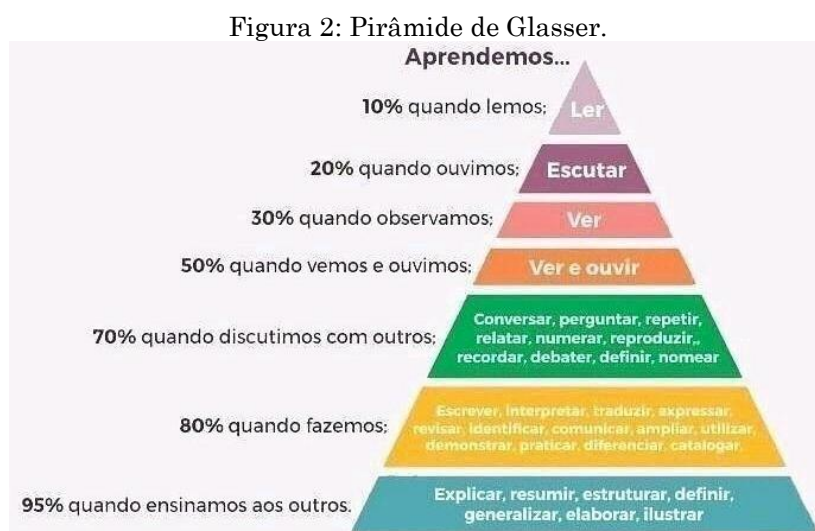
tomadas de decisão, escolhas, e avaliação tanto como aprendiz de língua ou como seu usuário, dentro ou fora da sala de aula. (PAIVA, 2006, p. 89).

A autonomia aqui defendida, não deve ser compreendida simplesmente como a liberdade que o indivíduo tem para agir e decidir sobre o que quer e o que não quer, sem a necessidade de ter o professor. A perspectiva aqui adotada é compreendida no âmbito de um complexo sistema, constituído por uma gama de competências que são desejáveis para a aprendizagem e melhor desempenho dos aprendizes.

Neste viés, a autonomia também passa por observações e sistematizações. Assim, no processo de desenvolvimento da aprendizagem é possível acrescentar alguns elementos que favoreçam a ampliação de capacidades e habilidades dos estudantes. Sem mais delongas, entre diversas possibilidades, aproveito para mencionar um exemplo em específico: a *aprendizagem em pares*.

A aprendizagem entre pares (do inglês *peer instruction*) é uma metodologia ativa de ensino em que são formadas duplas ou mesmo pequenos grupos de alunos com o objetivo de que um ajude o outro a compreender determinado conteúdo. Essa interação entre os estudantes, sob orientação do educador, costuma facilitar o entendimento e a consolidação da matéria.

A aprendizagem em pares também se aplica ao que propõem a *pirâmide de Glasser*, pois por meio da interação na dupla, efetiva-se a possibilidade de um aluno ensinar o outro e com isso, ambos poderão ter uma aprendizagem de maior qualidade. (SILVA; MUZARDO, 2018).



Fonte: CESD - Centro Síndrome de Down (2022), disponível em: <https://bit.ly/3q3PLgW>.

Outro recurso que os aprendizes podem lançar mão é o *Método Pomodoro* de estudo. Criado na década de 1980 pelo então universitário italiano Francesco Cirillo, o Método Pomodoro se resume em separar 25 minutos para fazer uma determinada tarefa. A técnica tem algumas outras regras que foram aperfeiçoadas ao longo dos anos para ajudar a ter foco no que se está fazendo. Cirillo teve esta ideia durante os primeiros anos da universidade. Para cronometrar o tempo, ele pegou um alarme de cozinha em formato de tomate. Daí vem o nome “Pomodoro”, que significa tomate em italiano. (EAD UNIVALI, 2021, online²). Após 25 minutos de concentração, seguidos de 5 minutos de descanso, essa é a base do método Pomodoro de estudo. Contudo, é possível driblar distrações e ter mais foco para estudar, de forma simples e prática. Ou seja, basta dividir as tarefas em intervalos curtos, enquanto faz pausas frequentes para respirar e relaxar.

Até aqui, temos visto que, é possível lançar mão de vários recursos na jornada rumo à busca por motivação. Importante mencionar ainda o autoconhecimento como elemento fundamental nesse processo, pois assim é provável o desenvolvimento de atitudes mais assertivas, identificação dos desejos, tomadas de decisão coerentes e escolhas coerentes com o que se pensa. Uma vez que a pessoa se conhece e entende os seus sentimentos tais como medo, ansiedade, cansaço pode recorrer a recursos que auxiliem nestes quesitos, como a música, por exemplo. Neste caso, para os benefícios almejados, é preciso escolher a música para o que se precisa naquele momento. Lembrando sempre da importância da consulta a profissional especializado quando não se consegue lidar com determinados problemas.

Por fim, entre tantas possibilidades, encerro a este capítulo propondo como recomendação uma escolha importante relacionada à primeira a qual apresentei neste texto: ao desenvolvimento do corpo humano, no entanto, a escolha a qual pretendo sugerir é dormir. O sono é restaurador. É durante o sono que o corpo e a mente recarregam as energias. Enquanto dormimos, o cérebro libera hormônios importantes para que o corpo tenha mais disposição³.

² Método Pomodoro. Disponível em: <https://bit.ly/3KM5wRQ>. Acesso em: 12 mar. 2022.

³ Entenda a importância do sono para o nosso organismo. Disponível em: <https://bit.ly/3IbX5xd>. Acesso em: 12 mar. 2022.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, João Ferreira de. Trad. **A Bíblia Sagrada** (revista e atualizada no Brasil) 2. ed. São Paulo. Sociedade Bíblica Brasileira, 1993.

ARAÚJO, Denise Sardinha Mendes Soares de; ARAÚJO, Claudio Gil Soares de. Aptidão física, saúde e qualidade de vida relacionada à saúde em adultos. **Revista Brasileira de Medicina do Esporte**, v. 6, n.5, p. 194-203, 2000.

AUTONOMIA. *In*: **DICIONÁRIO Brasileiro da Língua Portuguesa** – Michaelis. São Paulo: Editora Melhoramentos Ltda, 2022. Disponível em <https://michaelis.uol.com.br/busca?id=EMnj>. Acesso em: 12 mar. 2022.

CAMARGO, Carmen Aparecida Cardoso Maia *et al.* A importância da motivação no processo ensino aprendizagem. **Revista Thema**, v.16 n. 3, p. 598-606, 2019. Disponível em: <https://bit.ly/3w6SfPI>. Acesso em: 12 mar. 2022.

DÖRNYEI, Zoltan. **Teaching and Researching Motivation**. England: Pearson Education, 2001.

GRANCHI, Giulia. Prática de atividade física aumentou no Brasil em 2020, mostra pesquisa. **VivaBem UOL**, 16 dez. 2020. Disponível em: <https://bit.ly/3tZsGgH>. Acesso em: 12 mar. 2022.

GUISELINI, Mauro. Atividade física e qualidade de vida. **Informe Phorte**, São Paulo, 1999.

MASLOW, Abraham H. (1943). A theory of human motivation. **Psychological Review**, 50 (4), 370-396. Disponível em: <https://doi.org/10.1037/h0054346>. Acesso em: 12 mar. 2022.

PAIVA, Vera Lucia Menezes de Oliveira e. Autonomia e complexidade. **Linguagem & Ensino** (UCPel), Pelotas, v. 9, n.1, p. 78-127, 2006. Disponível em: <https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/rle/article/view/15628>. Acesso em: 12 mar. 2022.

SILVA, Fábio Luiz da; MUZARDO, Fabiane Tais. Pirâmides e cones de aprendizagem: da abstração à hierarquização de estratégias de aprendizagem. **Dialogia**, v. 29, p. 169-179, 2018. Disponível em: <https://periodicos.uninove.br/dialogia/article/view/7883>. Acesso em: 12 mar. 2022.

CULTURA MASCARADA: A PRESENÇA ESTEREOTIPADA DO NEGRO NO ROMANTISMO BRASILEIRO

DOI: 10.36599/itac-edsolmu.010

Julie Christie Damasceno Leal¹
Mauro Lopes Leal²

INTRODUÇÃO

A presença do negro na literatura, segundo Rabassa (1965, p. 25), não é nenhum acontecimento recente. Ele está presente em várias obras ao redor do mundo. No Brasil, por exemplo, temos a indiscutível herança negra presente na cultura em geral, desde a dança, alimentação, religião, até a linguagem que utilizamos. Em outras palavras, tem-se uma parcela significativa da cultura brasileira influenciada pela cultura africana.

O negro se inseriu, ou foi inserido, de tal forma na América latina, mais precisamente no Brasil, que já não é mais visto como o outro, um estrangeiro, mas como alguém que ajudou a constituir o que chamamos de terra *brasilis*, da qual hoje é filho. O negro é um dos elementos formadores da cultura brasileira, ao lado de índios e brancos, processo que se acentuou mais ou menos após o fim da abolição da escravatura³. Tal afirmação, entretanto, não conota ao negro uma condição favorável, uma vez que é retratado de forma depreciativa, uma realidade que não dá sinais de arrefecimento e contra a qual é preciso lutar e resistir.

No presente estudo, serão interpretados alguns poemas, mais especificamente da literatura do período Romântico no século XIX, nos quais a figura do negro e sua representação foram tecidos de forma estereotipada, conforme dito. E para demonstrar uma perspectiva de ressignificação desse olhar, traremos Castro Alves e Bruno de Menezes, pela expressividade e

¹ Professora no Instituto Federal do Pará (IFPA/Campus Abaetetuba). Doutoranda em Letras: Estudos Literários pela Universidade Federal do Pará (UFPA). E-mail: julie.leal@ifpa.edu.br.

² Professor na Universidade do Estado do Pará (UEPA). Doutor em Letras: Estudos Literários pela Universidade Federal do Pará (UFPA). E-mail: mauro.leal@uepa.br.

³ Fim do século XIX e início do século XX.

representatividade que conferiram à imagem do negro na literatura, promovendo uma ruptura com a visão estigmatizada que se criou sobre o negro durante o período conhecido como romanstismo literário brasileiro.

CONSTRUÇÃO E DESCONSTRUÇÃO DO PERSONAGEM NEGRO NA LITERATURA ROMÂNTICA BRASILEIRA

No romantismo brasileiro, o negro está presente como um personagem secundário e reservado: o negro fala da cozinha, plantação, ou da senzala, nunca emitindo uma opinião própria, nem revelando o seu sofrimento enquanto ser humano, mas sim proferindo posicionamentos que o autor branco acreditava serem factíveis. Não é difícil encontrar escravos nos antigos romances brasileiros que abandonam suas vidas pela do seu senhor, servindo-o incondicionalmente, como se pode observar em Machado de Assis:

Raimundo, nove anos mais velho que o senhor, carregara-o ao colo e amava-o como se fora seu filho. Vendo-se livre, pareceu-lhe que era um modo de o expelir de casa, e sentiu um impulso atrevido e generoso. Fez um gesto para rasgar a carta de alforria, mas arrependeu-se a tempo. Luís Garcia viu só a generosidade, não o atrevimento; palpou o afeto do escravo, sentiu-lhe o coração todo. Entre um e outro houve um pacto que para sempre os uniu. - És livre, disse Luís Garcia; viverás comigo até quando quiseres. Raimundo foi dali em diante um espírito externo de seu senhor; pensava por este e refletia-lhe o pensamento interior, em todas as suas ações, não menos silenciosas e pontuais. Luís Garcia não dava ordem nenhuma; tinha tudo à hora e no lugar competente. (ASSIS, 2000, p. 14).

O exemplo acima evidencia com significativa expressividade a posição do negro nas narrativas literárias: é o sujeito submisso, que não questiona sua posição, nem se volta contra todo o sistema vigente que o toma por coisa domesticada. Neste estudo, serão evidenciados dois aspectos da literatura brasileira: o primeiro irá abordar a visão que o romancista oitocentista tem sobre o negro, a qual não raro reflete posicionamentos repletos de preconceito, o que ocorre com frequência e por vezes de maneira inconsciente. Nesses casos o romancista apenas está reproduzindo aquilo que lhe foi ensinado ou repassado como certo ou tradicional.

O segundo aspecto será aquele que demarca a luta do negro pelo

reconhecimento da sua ancestralidade, motivo de orgulho e valor, mas que, deve-se ressaltar, somente obteve a devida consciência por parte do homem negro na modernidade, e isto como movimento, como mentalidade partilhada não por uma ou outra comunidade, mas por um grupo considerável de pessoas. Muitos escritores, principalmente no século XIX, apresentavam em suas obras personagens negros. Mas estes, não raro, eram representados de forma quase imperceptíveis: eram seres objetificados, serviçais, cuja única função era servir adequadamente aos seus senhores. Ou seja, eram personagens estereotipados, sem protagonismo e, por vezes, absolutamente inexpressivos, cabendo-lhes a função de coadjuvantes.

Dentre os escritores românticos que abordaram a temática da escravidão, se sobressai a figura do poeta baiano Castro Alves, cuja poesia demonstra um relativo amadurecimento da literatura brasileira, principalmente no que se refere aos problemas sociais, mas que mantém uma romantização ainda sobre a figura do negro, tomando-o, sob certa medida, como herói:

A transição que ocorre com o negro na poesia de Castro Alves é fruto de uma maior aproximação da realidade brasileira. Seus negros são verdadeiros produtos do país e são bem menos figuras de imaginação, envoltas num heroísmo cuja realidade tendia a transformá-los em algo inteiramente fictício. O tema que atravessa a maior parte da poesia de Castro Alves é a do sofrimento, mais do que o do heroísmo ou da vingança selvagem. (RABASSA, 1965, p. 88).

Antes de Castro Alves, havia uma significativa inclinação para a idealização do negro, tal como ocorreu com a figura do índio, que acabava desfigurado devido às mudanças muitas vezes gritantes que recebia do escritor. Já em Castro Alves, o negro desvela o seu sofrimento enquanto vítima injustiçada da escravidão. Em “A canção do Africano”, poema de evidente musicalidade, temos uma das muitas situações em que o negro é posto sob o desmando do seu algoz, o homem branco, sendo este o único responsável pela desventura daquele:

Lá na úmida senzala, sentado na estreita sala, Junto ao braseiro, no chão, Entoa o escravo o seu canto, E ao cantar correm-lhe em pranto Saudades do seu torrão... De um lado, uma negra escrava os, Olhos no filho crava, Que tem no colo a embalar... E à meia voz lá responde Ao canto, e o filhinho esconde, Talvez p'ra não o escutar! (ALVES, 2003, p. 26).

Tem-se a escravidão na senzala, que não apaga a saudade de sua terra, ao contrário, reforça-a de tal maneira que provoca prantos no ser humano cativo. E na estrofe seguinte apresenta-se uma espécie de herança escrava, uma vez que a negra tem no colo um filho, que também já saiu de seu ventre como propriedade do seu senhor. Eis um dos pontos significativos na poesia de Castro Alves, que observa o negro sob um ponto de vista particular, individual, cujo sofrimento aproxima-o de uma universalidade, uma vez que para o poeta não é um escravo que sofre, mas um ser humano. “Castro Alves também retomará o motivo do sofrimento do negro exposto a todas as injustiças de seus amos brancos ou do poder central” (BASTIDE, 1997, p. 23).

A maior parcela de romancistas e poetas, principalmente da época de Castro Alves e antes deste, concentravam suas atenções sobre a escravidão como elemento social, sob uma ótica puramente geral, institucionalizando-a, mas se sabe que a escravidão não é apenas isto, é o aprisionamento de um povo, de um grupo, de seres humanos, que sofrem com tal condição. Castro Alves dá voz ao negro, que canta a sua dor, revelando o que se passa em seu íntimo.

O vate baiano foi um dos primeiros poetas a se aproximar significativamente da questão da escravidão, muitas vezes advogando em favor do escravo. Não raro seus versos apresentam-se focados na questão antiescravagista, incitando a busca pela liberdade através da luta e da resistência.

São teus cães, que têm frio e têm fome, Que há dez sec'los a sede consome... Quero um vasto banquete feroz... Venha o manto que os ombros nos cubra. Para vós fez-se a púrpura rubra. Fez-se o manto de sangue p'ra nós. Meus leões africanos, alerta! Vale a noite... a campina deserta. Quando a lua esconde seu clarão Seja o *bramo* da vida arrancado No banquete da morte lançado Junto ao corvo, seu lúgubre irmão. (ALVES, 2003, p. 51-52).

Ao conclamar o escravo para a luta, Castro Alves posiciona-se ao seu lado. Por qual motivo? Na tentativa de suprimir um mal, a escravidão, que, longe de ser uma mancha exclusivamente brasileira, atingia patamares que ultrapassavam as barreiras nacionais, como argumenta Bastide:

Mas a visão do poeta ultrapassa o panorama nacional. A escravidão não é um fato propriamente brasileiro, é uma categoria sociológica. E isso é muito importante, pois essa generalização poética, essa passagem da luta no Brasil para a luta por toda a humanidade prova que o que interessa a Castro Alves não é tanto o africano, mas o escravo. Não é tanto uma raça, mas o fato social. (BASTIDE, 1997, p. 29).

Bastide apresenta o caráter sociológico inserido na poesia de Castro Alves, sendo este um dos aspectos que permite uma aproximação mais efetiva entre Castro Alves e o também poeta Bruno de Menezes⁴. Nenhum dos dois poetas certamente sofreu as ações da escravidão, mas ambos não negaram sua influência negativa sobre os negros e as consequências danosas sobre os descendentes destes: o poeta paraense, apesar de ter nascido após a abolição da escravatura, certamente sentiu os efeitos do preconceito e da estigmatização de ser descendente de africanos escravizados. Tais impressões e experiências estão presentes em diversas de suas obras, o que o situa em posição de relevância no debate que se empreende nesta pesquisa.

Castro Alves observou os efeitos da escravidão efetivamente, enquanto coube a Bruno de Menezes visualizar a herança desse fenômeno social, o que se pode confirmar através de alguns dos seus poemas nos quais o negro está inserido em uma situação desfavorável, marcado pela visão racista e de marginalização que ainda se faz presente até os dias atuais no Brasil: “E a gente da estiva ao voltar a casa, faminta esfalfada nem come daquilo, que lhe andou nas mãos calejadas e humildes” (MENEZES, 1984, p. 261).

O trabalho árduo e nem sempre corretamente recompensado, conforme descreve Bruno de Menes na poesia “Gente da Estiva”, agora se faz nas fábricas, nas estivas, e não mais na casa grande, nos canaviais, nos engenhos como na época de Castro Alves, mas o caráter de denúncia permanece, a necessidade de expor esse sofrimento se mantém, uma vez que o homem negro ainda é perseguido pela cor da sua pele e pela história orgulhosa dos seus descendentes.

De fato, Castro Alves, jovem intelectual mestiço, não poderia deixar de se colocar ao lado do negro no que há de mais doloroso e humilhante perante sua

⁴ Bento Bruno de Menezes Costa, nascido em 21 de março de 1893, natural de Belém do Pará. Poeta modernista, contribuiu significativamente para a literatura no país. Foi membro da Academia Paraense de Letras. Seus Poemas tratavam de diversos temas, dentre eles, a questão da raça negra. Dentre as inúmeras obras que escreveu, talvez a mais conhecida seja *Batuque* (1931). É o responsável por inserir a literatura paraense no cenário nacional, por isso sua importância neste estudo não pode ser ignorada.

condição de cativo. Contudo, não desejando aqui diminuir a importância do poeta baiano para a literatura brasileira, quando se lê seus poemas sob outra perspectiva que não apenas literária, como a questão crítica relacionada à situação do negro durante o período escravista, as exigências censurantes sobre o poeta adquirem contornos mais profundos. Sua contribuição para a questão da escravidão é inegável, entretanto o poeta baiano não conseguiu estabelecer uma visão do negro isenta de romantismo que por vezes o deslocava de sua real situação.

A essência do negro, por exemplo, Castro Alves não a apreendeu. Tem-se o negro somente inserido nas circunstâncias degradantes da escravidão: a mãe que tem o seu filho levado pelo senhor; o escravo que chora de saudade da sua terra natal; a criança que perdeu a mãe por causa dos açoites; a donzela cativa que tem a sua pureza corrompida. Talvez não fosse esta a sua real intenção, a de adentrar na consciência do negro enquanto escravo, mas o fato é que Castro Alves iniciou um movimento na poesia brasileira, que fez ecos nas gerações passadas e ainda hoje se faz ouvir. Era necessário que alguém desse esse primeiro passo. E foi o máximo que ele pode nos oferecer, dada a mentalidade de sua época, a urgência de denúncia da escravidão e a natureza do próprio romantismo, não havendo solo propício para nada que fosse, além disso.

Notemos com atenção que a época em que ele (Castro Alves) viveu não nos podia dar outra coisa. A dialética que seguimos, a da incorporação da poesia negra à poesia nacional, não podia produzir-se enquanto existisse escravidão, a qual impedia que essa poesia se mostrasse, afastava-a, escondia-a no escuro da senzala. Portanto, era preciso destruir primeiro essa instituição nefasta, restituir ao homem de cor sua dignidade de ser humano. (BASTIDE, 1997, p. 31).

Ao conferir ao cativo o sentimento de vingança, o poeta condoreiro expõe um sentimento que ultrapassa a primeira impressão de pura e simples vontade de causar ao algoz do negro a dor que aquele sentiu. A vingança faz-se necessário somente como instrumento reivindicatório, na busca por liberdade. É o que se interpreta em “Bandido Negro”:

Trema o vale, o rochedo escarpado, Trema o céu de trovões carregado,
Ao passar da rajada de heróis, Que nas éguas fatais desgrenhadas Vão
brandindo essas brancas espadas, Que se amolam nas campas de avós.
Cai, orvalho de sangue do escravo, Cai, orvalho, na face do algoz.

Cresce, cresce, seara vermelha, Cresce, cresce, vingança feroz. (ALVES, 2003, p. 49).

Essa postura, a de reivindicação através da vingança, inicia um processo que torna o negro mais real, mais concreto. Não se tem mais o indivíduo amedrontado, que sofre resignado, deixando-se martirizar por não possuir condições de reação. O negro, agora, ergue a mão contra aquele que o escravizou, revolta-se e não apenas isso, ele age: “A mensagem é clara: liberdade já ou a tortura pelo medo da vingança, enquanto houver escravidão” (TRÍPOLI, 2006, p.77).

A poesia de Castro Alves nesse ponto tende a se tornar mais realista, o que a aproxima da poesia bruniana. Evidentemente que tal ligação ainda é bastante tênue, mas nos permite observar sob certo ângulo e de modo restrito o percurso do negro na literatura. Com o poeta baiano, o negro inicia a sua trajetória de libertação. Já com o poeta paraense, essa busca por liberdade não se modificou completamente, mas foi incrementada no que diz respeito à conquista de espaço na sociedade brasileira. Para Castro Alves a escravidão significava atraso social: “Sua mensagem visa mostrar os efeitos desastrosos da instituição da escravidão sobre o futuro da sociedade brasileira, num todo” (RABASSA, 1965, p. 88).

Séculos passados após a abolição da escravatura, a situação do negro ainda indica atraso social e de mentalidade no país. Muitos, sem estudo, outros marginalizados, são postos em uma situação secundária no Brasil, o que indica que os efeitos da escravidão ainda se fazem sentir até a atualidade. Bruno de Menezes repassa para seus versos o esforço do negro para se desvencilhar dessa negativa herança. O negro de *Batuque* dança, festeja, celebra e comemora, mas não esquece o passado no qual foi cativo. Ora ou outra ele traz à mente a imagem dos grilhões, dos açoites, da força de vontade que desenvolvia para poder suportar toda aquela angústia: “É’s, Mãe Preta, uma velha reminiscência das cubatas, das senzalas, com ventres fecundos padreando escravos” (MENEZES, 1984, p. 225).

O anseio por liberdade pode ser traduzido nos dias atuais por uma busca por reconhecimento e aceitação. Os apelos do poeta baiano em seus poemas,

intercedendo em favor do negro, parecem que ainda hoje são válidos. Bruno de Menezes, em suas observações sociais, parece confirmar isso.

A obra de Castro Alves é sem dúvida de significativa importância para a literatura nacional, seus versos, como se disse anteriormente, dão voz ao negro, e o inserem em um contexto de maior relevância, nos permitindo afirmar que os seus poemas são os precursores de uma literatura de cunho negro.

No entanto, Castro Alves, assim como raros outros poetas e romancistas que intercederam em favor do negro, é exceção e não regra. Na literatura brasileira dos séculos passados, há inúmeros exemplos de personagens negros estereotipados, desfilam escravos violentos, beberrões, preguiçosos, animalizados, sensuais. Ou, em outro extremo, a presença negra poderia estar associada aos seguintes aspectos: fraqueza, obediência e subserviência. Um exemplo desse tipo de abordagem do negro pode ser nitidamente apreciado na obra *A Escrava Isaura*, de Bernardo Guimarães:

O que, porém mais era de admirar na interessante menina (Isaura), é que aquela predileção e extremosa solicitude de que era objeto, não a tornava impertinente, vaidosa ou arrogante nem mesmo para com seus parceiros de cativeiro. O mimo, com que era tratada, em nada lhe alterava a natural bondade e candura do coração. Era sempre alegre e boa com os escravos, dócil e submissa com os senhores. (GUIMARÃES, 1981, p. 17).

A Escrava Isaura é uma obra datada de 1875, que detém seu enfoque sobre duas espécies de questões: primeiro, a questão de gênero, especialmente se levarmos em consideração a época em que foi escrita a referida obra, é um fator que deve ser destacado antes de prosseguirmos com a nossa análise, uma vez que a mulher, no contexto social brasileiro, tem sido constantemente relegada a uma posição secundária, subalterna, inferiorizada, posto que “gênero é um constructo mental fundado nas diferenças sexuais, que expressa as relações de dominação e que serve para legitimá-las” (QUIJANO, 2007, p. 46).

Segundo, a questão racial, no fato de a obra retratar o protótipo do escravo idealizado: gentil, meigo, que aceita com cordialidade as obrigações impostas e até mesmo os castigos corporais, sempre com o pensamento de que vivenciava tudo aquilo por ter nascido na condição de cativo, o que lhe cabia, conforme as palavras da personagem Isaura, exatamente como um “destino

irremediável” (GUIMARÃES, 1981, p. 101).

Desse modo, é-nos permitido dizer que um dos objetivos de Bernardo Guimarães foi, de fato, engendrar problematizações sobre a questão da escravidão, mas o fez a partir de um enfoque que se preocupa bem mais em simplesmente descrever uma sociedade escravista do que em conceber uma crítica a esse mesmo modelo:

A Escrava Isaura foi um romance claramente com propósito de propaganda abolicionista. Nele estão presentes todos os elementos que compunham a sociedade escravista brasileira. Isaura, a protagonista, entretanto, foge ao “padrão convencional” de escrava: é bela, culta e, propriamente, branca. O espaço é urbano e o enfoque, a partir da classe dominante. (TRÍPOLE, 2006, p. 52).

Evidentemente que, ao falar de seres humanos, estamos explicitamente abordando um mosaico de múltiplos pensamentos, e tal qual a personagem Isaura – por trabalhar na casa grande ao invés dos engenhos ou plantações – aceitasse com aparente resignação a sua condição de escrava, mas isto certamente pouco ocorria. Não se pode negar que a mudança geográfica (África – Brasil) provocou acentuadas alterações no comportamento desses indivíduos, uma vez que tal mudança não se limita apenas ao fator geográfico, mas também, social, cultural, político e religioso, conforme afirma Roger Bastide: “A escravidão ia destruir-lhe a comunidade africana aldeã ou tribal, sua organização política, as formas de vida familiar, impedindo a subsistência das estruturas sociais nativas” (BASTIDE, 1985, p. 64).

Necessariamente o negro integrou-se à nova terra e aqui auxiliou profundamente na constituição do que hoje se chama Brasil, tendo, inclusive, a capacidade de criar e se ressignificar a partir dessa desfavorável condição. Ao falarmos em catequização, por exemplo, seja do índio, seja do negro, está-se indicando a descaracterização não apenas cultural desses grupos humanos, como também a sua desfiguração moral, na qual os vínculos mais profundos com a sua terra são combatidos.

Uma das justificativas para escravização do negro foi a “salvação” de sua alma. Argumentavam os escravagistas, entre outras coisas, que desenraizar o africano de seu continente era um bem que se fazia a ele, pois, assim livre de “paganismo”, das “práticas antropofágicas”, da

“idolatria”, etc., ele encontraria a salvação espiritual do cristianismo, numa pátria nova onde deveria esquecer todos os vínculos com o passado. (LOPES, 2006, p. 58).

A personagem Isaura é um exemplo, na literatura, de uma escrava submissa, que assimilou a cultura do branco e foi educada como em um processo denominado branqueamento: “Gozas da estima de teus senhores. Deram-te uma educação como não tiveram muitas ricas e ilustres damas, que eu conheço” (GUIMARÃES, 1981, p. 13). Evidentemente que tal educação inclui a assimilação dos aspectos religiosos cristãos, como se observa no seguinte fragmento: “– Virgem Senhora da Piedade, santíssima mãe de Deus! [...] vós sabeis se eu sou inocente, e se mereço tão cruel tratamento. Socorrei-me neste transe aflitivo, porque neste mundo ninguém pode valer-me”. (GUIMARÃES, 1981, p. 54).

Tal imagem, apesar da sua dramaticidade poética, revela outra questão que somente pode ser observada nas entrelinhas: a debilidade de Isaura, a sua impotência, a sua passividade, reservando-se apenas a fé como meio de solução para as dificuldades, a saber, as investidas sensuais de seu senhor. Temos, desse modo, uma personagem que, por intermédio de sua resignação, um dos principais preceitos religiosos, aceita com paciente angústia o seu martírio.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A literatura, inegavelmente, é uma forma cultural de expressão: sua conexão com a realidade e a representação desta faz da literatura uma poderosa fonte de conhecimento que a aproxima, inclusive, da filosofia pela sua profundidade reflexiva e crítica. Mas é preciso salientar que, enquanto agente cultural, a literatura é uma porta-voz do ser humano. E no universo humano conflitos e posturas dissonantes são fatores preponderantes.

Mais do que isto, a literatura também possui a força necessária para se contrapor ao que fere ou macula a dignidade humana. Como visto neste estudo, determinados escritores, seguindo a tendência de sua época e meio social, apresentaram inicialmente o negro sob um ângulo desumanizador.

Entretanto, escritores como Castro Alves e Bruno de Menezes, na

construção de uma literatura mais humanizadora e próxima da realidade histórica e social da população negra, apresentam-na por um prisma de representatividade, evidenciando sua força, poder de resistência, luta e transformação social, para além das amarras historicamente elaboradas, desfazendo, desta forma, estereótipos que são frutos de uma noção equivocada de ser humano, reverberantes na literatura e na própria vida humana, sem ignorar que ainda há muito a se fazer para alcançar uma cultura livre de estereótipos e mascaramentos da realidade.

REFERÊNCIAS

ALVES, Castro. **Obra completa**. Rio de Janeiro: Aguillar, 1997.

ASSIS, Machado de. **Iaiá Garcia**. 17 ed., São Paulo: Ed. Ática, 2000.

BASTIDE, Roger. **As religiões africanas no Brasil**: contribuições a uma sociologia das interpenetrações de civilizações. 2 ed., São Paulo: Ed. Pioneira, 1985.

BASTIDE, Roger. A incorporação da poesia africana à poesia brasileira. *In: Poetas do Brasil*, São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo; Duas Cidades, 1997.

GUIMARÃES, Bernardo. **A escrava Isaura**. 10. ed. São Paulo: Ática, 1981.

LOPES, Nei. **Bantos, Malês e Identidade Negra**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

MENEZES, Bruno de. **Batuque**. 6. ed. Belém: Imprensa Oficial, 1984.

RABASSA, Gregory. **O negro na ficção brasileira**: meio século de história literária. Tradução de Ana Maria Martins. Rio de Janeiro: Edições Tempo Brasileiro, 1965.

QUIJANO, Aníbal. O que é essa tal de raça? *In: Diversidade, espaço e relações sociais*: o negro na geografia do Brasil. Organizado e traduzido por Renato Emerson dos Santos. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

A ABORDAGEM DA LEI Nº 11.645/08 E SUA APLICAÇÃO NA REDE PÚBLICA ESTADUAL DO CEARÁ

DOI: 10.36599/itac-edsolmu.011

Sanya Adelina de Andrade Morais¹

INTRODUÇÃO

Em 2003, foi sancionada a Lei nº 10.639/03, cujo mote trata da alteração à Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB (BRASIL, 1996) dando ênfase ao ensino da história e da cultura afro-brasileira no currículo do ensino básico. Dada a relevância dos povos indígenas junto à constituição da identidade brasileira, em 2008, essa lei foi alterada pela Lei nº 11.645/08 que torna obrigatória a abordagem da história e da cultura afro-brasileira e Indígena em todo o ensino básico. Isso implica dizer que, todas as escolas, tanto públicas quanto privadas têm que aplicar essa temática de modo interdisciplinar, no âmbito da educação básica.

A propósito, a relevância dessa temática é conhecida igualmente em outros documentos oficiais que orientam nosso sistema educacional, como a Base Nacional Comum Curricular – BNCC (BRASIL, 2017), por exemplo, que menciona o estudo das culturas indígenas e africanas na categoria de *Temas Especiais* que se fazem necessárias à reorganização do currículo para ampliar as possibilidades dos estudantes em compreenderem esses temas que estão relacionados a todas as áreas do conhecimento, contribuindo assim, para o desenvolvimento crítico e para o debate dos direitos ao exercício da cidadania.

Na sequência, para a BNCC (BRASIL, 2017), a Lei nº 11.645/08 é reconhecida como um marco legal vigente, e relaciona essa temática ao protagonismo de atores excluídos das narrativas históricas ditas oficiais, tendo em vista que toda a “história” ensinada nas escolas sempre foi através da perspectiva do colonizador, ignorando a contribuição dos povos nativos, originários dessa terra. Nessa mesma visão de nortear o currículo da educação,

¹ Professora da Secretaria de Educação do Estado do Ceará (SEDUC/CE) da área de Linguagens e Códigos. Especialista no Ensino de Língua Inglesa e Literaturas. E-mail: sanya.morais@prof.ce.gov.br.

existia os Parâmetros Curriculares Nacionais, coleção de documentos com grade curricular de conteúdos importantes distribuídos para cada disciplina, utilizados por toda a rede de ensino antes da implementação da BNCC (BRASIL, 2017). Nesses documentos, percebemos da mesma forma, a relevância positiva da abordagem para o estudo da história e cultura africana e dos povos indígenas nas disciplinas das áreas de Linguagens e Códigos, e das Ciências Humanas.

Apesar de todos esses documentos darem base e unificarem os conteúdos propostos em todo o território nacional e suas respectivas disciplinas, neste trabalho, o foco é verificar como a história e cultura dos povos indígenas tem (re)conhecimento no âmbito escolar, em específico, nas aulas de Literatura, considerando os estudos do escritor Daniel Munduruku sobre a atualização da Cultura e da Memória indígena. Com a finalidade de evidenciar tal dinâmica, por meio de questionários aplicados, coletamos distintas opiniões e relatos de experiências de professores das áreas de Linguagens e Códigos e Ciências Humanas, distribuídos em cinco cidades do interior do Ceará, representando escolas em distintas regiões do estado.

Portanto, a análise parte da coletânea de documentos oficiais que embasam o currículo escolar nacional e que envolvem a aplicação da Lei 11.645/08 e o estudo sobre Memória, Tradição e Cultura Indígena publicada na obra *Mundurukando 2* (MUNDURUKU, 2017). Com esses critérios, o objetivo deste estudo foi investigar como as escolas públicas estaduais do interior do Ceará abordam a temática indígena em suas interdisciplinaridades.

DOCUMENTOS QUE REGEM A EDUCAÇÃO NACIONAL

LEI N° 11.645/2008

A LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Básica (BRASIL, 1996) é a legislação que delimita e regulamenta todo o sistema educacional no Brasil, das escolas públicas e privadas. A LDB foi mencionada na Constituição de 1934, tendo em vista que sua regulamentação efetiva fora em 1961, trazendo até então, duas promulgações, as quais em 1996 vigorou a lei educacional que conhecemos

hoje. No ano de 2003, fora promulgada a Lei 10.639 que considerou a importância de acrescentar ao currículo escolar o estudo da História e Cultura Afro-Brasileira.

Considerando que o Brasil é um país plural em diversidade cultural, social e étnica, no ano de 2008, o Governo Federal reconhece a contribuição dos povos indígenas para a construção e desenvolvimento da identidade nacional, alterando a lei promulgada em 2003. Dessa forma, a lei passou a ter o seguinte texto:

Art. 1º O art. 26-A da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar com a seguinte redação:

Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, *torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena.*

§ 1º **O conteúdo programático a que se refere este artigo incluirá diversos aspectos da história e da cultura** que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da história da África e dos africanos, **a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil**, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil.

§ 2º **Os conteúdos** referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial **nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileiras.** (BRASIL, 2008. grifo nosso).

Essa alteração da Lei nº 10.639/03, não só acrescenta o estudo da história e cultura dos povos indígenas ao currículo escolar, como, igualmente reconhece a importância dos povos nativos para a nossa formação da sociedade nacional, contribuindo nos âmbitos social, econômico e político. Na distribuição dos conteúdos, no parágrafo primeiro, mencionam-se o estudo da história da luta dos povos indígenas no Brasil e suas culturas, congruentes à história nacional.

Com base na Lei nº 11.645/08, é notória a necessidade da abordagem dessa temática nas salas de aulas em todo o território nacional, não apenas pela contribuição história, mas sim, pelo número da população brasileira que se autodeclara como negra e/ou indígenas, totalizando quase 60% da população brasileira, segundo os dados da pesquisa conjunta entre o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE, Diretoria de Pesquisas, Coordenação de Trabalho e Rendimento, Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Continua 2012-2019. Fazendo-se assim, no que diz respeito às sociedades indígenas, salvaguardar nossas Memórias, Tradições e Culturas ancestrais.

Já o parágrafo segundo da referida lei, menciona as áreas específicas a serem trabalhados os conteúdos supracitados: educação artística, literatura e história brasileira. Entendemos assim, que dentro do currículo escolas que a LDB define como áreas do conhecimento, estão as disciplinas de Língua Portuguesa e Artes em Linguagens e Códigos e História em Ciências Humanas.

BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR

A Base Nacional Comum Curricular – BNCC (BRASIL, 2017) é um documento normativo, promulgado pelo Ministério da Educação – MEC, para ser implementado gradualmente em todas as escolas brasileiras até o final de 2021. Esse documento define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que os estudantes devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da educação básica, essa afirmação é citada no próprio documento em sua introdução. Dentro da etapa educacional do ensino médio, temos as aprendizagens essenciais organizadas por área do conhecimento, distribuídas nas disciplinas por competências e habilidades a serem desenvolvidas no contexto de cada conteúdo.

Conforme os conteúdos e suas competências e habilidades surgem no decorrer das orientações do documento, pudemos observar que na área do conhecimento de Linguagens e Códigos no que diz respeito à abordagem da Lei 11.645/08, a temática em questão, é superficial, sendo mencionado apenas a Literatura de modo geral de estudos já conhecidos e não especificamente como um dos meios de aprendizagem da história e cultura dos povos indígenas.

A nosso ver, na área de Ciências Humanas a temática sobre o estudo da história e cultura dos povos indígenas que está apresentada, contempla a lei em questões mencionada, tendo em vista que nessa área do conhecimento, as competências e habilidades a serem desenvolvidas priorizam estudos voltados à História do Brasil e a Antropologia.

Portanto, na parte diversificada nomeada com *Temas Especiais*, compreende a abordagem do tema sobre a cultura indígena de modo artístico, contemplando suas pinturas, artesanatos, danças, jogos e brincadeiras.

ÁREAS DO CONHECIMENTO

Dentro da estrutura do modo organizacional na educação brasileira, os saberes científicos e tecnológicos do currículo são divididos por áreas do conhecimento, que possibilitam e permitem o ensino e a prática dessas informações. As áreas do conhecimento são: Linguagens e Códigos, Ciências Humanas e suas tecnologias, Matemática e Ciências da Natureza e suas tecnologias. Para nosso interesse de estudo desta pesquisa, utilizaremos como base as duas primeiras áreas do conhecimento já citadas, respectivamente.

ÁREA DO CONHECIMENTO – LINGUAGENS E CÓDIGOS

Nessa área do conhecimento, o documento norteador, a BNCC (BRASIL, 2017) afirma que a linguagem como um todo é interacional, sendo assim de cunho comunicativo. Para tanto, o documento citado não menciona quais conteúdos se devem lecionar nas salas de aulas do ensino médio, mas, como se devem abordar.

Conforme nossa análise, o estudo da literatura nessa área é de suma importância, igualmente direcionada na disciplina de Língua Portuguesa, porém, reconhecendo apenas as Literatura Portuguesa e Brasileira como componentes de estudo já tradicionalmente abordadas nas aulas e nos livros didáticos pedagógicos. Ao considerarmos como referência o que diz na Lei nº 11.645/08, no parágrafo segundo, onde menciona o estudo da história e cultura dos povos indígenas também na área da Literatura, percebemos que neste documento, a temática não é orientada.

ÁREA DO CONHECIMENTO – CIÊNCIAS HUMANAS

Igualmente o que se foi analisado na área anterior, nessa área do conhecimento, também não menciona os conteúdos, portanto, orienta as disciplinas afins, a trabalharem os conhecimentos fundamentais para a construção da identidade coletiva a partir de um passado que os grupos sociais compartilham na memória socialmente construída, situando assim, nas disciplinas de História e Sociologia.

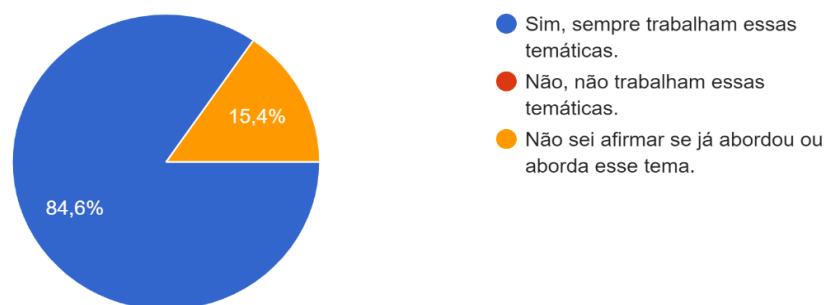
A APLICAÇÃO DA LEI Nº 11.645/08 EM ESCOLAS DA REDE PÚBLICA ESTADUAL DO INTERIOR DO CEARÁ

Para a análise da hipótese desta pesquisa de cunho quanti-qualitativa, a qual se propõe a verificar como história e cultura dos povos indígenas tem (re)conhecimento pelas escolas no campo da Literatura, com o objetivo de saber como as escolas estão aplicando a Lei nº 11.645/08, utilizou-se um questionário *online*, criado através da plataforma *Google Forms* e enviado o *link* aos grupos das áreas por intermédio de algum professor da escola, com perguntas voltadas a informações pessoais e profissionais, totalizando nove informações, tais como: sobre o gênero, o nome da escola em que atuam, qual área do conhecimento lecionam, se a escola aborda a lei em questão e como aplicam o tema.

Participaram desse questionário treze docentes, resumindo-se em nove mulheres e quatro homens (nenhum se identificou como do gênero LGBTQIA+ apesar de constar no formulário), todas/os com a função de professor nas escolas em que atuam, sendo oito docentes da área de Ciências Humanas e cinco da área Linguagens e Códigos. Distribuídos em sete escolas diferentes, entre as regiões dos Inhamuns e Cariri, do interior do Ceará, alcançando, desta forma, quatro cidades: Aiuaba; Barbalha; Crato e Juazeiro do Norte.

Com base nestas informações, e nas perguntas que norteiam a pesquisa, foram averiguados nas respostas dos participantes que 84,6% das escolas em que atuam, abordam a temática da Lei 11.645/08, isso implica dizer que, onze participantes afirmaram que suas escolas trabalham essas temáticas, em contra partida, dois professores não souberam afirmar, configurando 15,4%.

Gráfico 1: Porcentagem de escolas que trabalham ou não, a temática da Lei nº 11.645/2008. A escola em que atua, aborda a temática dessa lei?
13 respostas

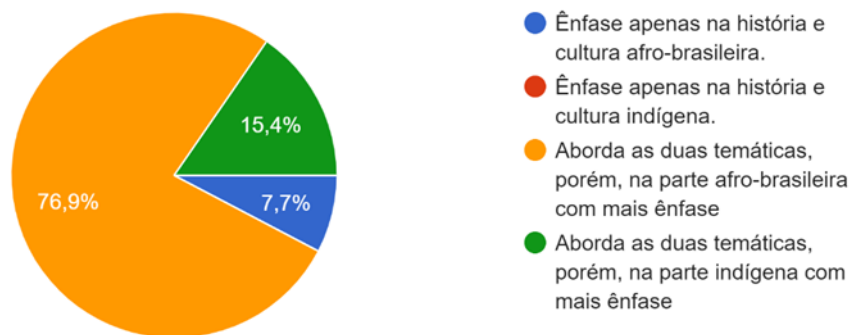


Fonte: elaboração da autora (2021).

Na sequência, os professores foram direcionados para outra pergunta que questionava sobre qual história e cultura da temática da Lei nº 11.645/08 a escola abordava de maneira mais expressiva. Constatamos que 76,9% das escolas trabalham as duas temáticas, porém, com mais ênfase na história da cultura afro-brasileira, tal como se vê nas respostas de dez participantes. 15,4% das escolas dão ênfase aos estudos da cultura indígena (dois participantes) e 7,7% afirmaram que trabalham apenas a cultura afro-brasileira (um participante). Assim como se vê no Gráfico 2:

Gráfico 2: Mostra a porcentagem da história e cultura com mais ênfase nas escolas participantes da pesquisa.

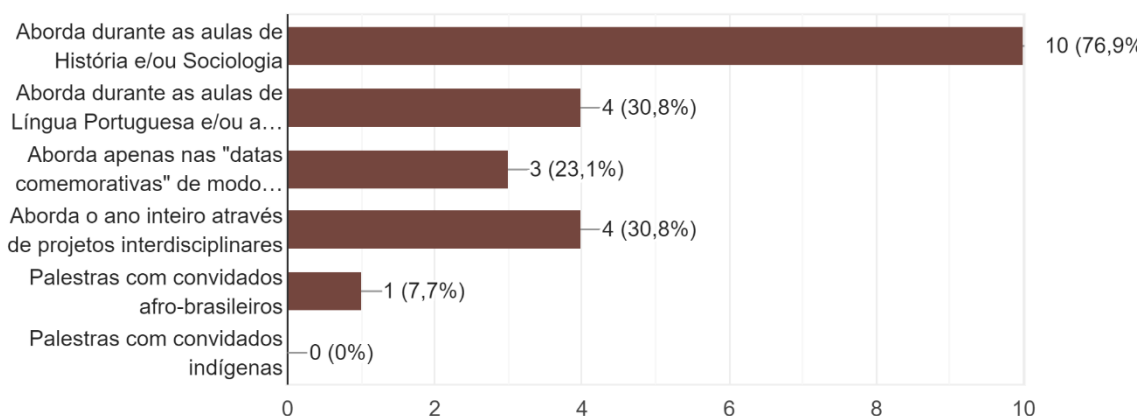
De acordo com a Lei 11.645/08, as escolas têm que abordar as temáticas da história e cultura afro-brasileira e dos povos indí...e você atua aborda esse tema dando ênfase:
13 respostas



Fonte: elaboração da autora (2021).

Dando continuidade a análise das informações obtidas, 76,9% afirmaram que essa temática é abordada durante as aulas de História e Sociologia. 30,8% nas aulas de Língua Portuguesa e Artes. 23,1% abordam apenas em datas comemorativas. Outros 30,8% abordam através de projetos. 7,7% convidam palestrantes afro-brasileiros e nenhum participante afirmou abordar com palestras através de convidados indígenas. As porcentagens somadas resultam maiores que 100% pois havia a possibilidade de mais de uma escolha. Confirmamos essa análise com o Gráfico 3:

Gráfico 3: mostra como as escolas abordam a temática citada:



Fonte: elaboração da autora (2021).

Ao final do formulário, foi reservado um espaço aberto para descreverem como a temática indígena era abordada em suas respectivas escolas. Todos descreveram como também demonstra as informações da tabela 3, através das aulas já propostas no livro didático nas disciplinas de História; algumas escolas nas datas comemorativas, mas, apenas com informações fornecidas pelos livros dos alunos, distribuídos pela escola.

Em sua pesquisa de doutorado, Raquel da Silva Goularte (2013) analisou a abordagem da Lei nº 11.645/08 nos livros didáticos e por sua vez, constatou que as temáticas são mais frequentes e nos livros de História, em contexto histórico. Já nos livros didáticos de Língua Portuguesa, a temática indígena é explorada com o estudo dos sons das palavras de origem indígena, cujo o objetivo não é a valorização da diversidade cultural, mas sim, a herança linguística que carrega. De acordo com Jurjo Torres Santomé (2009), trata-se de uma ação souvenir, ou seja, questões aparecem apenas em textos com caráter informativo e não para construir reflexão sobre essa cultura.

Tomando o critério de estudar a história e cultura indígena na abordagem da Literatura, o escritor Daniel Munduruku (2017) defende a ideia de transmissão e atualização das Memórias e Tradições e sua cultura indígena através do universo literário. A "Literatura indígena sempre existiu, desde o primeiro sopro vital e criador. Foi crescendo Palavra e se transformando em escrita" (MUNDURUKU, 2017, p. 122).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta pesquisa, buscamos verificar como a Lei nº 11.645/08 é abordada nas escolas públicas estaduais do interior cearense, e se conhecem a cultura indígena através de sua Literatura. A escolha desse tema se deu, sobretudo, observando dentro do meio educacional onde estamos inseridos, que pouco se sabe sobre a produção literária indígena, e muito se pauta a temática da lei em questão apenas de caráter comemorativo e através de informações que já vem no livro didático, muitas vezes apresentado na versão do colonizador.

Todavia, este estudo mostrou que mesmo com a Lei nº 11.645/08 em vigor, dando obrigatoriedade, a temática envolvendo as histórias e culturas dos povos negros e indígenas, pouco se explora a cultura desses povos, principalmente a dos povos indígenas como gente atuante na sociedade, como pessoa que produz literatura, como palestrante responsável por expressar suas narrativas e crenças.

Assim, constatamos que mesmo após a alteração na Lei nº 10.639/03 para a Lei nº 11.645/08 que acrescenta os estudos da história e cultura dos povos indígenas, reconhecendo sua importância na construção dos saberes e da identidade nacional, muitas escolas desconhecem a produção literária indígena atuante. Em síntese, necessita-se de Formação Continuada para professores das áreas do conhecimento de Linguagens e Códigos para atualizá-los sobre a produção atuante da literatura indígena, para que os mesmos possam, com segurança, abordar essa temática, tal como prevê a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Básica – LDB (BRASIL, 1996).

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/historico/BNCC_EnsinoMedio_emb_aixa_site_110518.pdf. Acesso em: 5 dez. 2021.

BRASIL. **Lei nº 10.639 de 09 de janeiro de 2003**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm Acesso em: 8 nov. 2021.

BRASIL. **Lei nº 11.645 de 10 de março de 2008**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm. Acesso em: 8 nov. 2021.

BRASIL. **Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm Acesso em: 8 nov, 2021.

GOULARTE, Raquel da Silva. A Lei 11.645/08 e a sua abordagem nos livros didáticos do ensino fundamental. **Entretextos**, Londrina, v.13, n. 2, p. 33-54, jul/dez. 2013.

IBGE. **Número populacional do Brasil**. Disponível em: https://www.ibge.gov.br/apps/populacao/projecao/index.html?utm_source=portal&utm_medium=popclock&utm_campaign=novo_popclock. Acesso em: 3 dez. 2021.

IBGE. **População autodeclarada**. Disponível em: <https://bit.ly/3Mb2A2E>. Acesso em: 4 dez. 2021.

MUNDURUKU, Daniel. **Mundurukando 2**: roda de conversa com educadores sobre vivências, piolhos e afetos. 1. ed. Lorena, UK´A Editorial, 2017.

PAIVA, Vera Lúcia Meneses de Oliveira. **Manual de Pesquisa em estudos Linguísticos**. 1.ed. São Paulo: Parábola, 2019.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. As culturas negadas e silenciadas no currículo. *In*: DA SILVA, Tomaz Tadeu. (org.) **Alienígenas na sala de aula**: uma introdução aos estudos culturais em educação. 8. ed. Petrópolis, Vozes, 2009.

SOBRE AS AUTORAS E OS AUTORES

Afonso Welliton de Sousa Nascimento: Licenciado em Ciências Sociais pela Universidade da Amazônia (UNAMA, 1990), Licenciado em Pedagogia pela Universidade Federal do Pará (UFPA, 1995), mestre em Educação pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP, 2000) e doutor em Educação pela Universidade Federal do Ceará (UFC, 2015). Professor do Programa de Pós-Graduação Strictu Sensu Interdisciplinar em Ciências Humanas Cidades, Territórios e Identidades (PPGCITI) da Universidade Federal do Pará (UFPA). Líder do grupo de Pesquisa e Extensão Sociedade, Estado e Educação: ênfase nos governos municipais e na Educação do Campo. Atualmente, Coordenador do Centro de Colaboração de Apoio ao Monitoramento e à Gestão de Programas Educacionais - Região Norte (CECAMPE-Região Norte). Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0305006968020175>.

Ana Carla Ferreira dos Santos: Mestranda em Cultura e Territorialidades pelo Programa de Pós-Graduação em Cultura e Territorialidades da Universidade Federal Fluminense – PPCULT/UFF (2020). Pesquisadora do LIDD – Laboratório de Identidades Digitais e Diversidade da Escola de Comunicação da Universidade Federal (UFRJ). Pós-graduada lato sensu em Gestão Pública pela AVM Faculdade Integrada (2012). Pós-graduada lato sensu em Direito Empresarial e Gestão de Negócios pela UniverCidade (2011). Pós-graduada lato sensu em Políticas Públicas de Justiça Criminal e Segurança Pública pela Universidade Federal Fluminense (UFF, 2005). Bacharel e Licenciada em Filosofia pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ, 2003). Professora no Colégio Estadual João Proença. Professora no Colégio Estadual Jeanette S. C. Mannarino. Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3539624738063519>.

Ana Taisa da Silva Falcão: Doutora em História Social pela Universidade Federal do Rio de Janeiro, com período sanduíche na Universidad de los Andes – Bogotá-Colômbia –, pelo Programa de Doutorado Sanduíche no Exterior (PDSE), da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Mestre em História Política pelo Programa de Pós-Graduação em História da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (2012). Pesquisadora do projeto “Tecendo diálogos e produzindo conhecimento: juventude, favela, promoção da saúde e educação superior”, da Coordenação de Cooperação Social - Fiocruz; coordenando o Mapeamento dos Pré-vestibulares Comunitários do Rio de Janeiro (Capital e Região Metropolitana). Professora de História do Ensino Médio da Secretaria Estadual de Educação do Rio de Janeiro. Mediadora Presencial das Disciplinas Pedagógicas (UERJ) do Consórcio CEDERJ - Polo Miguel Pereira. Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4629639754121890>.

Anderlei Carneiro Vilhena: Licenciado em Letras Espanhol pela Universidade Federal do Pará, Campus Universitário do Baixo Tocantins. Especialização em Metodologia de Ensino da Língua Espanhola, pelo Instituto de Ensino Superior da Região Serrana - IESRS (cursando). Atua como professor colaborador no curso de redação In Litteris, em Abaetetuba/PA. Atua como mediador de leitura no Clube de Leitura TEIA (Tecendo a Escrita Inventiva e Autoral), fundador do Clube de Leitura Zion, ambos em Abaetetuba/PA. Possui experiência na área de Letras, com ênfase em Línguas Estrangeiras Modernas. Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3185522205701304>.

André Luiz da Silva Couto Junior: Graduando em Letras Português/Inglês/Literaturas pela Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ). Ator profissionalizado em Teatro pela Arte&Show (A&S, 2018) e Cia. Essência do Palco (2021). Modelo profissionalizado em Moda pela Arte&Show (A&S, 2020); Agenciado como Modelo Comercial Plus Size da Agência Arte&Show. Líder, Diretor e Produtor Teatral do Grupo de Teatro Queimadense Arte&Show.

Cinthia de Souza Pinheiro da Silva: Licenciada em Letras Português/Espanhol pela Escola Superior Madre Celeste (ESMAC, 2006). Especialista em Metodologia da Língua Espanhola pela Escola Superior Madre Celeste (ESMAC, 2007). Desde 2008, atua como professora de língua espanhola na Secretaria de Educação do Estadual do Pará (SEDUC). Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0391456319515275>.

Cristina Ferreira de Assis: Doutorado em Educação (em curso) pela Universidade do Estado da Bahia (UNEB) na linha de estudos sobre Processos Civilizatórios: Educação, Memória e Pluralidade Cultural. Mestre em Educação pela Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP, 2014), Mestre em História pela Universidade Estadual de Santa Cruz - UESC (2020) e licenciada em História pela mesma UFOP (2011). Possui Especialização Stricto Sensu em Educação e Inclusão (2017). Vinculada ao Núcleo de Estudos Sociedade, Família e Escola-NESFE no Departamento de Educação - DEEDU da UFOP, ao Grupo de Pesquisa Estudos do Atlântico e da Diáspora Africana na UESC e ao Grupo de Estudos História, Cultura, Educação e Linguagens - GEHCEL na UNEB. Atualmente, tem desenvolvido estudos voltados para o ensino de história e história da educação, trabalhando especialmente com livros didáticos. Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2344216728826463>.

Gésus de Almeida Trindade: Possui graduação em Pedagogia pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB, 2012) e, pela mesma universidade, possui mestrado em Educação Científica e Formação de Professores (UESB, 2019). Doutorando pelo Programa de Pós-

Graduação Multi-Institucional e Multidisciplinar em Difusão do Conhecimento (DMMDC). Atualmente é pedagogo do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Baiano (IF BAIANO, Campus Uruçuca) e professor responsável pela disciplina Políticas Públicas e Educação de Jovens e Adultos no curso de Especialização em Educação Científica e Cidadania Da referida instituição. Pesquisa principalmente no seguinte tema: Masculinidade negra; evasão escolar; formação de professor. Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8535261151864348>.

Gleyce Carvalho Castro: Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Cidades, Territórios e Identidades/PPGCITI pela Universidade Federal do Pará (UFPA). Especialista em Extensão, Inovação Socioambiental e Desenvolvimento de Sistemas Agroalimentares (AGIS) pela Universidade Federal do Pará (UFPA, 2019) e em Educação Especial e Inclusiva pela Faculdade de Educação e Tecnologia da Amazônia (FAM, 2019). Possui graduação em Pedagogia pela Faculdade de Educação e Tecnologia da Amazônia (FAM, 2020) e graduação em Educação do Campo pela Universidade Federal do Pará (UFPA, 2018). Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6579664539632476>.

Hillery Gomes Lopes: Bacharel em Direito pela Universidade Ceuma (2021). Pós-graduada lato sensu em Direito Militar (FUTURA, 2021). Membro do Centro de Cultura Negra do Maranhão.

Jaqueline Tavares de Souza: Mestre em Políticas Públicas e Formação Humana pelo Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas e Formação Humana da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ, 2016), com ênfase em políticas públicas no campo educacional e privatização da educação pública. Bacharela e licenciada em Ciências Sociais pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ, 2007). Professora de Sociologia do Ensino Médio da Secretaria Estadual de Educação do Rio de Janeiro. Participante do Grupo THESE (Projetos Integrados de Pesquisa em Trabalho, História, Educação e Saúde - UFF/UERJ/Fiocruz). Atuou em projetos culturais e na educação não formal (Museu da Vida, Fiocruz). Ex-integrante do Grupo Teatral Loucadores (RJ). Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8316338689634938>.

Jucilane Novais Lopes e Marques: Licenciada em Curso Normal Superior pela Universidade Presidente Antônio Carlos (UNIPAC, 2005). Licenciada em Letras Português/Inglês pela Universidade de Uberaba (Uniube, 2010). Licenciada em Pedagogia pelo Instituto Superior de Educação Ibituruna (ISEIB, 2012). Pós-graduada (lato sensu) em Psicopedagogia pelo Instituto Superior de Educação Ibituruna (ISEIB, 2012); Mestranda em Letras: Estudos Linguísticos pela Universidade Federal do Pará (UFPA, 2022). Desde 2016, atua como Professora da área de Letras

(Português/Inglês) no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará (IFPA - Campus Abaetetuba), onde é Coordenadora do Centro de Idiomas (CENI, 2017-atual). Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8541906950771589>.

Julie Christie Damasceno Leal: Doutoranda em Letras na Universidade Federal do Pará (UFPA, 2018-atual). Mestra em Letras pela Universidade Federal do Pará (UFPA, 2011). Mestra em Filosofia pela Universidade Federal do Pará (UFPA, 2016). Pós-graduada lato sensu em: Educação, Pobreza e Desigualdade Social pela Universidade Federal do Pará (UFPA, 2018). Licenciada em Filosofia pela Universidade Federal do Pará (UFPA, 2008). Bacharel em Filosofia pela Universidade Federal do Pará (UFPA, 2009). Professora no Instituto Federal do Pará (IFPA/campus Abaetetuba). Membro do Núcleo Interdisciplinar Kairós - Estudos de Poética e Filosofia (NIK/UFPA), grupo de pesquisa que atualmente desenvolve o projeto “O educar poético e a existência como obra de arte em Ser e Tempo, de Martin Heidegger”, cadastrado no diretório CNPq. Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5187330372003136>.

Mauro Lopes Leal: Doutor em Letras pela Universidade Federal do Pará, com bolsa CAPES (UFPA, 2021). Mestre em Letras pela Universidade Federal do Pará (UFPA, 2016). Pós-graduado lato sensu em: Estudos Linguísticos e Análise Literária pela Universidade do Estado do Pará (UEPA, 2017). Licenciado em Letras - Língua Portuguesa pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará, campus Belém (IFPA, 2015). Licenciado em Filosofia pela Universidade Federal do Pará (UFPA, 2008). Bacharel em Filosofia pela Universidade Federal do Pará (UFPA, 2009). Professor substituto na Universidade do Estado do Pará (UEPA). Membro do grupo de pesquisa Ética, Estética e Filosofia da Literatura, na linha de pesquisa: Literatura: alteridade e sociedade, cadastrado no diretório CNPq. Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0092850690902693>.

Rhadson Rezende Monteiro: Advogado e professor formado em Direito pela Universidade Federal de Ouro Preto e em História pela mesma universidade (UFOP, 2012; 2013). Pós-graduado em Direito e Processo do Trabalho pela Universidade Cândido Mendes (UCM, 2017). Mestre em Ciências Sociais pela Universidade Federal do Espírito Santo (UFES, 2017). Doutorando em Desenvolvimento e Meio Ambiente pela Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC, 2019). Atualmente, é professor na Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB) e analista na Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC). Atua principalmente nas seguintes áreas: Direito Público e Administrativo, Direito do Trabalho, Direitos Humanos, Direito Ambiental e Difuso, Direito Civil e do Consumidor, Ciências Políticas, Políticas Públicas, Instituições Participativas,

Estudos sobre Democracia e Governança, ODS e Tratados Internacionais. Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1273558929692512>.

Sanya Adelina de Andrade Moraes: Licenciada em Letras - Língua Portuguesa e Língua Inglesa pela Universidade Regional do Cariri (URCA, 2009) e, pela mesma universidade, possui pós-graduação lato sensu em Ensino da Língua Inglesa (URCA, 2009). Atualmente é professora efetiva na Secretaria Estadual de Educação do Ceará (SEDUC/CE), atuando como docente de língua espanhola e de língua inglesa. Tem experiência na área de Letras, com ênfase em Línguas Estrangeiras Modernas, atuando principalmente nos seguintes temas: estratégias de leitura, literatura e cultura em línguas estrangeiras modernas e indígenas. Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6862970523925002>.

SOBRE O ORGANIZADOR

Jairo da Silva e Silva: Doutorando em Letras na Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC, 2019). Mestre em Letras/Linguística pela Universidade Federal do Pará (UFPA, 2017). Pós-graduado Lato sensu em: i) Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa e Literatura (FAEME, 2010); ii) Docência para a Educação Profissional, Científica e Tecnológica (IFPA, 2018); iii) Literatura Africana, Indígena e Latina (UniBF, 2020); iv) Metodologia do Ensino de Língua Espanhola (UniBF, 2020). Licenciado em Letras Português/Espanhol pela Universidade Estadual do Maranhão (UEMA, 2008). Professor no Instituto Federal do Pará (IFPA/Abaetetuba). Membro do Grupo de Estudos em Educação, Memórias e Culturas na Amazônia Paraense (GEMCA/IFPA), cadastrado no diretório do CNPq. Pesquisador no Núcleo de Estudos Afrobrasileiros e Indígenas (NEABI) do Instituto Federal Baiano, Campus Uruçuca. Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3826053383334980>.

ÍNDICE REMISSIVO

A

algoritmos, 14, 16, 17, 18, 20, 21
autonomia, 8, 12, 42, 55, 60, 87, 90, 91

B

Base Nacional Comum Curricular, 8, 43, 53, 105,
108, 113
bolhas sociais, 8, 13, 14, 17

C

consciência negra, 10
covid-19, 13, 40

D

decolonial, 10, 81, 82, 86

E

educação ambiental, 8, 43, 44, 45, 47, 49, 50, 52, 53,
54
educação antirracista, 10, 80, 86
educação crítica, 9
educação do campo, 9, 64, 65, 68, 69, 71, 72
educação não formal, 8, 43, 44, 50, 117
estereótipos, 68, 104

F

formação docente, 9

I

indígena, 10, 106, 107, 108, 111, 112, 113
interdisciplinaridade, 35, 42, 50, 54

J

jovem negro, 9, 73, 75, 76

L

lei nº 11.645/08, 10
literatura brasileira, 9, 95, 96, 99, 101
literatura indígena, 112

M

machista-patriarcal, 8, 22, 23, 25, 26, 28, 29, 30
motivação, 8, 12, 87

N

negro na literatura, 94, 95, 100

P

pandemia, 9, 13, 40, 87, 88
pensamento freiriano, 7, 9, 61
pobreza menstrual, 8, 34, 36, 42

R

racismo, 9, 24, 73, 74, 75, 76, 77, 79, 81, 83
Rebeca Lane, 8, 23, 27, 29
rede pública, 10, 33
redes sociais, 8, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20
relações sociais, 13, 24, 25, 45, 49, 50, 51, 60, 66, 67,
104
resistência feminina, 8
Romantismo, 9

T

teatro, 27, 83, 84
tecnologia, 5, 13, 14, 16, 18, 19, 20, 61

